

**Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Instituto de Investigación en Educación**

Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible

**Informe final
Las escuelas unidocentes en Costa Rica: fortalezas y limitaciones**

**Investigadora principal:
Lupita Chaves Salas
Investigadoras asociadas:
Jacqueline García Fallas
Rocío Alvarado Cruz**

**Asistentes:
Katherine Gutiérrez
Marcia Rodríguez Retana
Alejandra Vargas**

Junio 2010

Tabla de contenido

	Pág.
1. Introducción.....	1
2. Objetivos.....	3
3. Reseña histórica.....	5
3.1 Cuadro Resumen Reseña Histórica.....	32
4. Referente Teórico.....	37
4.1 Escuelas Unidocentes en Costa Rica.....	37
4.4 Lineamientos teóricos curriculares para escuelas unidocentes	43
5. Metodología.....	58
5.1 Etapas de la Investigación.....	58
5.2 Participantes.....	63
5.3 Técnicas de recolección e instrumentos.....	65
5.4 Ética de la investigación.....	65
6. Análisis de la información	66
6.1 Generalidades de las escuelas unidocentes.....	66
6.2 Caracterización del personal docente y opinión sobre las	72
Escuelas unidocentes.....	
6.3 Escuelas Unidocentes exitosas.....	88
7. Conclusiones	186
8. Bibliografía.....	197
Anexos	

Anexos

Anexo No. 1. Lineamientos orientadores del PRONEU....
Anexo No. 2 Planeamiento didáctico de esc. unidocentes
Anexo No. 3 Cuestionario docentes
Anexo No. 4 Cartas a Directores Reg., asesor y docentes.
Anexo No. 5 Insto. para estudiantes, familias y docente
Anexo No.6 Guías de observación.....
Anexo No.7 Desembolsos del Estado de la Educación.....
Anexo No.8 Consentimiento informados.....
Anexo No.9 Permiso para fotos de niñas y niños.....
Anexo No.10 Instrumento Fortalezas y Limitaciones...
Anexo No.11 Cuadros Análisis Cuantitativos
Anexo N° 12 Material de Escuela Unidocente B

Tabla de cuadros y gráficos

	Pág.
Cuadro N° 3.1 Resumen Historia Escuelas Unidocentes	32
Cuadro N° 4.1 Enfoques curriculares	41
Cuadro N° 4.2 Modelo de Planificación Curricular	42
Cuadro N° 4.3 Premisas Teóricas del Enfoque Curricular	46
Cuadro N° 5.1 Población y muestra	60
Cuadro N° 5.2 Unidocentes que validaron información	63
Cuadro N° 5.3 Distribución de la muestra	64
Cuadro N° 6.1 Ubicación de Escuelas Unidocentes.2007	67

Cuadro N° 6.2 Escuelas Unidocentes y resto de centros educativos de I y II ciclo 2001-2007	69
Cuadro N°6.3 Estudiantes matriculados en escuelas unidocentes y resto de centros educativos de I y II ciclo 2001-2007	69
Cuadro N°6.4 Distribución relativa de aprobación de estudiantes de I y II ciclo y de escuelas unidocentes	70
Cuadro N° 6.5 Distribución relativa de reprobados de estudiantes de I y II ciclo y de escuelas unidocentes	70
Cuadro N° 6.6 Distribución relativa de repitencia de estudiantes de I y II ciclo y de escuelas unidocentes	70
Cuadro N°6.7 Distribución relativa de deserción por estudiantes de I y II ciclo y de escuelas unidocentes	71
Gráfico N°6.1 Distribución absoluta de los unidocentes por grupo profesional	72
Gráfico N°6.A1 Expectativas laborales de unidocentes	73
Cuadro N°6.A1 Nivel educativo de los unidocentes	74
Cuadro N°6.A2 Capacitaciones recibidas	75
Cuadro N°6.A3 Recomendaciones a universidades	75
Cuadro N°6.B1 Servicios disponibles en las escuelas	77
Cuadro N°6.B2 Calificación de las aulas	77

Tabla de cuadros y gráficos

	Pág.
Cuadro N°6.B3 Materiales didácticos de las escuelas	78
Gráfico N°6.C1 Cantidad de lecciones en escuelas unidocentes	79
Cuadro N°6.C1 Materias especiales que brindan en las escuelas unidocentes	79
Gráfico N°6.C2 Programas de Estudio del MEP	80
Cuadro N°6.C2 Limitaciones de los Programas de Estudio del MEP	81

Gráfico N°6.C3 Necesidad de un programa de estudio para escuelas unidocentes	82
Cuadro N°6.D1 Acciones llevadas a cabo en escuelas unidocentes	82
Cuadro N°6.D2 Fuentes para el planeamiento	83
Cuadro N°6.D3 Instrumentos para evaluar el logro académico de los estudiantes	84
Gráfico N°6.D1 Visitas al hogar	84
Cuadro N°6.D4 Formas de integrar a las familias	85
Cuadro N° 6.D5 Formas de integrar a la comunidad	85
Gráfico N°6.E1 Opinión sobre deserción escolar	86
Cuadro N°6.E1 Programas para prevenir la deserción	87

Siglas

AID	Agencia Interamericana de Desarrollo
CIDE	Centro de Investigación y Docencia en Educación
DER	División de Educación Rural
EGB	Educación General Básica
FOD	Fundación Omar Dengo
IICA	Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas
MEP	Ministerio de Educación Pública
NERUD	La Nueva Escuela Rural Unidocente de Costa Rica
PER	Programa de Educación Rural
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PIE	Programa de Informática Educativa
PROMEC	Programa para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación
E	Programa Nacional de Escuelas Unidocentes
PRONEU	
SIMED	Sistema de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Costarricense
UCR	Universidad de Costa Rica
UNA	Universidad Nacional

Las escuelas unidocentes en Costa Rica: fortalezas y limitaciones

1. Introducción

El Instituto de Investigación en Educación (INIE) ha realizado un proyecto de investigación, el cual tiene como propósito identificar fortalezas y limitaciones de las escuelas unidocentes en Costa Rica, con el apoyo del Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible.

Las instituciones unidocentes se han conocido históricamente como centros educativos donde se ofrece el I y II ciclo de la EGB a niñas y niños que son atendidos únicamente por una maestra o un maestro, por lo general se ubican en zonas rurales donde la población estudiantil es escasa, el cual es un criterio importante para su creación. Estas instituciones tienen sus diferencias con respecto a otras del sistema público, pues en una misma aula se ubican a todos los estudiantes desde primero hasta sexto, con edades comprendidas entre los 6 y los 14 años, por lo que la organización administrativa, curricular y didáctica es distinta a la que tienen los centros que agrupan al alumnado por niveles. En estos centros, la matrícula no es mayor de treinta estudiantes y el MEP recomienda que se labore en un horario de 7.00 a.m. a 1.15 p.m. con las niñas y los niños.

En 1994 en el marco de la política educativa “Hacia el Siglo XXI” y como respuesta al bajo rendimiento escolar de la población estudiantil de las escuelas unidocentes en relación con el estudiantado de I y II ciclo que asiste a otros centros educativos, se incorpora un segundo educador o educadora a esas escuelas que tuvieran más de cuarenta estudiantes (MEP, 1997). Asimismo en el año 2000 se integra el nivel de educación preescolar en 28 escuelas unidocentes mediante la Estrategia de Grupos Heterogéneos¹, como plan piloto y de investigación, esta experiencia fue exitosa, por lo que se amplía su cobertura, y para el año 2007 habían 996 escuelas unidocentes y de dirección 1 con educación preescolar². Por lo anteriormente citado, a las escuelas unidocentes, en la actualidad, también se les conoce como escuelas multigrado.

Si bien es cierto que las escuelas unidocentes o multigrado vienen a ampliar el acceso a la educación primaria en zonas rurales de nuestro país, también se han evidenciado problemas en cuanto a la calidad de educación que brindan. En un documento del Ministerio de Educación (1997:1) se indica:

los estudios y diagnósticos sobre rendimiento académico y calidad de la educación en general, evidencian que precisamente son los estudiantes de

1 Niñas y niños de 4 años 3 meses a 6 años 3 meses en una misma sección.

2 Fuente Ministerio de Educación Pública. Departamento de Estadística (2007).

estos centros educativos (escuelas unidocentes) los que se encuentran en mayor desventaja con respecto al resto del estudiantado nacional.

Otras investigaciones realizadas en la Universidad de Costa Rica (Sanabria, 1981 y Abarca, Gómez y Peralta, 1987), en la década de los ochenta, encuentran que los problemas que sufrían las escuelas unidocentes en ese momento, eran los siguientes:

- Siguen los mismos planes y programas de estudio de las escuelas pluridocentes urbanas y rurales.
- Currículo poco flexible.
- Personal docente con poca formación, muchos son aspirantes.
- Deficientes programas de educación continua para el personal docente que atiende estas instituciones.
- Infraestructura inadecuada.
- Pocos recursos didácticos y equipo.
- No hay incentivos para el personal docente.
- La atención de niñas y niños de los seis niveles de la educación primaria simultáneamente, sin contar con la formación y ni asesoría necesaria.
- Problemas en cuanto al acceso, alimentación y vivienda para el personal docente.

La inequidad del sistema educativo se evidencia también en estudios realizados por el Banco Mundial (2003) y por el Programa de Estado de la Nación (2002) sobre la educación rural en Costa Rica.

La investigación financiada por el Banco Mundial evidencia que las menores tasas de asistencia a la educación se concentran sobre todo en las zonas rural y rural dispersa, en esta última la no asistencia es más del doble que en la zona urbana. Entre las conclusiones se indica que la combinación zona rural-pobreza es lo que excluye a más personas de la educación.

El Informe del Proyecto del Estado de la Nación del 2002, señala que las escuelas unidocentes presentan mayores porcentajes de deserción, reprobación y repitencia en comparación con el promedio nacional de la educación primaria y estos datos se mantienen constantes al compararlos con años anteriores.

Asimismo, en las pruebas internacionales elaboradas por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad y la Educación (LLECE) que se aplicaron en diferentes países de la región en el año 2006, muestran que la población estudiantil de Costa Rica de tercer y sexto grado de zonas rurales obtiene menores puntajes en matemática y lectura que los de zonas urbanas (Programa Regional Educativo para América Latina y el Caribe , 2008).

Estos datos muestran las diferencias que se presentan en el sistema educativo costarricense, lo que evidencia que la escuela está contribuyendo a la reproducción de las desigualdades sociales (Apple, 1995; Giroux, 1995; McLaren, 1997) al ofrecer a la población indígena, rural o marginal una educación poco pertinente. Esta evidencia se relaciona también con la pobreza, los programas de estudio, la formación profesional del personal docente, la falta de material didáctico y tecnológico, entre otros aspectos.

En este contexto es que el presente estudio tiene como propósito analizar la modalidad de escuelas unidocentes o multigrado que ofrece el Ministerio de Educación Pública (MEP), sus fortalezas y limitaciones. Se realizó una investigación sustentada metodológicamente en un enfoque mixto. Consta de dos partes; en la primera se identifican algunos aspectos generales de esos centros educativos, tales como: programas de estudio, cobertura, ubicación, porcentajes de aprobación, exclusión y repitencia, categoría profesional del personal docente, entre otros. En un segundo momento, se realiza un estudio etnográfico en cuatro instituciones unidocentes consideradas exitosas por el Ministerio de Educación Pública, con el fin de observar e indagar cómo se desarrolla el currículo en esos centros educativos.

Este documento ofrece el informe final de la investigación, se presenta una reseña histórica sobre las escuelas unidocentes, desde la época de la Conquista hasta nuestros días, en este apartado se analizan los programas de estudio que ha recomendado el MEP para estas escuelas. También se incluye el marco de referencia teórico, y el análisis cuantitativo sobre rendimiento académico estudiantil de estos centros educativos en relación con el resto de escuelas, su ubicación geográfica, la categoría profesional de los docentes, entre otros con base en las estadísticas del Ministerio de Educación Pública del año 2001 al 2007. Además se incluye los datos obtenidos mediante un cuestionario que llenó una muestra representativa de unidocentes del país sobre su labor profesional, y por último el análisis cualitativo de las cuatro escuelas unidocentes exitosas que se visitaron.

Seguidamente se presentan los objetivos del estudio.

2. Objetivos

2.1 Objetivo General

Analizar la modalidad de escuelas unidocentes del Ministerio de Educación Pública para identificar fortalezas y limitaciones en cuanto al servicio educativo que ofrece.

2.2 Objetivos Específicos

1. Identificar la cobertura y la ubicación de las escuelas unidocentes en Costa Rica.
2. Identificar los porcentajes de aprobación, exclusión y repitencia de la población estudiantil de las escuelas unidocentes del 2000 al 2006.
3. Identificar las características sociodemográficas del personal docente que atiende a las escuelas unidocentes.
4. Analizar los programas de estudio que recomienda el Ministerio de Educación Pública para las escuelas unidocentes a la luz de las nuevas tendencias pedagógicas.
5. Identificar las actividades de educación continua a las que asiste el personal docente de las escuelas unidocentes.
6. Analizar la gestión y organización administrativa de las escuelas unidocentes exitosas.
7. Analizar la práctica pedagógica del personal docente de las escuelas unidocentes exitosas en cuanto a: planeamiento, labor de aula, organización del ambiente y del tiempo, relación estudiante-docente, material didáctico y trabajo con familias y comunidad.

3. Reseña Histórica

La educación es una práctica social y política que responde a un contexto sociohistórico determinado, de ahí que es importante analizar la oferta educativa que brinda el país a la ciudadanía. Debido a que este estudio enfatiza en la oferta de las escuelas unidocentes, se profundizará más al respecto.

Michael Apple (1995) afirma que la educación está profundamente comprometida con la política cultural, por lo tanto las diferencias de poder se introducen en el mismo núcleo central del curriculum, la enseñanza y la evaluación. De tal forma, la escolaridad dirigida a las clases populares es de menor calidad y subvalora la producción cultural de dichas clases, lo que incide en la segmentación, clasificación de las personas en una sociedad y las oportunidades que se les brindan. Este hecho produce la exclusión en algunos grupos sociales. Si bien es cierto que la escuela contribuye a la reproducción de las desigualdades también, este proceso de socialización no es tan mecánico ni lineal, ni en la sociedad, ni en la escuela; puesto que siempre hay grupos que buscan el cambio, la transformación y la reelaboración de las estructuras sociales desiguales y discriminatorias (Giroux, Henry, 1995).

Estas aseveraciones se confirman al realizar un recorrido histórico sobre las escuelas unidocentes en nuestro país. Es innegable que dentro del sistema educativo público existen escuelas con desiguales oportunidades educativas en relación con la calidad del servicio que prestan; son evidentes las diferencias en cuanto a promoción, exclusión y posibilidades entre centros educativos de zonas urbanas y rurales, y aunque se han realizado algunos esfuerzos para apoyar a las regiones más alejadas con proyectos, facilitando el acceso a recursos tecnológicos y mejorando infraestructura, no se ha logrado la equidad (Programa Estado de la Nación para el Desarrollo Sostenible, 2008; Universidad de Costa Rica, 2008).

La prestación del servicio educativo se traduce, en las zonas rurales más alejadas, en la oferta de la escuela unidocente o multigrado. En este apartado se presenta una reseña histórica de estas escuelas en Costa Rica, desde la época de la Conquista hasta la actualidad, la cual permite contextualizar y comprender su funcionamiento.

Las escuelas unidocentes cumplen con la necesidad de ampliar la cobertura de la educación primaria a zonas alejadas donde se ofrecía únicamente el I ciclo de la Educación General Básica (EGB) y, de esta manera, concretar el mandato constitucional que indica que la educación es gratuita, obligatoria y costeadada por el

Estado (artículo 78). A lo cual contribuyó esta modalidad de educación utilizada en nuestro país.

La educación primaria en sus inicios

Las primeras escuelas que funcionaron en Costa Rica, después de la llegada de los españoles en 1502, eran dirigidas por sacerdotes que atendían a niñas y niños de edades diferentes en un mismo lugar. Se dedicaban a enseñar la doctrina cristina, el cálculo elemental, la escritura y la lectura del español con el claro propósito de mantener el control político. Únicamente las personas con mayores recursos contrataban a maestros para que llegaran a sus hogares a enseñar a sus hijos. Esta fue la costumbre que prevaleció durante mucho tiempo (González, 1978).

Algunos de los acontecimientos que impulsaron la educación primaria en el Siglo XIX fueron: la promulgación de la Constitución de Cádiz de 1812 (de corta duración), la independencia de nuestro país de España en 1821, y la inclusión en la Constitución Política de 1869, del artículo 6 que dice “La enseñanza primaria de ambos sexos es obligatoria, gratuita y costeadada por la Nación...” , este documento se promulgó siendo presidente de la República don Jesús Jiménez. Ésta última fue la base de la educación pública en Costa Rica (González, 1978).

A finales del siglo XIX la educación era memorística y tenía la particularidad de que la población estudiantil con mayor edad y conocimientos colaboraba con el educador ayudando en el aprendizaje de los estudiantes de menor edad (sistema lancasteriano), “ya que la enseñanza no era graduada, sino que los diferentes niveles estaban en un mismo espacio” Dengo (1998:74). Esto evidencia que las primeras escuelas en nuestro país eran unidocentes, donde una persona atendía niñas y niños de diversas edades al mismo tiempo (González, 1978).

Es hasta 1886 que el nivel de educación primaria se divide en grados a partir de Reforma Educativa, conocida como la reforma de don Mauro Fernández, la cual dio un gran impulso a la educación costarricense al darle “un papel político, como instrumento formativo de la sociedad democrática y, como base de ella, de la clase media que será característica del siglo XX”(Dengo, 1998:107).

Los datos anteriores evidencian que la educación primaria en Costa Rica utilizó la modalidad de unidocentes durante varios siglos, lo cual responde a la realidad política, económica, social y cultural de esas épocas.

Años después, en 1895, la educación primaria se organiza en tres órdenes, de acuerdo con el tipo de programa de estudio o currículo que impartía, de tal manera las escuelas de primer orden ofrecían los seis grados y un currículo más completo que incluía: castellano, aritmética, geometría, geografía e historia de Centroamérica y de Costa Rica, ciencias naturales,

inglés o francés, higiene, contabilidad, instrucción cívica, pedagogía (optativa), instrucción religiosa (optativa), dibujo, canto y calistenia. Las instituciones educativas de segundo grado tenían menos materias, pero sí la educación religiosa y la optativa, ofrecían hasta el cuarto grado. Las escuelas de tercer orden tenía un programa más corto, brindaban únicamente los tres primeros años de la Educación General Básica. Solamente las personas que salían de las escuelas de primer orden podían ingresar a la educación secundaria (González, 1978 y Dengo, 1998).

Los centros educativos de segundo y tercer orden se ubicaban en las zonas rurales más alejadas y eran atendidos por un docente. Esta medida contribuyó a crear desigualdades entre la educación que se ofrecía a niñas y niños de zonas urbanas y rurales. Esta situación se empezó a cambiar a mediados del siglo XX.

Escuelas unidocentes en el siglo XX

Un hecho relevante para la educación que se ofrecía en las zonas rurales, y por ende para las escuelas unidocentes, acontece en el año de 1918 cuando publican los Programas de Educación Primaria para escuelas rurales y urbanas elaborados por don Roberto Brenes Mesén³, los cuales tenían un fundamento humanista dirigido a la formación para la vida y el trabajo, con un enfoque pragmático de la educación con influencia del pensamiento de John Dewey, en ellos dominaban los objetivos sociales sobre los psicológicos y proponía metodologías basadas en la escuela activa (Dengo, 1998).

El Programa para la Escuela Rural incluía: educación moral, educación intelectual, estética e industrial, educación física e higiene y educación económica; asimismo planteaba la creación de escuelas-granjas, para promover la producción agrícola e industrial y dignificar la vida de las personas, (Brenes, 1918: IV).

Estos programas no se ejecutaron por problemas con el gobierno dictatorial de los Tinoco. Años después, en 1924, Omar Dengo y Joaquín García Monge, educadores distinguidos de la Escuela Normal, propusieron que se llevarán a la práctica sin embargo se hizo solo parcialmente. De acuerdo con María Eugenia Dengo, sólo las escuelas rurales aplicaron algunos aspectos y se abrió “una sección a cargo del profesor Juan José Carazo, para asesorar los aspectos técnicos correspondientes; se establecieron huertas en las escuelas especialmente en las rurales” (1998:144).

Posteriormente en 1945, con el fin de apoyar a las escuelas rurales, el Ministerio de Educación crea las “Misiones Culturales” constituidas por un grupo de funcionarios de esa entidad que visitaban dichas escuelas con el propósito de ofrecer asesoramiento teórico-práctico para la labor pedagógica que

³ Roberto Brenes Mesén estudió pedagogía en Chile. En 1916 fue nombrado director de la Escuela Normal. Fue Secretario de Instrucción en el gobierno de Federico Tinoco.

desarrollaban. El asesoramiento se planteaba con base en los principios de la escuela activa: centros de interés, educación para la salud, psicología, extensión a la comunidad entre otras (Dengo, 1998).

Durante las primeras décadas del siglo XX la actividad agro-exportadora era la que dominaba en nuestro país, de ahí que la expansión de la educación es sobre todo en el nivel de educación primaria, pues para las labores que se requerían para la actividad económica más importante para el país, la educación primaria era suficiente (Quesada, 2003).

En 1935 visitó nuestro país una misión chilena, invitada por el Secretario de Instrucción Pública don Teodoro Picado, con el fin de analizar la educación. En su informe hacen varias observaciones, entre ellas, que la educación se centraliza en el nivel de primaria y que se debe dar mayor participación al gobierno central en lo que se refiere a la gestión educativa. Estas recomendaciones contribuyen a fortalecer los otros niveles del sistema educativo (Quesada, 2003).

En tiempos de posguerra, y durante la II Guerra Mundial, en la década de los cuarenta, Costa Rica vive un proceso de transición entre modelos de desarrollo. Se criticaba el liberalismo político y se enfatizaba en un reformismo que impulsara un papel más activo del Estado en las diferentes áreas de la vida nacional, lo que va construyendo las bases para un nuevo modelo de desarrollo que se impulsa a partir de la Constitución Política de 1949 (Quesada, 2003) que se elabora después de la Revolución de 1948. Dicha Constitución dedica el Capítulo VII a la Educación y la Cultura, en este apartado se reafirma que la educación es obligatoria, gratuita y costeadada por el Estado. Lo cual era indispensable para formar los cuadros técnicos y políticos necesarios para el avance del país.

En esta misma época, siendo Ministro de Educación Pública, el señor Uladislao Gámez (1948-1949), se establece que todas las escuelas del país ofrecieran los seis grados (I y II ciclo de la Educación General Básica), con el fin de terminar con las diferencias entre la educación pública urbana y rural, pues en las regiones alejadas no brindaban la primaria completa (Díaz, Solano y Alvarado, 2002). No obstante esta iniciativa no se concretó en todas las regiones de la nación. Es así como en 1951, en Costa Rica había 1175 escuelas, de ellas 216 ofrecían la primaria completa, 168 hasta cuarto grado y 791 hasta tercer grado. Lo que significa que alrededor del 80% de las instituciones educativas impartían la primaria incompleta, lo cual era muy grave y profundizaba las desigualdades entre las personas de zonas rurales y urbanas (Dengo, 1998:160).

A partir de la década de los cincuenta se da un gran impulso a la educación y a la salud con el fin de responder al nuevo modelo de desarrollo que se deseaba impulsar. Torres y Zamora (2007:34) presentan datos donde se evidencia que el 71.6% de las escuelas existentes en el año 2007, se fundaron en la segunda mitad del siglo XX, de ellas la mayoría se abrieron en zonas rurales, de las 2887 que se

crearon en ese periodo, 2212 están ubicadas en zona rural. Lo que evidencia la preocupación del Estado por cumplir con el derecho a la educación que tienen todas las personas, sin embargo como se indicó anteriormente, el aumento de cobertura de la educación primaria no implicó equidad puesto que un alto porcentaje de las escuelas rurales ofrecían hasta tercer o cuarto grado, sobre todo en Puntarenas, Guanacaste y Limón.

Para fortalecer las escuelas rurales en 1951, en el gobierno de don Otilio Ulate se desarrolla con la Misión de Asistencia Técnica de la UNESCO un proyecto de investigación y capacitación para docentes de zonas rurales costarricenses y de América Latina en el Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas (IICA), el cual contribuyó a mejorar la formación de este personal (Dengo, 1998).

Otro hecho relevante para el Sistema Educativo Nacional se da en el año de 1957 que se promulga la Ley Fundamental de Educación, en la cual se establece la normativa que la regirá, y en su artículo 13 instituye los fines de la educación primaria (Monge y Rivas, 1978).

A las escuelas unidocentes se les da un nuevo impulso en 1963 en la administración del presidente don Francisco J. Orlich, siendo Ministro de Educación el señor Ismael Antonio Vargas Bonilla, al garantizar el acceso a la educación primaria completa. En ese entonces las escuelas incompletas atendían aproximadamente a un tercio de la matrícula total del I ciclo EGB y había déficit de docentes con respecto al número de estudiantes (Sánchez, 1989). Es importante resaltar que en el año de 1965 el presupuesto para la educación representa el 23% del gasto público total (Dengo, 1998).

Plan Nacional de Desarrollo Educativo 1973

En la década del setenta, durante el gobierno de don José Figueres Ferrer, siendo Ministro de Educación don Uladislado Gámez Solano se elabora el “Plan Nacional de Desarrollo Educativo” entre otros fines se busca ampliar la cobertura en las zonas más apartadas del Valle Central. Dentro de sus fines se indica: “Elevar el nivel educativo promedio de la población, especialmente en las zonas menos favorecidas, para conseguir una integración nacional”. Además propone crear estructuras diferentes para las escuelas pequeñas de zonas urbanas y rurales, con el propósito de facilitar la comunicación: a) integrándolas a una escuela cercana con director técnico; b) formando núcleos o agrupaciones pequeñas en torno a una de ellas, que sería la escuela central (MEP, 1974). Este Plan pretendía transformaciones cualitativas en el sistema educativo para el modelo de desarrollo vigente (Estado benefactor y empresario), por lo que era necesario que un mayor número de personas tuvieran acceso a la educación formal.

A partir de 1976 se pone en marcha la “Nuclearización educativa” que tenía como objetivo establecer una nueva estructura para la organización de las

escuelas rurales. La nuclearización consistía en crear un núcleo técnico administrativo que agrupaba escuelas cercanas geográficamente, para brindar un mejor servicio, optimizar el ambiente educativo y de las comunidades, fortalecer la formación profesional del personal docente y mejorar la infraestructura. De acuerdo con Díaz, Solano y Alvarado no se estudiaron los logros y limitaciones de la nuclearización, sin embargo, “existen algunas evidencias de que esta experiencia permitió mejorar algunas de las condiciones en que tenía lugar el hecho educativo en el medio rural costarricense” (2002:23).

Con el fin de mejorar las condiciones de vida de los docentes que laboran en zonas urbanas alejadas, en el gobierno de don Daniel Oduber Quirós (1974-1978) se creó un programa para construir la Casa del Maestro, el cual contó con el apoyo de la Asociación Nacional de Educadores (ANDE) (Dengo, 1998). Este hecho es relevante pues uno de los factores más importantes en el mejoramiento de la calidad de la educación es el papel que desempeña el personal docente, el cual debe contar con las condiciones adecuadas tanto a nivel personal como laboral para desempeñar su labor de manera óptima (Robalino, 2005).

A inicios de la década de los ochenta se desencadena una crisis financiera en el país a raíz de causas externas e internas esto trae como consecuencia una “ruptura de la dinámica seguida por Costa Rica, después de más de tres décadas de un acelerado desarrollo capitalista-dependiente, caracterizado por una evolución social y un movimiento de la vida política de la sociedad costarricense que reforzaron en mucho la vida democrática y le brindaron una gran legitimidad a las instituciones del país...” (Rovira, 1987:43).

El desequilibrio económico se manifestó por el estancamiento y contracción de la producción, la devaluación, el desempleo, la inflación; provocando serios conflictos sociales. El Estado se vio en la necesidad de reducir el gasto público en salud y educación.

En este contexto, en el marco de la Política de Regionalización en la Educación impulsada en la administración de don Rodrigo Carazo Odio (1978-1982), y por su Ministra de Educación Pública doña María Eugenia Dengo, se desarrollaron algunos proyectos en diferentes regiones del país que influyeron en el mejoramiento de la calidad de la educación primaria rural. Estos proyectos incentivaron la participación directa del personal docente y de las comunidades, algunos ejemplos son los siguientes: el Programa de Necesidades Educativas Básicas que se desarrolló, con apoyo de diferentes organismos internacionales, en 174 centros educativos rurales, y el Programa en Zonas Indígenas con la colaboración de la Universidad de Costa Rica y que tuvo una duración de tres años, se trabajó en 22 escuelas de la región Brunca y se elaboraron libros para la enseñanza del bribri con la participación de docentes indígenas. Además se trabajaron otras acciones siguiendo la propuesta de nuclearización del Plan Nacional de Desarrollo Educativo de 1973 (Dengo, 1998).

En la situación de la crisis, el gobierno de don Luis Alberto Monge Alvarez (1982-1986), se propone como objetivo primordial la estabilización de la economía, para lo cual tomó algunas medidas, entre ellas: la estabilización del mercado cambiario, el restablecimiento de las relaciones financieras en acuerdo con el Fondo Monetario Internacional, aumentar los ingresos mediante el reajuste de las tarifas de varios servicios públicos, se establece el programa de Salvamento a Empresas. Además pone en marcha el “Plan de compensación social” que contenía los siguientes programas: sobre política social, distribución de alimentos, disminución del desempleo, viviendas de interés social y distribución de tierras para campesinos. En 1985, se aprueba un programa de ajuste estructural, aceptado por el Banco Mundial, con el propósito de reorganizar la estructura productiva. Este programa da énfasis a cinco programas: Políticas para desarrollar las exportaciones no tradicionales a terceros países, reorganización del sistema financiero, producción agrícola, distribución del ingreso y control de egresos del Estado (Rovira, 1987).

Con estas medidas, la ayuda financiera internacional y el entendimiento con los grupos de la oposición, Costa Rica inicia la estabilización económica y social.

En relación con las escuelas unidocentes se habían realizado varias investigaciones en las universidades (Sanabria, 1981 y Abarca, Gómez y Peralta, 1987), que mostraban la problemáticas de esas escuelas en cuanto al servicio que prestaban, entre ellas las siguientes:

- Siguen los mismos planes y programas de estudio de las escuelas pluridocentes urbanas y rurales.
- Currículo poco flexible.
- Personal docente con poca formación, muchos son aspirantes.
- Deficientes programas de educación continua para el personal docente que atiende estas instituciones.
- Infraestructura inadecuada.
- Pocos recursos didácticos y equipo.
- No hay incentivos para el personal docente.
- La atención de niñas y niños de los seis niveles de la educación primaria simultáneamente, sin contar con la formación ni asesoría necesaria.
- Problemas en cuanto al acceso, alimentación y vivienda para el personal docente.

Ante esta situación, siendo Ministro de Educación don Eugenio Rodríguez Vega, se realizan varias acciones con el propósito de mejorar la calidad de la educación que se ofrece. Es así como se plantea el “Proyecto de Reestructuración de Escuelas Unidocentes: Aplicación Experimental de un Modelo de Escuelas Unidocentes sin grados a la región de Turrialba” coordinado por los asesores Eduardo Gutiérrez Rodríguez, Director del Departamento de Ciencias Sociales e Idiomas y la señora Zaida Molina Bogantes de la Asesoría Nacional de Español.

En sus inicios este proyecto analiza, de manera especial, la memoria del trabajo final de graduación “Modelo de Escuela Unidocente sin grados para Costa Rica” presentada en la Universidad de Costa Rica con base en una experiencia desarrollada en Nicoya y que sirvió como punto de partida para su elaboración, además se contó con la participación de unidocentes que expusieron las problemáticas de estos centros educativos. Los objetivos del proyecto se dirigían a poner en práctica

un modelo experimental de escuelas unidocentes sin grados que utilizará la educación personalizada, y además, ofrecer asesoría en metodologías específicas para las diferentes asignaturas. La idea era evaluar la experiencia para posteriormente aplicarla a todo el país (Molina,1984).

Asimismo consciente de la escasa preparación del personal docente en educación rural, el Ministerio de Educación Pública suscribe, en 1984, un convenio con el Centro de Investigación y Docencia (CIDE) de la Universidad Nacional con el objetivo de crear un programa de formación de docentes rurales, al cual se le llamó Programa de Educador Rural (PER) y se ejecutó de manera experimental durante de tres años, el objetivo fue recoger la experiencia para orientar futuros planes de formación docente (Díaz, Solano y Alvarado, 2002). Con base en esta experiencia se crea la División de Educación Rural en esa Universidad que tiene a su cargo la formación de docentes para las áreas rurales en la actualidad.

En 1986, en el gobierno de don Oscar Arias Sánchez, se continúa con la estabilización de la economía, se impulsa la implementación de un nuevo modelo económico, donde se promueve la liberación de la políticas comerciales y al sector exportador. En el campo de la educación, ejerciendo como Ministro de este campo don Francisco Antonio Pacheco, se consideró importante analizar los planes de estudio de toda la educación académica y se asignó a una de las comisiones la revisión del plan de estudio de I y II ciclo, a la luz de la problemática de las escuelas unidocentes. Esta comisión conformada por algunas de las personas que habían desarrollado el “Proyecto de reestructuración de las escuelas unidocentes”, en la administración anterior, encuentran que el plan de estudio vigente para la educación primaria se basa solamente en contenidos, no propone objetivos, metodología, actividades de aprendizaje ni evaluación. No se toman en cuenta todas las asignaturas como obligatorias lo que impide la formación integral del estudiantado. Considera que se promueve un enfoque memorístico y recomienda elaborar un plan de estudio particular para las escuelas unidocentes, acorde con las características socioeconómicas, culturales y educativas de las zonas rurales; con metodologías activas y personalizadas inspiradas en la producción, recreación y aplicación del conocimiento, que lleve al mejoramiento de la vida del estudiantado desde una perspectiva personal y social; además de fortalecer las adecuaciones curriculares y equiparar la jornada de trabajo en las escuelas unidocentes con las otras estableciendo una sola jornada con todos los alumnos. Se propone innovar el plan con aspectos como salud, educación física, nutrición,

artes, religión, cooperativismo, entre otras. (Ugalde, Jesús; Paniagua, Ma. Eugenia; Pérez, Rafael Ángel; Castillo, Emilce ,1986)⁴.

Con base en los dictámenes de la comisión, la División de Desarrollo Curricular constituye en 1986 una Comisión Interdisciplinaria para crear un proyecto que ofrezca atención especial a las escuelas unidocentes. La Comisión es integrada por trece Asesores Nacionales de las siguientes disciplinas: Estudios Sociales, Artes, español, Matemática. Música, Religión, Artes industriales, Educación para el Hogar, Agricultura, Ciencias, Educación Preescolar y Educación Física.

La labor realizada por esta Comisión se sustenta en la Política Educativa planteada para el periodo 1986-1990, la cual enfatiza en la importancia de favorecer el desarrollo y renovación de la educación primaria rural y marginal-urbana, dando especial atención a las escuelas de maestro único y a la formación de este personal, con el propósito de procurar la ampliación y el mejoramiento de esta opción educativa (Ugalde y otros, 1986).

Estas acciones son apoyadas por la Agencia Internacional para el Desarrollo (AID) que aportó el financiamiento y la asesoría técnica para la elaboración y publicación de la Guía Curricular y las fichas de trabajo para la población estudiantil, así como para la capacitación de docentes, Asesores Regionales y Supervisores (Ministerio de Educación Pública, 1987).

En el año 1985 las escuelas unidocentes representaban el 43.4% del total de las instituciones de I y II ciclos del país. Este porcentaje en términos absolutos significaba que de las 3107 escuelas, 1349 eran unidocentes (MEP, 1987: 6).

Seguidamente se presenta una descripción del programa.

Programa de estudio para escuelas unidocentes del año 1987

El programa de estudio específico para las escuelas unidocentes se publica 1987, el cual se elaboró a partir del análisis de investigaciones desarrolladas en las universidades, consultas a docentes con experiencia en esta modalidad educativa y datos estadísticos del Ministerio de Educación Pública que permitieron establecer los siguientes “problemas fundamentales”

1. Estas escuelas están sometidas a los mismos planes y programas de estudio que las escuelas pluridocentes rurales y urbanas.
2. Poca flexibilidad del currículo vigente.
3. No se ha dado a los Unidocentes capacitación específica y sistemática por parte del Ministerio.

⁴ Para un análisis más profundo de este informe revisar Ugalde, Jesús; Paniagua, Ma. Eugenia; Pérez, Rafael Ángel; Castillo, Emilce (1986)

4. Generalmente los docentes de esas escuelas poseen poca formación y en muchos casos son aspirantes.
5. Estos centros educativos son los más abandonados en cuanto a planta física, equipo y otros servicios.
6. Desde el punto de vista metodológico, se señala como el problema más serio, el hecho de tener que atender simultáneamente los seis grados, sin poseer capacitación específica para ello, ni los recursos indispensables.
7. Falta de incentivos para los docentes de las escuelas de un solo maestro.
8. Dificultades de acceso, comida, habitación para los maestros.
9. Generalmente son vistas con menosprecio, como si fueran escuelas de inferior calidad.” (MEP, 1987: 8-9)

Como puede apreciarse tales problemas son de índole administrativa, pedagógica y de formación docente, los cuales afectan el desarrollo curricular de estos centros educativos y son recurrentes en la situación escolar que se vive en estas escuelas.

Asimismo se establecieron las dificultades que tiene que enfrentar el personal docente para llevar a cabo su quehacer en el aula:

- 1- Ausentismo de los niños.
- 2- Sobrecargo de funciones (docentes y administrativas).
- 3- Problemas para realizar el planeamiento docente.
- 4- Deben seguirse los mismos programas, elaborados para otro tipo de escuela.
- 5- Largas distancias entre la escuela y los hogares.
- 6- Dificultad para atender las diferencias individuales.
- 7- Falta de recursos económicos y humanos.
- 8- Falta de capacitación del personal docente.
- 9- Falta de espacio y mobiliario
- 10- Ausencia de materiales
- 11- Problemas de tiempo para elaborar material.
- 12- Malas condiciones en cuanto a nivel de vida de las comunidades.
- 13- Formación docente.
- 14- Falta de estímulo económico.
- 15- Bajo nivel cultural de los padres.
- 16- Poca colaboración de los padres de familia.
- 17- Problemas de salud de los niños.

(MEP, 1987:10-13)

Además de los problemas y las dificultades citadas, el personal docente tiene que asumir diversas situaciones del quehacer curricular de estas escuelas, tales como:

-El unidocente debe manejar una excesiva cantidad de programas, 24 en total. [En la medida en que cubren las cuatro materias básicas en los seis grados que atienden].

-Los programas vigentes están fuertemente dirigidos a las zonas urbanas, sin considerar que la situación de las zonas rurales difiere significativamente en cuanto condiciones materiales, características de los niños, ambiente, etc.

-Los programas son demasiado “academicistas”, mantienen al niño fuera de su propia realidad, lo alejan de su “experiencia de vida cotidiana”

-La ausencia en el currículo de actividades de aprendizaje relacionadas con asignaturas como Artes Plásticas, Artes Industriales, Música, Religión, Agricultura, Educación Física, Educación para el Hogar, ha provocado que en estas escuelas el niño se forme parcialmente. En realidad se ha descuidado una parte importantísima de su formación, lo que ha impedido lograr uno de los propósitos básicos de la educación costarricense: “lograr la formación integral del individuo”.

-Los programas vigentes no facilitan la planificación del trabajo simultáneo, con grupos de diversos niveles, porque en ellos no se plantean temas o núcleos comunes para los diferentes años. (MEP, 1987: 14-15)

Este proceso de análisis de la conveniencia de replantear el modelo de atención curricular en los centros educativos unidocentes, coincide con la tendencia pedagógica de la época:

A fines de los años ochenta, el movimiento cognoscitivista ya enunciaba ideas mucho más acabadas y con mayor sentido sobre la construcción de los diversos aprendizajes, y la repercusión que esto tuvo fue la generación de otra mirada sobre el contenido –para diferenciar hechos, conceptos y procedimientos- y el desarrollo de formas diferenciadas de enseñanza y evaluación. (Díaz, 1997: 25).

A partir del estudio de los factores anteriormente citados, en 1987, se elabora una propuesta curricular para las escuelas unidocentes, tanto para ayudar al docente en el aspecto pedagógico como administrativo.

Estos esfuerzos, se sustentan asimismo, en la Política Educativa planteada para el periodo 1986-1990, la cual enfatiza en la importancia de favorecer el desarrollo y renovación de la educación primaria rural y marginal-urbana, dando especial atención a las escuelas de maestro único y a la formación de este personal, con el propósito de procurar la ampliación y el mejoramiento de esta opción educativa (MEP, 1987).

La propuesta incluía cuatro campos:

- Programas (Programa de estudio y guía curricular)
- Materiales de apoyo (Fichas de trabajo individual y grupal)
- Capacitación (unidocentes, asesores y supervisores)
- Experimentación y seguimiento (evaluación y retroalimentación sistemática de la aplicación de los documentos curriculares y materiales elaborados, en una muestra de escuelas)

El programa desarrolla un nuevo enfoque. El currículo se centra en el estudiantado y en el contexto donde se desenvuelve. Se le da énfasis al desarrollo del pensamiento y al proceso de aprendizaje. El programa se estructura a partir de tres ejes: “Yo, Familia y Comunidad” para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje con el propósito de formar a una persona “capaz de incorporarse en la sociedad y en la vida del trabajo con mayores posibilidades de éxito” (MEP, 1987:15).

En la guía curricular se indica que la metodología debe contribuir a formar estudiantes creativos, autónomos, que experimenten, analicen, critiquen y saquen conclusiones, para lo cual “los componentes curriculares se organizan en función del desarrollo integral del alumno” (MEP, 1987: 16).

El docente como guía del proceso tiene la responsabilidad de estimular en el estudiantado el aprendizaje, la creatividad, la agilidad mental y el raciocinio mediante metodologías personalizadas, activas, participativas y lúdicas e integrando las diferentes asignaturas del currículo. Por lo que se le recomienda planificar situaciones problemáticas, para desarrollar con el grupo total, involucrando a todos los grados; agrupando algunos niveles, con solo un grado o de manera individual. También la guía curricular sugiere desarrollar actividades autónomas e independientes por parte de un grupo de estudiantes o de forma individual, mediante la utilización de las fichas de trabajo (MEP, 1987).

El programa incluyó, también, las asignaturas de artes plásticas, educación religiosa, musical, física y para el hogar, así como la agrícola, las cuales no estaban incluidas en el plan anterior, lo que contribuye al desarrollo integral del estudiantado.

La evaluación se lleva a cabo con un sentido formativo para el estudiantado y como una estrategia continua de cambio para el quehacer docente.

El programa además enfatiza en el establecimiento de relaciones fluidas y participativas entre la escuela y la comunidad, y el aprovechamiento de los recursos más cercanos para utilizarlos en los procesos de enseñanza y aprendizaje que organiza el docente.

Es importante destacar que el programa que se creó para las escuelas unidocentes en 1987 enfatizó en la educación personalizada y en la importancia de promover la autonomía y la construcción del conocimiento por parte del estudiantado a partir del contexto sociocultural y lo cotidiano; dio énfasis en la integración de contenidos e incluía las materias “especiales” en el curriculum escolar.

Esta propuesta fue presentada a la Agencia Internacional de Desarrollo (AID), la cual le dio apoyo financiero y técnico lo que permitió la publicación del Programa, la Guía Curricular para docentes (más de 1000), Guía para

Supervisores, las Fichas de Trabajo individuales y grupales para las niñas y los niños (2.548.000), y ofrecer jornadas para divulgar los materiales a directores, asesores supervisores y asesores específicos en las Direcciones Regionales y capacitar a 985 unidocentes. (Díaz, Solano y Alvarado, 2002; Molina, 2009).

En la ejecución del proyecto se realizaron visitas de seguimiento en las escuelas y con el personal de las Direcciones Regionales, lo que permitió realimentar el programa.

Díaz, Solano y Alvarado consideran que con estas acciones “se alcanzó el objetivo general del proyecto que era incrementar la calidad de la educación que se ofrece en escuelas unidocentes; atendiéndolas como una problemática curricular diferenciada (2002:26).

Este programa de estudio no fue analizado por el Consejo Superior de Educación, sin embargo, este fue distribuido a todas las escuelas unidocentes del país, así como el material que se elaboró como apoyo para su implementación. Se ofreció, además, capacitación a unidocentes y a supervisores de las diferentes Regiones Educativas (Molina,2009).

Proyecto de Apoyo al SIMED

De 1990 a 1994 en el gobierno de Rafael Ángel Calderón Fournier se continúa con el modelo económico neoliberal y se enfatiza en la reformas fiscal del Estado. En el campo de la educación se nombra como Ministro a don Marvin Herrera Araya y se da un cambio de política curricular que produce nuevos esfuerzos por fortalecer la educación en general, y por ende, la educación en las zonas rurales.

El estado costarricense se adhiere a la “**Declaración Mundial de Educación para todos**” de la UNESCO realizada en Jomtein en 1990, que tiene como uno de sus propósitos ampliar la cobertura en educación en los diferentes países del mundo.

En este marco, en 1991 se cambian los programas de estudio de I y II ciclos para todo el país. Estos toman en cuenta aspectos tales como:

- 1* Ofrecer al alumno y a la alumna un papel fundamental dentro del desarrollo del currículo.
- 2* El desarrollo de las situaciones de aprendizaje con base en procesos.
- 3* Ampliación de los espacios de aula (salón de clases, corredores, la comunidad y otros sitios).
- 4* Incorporación en la evaluación de procesos de autoevaluación, coevaluación y evaluación unidireccional (Ministerio de Educación Pública, 1990:4).

Al implementar los nuevos programas se eliminaron los programas específicos para las escuelas unidocentes y se recomienda a los maestros y maestras adecuar los programas oficiales al contexto de la escuela (MEP, 1990).

En 1991 se inician las acciones del Proyecto de apoyo al **Sistema Nacional de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (SIMED)**, con el apoyo financiero del Gobierno Real de los Países Bajos y el apoyo técnico de UNESCO (MEP,s.f.); éste tiene como propósito “consolidar e institucionalizar un conjunto de estrategias, innovaciones y prácticas educativas orientadas a dinamizar y movilizar la capacidad técnica de la estructura educativa y los esfuerzos y compromisos de los actores educativos para el mejoramiento de la calidad de la educación” (Díaz, Solano y Alvarado, 2002).

El proyecto SIMED se desarrolló en tres etapas y constituye un hito en la educación costarricense (Díaz, Solano y Alvarado, 2002). Las etapas fueron las siguientes:

Primera etapa (1991-1993)

En el marco de este Proyecto, se establece un subcontrato con la División de Educación Rural de la UNA, con el propósito de promover estudios, y capacitación a 200 maestros de escuelas unidocentes para que ellos y ellas logran adecuar el currículo al contexto socio-cultural de las comunidades que participaron en esta experiencia.

Segunda Etapa (1994 a 1998)

Se establece el Programa de Mejoramiento Integral de las Escuelas Unidocentes, con los siguientes componentes: formación y capacitación docente (se continua con el convenio con la Universidad Nacional), dotación de materiales y equipo para el aprendizaje, desarrollo de programas, fichas y textos educativos e infraestructura y mobiliario.

De acuerdo con documentos del MEP, los logros de este proyecto son numerosos.

Tercera etapa (1998-2001)

En la tercera y última se continúa fortaleciendo la educación en las escuelas unidocentes, por medio del Subproyecto: “La Nueva Escuela Rural Unidocente de Costa Rica” (NERUC).

El Proyecto de Apoyo al SIMED, establece una estrecha relación con el Programa Nacional de Escuelas Unidocentes con el cual, llevó a la práctica el Subproyecto NERUC .

Seguidamente se resumen los principales aportes de cada etapa del Proyecto de Apoyo al SIMED a las escuelas unidocentes.

La primera etapa del proyecto SIMED se ejecuta de 1991 a 1993, con el propósito de contribuir con institucionalizar un Sistema Nacional de Mejoramiento de la Calidad de la Educación, que permitiera la adecuación permanente del currículo a las necesidades del desarrollo nacional, regional y local, y favorecer el procesos de auto y mutuo perfeccionamiento del personal directivo, técnico y docente (Díaz, Solano y Alvarado, 2002).

Dentro de este Proyecto, se establece un subcontrato con la División de Educación Rural de la UNA, para promover estudios de caso, y capacitación a doscientos maestros de escuelas unidocentes de seis regiones educativas del país (Upala, Cañas, Guápiles, Limón, Ciudad Neilly y Sarapiquí) lo que se pretendía es que el personal docente lograra adecuar el currículo al contexto socio-cultural de las comunidades (Díaz, Solano y Alvarado, 2002).

Mediante estas acciones, doscientos maestras y maestros unidocentes de seis regiones educativas del país, recibieron una atención directa por medio de capacitación, entrega y uso de materiales educativos, seguimiento y sistematización de actividades.

El apoyo técnico a estas escuelas unidocentes permitió, durante esta etapa, la aplicación de enfoques y métodos de planeamiento, gestión y evaluación pedagógica y administrativa, el uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje activas y creativas, mayor integración escuela-comunidad, mayor acercamiento y solidaridad entre el personal docente y compromiso de algunos y algunas docentes como capacitadores de sus colegas (Díaz, Solano y Alvarado, 2002).

Además de las acciones efectuadas por el Proyecto de Apoyo al SIMED, en 1993 se implementó un plan piloto “Escuelas Demostrativas”, entre las que se encontraban cinco escuelas unidocentes. Con este plan se esperaba que los maestros y maestras desarrollaran experiencias educativas innovadoras, con el fin de ser proyectadas al resto de las escuelas del país. El plan incluyó dentro de sus acciones, apoyo técnico al personal de las Escuelas Demostrativas y dotación de material didáctico (Torres y Zamora, 2007).

Política Educativa hacia el Siglo XXI

En el gobierno de José María Figueres Olsen (1994-1998) se establece como norma constitucional el 6% del Producto Interno Bruto (PIB) para el financiamiento de la educación, se aumenta el número de días lectivos a 200 y se crea la Política Educativa hacia el Siglo XXI, aprobada en noviembre de 1994. En este documento se indica en uno de sus apartados que “Los instrumentos y recursos más fuertes se concentrarán donde están los más débiles. Especialmente se busca cerrar la brecha entre lo rural y urbano, atendiendo la problemática particular de las escuelas unidocentes” (Ministerio de Educación Pública, 1994:13). Esta política bajo una visión filosófica humanista, racionalista y constructivista, propone en relación con estos centros escolares:

revalorizar el papel de la escuela como punto de encuentro de las diversas actividades que se realizan en la comunidad (centro de reunión social, capacitación, campañas de salud, extensión agrícola, votación, etc.), la mediación pedagógica del educador y el papel general de la institución educativa como generadora del desarrollo integral de los estudiantes, como personas y productores capaces de obtener la satisfacción de sus necesidades, de valorar y preservar la herencia cultural y natural, y aptos para hacerle frente a los retos de una sociedad en constante cambio (Ministerio de Educación Pública, 1994:3).

En este contexto se desarrollo la segunda etapa del proyecto SIMED (1994-1998), mediante el **Programa de Mejoramiento Integral de las Escuelas Unidocentes**, con presupuesto del MEP y de los Países Bajos, cuyos objetivos centrales son:

- a. Generar un modelo de estrategia educativa que garantice mejorar la calidad en el desarrollo educativo de las escuelas unidocentes.
- b. Brindar el apoyo logístico requerido para que el nuevo modelo se desarrolle con éxito (Ministerio de Educación Pública, 1998: 6).

El modelo de atención que plantea el Programa parte de una serie de principios dirigidos a asumir de manera integral todos los factores internos y externos que intervienen en el proceso educativo para asegurar la excelencia del servicio que ofrece estas escuelas, en relación con la enseñanza y el aprendizaje, así como el desarrollo de conocimientos, valores, destrezas intelectuales y prácticas. De esta manera se procura lograr la retención y bajar la deserción y repitencia. Se espera que “la práctica pedagógica se centre en estimular en el alumnado el interés por adquirir nuevos conocimientos, por aprender a aprender, a estudiar de manera autónoma, a investigar y descubrir, así como aplicar lo aprendido a situaciones cotidianas y a transformación del medio” (Ministerio de Educación Pública, 1998: 2).

Los componentes del Programa son los siguientes (Ministerio de Educación Pública, 1997: 6):

- Formación y capacitación al maestro unidocente.
- Dotación de materiales y equipo para el aprendizaje.
- Desarrollo de programas, ficha y textos educativos.
- Infraestructura y mobiliario.

Asimismo se plantea el desarrollo de un modelo experimental de escuela rural mediante el programa “La nueva escuela rural costarricense”.

Los logros que se obtuvieron, durante los primeros cuatro años, de la ejecución del Programa de Mejoramiento Integral para las Escuelas Unidocentes se describen seguidamente por componente (Ministerio de Educación Pública, 1997):

- Formación y capacitación al maestro unidocente.

Se estableció un nuevo convenio entre el Ministerio de Educación Pública y la Universidad Nacional, financiado por el gobierno de Holanda, para formar docentes especialistas en educación rural, esto debido a que las instituciones de educación superior no contemplaban dentro de sus planes de formación cursos específicos en esta área. Dentro del MEP se coordina con diferentes departamentos y Asesores Nacionales para ofrecer un Programa de Capacitación al personal de escuelas unidocentes sobre planeamiento didáctico, técnicas y métodos de enseñanza, uso de material didáctico y trabajo con familias y comunidad.

En octubre de 1994 se ofreció una pasantía a Colombia, a un grupo de personas, entre los que se encontraban cuatro maestros unidocentes de Puriscal y personal técnico y administrativo del MEP Y la Directora de la División de Educación Rural del C.I.D.E. Estas personas fueron a conocer y observar la experiencia de Escuela Nueva⁵ (1), la cual responde a una problemática rural similar a la de Costa Rica (Díaz, Solano y Alvarado, 2002). Dicha experiencia se basa en la filosofía de John Dewey (1859-1952), promueve el aprendizaje cooperativo, personalizado y comprensivo. Recomienda la puesta en práctica de metodologías activas, múltiples pizarras en el aula y la utilización de guías de aprendizaje elaboradas por especialistas para que los unidocentes las adapten a su contexto escolar. Esta propuesta colombiana integra estrategias curriculares, administrativas, comunitarias y de capacitación para el docente (Torres y Zamora, 2007).

- Dotación de materiales y equipo para el aprendizaje.

Se elaboran dos guías dirigidas al personal docente para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje. “La primera presenta un marco de referencia político conceptual y metodológico en relación con la nueva visión de la escuela unidocente. La segunda parte, contiene un conjunto coherente de técnicas y procedimientos pedagógicos para la práctica educativa.” (Ministerio de Educación Pública, 1998: 2). Estas se distinguen porque ofrecen estrategias diferentes al modelo clásico de las escuelas pluridocentes. Se indica que, además, se distribuyeron 1.200 radiograbadoras, televisores y videograbadoras.

- Desarrollo de programas, fichas y textos educativos.

A diferencia de lo propuesto por el MEP en 1987 de elaborar un programa de estudio especial para estas escuelas, el Programa de estudio para el I y II ciclo de 1995 considera importante que la población estudiantil de las centros educativos

⁵ Para mayor información sobre la Escuela Nueva Colombiana, consultar Colbert, Vicky (1997) **Hacia una Escuela Nueva para el Siglo XXI. Guía de Formación Docente en estrategias para el mejoramiento de la educación básica primaria y para el aprendizaje personalizado y grupal.** Panamá: Ministerio de Educación Pública y Banco Mundial

unidocentes sigan el mismo programa que en el resto del país, “lo que contribuye a una educación más equitativa. Establecer diferencias en el plan de estudio sería ensanchar más la brecha en educación” (Ministerio de Educación Pública, 1997:7).

Dentro de este componente, en 1998, se distribuyeron 7 millones de fichas impresas a las escuelas unidocentes del país, de un total de 16 millones que se hicieron para todo el país.

- Infraestructura y mobiliario.

El Programa establece una coordinación entre departamentos del MEP y otras instituciones públicas y privadas, por medio de la cual se logra equipar con 80.000 pupitres unipersonales con su respectiva silla y 832 armarios y escritorios para el personal docente de estas instituciones (Ministerio de Educación Pública, 1997:7).

A su vez, se busca mejorar las condiciones laborales del profesorado, por lo que en cuatro años de estar en ejecución este proyecto se construyen 106 casas que permitan a este personal tener condiciones dignas de vivienda.

Además de estos componentes se desarrolla el subprograma “La nueva escuela rural costarricense”, el cual se lleva a cabo como un modelo experimental en las instituciones unidocentes, inspirado en la experiencia desarrollada por la Escuela Nueva de Colombia, este se desarrolla con la participación de las personas que realizaron la pasantía, a dicho país. El subprograma tuvo financiamiento de UNICEF de Costa Rica, Tacro de Colombia y el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (PROMECE). Este programa contempla la elaboración de textos de autoaprendizaje para estudiantes, guías para docente, rincones de aprendizaje, biblioteca escolar, sistemas de evaluación y promoción flexibles, dotación de mobiliario escolar y educación continua del docente en cuanto a: organización del aula, administración de los procesos didácticos, relación con la familia y comunidad, así como gestión administrativa, para que este personal mejore su práctica pedagógica. Estimula al profesorado para que ofrezca programas de educación y capacitación de adultos (Torres y Zamora, 2007).

Con este programa se pretende, además, aumentar el tiempo que el alumnado permanece en la escuela y adaptar “el calendario escolar a los ciclos de producción de la comunidad” (Ministerio de Educación Pública, 1997:8).

La experiencia se inició en 1995 en la Región Educativa de Puriscal y en 1997 en Acosta y Limón, posteriormente se ampliaría a otras zonas del país.

Los logros del Programa de Mejoramiento Integral de las Escuelas Unidocentes, al año 1997) de acuerdo con el Ministerio de Educación Pública, fueron los siguientes:

- Capacitación a los 1,382 docentes sobre planeamiento didáctico, uso de materiales para el aprendizaje y técnicas y métodos de enseñanza.
- Aplicación al total de maestros unidocentes de la jornada y media independiente del número de estudiantes a su cargo.
- Formación de 300 maestros unidocentes bajo el Convenio MEP-UNA. Lo que significa una reducción a un 12% la cantidad de maestros sin formación adecuada.
- Entrega de guías y fichas didácticas del I y II ciclo para las asignaturas de español, ciencias y matemáticas al 100% de las escuelas.
- Dotación de radiograbadoras al 100% de las escuelas.
- Mediante el Programa PROMECE se entregó al 100% de las escuelas de bibliotecas básicas, consistentes en libros de literatura infantil y textos en las áreas básicas, así como material educativo como mapas, esferas, juegos de láminas desplegadas y afiches al total de las escuelas.
- Aplicación del Programa de Segunda Lengua en 12 escuelas.
- Entrega de mobiliario
- Reparación y reconstrucción de infraestructura escolar.
- El modelo experimental " La Nueva Escuela Rural Costarricense " se aplicó en 29 escuelas unidocentes en la zona de Puriscal permitió, entre otros, que el personal docentes pudieran implementar, de manera integral y con la adecuada capacitación, las estrategias, métodos y técnicas establecidas en la Guía para Escuelas Unidocentes publicada por el MEP, condición que posibilitó mejorar el papel de mediador del docente en los procesos de aprendizaje del alumnado e involucrar de manera más efectiva a las familia y a la comunidad en general a las actividades educativa
- Ampliación del horario lectivo en jornadas de 7 a 1:05 para los estudiantes y de 1:05 a las 2:30 p.m. para que los docentes llevaran a cabo labores de planificación. El horario se adecua a las actividades productivas de la región, lo cual influyó de manera directa en la reducción del ausentismo, repitencia y deserción en 1996 y 1997, con relación a años anteriores a la aplicación del Programa. En 1997 se redujo la tasa de deserción de un 10% a un 4%.(Ministerio de Educación Pública, 1997:9,10).

Una de las recomendaciones que ofrece el Programa para el Mejoramiento Integral de la Calidad de la Educación de las Escuelas Unidocentes es crear las estrategias necesarias para que las niñas y los niños de zonas rurales cuenten con educación preescolar, pues los estudios a nivel nacional e internacional muestran los beneficios de ésta para el desempeño escolar y el desarrollo humano de la población estudiantil (Myers, 1995 y Rivera, 1998).

Con base en los resultados de este Programa, la M.Sc. Rocío Alvarado Cruz, su gerente responsable, propone a la Viceministra de Educación, Dra. María Eugenia Paniagua, retomar la experiencia y elaborar un modelo pedagógico autónomo para las escuelas unidocentes pertinente a la realidad rural costarricense. Con la autorización de la señora Viceministra se elabora un plan de trabajo para su construcción, y además se formula la estructura y funcionamiento

del Programa Nacional de Escuelas Unidocentes del Ministerio de Educación Pública, que inicia funciones como tal en 1997 (Alvarado, 2009).

Programa Nacional de Escuelas Unidocentes (PRONEU)

Este Programa se crea en 1997 con el propósito de mejorar la calidad de la educación que se ofrece en las escuelas unidocentes, y para ello, se define su visión, misión, objetivos generales y acciones estratégicas (Anexo N°.1). El Programa se dirige a dar asesoramiento y seguimiento al personal docente, desarrollar investigaciones, producir materiales, coordinar con diversas instituciones, organizar y ejecutar proyectos para una educación relevante y pertinente en las escuelas multigrado (Alvarado, 1997).

Entre los primeros logros de este Programa está la incorporación de una computadora en 69 escuelas unidocentes y Dirección 1 mediante el proyecto “La computadora en el aula” del Programa de Informática Educativa del MEP y de la Fundación Omar Dengo (PIE-MEP-FOD) que se inicia en 1998. Para lo cual se contextualiza la propuesta pedagógica para el uso del procesador en el salón de clase.

Otra acción que concretó el PRONEU, en 1999, en coordinación con el Kiosco de Información del Centro Nacional de Didáctica fue la elaboración de material didáctico de una serie de módulos (matemática, español y estudios sociales) acordes con las características de las escuelas unidocentes. El objetivo de los módulos fue brindar un material didáctico que ayudara a educadoras y educadores de las escuelas unidocentes en su labor pedagógica. Para cumplir con este fin se desarrollaron temáticas comunes y secuenciales para los seis niveles escolares, para ser utilizados en elaboración de los planeamientos mediante las unidades didácticas correlacionadas (Anexo N°2), es decir, donde se integran contenidos de las diversas asignaturas de tal forma que se estudien “temas organizados como un todo con sentido” en todos los niveles de I a VI grado (Alvarado, s.f.).

Asimismo, el PRONEU con base en los resultados del “Modelo Experimental de Escuela Nueva” que se que se aplicó en Puriscal, Acosta y Limón crea el subproyecto “La Nueva Escuela Rural Unidocente de Costa Rica”(NERUC), la puesta en práctica de este proyecto se constituye en la **tercera etapa del proyecto SIMED** (1998-2001), la que cuenta con el apoyo financiero de la UNA, el MEP y el SIMED con presupuesto de Holanda(Torres y Zamora, 2002).

La Nueva Escuela Rural Unidocente de Costa Rica (NERUC)

El subproyecto NERUC se gestó en 1998 con la participación de personas involucradas en las realidades de las escuelas unidocentes: maestras, maestros, personal de la UNA, asesoras y asesores nacionales y regionales de diferentes disciplinas, la directora del PRONEU. Este subproyecto tiene como propósito la aplicación de una propuesta técnico-pedagógica y organizativa para las escuelas

unidocentes que contribuyan al logro de resultados educativos de calidad. Para ello se implementa la modalidad de “Escuelas Líderes Unidocentes” (Díaz, Solano y Alvarado, 2002).

Las “Escuelas Líderes Unidocentes” se definen como instituciones que promueven “la reflexión, producción, aplicación y evaluación de innovaciones técnico-pedagógicas y administrativas que faciliten el logro de resultados educativos de calidad” (Díaz, Solano y Alvarado, 2002:80). De acuerdo con Motta, Maya, Vargas, Vindas, Bosco y Esquivel (1997) las “escuelas líderes” deben incentivar el desarrollo de valores, conocimientos y habilidades para mejorar la calidad de vida de las personas y de la sociedad. Para lo cual recomiendan el enfoque epistemológico del constructivismo en el desarrollo de los procesos educativos. Se concibe al estudiante como una persona activa que construye el conocimiento en interacción con su medio, de ahí que sea fundamental que el personal docente conozca los intereses, necesidades y experiencia previas del alumnado para planificar y ejecutar la labor pedagógica.

Al ser “escuelas líderes” les corresponde, además, divulgar las innovaciones y las experiencias exitosas a otras maestras y maestros de escuelas del circuito escolar al que pertenecen (Motta, Maya, Vargas, Vindas, Bosco y Esquivel, 1997).

Estas escuelas con sus docentes se caracterizan porque están comprometidas con el cambio educativo, la innovación, la reflexión de la labor escolar con miras a lograr altos rendimientos en los estudiantes para lo cual trabajan por mantener un clima institucional colaborativo, solidario, democrático; utilizan metodologías y técnicas participativas y activas que favorezcan el análisis, la resolución de problemas, la imaginación, la expresión creativa, científica y artística del alumnado para incentivar su desarrollo integral y para formarlos como personas socialmente responsable (Motta, Maya, Vargas, Vindas, Bosco y Esquivel 1997).

Un aspecto relevante que caracteriza a “las escuelas líderes” es que elaboran su propio Proyecto Educativo Institucional, con la participación de la comunidad educativa y con base en un diagnóstico de necesidades, el cual orienta el trabajo institucional. Posteriormente se realiza la autoevaluación para detectar logros, alcances y limitaciones que permitan realimentar este proyecto y por ende el trabajo que se realiza en el centro educativo (Motta Maya, Vargas, Vindas, Bosco y Esquivel, 1997).

En relación con el desarrollo profesional de educadoras y educadores de “escuelas líderes unidocentes”, se promueve una auto y mutua capacitación mediante cursos a distancia, estudio independiente, círculos de estudio, entre otros (Díaz, Solano y Alvarado, 2002).

La puesta en práctica de este subproyecto se llevó a cabo durante la administración del presidente don Miguel Ángel Rodríguez (1998-2002) siendo

Ministro de Educación, don Guillermo Vargas. En esta administración se le dio continuidad a la Política Educativa hacia el Siglo XXI.

En 1999, ochenta y seis escuelas unidocentes de diversas regiones del país fueron incorporadas dentro del "Modelo de Escuelas Líderes del Proyecto SIMED". Como se indicó las escuelas líderes unidocentes son una propuesta de cambio institucional orientada a lograr una mayor calidad en la educación. Para lograrlo, las escuelas trabajan en tres áreas: la psicosocial que consiste en una mayor integración de la comunidad y de los padres de familia al proceso educativo; la administrativa que pretende convertir al director del centro educativo en un gerente que busque la calidad total en los procesos administrativos y la técnico pedagógica que estimula al docente a tener mayor creatividad y libertad en los procesos de enseñanza. Para el seguimiento del subproyecto NERUC, el MEP asignó a una asesora o asesor en cada Dirección Regional, lo que permitió ofrecer mayor apoyo a estas escuelas y a extender la experiencia a otros centros educativos (Alvarado, s.f.a)

Las escuelas líderes unidocentes que participan el proyecto NERUC, tenían que comprometerse a implementar trece estrategias de desarrollo: diagnóstico, Proyecto Educativo Institucional, planeamiento institucional, planeamiento didáctico y adecuación curricular, práctica pedagógica renovada, auto y mutua capacitación, autoevaluación institucional, utilización creativa de recursos y materiales, promoción y difusión de innovaciones educativas, trabajo con padres y madres de familia, proyección institucional y gobierno estudiantil (Díaz, Solano y Alvarado, 2002)..

De acuerdo con datos del MEP, las estrategias más utilizadas por las educadoras y educadores de esta escuela fueron: la práctica pedagógica renovada, el planeamiento institucional, la relación con las familias y la comunidad y lo relacionado con recursos y materiales (Alvarado, s.f.a).

Este subproyecto define cuatro líneas de acción:

- Coordinación con diferentes departamentos del MEP, UNA, SIMED y otros organismos estatales.
- Capacitación del personal docente
- Seguimiento

Algunos de los logros del subproyecto, de acuerdo con el Ministerio de Educación Pública (Alvarado, s.f.a), fueron los siguientes:

- Participación de diferentes especialistas e instituciones en el desarrollo del NERUC, lo que permitió realizar un trabajo coordinado en pro del mejoramiento de la calidad de la educación de las escuelas unidocentes.
- Se beneficiaron 90 escuelas unidocentes y 2800 niñas y niños que asistieron a estas escuelas en todo el país.

- Implementación de diversas modalidades de capacitación: talleres nacionales donde participaban unidocentes de todo el país, cursos a distancia, visitas, asesorías.
- Compromiso e identificación de los docentes con el mejoramiento de la calidad de la educación.
- Se ofreció seguimiento y tutoría directa a cuarenta y cuatro escuelas, algunas se visitaron dos veces.
- Se dotó con material bibliográfico a las escuelas líderes unidocentes.
- Participación de unidocentes en Proyectos de Innovación Educativa del MEP.
- En la zona de Limón, donde había un mayor número de escuelas líderes unidocentes, se formó un comité de maestras y maestros con el propósito de analizar y mejorar la procesos educativos que desarrollaban en la escuela y la comunidad.

Con base en las acciones de evaluación realizadas durante el subproyecto NERUC, es evidente que el personal docente se compromete y responde de manera incondicional cuando percibe que el proyecto no es improvisado sino que tiene objetivos claros, recibe seguimiento por parte de las asesoras y se le brinda espacios debidamente organizados para compartir experiencias con colegas (Alvarado, 1998).

Otra lección aprendida de esta experiencia es la necesidad de que la maestra y el maestro se sientan acompañados en el proceso que desarrollan para lo cual es indispensable las visitas a las escuelas por parte de las asesoras y mantener contacto constante mediante cualquier medio (Alvarado, s.f.a).

El PRONEU a partir de los resultados de esta experiencia elabora en el año de 1999 un nuevo modelo pedagógico para orientar el quehacer de las escuelas unidocentes.

Modelo pedagógico de las escuelas unidocentes

El modelo se fundamenta en las directrices de la Política Educativa hacia el Siglo XXI, concibe al estudiante como una persona activa que construye el conocimiento en interacción con el medio social, emocional y físico que lo rodea, promueve el aprendizaje individual y grupal, la autonomía, la independencia, la cooperación y la solidaridad en el estudiantado, para lo cual es fundamental el papel que desempeña el personal docente como mediador del proceso de enseñanza y aprendizaje, el cual debe partir de los conocimientos previos del alumnado y de su contexto sociocultural lo que le permite al docente planificar experiencias pertinentes y con sentido que incentive un aprendizaje significativo. Recomienda la utilización de metodologías activas, constructivas, lúdicas, integradoras, retadoras, que promuevan la investigación, el descubrimiento y el desarrollo educativo, social, cultural, productivo del alumnado para lo cual,

también se hacen recomendaciones en cuanto a la distribución del tiempo y del espacio escolar (Alvarado, 1999).

El modelo pedagógico contempla cuatro componentes, de acuerdo con la realidad de las escuelas unidocentes

:

- Gestión institucional. Para los asuntos administrativos
- Gestión comunitaria. Trabajo con comunidad.
- Gestión regional. Organización de Comités Regionales de Escuelas Unidocentes para el intercambio de experiencias y la actualización de unidocentes.
- Gestión pedagógica. Organización de la práctica pedagógica renovada.

Para cada uno de estos componentes se dan sugerencias para su ejecución, lo que representa una guía importante para el personal de estas instituciones educativas.

A su vez, el modelo recomienda la elaboración de un diagnóstico del contextos socio-cultural y natural de la comunidad, de la institución y del aula, un planeamiento institucional (Anexo N° 2) (Proyecto Educativo Institucional), un planeamiento didáctico y adecuación curricular, y una práctica pedagógica renovada.

Para divulgar el modelo pedagógico, el Programa Nacional de Escuelas Unidocentes inicia acciones de asesoramiento, en noventa escuelas, de tres de las trece estrategias de las escuelas líderes: planificación didáctica, adecuación curricular y práctica pedagógica renovada. Estas estrategias se trabajan con el personal técnico, docente y administrativo y se llevó un seguimiento para conocer cómo se estaban llevando a la práctica. Posteriormente se asesora al personal docente de las veinte regiones educativas del país (Alvarado, 1998).

Una vez que estas estrategias se incorporaron al trabajo cotidiano de las escuelas, se ofreció asesoramiento sobre el resto de los componentes del Modelo Pedagógico de de las Escuelas Unidocentes.

Este proceso de expansión del modelo se desarrolla lentamente, debido a que el Programa no cuenta con los recursos necesarios para llevar a cabo un plan más amplio. Se debe recordar, que para garantizar en alguna medida el éxito de compartir las experiencias con nuevos centros educativos, se requiere no solo de asesoría y capacitación, sino de un completo proceso de seguimiento que demanda una enorme inversión de tiempo y de recursos.

En el gobierno del Dr. Abel Pacheco de la Espriella ocupando el cargo de Ministro de Educación, don Manuel Antonio Bolaños, se elaboran tres documentos para orientar la educación del país: el Plan Educativo 2002- 2006, el Relanzamiento de la Educación Costarricense y el Plan de Acción de la Educación

para Todos. Este último responde al cumplimiento de los propósitos que se definen en el Foro Mundial de la Educación para Todos, convocado por la UNESCO y que se llevó a cabo en Dakar, Senegal, en el año 2000. Los tres documentos, en mayor o menor medida abogan por el acceso, permanencia, éxito del estudiantado, reducción de brechas, fortalecimiento de la educación rural, entre otros aspectos.

En este marco el PRONEU, bajo la dirección de la M.Sc. Rocío Alvarado Cruz, continúa ofreciendo talleres, así como haciendo visitas de acompañamiento para asesorar al personal técnico y administrativo de las Direcciones Regionales del país sobre el “Modelo Pedagógico de las Escuelas Unidocentes” (Alvarado, 1998).

Es importante resaltar que a partir de 1999, el MEP nombra un segundo maestro o maestra en las escuelas que tenían 40 o más estudiantes, y en el año 2000 a las instituciones educativas con 30 o más estudiantes se les nombró el segundo docente.

En el año 2001 se materializa una de las recomendaciones que emergen de los diferentes proyectos desarrollados en escuelas unidocentes en décadas anteriores, en el sentido de incluir la educación preescolar en estos centros educativos. Esta se ejecuta bajo la modalidad de grupos heterogéneos (niñas y niños de 4 años y seis meses a 6 años en un mismo grupo), en 28 escuelas de 14 regiones educativas del país mediante un proyecto de investigación-acción coordinado por el Departamento de Educación Preescolar del MEP y a solicitud de la M.Sc. Alvarado. Por los resultados obtenidos se decide incluir este nivel educativo en las escuelas unidocentes que tengan matrícula mínima de 10 niñas y niños de 4 a 5 años, los cuáles serían atendidos por una docente de educación preescolar (Ministerio de Educación Pública, 2002:24). En el año 2007, 992 escuelas unidocentes contaban con este nivel educativo (MEP, 2007a).

Otra acción relevante realizada por el Programa Nacional de Escuelas Unidocentes, en el año 2003, fue impulsar como experiencia piloto la creación de un Comité de Unidocentes en Limón, fundamentado en la convicción de que son las personas profesionales en educación de estas escuelas, las que deben asumir un papel protagónico en la solución de los problemas que aquejan la educación rural y las que pueden con mayor propiedad, darse a la tarea de buscar alternativas de mejoramiento de la calidad de la educación de esas escuelas.

Algunas de las funciones que asumen los maestros y las maestras que pertenecen al Comité son:

- Planificar y llevar a cabo en coordinación con el Departamento de Desarrollo Educativo y Asesoras y Asesores Supervisores, las acciones orientadas al mejoramiento de la calidad de la educación de estos centros escolares.

- Capacitar a los docentes en las áreas que involucra el quehacer de la escuela unidocente, a saber: la técnica pedagógica, la psicosocial y la de gestión institucional.
- Brindar asesoría y seguimiento en diferentes áreas del trabajo docente.
- Implementar procesos de investigación que permitan conocer mejor la realidad educativa que envuelve a las escuelas de la Región, con el fin de tener mayor claridad de las acciones que deben seguirse, para continuar con el proceso de mejoramiento continuo de dichas instituciones; entre otras.

La experiencia piloto fue exitosa, por lo que a partir del 2006 se logró conformar comités regionales de escuelas unidocentes en todas las Direcciones Regionales del país.

En el campo de la informática educativa, en el 2003 el PRONEU coordina con la Fundación Omar Dengo e INTEL de Costa Rica para que implementen el proyecto **“INTEL EDUCAR PARA EL FUTURO”** en las escuelas unidocentes con el propósito de capacitar a su personal en el diseño de ambientes de aprendizaje constructivos con el uso de las herramientas de software de Microsoft Office, de manera que integre la tecnología informática y potencie el aprendizaje del estudiantado y del docente. Como parte de esta experiencia se genera el proyecto **“Oportunidades Digitales en Escuelas Unidocentes”** que dona equipo tecnológico a 33 de estos centros educativos en el año 2003, a 54 en el 2004(Alvarado, 2007).

Ante la falta de recursos para apoyar el trabajo de las escuelas unidocentes, la directora del PRONEU, la M.Sc. Rocío Alvarado realiza gestiones ante varias empresas privadas y logra que el Call Center Sykes, asuma un proyecto de responsabilidad social (Sembrando esperanzas) con el objetivo de aportar materiales didácticos, capacitaciones e infraestructura a las escuelas unidocentes. En el 2005 se logró que se beneficiaran aproximadamente mil doscientos niñas y niños con útiles escolares, además de ofrecer insumos escolares a 40 escuelas (Alvarado, 2005).

En el año 2006, se inicia el gobierno de don Óscar Arias Sánchez y como Ministro de Educación funge don Leonardo Garnier Rímolo. Esta administración asume la Política Educativa Hacia el Siglo XXI para orientar la labor por realizar en el campo educativo, y además define diez líneas estratégicas para el cumplimiento del programa de gobierno (Ministerio de Educación Pública, 2008).

El Programa Nacional de Escuelas Unidocentes continúa con los proyectos que venía desarrollando, es así como el denominado “Oportunidades digitales en escuelas unidocentes”, en el año 2006, entrega a 82 escuelas, equipo tecnológico y, en el 2007 a 40. El proyecto “Sembrando Esperanza” de la empresa SYKES, en el año 2006, 2007 y 2008 dona a 150 escuelas unidocentes, materiales para las áreas de matemática y ciencias, así como útiles escolares, además financian talleres de formación continua a los docentes de esas escuelas, que se trasladaban a San José y se hospedaban en los hoteles, durante varios días, donde se ofrecen las capacitaciones.

Durante esta administración se impulsa la reestructuración del Ministerio de Educación Pública, y en el año 2007, se elimina el Programa Nacional de Escuelas Unidocentes para que el Departamento de I y II ciclo se encargue de la totalidad de las escuelas de educación primaria (Mata, 2009).

El recorrido histórico sobre las escuelas unidocentes evidencia que para el Estado estas instituciones no han sido una prioridad aunque se han realizado, a través del tiempo, diferentes acciones, algunas de éstas han sido puntuales y en zonas específicas bajo la modalidad de proyectos piloto.

En 1949, cuando se promueve un nuevo modelo de desarrollo en el país, se decreta que todas las escuelas rurales deben ofrecer la educación primaria completa, a pesar de ello en 1951 todavía el 80% de las instituciones educativas impartían este nivel de manera incompleta (Dengo, 1998). En 1963 se vuelve a impulsar esta iniciativa, puesto que este tipo de escuelas atendían aproximadamente a un tercio de la matrícula total del I ciclo de EGB (Sánchez, 1989).

Otro esfuerzo se da después de la crisis económica de 1980 con el Programa de Gobierno “Volvamos a la Tierra” donde se busca transformar dichas escuelas mediante el “Proyecto de Reestructuración de Escuelas Unidocentes: Aplicación Experimental de un Modelo de Escuelas Unidocentes sin grados a la región de Turrialba”. Este proyecto sirvió de base para la elaboración del programa específico de estudio para estas instituciones educativas que se elaboró en 1987, el cual estuvo vigente hasta 1990, con financiamiento de AID.

Otro hito en el desarrollo de estas escuelas es el proyecto SIMED, el cual estuvo vigente desde 1991 hasta el 2001, este contó con presupuesto de los Países Bajos, del Ministerio de Educación Pública y de la Universidad Nacional. El SIMED se enfocó en varios aspectos: mejoramiento curriculum, formación docente, desarrollo profesional y gestión institucional. También es importante la creación del Programa Nacional de Escuelas Unidocentes del MEP en el año 1997, el cual impulsó el mejoramiento de la calidad de estas escuelas, con el apoyo de programas del MEP y otras organizaciones públicas y privadas. Este programa se disolvió en el 2007, con el propósito de que el Departamento de I y II ciclo del MEP se encargue de la totalidad de las escuelas (Mata, 2009).

En síntesis, la expansión de las escuelas unidocentes que ofrecían la primaria completa se da a partir de 1949 con el nuevo modelo de desarrollo que se impulsó, posteriormente con la promulgación de la Declaración Mundial de Educación para Todos de la UNESCO (Jomtien, 1990), se apoya esta modalidad educativa, mediante el proyecto SIMED, con presupuesto de organismos internacionales, mediante préstamos y cooperación extranjera. Sin embargo, se puede afirmar que las escuelas unidocentes no han sido una prioridad para el Estado.

Seguidamente se presenta un cuadro resumen de este apartado.

Cuadro-resumen N°3.1 Historia Escuelas Unidocentes en Costa Rica

Fecha

Hechos relevantes

Inicio del periodo Colonial

1561

- Educación memorística dirigida a la catequización, al aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo aritmético elemental. La educación estaba a cargo de sacerdotes que atendían a niños y niñas de diversa edad.

Desde finales del siglo XVIII a finales del siglo XIX

- La educación tuvo influencia del "sistema lancasteriano" o monitorial. Era memorística y tenía la particularidad de que la población estudiantil con mayor edad y conocimientos colaboraba con el educador ayudando en el aprendizaje de los estudiantes de menor edad, "ya que la enseñanza no era graduada, sino que los diferentes niveles estaban en un mismo espacio"(Dengo, 1998:74).

Constitución de

1869

Se establece en el artículo que la educación es gratuita, obligatoria y costeadada por la Nación.

Reforma Educativa 1886

Impulsada por don Mauro Fernández. Se busca la expansión de la educación y se reforma el nivel de primaria. Este debe ser graduado, dividido en grados, pues anteriormente a esta reforma las niñas y los niños de diferentes edades estaban en un mismo grupo. Se impulsa una educación integral mediante: la Ley Fundamental de Instrucción Pública y la Ley General de Educación Común.

1895

Se organizan las escuelas primarias en tres ordenes de acuerdo al curriculum que ofrecían:

- I. Primer orden: Ofrecían los seis años y el curriculum era el más completo.
- II. Segundo orden: Ofrecían menos materias, hasta cuarto grado.
- III. Tercer orden: Curriculum reducido, hasta tercer grado.

Las de tercer orden era la opción que más se ofrecía en zonas alejadas y sobre todo en las escuelas unidocentes.

Programa de Educación Primaria para escuelas rurales.

1918

Roberto Brenes Mesén elaboró programas de educación primaria para escuelas urbanas y rurales. De enfoque pragmático, en el cual dominan los objetivos sociales más que los psicológicos. Este programa enfatiza en las metodologías propuestas por la escuela activa. (Brenes, 1918). Este programa no se llevó a la práctica. En 1924 Omar Dengo y Joaquín García Monge insistían en el valor de este programa para las escuelas rurales, pero solo se tomaron en cuenta algunos aspectos, entre ellos la creación de huertas escolares (Dengo, 1998).

1945

Se constituyen las "Misiones Culturales" que consistían en visitar las escuelas rurales alejadas para ofrecer asesoramiento teórico-práctico para la labor pedagógica con base en la escuela activa: centros de interés, educación para la salud, psicología, extensión a la comunidad entre otras(Dengo, 1998)

1948-1949

Dos terceras partes de las instituciones de educación primaria ofrecían únicamente hasta tercer grado, por lo que se establece que todas las escuelas del país ofrecieran los seis grados. Siendo Ministro de Educación don Uladislao Gámez (Díaz y Solano:2002).

Constitución Política

1949

El Capítulo VII se refiere a la Educación y la Cultura, en él se define la educación como un proceso integral y correlacionado, la gratuidad hasta el III ciclo de la Educación General Básica (anteriormente solo era la primaria), se reafirma que esta es obligatoria hasta la educación diversificada y costada por el Estado.

Proyecto Piloto de Educación Rural

1951

En el gobierno de don Otilio Ulate Blanco, siendo Ministro de Educación Luis Dobles Segreda, se desarrolló con asesoría de la UNESCO un proyecto de investigación y capacitación para docentes rurales en el IICA (Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas), donde se prepararon docentes costarricenses y de otros países latinoamericanos.

Ley Fundamental de Educación

1957

Se establece normativa en relación con el Sistema Educativo Nacional y se definen los fines que guiarán a la educación en general y en cada uno de los niveles, entre ellos los de la educación primaria.

1963

Aún las escuelas incompletas atendían un tercio de la matrícula total de I ciclo de la Educación General Básica, por lo que don Ismael Antonio Vargas Bonilla, Ministro de Educación, impulsa las escuelas unidocentes para garantizar la educación primaria completa en las zonas rurales (Sánchez, 1986).

Plan Nacional de Desarrollo Educativo

1973

Tiene como objetivo elevar el nivel educativo promedio de toda la población especialmente las de zonas menos favorecidas.

Propone estructuras diferentes para las escuelas pequeñas de zonas urbanas y rurales, con el propósito de facilitar la comunicación: a) integrándolas a escuelas anexas cercana con director técnico; b) formando núcleos o agrupaciones pequeñas en torno a una de ellas, que sería la escuela central (MEP, 1973).

Nuclearización Educativa

1976

Nueva estructura para la zona rural de acuerdo al Plan Nacional de Desarrollo Educativo con el propósito de ofrecer un mejor servicio educativo, optimizar el ambiente educativo y de las comunidades, fortalecer la formación profesional del personal docente y mejorar la infraestructura (Díaz y Solano, 2002).

Política de Regionalización de la Educación

1978-1982

Esta política impulsada en el gobierno de don Rodrigo Carazo Odio, y por su Ministra de Educación Pública doña María Eugenia Dengo desarrolló numerosos proyectos en las diferentes regiones del país que contribuyeron con el mejoramiento de la calidad de la educación primaria, al impulsar la participación directa del personal docente y de las comunidades en estos procesos. Un ejemplo de ello, fue la elaboración de libros de texto para la enseñanza del bribri con la participación de docentes indígenas (Dengo, 1998).

Proyecto de reestructuración de Escuelas Unidocentes: Aplicación experimental de un "Modelo de Escuela Unidocente sin grados" a la Región de Turrialba

1983-1984

El proyecto impulsa metodologías personalizadas y técnicas activas para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Propone laborar una sola jornada, fortalecer la relación escuela-comunidad, nombrar personal itinerante que apoye la labor del unidocente, brindar tiempo para el planeamiento y elaboración de materiales. La idea era evaluar la experiencia para posteriormente aplicarla a todo el país (Molina, 1984).

Programa de Educación Rural de la Universidad Nacional

1984

Se establece un convenio entre el Ministerio de Educación Pública y el Centro de Investigación y Docencia (CIDE) de la Universidad Nacional con el objetivo de crear un programa de formación de docentes rurales, al cual se le llamó Programa de Educador Rural (PER) y se ejecutó de manera experimental con una duración de tres años, el objetivo fue recoger la experiencia para orientar futuros planes de formación docente (Díaz, Solano y Alvarado, 2002).

Análisis de los planes de estudio de I y II ciclos, a partir de la problemática de las escuelas unidocentes.

1986

Política Educativa

El plan de estudios vigente se basa solamente en el contenido. No se toman en cuenta todas las asignaturas como obligatorias lo que impide la formación integral del alumno. Además se debe superar el enfoque memorístico.

Se recomienda elaborar plan de estudio particular, acorde con las características socioeconómicas, culturales y educativas de las zonas rurales; que se base en la producción, recreación y aplicación del conocimiento, que lleve al mejoramiento de la vida del estudiantado desde una perspectiva personal y social; además de fortalecer las adecuaciones curriculares y equiparar la jornada de trabajo en las escuelas unidocentes con las otras estableciendo una sola jornada con todos los alumnos.

Se propone innovar el plan con aspectos como salud, educación física, nutrición, artes, religión, cooperativismo, entre otras.

1986- 1990

Enfatiza en la importancia de favorecer el desarrollo y renovación de la educación primaria rural y marginal urbana, dando especial atención a las escuelas unidocentes.

Se crea Comisión Interdisciplinaria para elaborar un proyecto que ofrezca atención prioritaria a las escuelas unidocentes (MEP, 1987)

Programa de Estudio para Escuelas Unidocente.

Mejoramiento Cualitativo de la Educación Costarricense

1987

Es un programa de estudio específico para escuelas unidocentes, tiene como propósito el mejoramiento cualitativo de la escuela unidocente, contempló cuatro campos: Programas, materiales de apoyo para la población estudiantil, capacitación; experimentación y seguimiento.

Este programa de estudio no fue visto por el Consejo Superior de Educación y se aplicó hasta 1990 (Molina, 2009).

Declaración Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990)

El gobierno se adhiere a esta declaración que sirve como marco a las políticas educativas. La declaración busca ampliar la cobertura en cuanto a educación en los diferentes países del mundo.

Nuevos programas de estudio para I y II ciclo de primaria

1990 -1994.

Se eliminó el programa de estudio para escuelas unidocentes y se elaboró uno general que los docentes tenían que adecuar al contexto de su escuela (MEP,).

1991- 2001

Proyecto de Apoyo al SIMED (proyecto financiado por Países Bajos, Holanda)

Primera etapa (1991-1993)

Se crea con el propósito de contribuir a institucionalizar un sistema Nacional de Mejoramiento de la calidad de la educación autorregulado y participativo, que permitiera la adecuación permanente del currículo a las necesidades del desarrollo nacional, regional y local y favorezca procesos de auto y mutuo perfeccionamiento del personal directivo, técnico y docente.

En el marco de este Proyecto, se establece un subcontrato con la División de Educación [Rural de la UNA, con el propósito de promover estudios de caso, y capacitación a 200 maestros de escuelas unidocentes con el fin de que ellos y ellas lograran adecuar el currículo al contexto socio-cultural de las comunidades que participaron en esta experiencia.

Segunda Etapa (1994 a 1998)

Continuó el convenio con la Universidad Nacional, ampliando la cobertura de la capacitación y el seguimiento a otras seis regiones del país.

Tercera etapa (1998-2001)

En la tercera y última etapa el Proyecto de Apoyo al SIMED, continúa el fortalecimiento de la educación en las escuelas unidocentes, por medio del Suproyecto: “La Nueva Escuela Rural Unidocente de Costa Rica” (NERUC)

El Proyecto de Apoyo al SIMED, se establece una estrecha relación con el Programa Nacional de Escuelas Unidocentes con el cual, llevó a la práctica el Subproyecto NERUC

Escuelas Demostrativas de 1993 a 1994

Plan piloto “Escuelas demostrativas” en cinco escuelas unidocentes, con el fin de desarrollar experiencias educativas innovadoras, para posteriormente divulgarlas.

Plan Piloto de enero a julio de 1994

Plan piloto “Experimentación de una propuesta metodológica para escuelas rurales, centrada en un enfoque ambientalista” en seis centros educativos, cinco eran unidocentes.

Política Educativa hacia el Siglo XXI

1994

Con un fundamento teórico humanista, racionalista y constructivista.

Se indica que los esfuerzos se dirigirán a cerrar la brecha entre la educación urbana y rural.

Programa de Mejoramiento Integral de las Escuelas Unidocentes de Costa Rica

1994

El fin se dirigió a “Generar un modelo de estrategia educativa que garantice mejor calidad en el desarrollo del curriculum en las escuelas unidocentes” y “Brindar apoyo logístico requerido para que el nuevo modelo se desarrolle con éxito”(MEP;1998) .

El programa incluía formación y capacitación de docentes, dotación de materiales y equipo para el aprendizaje, desarrollo de programas, fichas y textos educativos, mobiliario y mejoramiento de infraestructura. Este programa cuenta con presupuesto del MEP y de los países bajos mediante el Programa SIMED.

Nuevos programas de estudio para el I y II ciclo 1995

Con la puesta en práctica de la nueva Política Educativa, se ve la necesidad de formular nuevos programas de estudio para la enseñanza general básica, los cuales se llevan a la práctica también en todas las escuelas rurales del país.

Modelo experimental de escuela nueva. Puriscal, Acosta y Limón

1995-1997

Como parte del Programa de Mejoramiento Integral de las Escuelas Unidocentes de Costa Rica, se pone en marcha el subprograma “La nueva escuela rural costarricense”, el cual es un modelo experimental inspirado en la experiencia desarrollada por la Escuela Nueva de Colombia que se basa en la filosofía de aprender haciendo de John Dewey . Este proyecto tuvo financiamiento de diferentes organismos internacionales como UNICEF. Esta experiencia se llevó a cabo en Puriscal y posteriormente en Limón y Acosta. De este proyecto emergieron numerosas recomendaciones para las escuelas unidocentes (MEP,1998).

Programa Nacional de Escuelas Unidocentes

1997

Este programa en coordinación con la División de Educación Rural de la Universidad Nacional y con base en el modelo experimental la experiencia del SIMED, crea el proyecto “La Nueva Escuela Rural Unidocente de Costa Rica” (NERUC), que tiene como propósito el mejoramiento de la educación de las escuelas unidocentes.

Puesta en Práctica del Subproyecto: “La Nueva Escuela Rural Unidocente de Costa Rica” (NERUC)

1998 – 2001

El objetivo de este Subproyecto, fue construir la propuesta de la Nueva Escuela Rural Unidocente de Costa Rica, como producto de un esfuerzo conjunto interinstitucional; la cual se aplicó como experiencia piloto en 90 escuelas unidocentes, con la participación de todas las regiones del país.

Uno de los componentes fundamentales en la ejecución de esta propuesta, fue la capacitación de los directivos, el personal técnico-administrativo, los administrativos, asesores y asesoras supervisores y

específicos, así como los docentes y las docentes, los padres y madres de familia, el alumnado y la comunidad en general.

Las escuelas que participaron en la experiencia fueron denominadas: “Escuelas Líderes Unidocentes”.

Marco de Acción de Dackar (Senegal) “La educación para todos: cumplir con nuestros compromisos”
2000-2015

Tiene como propósito evaluar el progreso realizado durante la década de Jomtien, y renovar el compromiso de alcanzar las metas y los objetivos de educación para todos (educación de calidad gratuita y obligatoria para todos).

Modelo Pedagógico de las Escuelas Unidocentes

2001- 2008

A partir de la experiencia con el Subproyecto NERUC, se define el modelo pedagógico que orienta el quehacer de las escuelas unidocentes.

Con el fin de extender el modelo, se desarrollaron talleres, así como visitas de acompañamiento para asesorar al personal técnico y administrativo de las distintas direcciones regionales del país.

Implementación de la educación preescolar en escuelas unidocentes

2001-2002

Una de las recomendaciones del proyecto desarrollado en Puriscal fue incluir la educación inicial en las escuelas unidocentes, por tal razón se implementa este nivel educativo en 28 de ellas en 14 regiones educativas como un proyecto de investigación- acción del Departamento de Educación Preescolar del MEP.

Los resultados fueron exitosos y en la actualidad numerosas escuelas unidocentes cuentan este nivel

Proyecto: “Oportunidades digitales en escuelas unidocentes” 2002 – 2007

En el marco del proyecto INTEL “Educar para el futuro” se formula una experiencia dirigida especialmente a maestras y maestros denominada “Oportunidades digitales en escuelas unidocentes”, el cual tuvo como objetivo preparar al personal docentes en el diseño de ambientes de aprendizaje constructivo, con el uso de las herramientas de software de Microsoft Office, de manera que integre la tecnología informática y potencialice el aprendizaje en los estudiantes y en los educadores. Además, se contó con la donación de equipo tecnológico a más 160 escuelas unidocentes

Cierre del Programa Nacional de Escuelas Unidocentes

2007

Por reestructuración del Ministerio de Educación Pública se cierra el PRONEU con el propósito que el Departamento de I y II ciclo se encargue de todas las escuelas de educación primaria

Proyecto Sembrando Esperanzas, de la empresa SYKES

2005-2008

La empresa Sykes cual desde el 2005 generó un proyecto de responsabilidad social, el cual tiene como principal objetivo apoyar con insumos didácticos, capacitaciones e infraestructura a las escuelas unidocentes. Como parte de las acciones desarrolladas en el 2005, se logró que se beneficiaran aproximadamente unos mil doscientos niños con útiles escolares, además de ofrecer insumos escolares a 40 escuelas.

En el 2006, 2007 y 2008 donó a 150 escuelas unidocentes, materiales para las áreas de matemática y ciencias, así como útiles escolares. Durante este periodo se ofrecieron talleres de capacitación al personal docente de las escuelas que participaron en el proyecto.

4. Referente Teórico

En este apartado se presenta la plataforma teórica que permite guiar el proceso investigativo y realizar el análisis de los datos sobre las escuelas unidocentes en nuestro país, sus fortalezas y limitaciones.

En primer término se presenta una caracterización de las escuelas unidocentes en Costa Rica, posteriormente la posición teórica de las autoras en relación con el

currículo de estas escuelas, a partir de la cual se analizarán los resultados del estudio.

4.1 Las escuelas unidocentes en Costa Rica

Por la particularidad que envuelve al quehacer pedagógico de las escuelas unidocentes de Costa Rica, se considera necesario presentar una caracterización de estas instituciones.

Para tener una visión más amplia de lo que es la escuela rural unidocente de Costa Rica y lo que implica la tarea educativa que se lleva a cabo en este lugar, se analizan a continuación los aspectos que se consideran más importantes de estas escuelas.

Características de la escuela unidocente en Costa Rica

Las escuelas unidocentes constituyen una alternativa que permite a los niños y las niñas de comunidades rurales dispersas, acceder a la educación, quienes de otra manera, no tendrían la oportunidad de recibir la educación primaria completa, pues sus hogares están muy alejados de los centros de población. Estas escuelas en el año 2007 representan el 49.63% del total de estos centros en nuestro país.

La escuela unidocente en Costa Rica, es aquella institución de I y II ciclos que alberga una población escolar de cincuenta alumnos o menos, los cuales son atendidos por un solo maestro o maestra, en una o dos jornadas. Si labora con una sola jornada, es decir con un grupo menor de veinticinco estudiantes, el docente trabaja con los seis niveles escolares de 7:00a a.m. a 1:15 p.m. y de 1:15 a 2:40 p.m. se dedica a las tareas de planificación didáctica. Cuando trabajan con dos jornadas, atienden tres niveles por la mañana y tres niveles por la tarde. La primera de 7:00am a 10:10am (3 días), de 7:00am a 10:50am (dos días) y la segunda de 10:50am a 2:00pm y dos días de 11:30am a 3:20pm.

En cuanto a la ubicación, las escuelas se encuentran en lugares tan diversos que es difícil establecer un perfil de ubicación. Sin embargo, puede decirse que se encuentran a orillas de las playas, en los márgenes de los ríos, dentro de fincas bananeras, al pie de los volcanes, internadas en la montaña, entre otros sitios; todos con una característica en particular, el encontrarse en poblaciones rurales dispersas.

A pesar de la variedad en cuanto a su ubicación, todas tienen algo en común: el maestro o la maestra tiene además de sus obligaciones pedagógicas, debe trabajar, además, con la comunidad donde está la escuela, por ser esta institución, en algunos casos, la única que existe en la comunidad y alrededor de la cual giran las acciones comunales. Aquí el docente o la docente no sólo cumplen la tarea de favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que además, en lo

posible, colabora con los padres y madres de familia y otros miembros de la comunidad en diferentes tareas y proyectos orientados al desarrollo institucional, familiar y comunal.

La escuela unidocente se convierte, de esta manera, en la encargada de actividades educativas, cívicas, culturales y comunales, de la comunidad a que pertenece. Como lo definen Borbón y otros (1995): *“Desde el punto de vista sociopolítico, en la generalidad de los casos, la escuela unidocente es el punto de convergencia de las actividades de la comunidad. Es la principal referencia y el sitio donde se desarrollan las actividades cívico culturales. Centro de reunión para diferentes organismos comunales... En fin, es en general, la institución más importante de la comunidad rural”*.

Los docentes y las docentes que laboran en estas instituciones, si bien es cierto asumen mayores responsabilidades que la de un maestro regular, sin embargo, estas escuelas les brindan la oportunidad de planificar y desarrollar acciones en los tres subsistemas del centro escolar: el técnico pedagógico, el psicosocial y el administrativo; experiencia que los enriquece a nivel personal y profesional y los capacita para desenvolverse en diferentes ámbitos del sistema educativo.

Al tener que atender a seis o tres niveles a la vez, el maestro o maestra de escuelas unidocentes, asume un papel muy diferente al de otras instituciones, ya que debe planificar el trabajo diario de tal forma que pueda estimular, orientar y mediar los aprendizajes de una forma no directiva, ya que no puede atender directamente a todos los niveles a la vez. Esta particularidad permite además, que el docente delegue mayores responsabilidades en los educandos y estos asuman el verdadero papel que les corresponde, el de “actores principales del proceso educativo”.

Este personal docente debe favorecer la conformación de verdaderas comunidades de aprendizaje, en las cuales todos aprenden, todos enseñan y todos tienen algo que aportar para lograr los grandes objetivos de la educación primaria. También se ven en la obligación de desarrollar la creatividad, al no contar con materiales suficientes, ellos y ellas buscan diferentes alternativas para solventar las necesidades que demandan sus funciones en el campo técnico pedagógico, administrativo y psicosocial; obteniendo el mejor provecho de los pocos recursos con que cuenta la institución y los que ofrece la comunidad.

El alumnado en estas escuelas, debe asumir un papel diferente, ya que la dinámica escolar requiere de niños y niñas que sean autónomos, solidarios que pueden seguir indicaciones, que investigan, analizan, preguntan, conocen donde pueden encontrar la información y la ayuda que requieren, la cual no se circunscribe únicamente al docente. Además deben trabajar adecuadamente en forma individual o en grupos.

General los niños y las niñas de estas instituciones provienen de familias que se dedican a actividades productivas ligadas con la agricultura, la ganadería, la pesca, entre otros, en las cuales participan todos los miembros de la familia, por lo que ellos y ellas no solo estudian, sino que ayudan a sus padres y madres en las tareas del hogar y en el trabajo.

Una de las grandes ventajas que mantiene aún la escuela unidocente, es la de tener una comunidad educativa claramente definida, carencia que tienen algunas escuelas en áreas urbanas. El tener una comunidad establecida, permite a los docentes y las docentes, plantear estrategias para unir esfuerzos en pro del desarrollo institucional y comunal.

Las escuelas unidocentes como se describió en los acápite anteriores, poseen características muy propias, que hacen que estas instituciones sean de suma importancia para todos los actores que intervienen en el proceso educativo y para el país, ya que ofrecen la oportunidad a miles de niños y de niñas de zonas rurales dispersas, de ampliar la visión del mundo que los rodea, adquirir y fortalecer habilidades y destrezas que les permitan una mejor incorporación económica y social a sus comunidades, y puedan desarrollarse plenamente a nivel afectivo, psicomotor y cognoscitivo.

4.2. Lineamientos teóricos curriculares para escuelas unidocentes

En este apartado se presenta los lineamientos teóricos curriculares para escuelas unidocentes como un aporte para la conceptualización de su quehacer educativo.

Para exponer las ideas de estos lineamientos, se organiza de la siguiente manera:

1. ¿Qué es el currículo educativo?
2. Diferentes enfoques y modalidades curriculares
3. Elementos curriculares
4. Lineamientos teóricos curriculares

A continuación se desarrollan en dicho orden los aspectos mencionados.

4.2.1. ¿Qué es el currículo educativo?

El currículo escolar es un ámbito complejo para el estudio de los procesos educativos. Originalmente el sentido de esta palabra proviene del latín y significa “camino”, por lo que éste permite orientar una visión prospectiva del quehacer educativo. No obstante, no hay una definición unívoca en el ámbito académico sobre este término, aunque se rige por las exigencias de la educación, por lo que,

en general, da las pautas para la conformación de los sistemas educativos. En última instancia, el currículo es un ámbito de conocimiento vinculado con los procesos institucionales de la educación: los pedagógicos, los de aprendizaje, los de gestión y las políticas.

De acuerdo con Bolaños y Molina (1990: 24),

El currículo está constituido por las experiencias de aprendizaje que tiene el alumno, dentro o fuera del ámbito escolar, bajo la orientación o motivación del docente. Estas experiencias pretenden alcanzar los fines y objetivos de la educación y pueden ser programadas o emerger durante el desarrollo cotidiano del proceso educativo, debido a la constante interrelación escuela-comunidad.

En el desarrollo de esas experiencias inciden: las relaciones escuela-comunidad, la legislación vigente, los programas de estudio, la metodología, los recursos, el ambiente escolar, los factores (docentes-alumnos-padres): elementos que interactúan dentro de un contexto socio-cultural determinado”

El currículo expresa la teoría de la educación que lo sustenta, y que en la práctica se construye desde la pregunta ¿Qué enseñar? Por esta razón, evidencia la relación entre la teoría de la educación, la visión del sujeto educativo y la política. Estos aspectos se integran como fundamentos del currículo, por lo que se concreta en la elaboración de planes y programas de estudio. Desde esta perspectiva, el currículo se convierte en el eje de articulación de los modelos pedagógicos y la didáctica.

Sarramona (2000) señala que el currículo se fundamenta en las siguientes dimensiones: filosófica, pedagógica, psicológica, sociopolítica y epistemológica, las cuales se presentan a continuación. La dimensión filosófica responde a la finalidad de la educación, especialmente a la visión de ser humano que se procura formar en el proceso educativo, mientras que la dimensión pedagógica se refiere a la mediación de los procesos de aprendizaje, por lo que clarifica la función docente y didáctica. Por su parte la dimensión psicológica fundamenta la concepción del sujeto aprendiz y enfatiza en las características del aprendizaje en función de las diferencias individuales y étareas; mientras que la sociopolítica remite a las consideraciones socioculturales y políticas que permean a la educación en sus diferentes niveles y modalidades; así como a la formación docente. Por último la dimensión epistemológica propone la fundamentación teórica y metodológica de la educación en tanto que produce conocimiento y cumple una función sociocultural y política, que depende de los acontecimientos y contextos históricos de cada época. Estas dimensiones se encuentran de forma explícita o implícita en los planteamientos y diseños curriculares de todos los

niveles educativos. Por lo que esta situación también atañe a las escuelas unidocentes.

4.2.2. Diferentes enfoques y modalidades curriculares

Como se ha señalado el currículo ofrece la orientación teórica y metodológica para orientar los procesos educativos. La particularidad en cuanto a las características y organización internamente de los procesos educativos se conforman con el fundamento teórico que sustenta cómo se visualizan las diferentes dimensiones del currículo y cómo se conciben sus interacciones, de acuerdo con el énfasis que se dé a algunas de estas, lo cual se constituye en el planteamiento de un enfoque curricular. En el siguiente cuadro se presentan los enfoques curriculares más importantes:

Cuadro N°4.1
ENFOQUES CURRICULARES

Psicologista	Academicista e intelectualista	Tecnológico	Socio-reconstruccionista	Dialéctico
Análisis psicológico del individuo, que puede adoptar un carácter conductista o personalista, de acuerdo con la concepción de individuo que se maneje.	Valoración de contenido cultural sistematizado y en el proceso de transmisión de ese contenido, que permite la imposición de ese capital cultural.	Alcance de mayor racionalidad en el proceso de transmisión de los contenidos educacionales, para que éste sea más eficiente.	Pretensión de transformar la educación en un proceso de sociabilización o culturalización de la persona. Por ello se centra en el individuo como realidad socio-cultural y en la sociedad como realidad sistemática e institucional.	Énfasis en el carácter de acción socialmente productiva de la educación. Asume como esencial en el currículo la praxis como el medio de relación entre el sujeto y la realidad.
Fundamentos en teorías específicas del desarrollo, de la psicología del campo, de la clínica, y genética.	Favorecimiento del carácter instrumental de la escuela como transmisora de la cultura universal, visualizada como un conjunto de asignaturas aisladas.	Fundamentos teóricos que provienen de la psicopedagogía y la filosofía educacional conductista y pragmática.	Sustentos teóricos en orientaciones funcionales y estructuralistas que visualizan la sociedad como un sistema de interrelaciones funcionales y estructurales	Concepción de la praxis desde la perspectiva del idealismo o el materialismo, específicamente el materialismo dialéctico.
	Sustento teórico en la filosofía idealista, en general, y en las		Posiciones teóricas como el liberalismo idealista y algunos	Aportes teóricos de la teoría científica provenientes de la

Psicologista	Academicista e intelectualista	Tecnológico	Socio-reconstruccionista	Dialéctico
	ciencias sociales que justifican la división del trabajo y de la cultura en la sociedad occidental, lo que lleva a los planes de estudio centrados en las disciplinas y asignaturas.		aspectos de la economía política y del estructuralismo antropológico y, en la actualidad, de la cibernética social.	filosofía política, de la economía política y de la sociología de la acción.

Fuente: Adaptación de Bolaños, Guillermo y Molina, Zaida (1990) Introducción al currículo. San José, CR.: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia.

Como se ha indicado estos enfoques curriculares propician la organización de los procesos educativos, de acuerdo con sus características teóricas y metodológicas. Cada uno de ellos, implica una organización particular, la cual constituye un modelo curricular, es decir una representación y visualización conceptual y metodológica para la planificación curricular. En general, éste muestra las interrelaciones que se dan entre los diversos aspectos del currículo, mediante una representación esquemática que ofrece una visión global del modelo utilizado. En el siguiente cuadro se consignan tres modelos de planificación curricular:

Cuadro N°4. 2
MODELOS DE PLANIFICACIÓN CURRICULAR

Lineal	Sistemático	Integrador
Establecimiento del currículo en términos de una relación lineal de reacción en cadena de elemento a elemento del currículo.	Subsistema de sistemas englobantes tales como el sistema social en que este se desenvuelve.	Visualización de mutuas relaciones, que se conciben como un proceso permanente de interacción.
Planeamiento a partir de los objetivos como elementos, de los que se derivan una serie de contenidos que condicionan	Organización del proceso curricular desde la totalidad hacia las partes y en sus relaciones con otros sistemas.	Comunicación real de los elementos del currículo que generan un ciclo dentro del planeamiento del currículo.

Lineal	Sistemático	Integrador
determinadas estrategias metodológicas.	Reconocimiento del macro sistema socio-histórico cultural y su sentido en tanto llene las intencionalidades curriculares.	Elementos curriculares se condicionan mutuamente: objetivos, contenido y estrategias metodológicas, así como los recursos y el ambiente, los cuales deben proveer el material necesario para alcanzar los objetivos.

Fuente: Adaptación de Bolaños, Guillermo y Molina, Zaida (1990) Introducción al currículo. San José, CR.: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia.

4.2.3. Elementos curriculares

Para definir un enfoque y modelo curricular es indispensable tomar en cuenta los elementos constitutivos para su planteamiento. Estos elementos permiten seleccionar la visión curricular acorde con el quehacer de la vida escolar. Dichos elementos son los siguientes:

Ambiente de la escuela

- a. limpieza, exposiciones, mantenimiento y ruido
- b. medios, recursos y financiación

Clima de la escuela

Profesorado

- a. estructuras y responsabilidades
- b. decisiones
- c. desarrollo
- d. planificación

Alumnos

- a. funciones internas de la escuela: cómo se les recibe, servicios de bienestar y psicológicos, absentismo
- b. características no relacionadas con la escuela

Relaciones entre profesores y alumnos

Escuela y comunidad

- a. participación de los padres en la escuela, relaciones entre padres y profesores, uso comunitario de los recursos
- b. composición de la comunidad local (Mc Cormick y James:1997:270)

No obstante, las **Políticas educativas** constituyen un elemento fundamental de orden sociocultural, histórico y político que orientan a la educación y

Estos elementos requieren la coherencia entre el enfoque y el modelo curricular, para que posteriormente pueda ser evaluado sus alcances en el contexto escolar. Al respecto Mc Cormick y James (1997) indican que

...para evaluar distintos aspectos del currículum: transacciones, resultados e intenciones. Estos aspectos abarcan la actividad fundamental de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela. Pero la enseñanza y el aprendizaje tienen lugar en un contexto escolar que incluye un edificio, una organización y una minisociedad (o conjunto de subgrupos). A su vez la escuela es una parte de una sociedad mayor. (268).

4.2.4. Lineamientos teóricos curriculares

▪ Enfoque y modelo curricular

El enfoque curricular de estos lineamientos teóricos para escuelas unidocentes, se basa en el socioreconstructivista y el dialéctico, por cuanto ambos ofrecen una perspectiva crítica a los procesos educativos, como se ilustra en el cuadro 1.

A continuación se detalla cómo asumen la perspectiva crítica dichos enfoques. Al respecto cabe indicar que ésta:

... se dirige a mostrar que el conocimiento y experiencia escolar, como práctica social, están siempre, socialmente condicionadas. Se han de develar dichos condicionantes para que los actores tomen conciencia, y de ese modo, incidir en propuestas educativas que contribuyan a la progresiva emancipación de la falsa conciencia y de las estructuras sociales educativas injustas. (Escudero, 1999:147)

Este condicionamiento sociocultural considera que las organizaciones sociales se realimentan ideológicamente en sus acciones, situación en la que también se encuentra la educación. Por eso la perspectiva crítica evidencia las contradicciones socioculturales que emergen de las ideologías dominantes e inciden en los procesos educativos. Así pues la perspectiva crítica en relación con el currículo busca propiciar el desarrollo de modos alternativos de diseño curricular, que favorezcan mejores relaciones entre aprendices y docentes, en ambientes escolares más emancipadores:

El enfoque crítico, a la hora de abordar el diseño del currículum, se configura con unos contenidos o substancia sobre la educación pública, (...) una plataforma o modos de abordar la planificación, y –también– unos procesos de trabajo congruentes. (Escudero, 1999:152)

En relación con lo anterior, el punto de partida de este tipo de currículo es el reconocimiento de función política que tiene la educación en la sociedad y en la cultura, para ello procura propiciar la conciencia crítica de los involucrados directamente con el acontecer educativo, en función de los fines mismos de la educación:

La conciencia crítica (...) reconoce la naturaleza problemática de la organización escolar. Se supone que las escuelas están organizadas para aprender. Sin embargo, una conciencia crítica reconoce que el potencial emancipador de la situación de enseñanza-aprendizaje está limitado por las prácticas que están al servicio de intereses distintos de los emancipadores. (Grundy, 1998: 183).

El carácter ideológico y los procesos de poder que configuran tanto el espacio como los procesos educativos, dirigen la atención hacia las prácticas educativas y hacia los fundamentos teóricos del currículo para valorar críticamente la perspectiva en torno a los procesos pedagógicos y de gestión escolar que propician en las comunidades educativas, y, en especial, en docentes-estudiantes-administradores-autoridades educativas. En este sentido, la perspectiva crítica

se dirige a criticar los modelos técnicos de racionalización de la práctica docente, mostrando que el diseño del curriculum no es un asunto técnico profesional, sino –primariamente- un asunto de política cultural. Por eso, si bien no ofrece un procedimiento de diseño supuestamente “nuevo” o “propio”; sí proporciona una plataforma desde la que afrontar y situar las tareas de elaboración de un curriculum. (Escudero, 1999:145)

La función sociocrítica de esta perspectiva sustenta una revisión continua del carácter formativo de los procesos pedagógicos que retoma la visión integral de la formación y el vínculo existente entre administradores-docentes-estudiantes y comunidad. Este cuádrinomio exige la construcción de una praxis educativa fundamenta en la acción y en la reflexión recíproca en torno al currículo escolar:

Los elementos constitutivos de la praxis son la acción y la reflexión. Si nos comprometemos a poner en práctica formas de praxis en nuestras vidas y trabajo, nos comprometemos a construir un curriculum que promueva la praxis más que la producción o la práctica (...), y este principio indica que el curriculum mismo se desarrollará a través de la interacción dinámica de la acción y la reflexión. Es decir el curriculum no consistirá sin más en un conjunto de planes que implementar, sino que se constituirá mediante un proceso activo en el que la planificación, la acción y la evaluación estarán relacionadas recíprocamente e integradas en el proceso. (Grundy, 1998: 160)

Siendo coherente con esta visión es que la perspectiva crítica se apropia de la ideología del contexto escolar para promover procesos de reflexión-acción en torno a la praxis educativa:

La crítica de la ideología no es sólo un ejercicio teórico de evaluación de la corrección de los significados conseguidos mediante procesos de reflexión. Como la ideología opera a través de las prácticas que constituyen nuestras relaciones vividas, así como a través de las ideas que informan nuestras acciones, la crítica de la ideología constituye una forma de mediación entre

teoría y práctica. En un nivel, supone la evaluación cognitiva de las proposiciones teóricas, pero en otro, requiere la aplicación de ideas mediante procesos de autorreflexión. Por último, proporciona la base para la acción autónoma (Grundy, 1998: 156).

De acuerdo con lo anterior, el modelo de planificación curricular recomendado es el integrador, el cual desde la perspectiva crítica asume como tarea los siguientes ámbitos:

El diseño del curriculum está condicionado por un primer nivel general (selección de la cultura escolar) de acuerdo con unas opciones básicas de valor, asumidas y justificadas en función de razones teóricas y prácticas; y un nivel específico de planificación de los elementos curriculares. El enfoque crítico, frente a los técnicos, se centra preferentemente en el primero, y más concretamente en las determinaciones sociales de la escolarización y del conocimiento transmitido en las escuelas. El curriculum, como proyecto cultural, dependerá de los valores de base que – como contenidos- orienten las decisiones que se puedan tomar, así como de los procesos propiamente educativos que ponga en juego: ¿cuál es el conocimiento escolar?, ¿cómo está organizado?, ¿qué códigos subyacentes estructuran dicho conocimiento?, ¿a qué intereses sirve?, ¿cuáles son las formas preferibles de desarrollo curricular? (Escudero, 1999:151)

▪ **Premisas teóricas de los lineamientos curriculares**

A continuación se presenta un cuadro sinóptico de las premisas teóricas asumidas por el equipo investigador para fundamentar el enfoque curricular considerado pertinente para el quehacer educativo de las escuelas unidocentes, según los componentes curriculares identificados, a saber: políticas educativas, procesos pedagógicos y gestión escolar.

**Cuadro N°4. 3
PREMISAS TEÓRICAS DEL ENFOQUE CURRICULAR**

Enfoque curricular	Niveles de diseño curricular	Componentes curriculares	Elementos curriculares	Premisas teóricas
Socio-constructivista	Primer nivel Selección de la cultura escolar	Políticas educativas	Contexto sociocultural, político e histórico	- La sociedad capitalista patriarcal se caracteriza por mantener relaciones desiguales en términos económicos, políticos, culturales.
	- Exige el conocimiento de las determinaciones			

Enfoque curricular	Niveles de diseño curricular	Componentes curriculares	Elementos curriculares	Premisas teóricas
y dialéctico	sociales de la escolarización y del conocimiento transmitido en las escuelas.		Legislación vigente	
	- Concibe el currículo escolar como un proyecto cultural.	Gestión escolar	Ambiente de la escuela -limpieza, exposiciones, mantenimiento y ruido. -medios, recursos y financiación. Clima de la escuela y estilo de dirección Escuela y comunidad -participación de los padres en la escuela, relaciones entre padres y profesores, uso comunitario de los recursos, la composición de la comunidad local.	- El ambiente físico y social de la institución educativa transmite símbolos y significados que legitiman el orden establecido, por eso deben ser consideradas formas alternativas para transformar la organización escolar. - Ambiente de aprendizaje afectivo, cálido y colaborativo.
Integrador	Nivel específico Planificación de los elementos curriculares	Procesos pedagógicos	Profesorado estructuras y responsabilidades, decisiones y desarrollo de la planificación.	- El personal docente es el responsable de diseñar actividades con sentido y significado para la población estudiantil que propicie el aprendizaje personalizado y colaborativo.
			Alumnos -funciones internas de la escuela: cómo se les recibe, servicios de bienestar y psicológicos, ausentismo, características no relacionadas con la escuela.	-Es el centro del proceso educativo. - El ser humano construye el conocimiento en interacción con otras personas, con su medio sociocultural y físico.
			Relaciones entre docentes y estudiantes	- La práctica pedagógica debe partir de los contextos socioculturales de las niñas y los niños. - Relaciones interpersonales democráticas.

Enfoque curricular	Niveles de diseño curricular	Componentes curriculares	Elementos curriculares	Premisas teóricas
				<p>- El proceso pedagógico requiere estar orientado hacia la exploración, indagación y elaboración de aprendizajes significativos por parte de cada educando, fortaleciendo sus propias potencialidades.</p> <p>- La evaluación de los procesos de aprendizaje debería ser acorde con la visión pedagógica, especialmente con las condiciones didácticas que requiere el desarrollo de un modelo de aprendizaje personalizado y colaborativo.</p>
			<p>Procesos de aprendizaje los programas de estudio, la metodología, los recursos, el ambiente de aprendizaje escolar</p>	<p>- La educación holista propicia el desarrollo integral a partir de procesos de aprendizaje con características lúdicas y creativos.</p> <p>- La educación personalizada procura evidenciar al sujeto educativo como centro de los procesos de aprendizaje.</p> <p>- La educación personalizada promueve la autonomía, el respeto y la colaboración.</p>

Fuente: Elaboración propia.

El abordaje de este enfoque curricular requiere de una articulación coherente entre los siguientes componentes: políticas educativas, gestión escolar y procesos pedagógicos. Cada uno de éstos se aborda a continuación y se muestran las premisas teóricas que sustentan el equipo investigador para dicho enfoque.

- **Políticas educativas**

En el marco de las políticas educativas es indispensable que se visualicen las características de las modalidades formales y no formales de los procesos educacionales. Al respecto, el escenario de esta investigación lo constituye las

escuelas unidocentes, una modalidad educativa formal que abarca los procesos de formación del I y II ciclo de la Educación General Básica, por lo que se requiere contar con una oferta educativa que responda al hecho de ser un centro escolar en el que se forman niñas y niños desde el preescolar al sexto grado, y, la responsabilidad de éstos recae en manos de un personal docente, quien además realiza las tareas administrativas de dicho centro. Es importante indicar que este docente puede realizar una gestión administrativa que le permita contar con el apoyo de otros docentes que se encarguen de asignaturas específicas, por ejemplo: música, inglés, educación física, religión, e incluso los servicios de preescolar, o bien asumirlos de forma integrada cuando tenga las competencias necesarias.

Con frecuencia las escuelas unidocentes se encuentran ubicadas en zonas rurales y con preocupaciones sociales específicas. Esta situación permite proponer una formación estudiantil que favorezca condiciones de equidad. Si bien es cierto que la escuela reproduce las costumbres, las ideas, las instituciones, las diferencias por género, las relaciones sociales de producción; también este proceso de socialización no es tan mecánico ni lineal, ni en la sociedad, ni en la escuela; puesto que siempre hay grupos que buscan el cambio, la transformación y la reelaboración de las estructuras sociales desiguales y discriminatorias (Giroux, Henry, 1995).

Por esta razón, se presenta la siguiente premisa que oriente el planteamiento de políticas educativas:

- La sociedad capitalista patriarcal se caracteriza por mantener relaciones desiguales en términos económicos, políticos, culturales.

Como bien lo afirma Michael Apple (1995) la educación está profundamente comprometida con la política cultural, por lo tanto las diferencias de poder se introducen en el mismo núcleo central del currículum, la enseñanza y la evaluación. De tal forma, la escolaridad dirigida a las clases populares es de menor calidad y subvalora la producción cultural de dichas clases, lo que incide en la segmentación, clasificación de las personas en una sociedad y las oportunidades que se les brindan.

Por esta razón es indispensable que las políticas educativas garanticen a las escuelas unidocentes el acceso a programas educativos novedosos, que promuevan una educación de calidad no sólo en la oferta curricular, sino también en la organización escolar, y que estas políticas no se queden en buenas intenciones, pues requieren evidenciarse en acciones.

Asimismo las políticas educativas favorecerían el aprendizaje contextualizado, que fortalece las particularidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente la posibilidad por el escenario pedagógico que reconoce las diferencias socioculturales, la heterogeneidad de los niveles

educativos y las características psicosociales de la población estudiantil que se atiende.

- **Gestión escolar**

La propuesta curricular requiere ser coherente con la organización escolar para que sea eficiente y efectiva. En relación con esta afirmación se propone la siguiente premisa:

-El ambiente físico y social de la institución educativa transmite símbolos y significados que legitiman el orden establecido, por eso deben ser consideradas formas alternativas para transformar la organización escolar.

El centro educativo, como contexto de interacciones, construye su propia cultura a partir de la interacción del conocimiento social organizado y del conocimiento cotidiano, lo que le da un carácter singular debido a las decisiones tomadas institucionalmente, de acuerdo con éstas, se transmiten significados que se proyectan a las personas que comparten el espacio escolar.

En la escuela unidocente el aula debería facilitar espacios de interacción estudiantil-docente que promuevan una organización democrática de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo el personal docente requiere fortalecer los vínculos escuela-comunidad, para garantizar un proceso educativo pertinente en relación con los intereses y las expectativas de los miembros de la comunidad. Asimismo considerar la participación activa y efectiva de la familia en estos procesos y su incidencia en la transformación escolar. Al respecto se puede avalar la siguiente posición:

Las estructuras pesadas, de poder centralizado en el que soluciones que requieren rapidez se arrastran de sector en sector, a la espera de un parecer de aquí, otro de allá, se identifican y sirven a administraciones autoritarias, elitistas y sobre todo, tradicionales, de gusto colonial. Siendo la transformación de estructuras las que terminan por definirnos a su manera, no se puede pensar en otra participación popular o comunitaria. La democracia pide estructuras democratizantes y no estructuras inhibitoras de la presencia participativa de la sociedad civil (...) (Castells y otros, 1997: 95)

La conformación heterogénea del trabajo en grupo, el fortalecimiento de la participación de estudiantes como apoyo para promover intercambios con otros estudiantes, a partir de los cuales se pueden generar nuevos aprendizajes, son ejemplos de aspectos que pueden significar una gestión escolar flexible y comprometida con los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como con la comunidad.

Además de atender el desarrollo del niño en su contexto social y cultural, la teoría de Vygotsky afirma que el desarrollo de la cognición y del lenguaje solamente se puede explicar y comprender en relación

con estos contextos. Es decir, los procesos de progreso mental dependen de los contextos y de las influencias sociales. (Garton, 1994: 96)

- **Procesos pedagógicos**

En esta sección se abordan los lineamientos teóricos curriculares correspondientes a los procesos pedagógicos, se abordan considerando a los siguientes procesos: estudiantes, docentes y procesos de aprendizaje, los cuales se abordan en dicho orden.

- **Estudiantes**

Como premisa, es importante subrayar que **el estudiante es el centro de los procesos educativos**, por lo que son la razón de ser de la educación en una sociedad.

No obstante, es fundamental partir de una consideración epistemológica y psicológica primaria:

- El ser humano construye el conocimiento en interacción con otras personas, con su medio sociocultural y físico.

El mecanismo central para el aprendizaje (y el que tiene lugar la instrucción) es la transferencia de la responsabilidad por parte del adulto, el participante más experto, hacia el niño, el participante más novel, para el logro de una meta mutuamente aceptable en la interacción en colaboración. La responsabilidad conlleva planificación y control de estrategias para alcanzar el éxito, operacionalizando las estrategias más convenientes, eficientes y eficaces, presumiendo la culpabilidad cuando las decisiones son erróneas y demostrando el dominio de todos los aspectos de la tarea. (Garton, 1994: 104)

Es decir los estudiantes en la institución escolar requieren ser considerados como agentes culturales que interactúan en contextos sociales específicos, los cuales les han propiciado identidad, conocimientos y medios de socialización, por medio de éstos se constituyen en un sujeto histórico.

La educación en la familia, en la escuela, en la sociedad, se basa en el conjunto de interacciones que implican la participación activa de las personas de acuerdo con las costumbres socialmente establecidas; por ejemplo mediante el lenguaje, la expresión

corporal, y la manifestación de emociones y sentimientos (Arguedas Consuelo y otras, 2006: 6).

Es importante indicar el papel que tienen las interacciones sociales en la construcción de los procesos de aprendizaje, ya que éstas promueven las posibilidades de reconocer los aportes que diferentes personas propician para lograr el cambio cognitivo.

La interacción social promueve y estimula la actividad cognitiva y puede provocar la reestructuración de las representaciones del niño. Una vez que éste tiene la capacidad de reconocer el conflicto cognitivo que surge de la presentación de diferentes puntos de vista, no puede ignorar contradicción. La reestructuración cognitiva es inevitable. Ese proceso facilita que el desarrollo cognitivo vaya por delante de los procesos normales de desarrollo, pero no puede tener lugar a menos que el niño esté preparado y pueda apreciar y capitalizar el conflicto. Así pues la naturaleza de la tarea, la naturaleza del proceso grupal y el nivel cognitivo inicial del niño son importantes determinantes al valorar la eficacia de la interacción social para promover el desarrollo cognitivo. (Garton, 1994: 89)

▪ **Docentes**

En el contexto escolar, el personal docente desempeña un papel fundamental en la formación de la población estudiantil en todas las áreas del desarrollo socioafectivo, cognitivo, espiritual y psicomotriz.

- El personal docente es el responsable de diseñar actividades con sentido y significado para la población estudiantil que propicie el aprendizaje personalizado y colaborativo.

Si bien es cierto que el personal docente tradicionalmente ha transmitido la ideología dominante, también es cierto que puede ejercer un trabajo potencialmente transformador desarrollando acciones de cambio en el contexto escolar (Giroux, Henry, 1995, 1997; McLaren, Peter, 1997 y Apple, Michael, 1998). Desde esta perspectiva el profesional en educación es el responsable de diseñar actividades que promuevan la reproducción de la sociedad o su transformación. Para esto último, el personal docente requiere propiciar consciente procesos de reflexión-acción, mediante los cuales analiza su práctica pedagógica y genera cambios personales, profesionales y curriculares, en relación con su quehacer en el centro escolar

El personal docente es un gestor pedagógico, un mediador de los procesos de aprendizaje y en buena medida promotor del cambio en el centro educativo.

La mediación o la actividad mediada indirectamente, es, de acuerdo con Vygotsky (1978), siguiendo a Hegel y Marx, característica de la

cognición humana. Se refiere a la interiorización de las actividades y de los comportamientos socio-históricos y culturales y es exclusiva del dominio humano. La mediación incluye tanto el uso de herramientas como signos y significa su unión. El uso de herramientas representa el comportamiento orientado externamente, mientras que el uso de signos está orientado internamente. La combinación del uso de herramientas y de signos, es exclusivamente humano y posibilita el desarrollo de las funciones psicológicas o mentales superiores. El uso de instrumentos es equiparado por Vygotsky a la inteligencia práctica. Esta última expresión enfatiza la relación de las herramientas con el desarrollo intelectual o cognitivo (Garton, 1994: 99)

- **Procesos de aprendizaje**

La educación considerada desde una perspectiva multicultural, permite comprender que:

-La práctica pedagógica debe partir de los contextos socioculturales de las niñas y los niños.

La educación se convierte en la puerta de la cultura, entendida ésta como el conjunto de conocimientos, herramientas, valores, normas, etc. que hace posible la existencia de sistemas simbólicos compartidos y formas tradicionales de vivir y trabajar juntos. (Trilla y otros, 2001:224)

Asimismo esta perspectiva garantiza el reconocimiento de la heterogeneidad de los procesos de aprendizaje que se desarrolla en el salón de clases, lo cual es una característica que en las escuelas unidocentes trasciende a las diferencias individuales del aprendizaje, porque en ese mismo espacio se encuentran reunidos niñas y niños de diferentes grados del I y II ciclo de la Educación General Básica.

Si deseamos construir una práctica pedagógica socialmente crítica y significativa ésta debe partir de los contextos socioculturales para ofrecer una educación con sentido y emancipatoria, por lo que es necesario analizar a profundidad los significados de cada cultura, tener en cuenta que en toda cultura hay elementos residuales (formaciones culturales del pasado), dominantes (los de los sectores hegemónicos que articulan todo el resto) y emergentes (innovadores) (Williams, 1980 ,citado por Carusso M. y Dussell, I, 1995)

Es fundamental pensar la cultura, y sobre todo la cultura escolar cotidiana, como culturas plurales, como culturas híbridas, producto de la mezcla de muchos elementos heterogéneos, donde se enlaza lo objetivo y lo subjetivo, lo que llevaría a replantear las relaciones sociales que se generan en el salón de clase, el papel

de las y los estudiantes y de educadoras y de educadores, la pertinencia de los contenidos y la contribución de los padres y madres de familia, de otros profesionales y de las instituciones de la comunidad (García ,1995 y Carusso y Dussell, 1995).

Cabe indicar que la educación multicultural, en el caso de las escuelas unidocentes, exige ser considerada a doble vía, cómo podría afectar la introducción de un programa educativo que no considere las diferencias de sus comunidades para generar los procesos de aprendizaje; en este sentido se requiere de un abordaje contextualizado de los programas de estudio.

Los sistemas simbólicos que los individuos utilizaban al construir el significado eran sistemas que estaban ya en su sitio, que estaban a “allí”, profundamente arraigados en el lenguaje y la cultura. Constituían un tipo muy especial de juego de herramientas comunal, cuyos utensilios, una vez utilizados, hacían del usuario un reflejo de la comunidad. (Bruner, 1990: 27)

En relación con esta perspectiva multicultural, se requiere proponer una educación holista para el desarrollo de los procesos de aprendizaje, ya que busca impregnar la formación integral de las niñas y de los niños partiendo de una mirada que requiere el desarrollo de procesos de aprendizaje con características lúdicas y creativas.

La educación holista se orienta hacia la integridad del proceso educativo. Integridad significa que cada una de las disciplinas académicas proporciona nada más una perspectiva diferente del rico, complejo e integrado fenómeno de la vida. La educación holista celebra y hace un uso constructivo de punto de vista alternativos y en evolución de la realidad y de las formas múltiples de conocer. No son solamente los aspectos intelectuales y vocacionales del desarrollo humano los que necesitan orientación y cultivo, sin o también los aspectos físico, moral, estético, creativo y, en un sentido no sectario, espiritual. El holismo tiene implicaciones de gran significado para la ecología y la evolución humana y planetaria (Gallegos, 1999:59).

Por esta razón se propone la siguiente premisa:

- La educación holista propicia el desarrollo integral a partir de procesos de aprendizaje con características lúdicos y creativos.

Esta consideración supone crear espacios que fortalezcan la auto expresión de la población estudiantil. La auto expresión propicia la auto identificación, y, con ello la oportunidad de favorecer el desarrollo estético y espiritual de las niñas y los niños. A lo anterior es importante no olvidar que también la experiencia de la

educación física contribuye a los procesos de auto expresión y auto identificación de esta población educativa para su desarrollo integral.

...la expresión artística en el curriculum escolar propicia el reconocimiento de la auto identificación y la auto expresión en el estudiante, así como el respeto entre la población estudiantil y el personal docente. Por lo tanto le corresponde al docente organizar un ambiente escolar que conduzca a la exploración, a la inventiva y a la producción, ya que es importante reconocer y compartir con los estudiantes, la alegría de sus logros y también de sus fracasos. La auto identificación de los escolares con su propio trabajo se convierte en una experiencia significativa cuando el docente se identifica con ellos y con lo que hacen. Por lo tanto, el entusiasmo y creatividad debe promover procesos de incentivación acordes con las estrategias de enseñanza para que favorezcan un buen aprendizaje (Arguedas, Castro y García, 2006: 11).

En la escuela unidocente la heterogeneidad del salón de clase que ya planteó el hecho del aprendizaje contextualizado, también es una condición para plantear la necesidad de que tiene la niña o el niño de que su aprendizaje sea orientado de forma constructivista, a partir de la exploración, la indagación y la elaboración de aprendizajes significativos. No obstante requiere contar con el apoyo de recursos didácticos y tecnológicos que faciliten el desarrollo de procesos de comprensión de su conocimiento.

Se reconoce a cada educando como un ser único, valioso e inherentemente creativo. Esto significa aceptar sus diferencias individuales y estimular en cada estudiante un sentido de tolerancia, respeto y aprecio para la diversidad humana. Cada persona es un ser emocional, intelectualmente único, con gran potencial espiritual y poseedor de una capacidad ilimitada para aprender (Gallegos, 1999:58).

Por esta razón en los procesos de aprendizaje, se requiere reconocer que:

- La educación personalizada procura evidenciar al sujeto educativo como centro de los procesos de aprendizaje.

El andamiaje es una descripción metafórica de un proceso de enseñanza que facilita el aprendizaje infantil. Este proceso es local, dirigido a la tarea y centra la atención del niño en los aspectos relevantes de esta última. El andamiaje dirige al niño, a través de pequeños pasos comprensibles, hacia la consecución del éxito. La enseñanza contingente o andamiaje deriva de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky, y es entendida como un medio para determinar si la instrucción es o no sensible a los niveles de desarrollo real o potencial del niño. (Garton, 1994: 54)

La educación personalizada contribuye al desarrollo de ambientes educativos que propicien el interés y la autonomía de los procesos de aprendizaje, de acuerdo con las posibilidades de cada persona. De este enfoque se desprende la siguiente premisa:

- El proceso pedagógico requiere estar orientado hacia la exploración, indagación y elaboración de aprendizajes significativos por parte de cada educando, fortaleciendo sus propias potencialidades.

Para Leontiev, los objetos que existen en el mundo infantil tienen una historia y unas funciones sociales que no se descubren a través de las exploraciones que el niño efectúa sin ayuda. (...) La apropiación del niño de “herramientas” propias de la cultura se produce mediante la inmersión en actividades culturalmente organizadas en las que la herramienta desempeña un papel. (Newman y otros, 1991: 75)

Por su parte, el enfoque socioconstructivista fundamenta el aprendizaje colaborativo, el cual se complementa con la visión personalizada de los procesos de aprendizaje, ya que en el aprendizaje colaborativo todas las personas involucradas en los ambientes educativos aportan desde sus propias perspectivas, experiencias y conocimientos a las realidades de las otras. Esta visión dialéctica propicia el desarrollo del trabajo en equipo y la cooperación como aspectos centrales para fortalecer el diálogo en el proceso de aprendizaje. Cabe indicar que las escuelas unidocentes son ambientes de aprendizaje ideales para el desarrollo de este enfoque, ya que coexisten niñas y niños con diferencias individuales, y ubicados en distintos niveles educativos.

Por esta razón en la escuela unidocente se propicia el aprendizaje colaborativo, en la medida en que se propician diversos espacios de interacción al contar con estudiantes de diferentes grados, se propicia el intercambio entre estudiantes del mismo grado (pares) y entre otros de diferentes grados (apoyos para la zona de desarrollo potencial). En el marco de estas interacciones se enriquecen los procesos comunicativos y la construcción de procesos de aprendizaje significativos.

El pensamiento no lo genera el pensamiento; lo engendra la motivación, es decir, nuestros deseos y necesidades, nuestros intereses y emociones. Tras cada pensamiento hay una tendencia afectivo-volitiva, que tiene la respuesta al último “por qué” en el análisis del pensamiento. Una verdadera y plena comprensión del pensamiento ajeno sólo es posible cuando entendemos su base afectivo-volitiva. (Vygotsky, 1995: 227)

Por último es importante que la evaluación de los procesos de aprendizaje responda a los planteamientos anteriores, por lo que se propone la siguiente premisa:

- La evaluación de los procesos de aprendizaje debería ser acorde con la visión pedagógica, especialmente con las condiciones didácticas que requiere el desarrollo de un modelo de aprendizaje personalizado y colaborativo.

En relación con lo anterior, la evaluación de los procesos de aprendizaje requiere la consideración de las características individuales y la contextualización de tales procesos. Para ello es fundamental que haya una coherencia entre la evaluación y la mediación pedagógica que responde al aprendizaje personalizado y colaborativo. En este sentido la visión de Galo (1989, citado por Najarro, Armando, 2002: 7):

La evaluación del rendimiento escolar es una serie de acciones que el docente realiza, en forma técnica, durante el proceso didáctico, para obtener datos que le permitan apreciar el nivel en que los alumnos han logrado el dominio de los aprendizajes previstos.

Lo anterior evidencia que es necesario ser consciente del proceso de mediación que se gesta en el aula, para poder observar, recopilar, analizar y dar cuenta de los aprendizajes construidos mediante la acción pedagógica.

De esta manera se han propuesto los componentes curriculares con las premisas teóricas que orientan los lineamientos generales para el desarrollo curricular y de experiencias de aprendizaje en las escuelas unidocentes, de acuerdo con la perspectiva teórica asumida por las autoras.

5. Metodología

Para analizar las fortalezas y las limitaciones de las escuelas unidocentes en Costa Rica el estudio se organiza en dos partes.

En la primera parte se lleva a cabo una investigación descriptiva para conocer, a nivel general, algunas de las características de las escuelas unidocentes: la cobertura y la ubicación, los porcentajes de aprobación, exclusión y repitencia de la población estudiantil en los últimos seis años, las características profesionales del personal docente. Asimismo se analizan los programas de estudio que recomienda el Ministerio de Educación Pública y se describen las actividades de educación continua que recibe el personal docente de esas instituciones.

En la segunda parte se realiza un estudio etnográfico en cuatro escuelas unidocentes, consideradas exitosas por parte de autoridades del Ministerio de Educación Pública, con el fin de vivenciar las experiencias cotidianas del aula con el personal docente, la población estudiantil y las familias. Lo anterior requiere, en un primer momento, los datos del Departamento de Estadística del MEP con los porcentajes de rendimiento académico de todas las escuelas unidocentes del país para analizar los resultados, con el fin de tomar en cuenta las instituciones educativas con mejor rendimiento académico, sin embargo esta indagación no dio los resultados esperados debido a que el comportamiento es similar en los diferentes centros educativos. Asimismo se considera importante la opinión de autoridades (Director (a) Regional y Asesor Supervisor) de las Direcciones Regionales Educativas, a los cuales se les solicita información sobre las escuelas a su cargo, para conocer su criterio sobre las que mejor desempeño tienen. Además de este aspecto, se considera a las escuelas donde el personal docente participe en proyectos que impulsa el MEP para el mejoramiento de la calidad de la educación, y se caracterice por su compromiso con su labor docente. No podía faltar la opinión de la exdirectora del Programa de Escuelas Unidocentes del MEP de 1998 al 2007, M.Sc. Rocío Alvarado Cruz. Finalmente la selección de las regiones será a conveniencia de las investigadoras de acuerdo con la disposición que tenga el personal docente, las autoridades regionales y la disponibilidad presupuestaria para el trabajo de campo.

5.1 Etapas de la investigación

I Etapa: Elaboración histórica y teórica.

Revisión de bibliografía y de estadísticas del Ministerio de Educación Pública (MEP). Elaboración de una reseña histórica y de un marco de referencia teórico. Para ello se contacta a asesores del Ministerio de Educación Pública y se revisan libros sobre el tema y tesis de la Universidad de Costa Rica y de la Universidad Nacional.

II Etapa: Elaboración y validación de instrumentos

A partir de la revisión bibliográfica y consulta a asesores del Ministerio de Educación Pública se construye un cuestionario para que sea completado por las educadoras y los educadores seleccionados en la muestra (Anexo N°3). La validación de este instrumento se realizó mediante juicio de expertos, las personas que participaron en este proceso fueron las siguientes:

M.Sc. Yadira Cerdas. Directora del Departamento de Educación Rural de la Universidad Nacional.

M.Sc. Claudio Vargas. Maestro unidocente por varios años, en la actualidad es profesor del Departamento de Educación Primaria de la Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica

M.Sc. Rocío Alvarado Cruz. Asesora del Departamento de Educación Primaria del Ministerio de Educación Pública. La señora Alvarado posteriormente se integró como una investigadora más de este proyecto.

Con las recomendaciones de estos profesionales se enriqueció el instrumento el cual cuenta con 86 preguntas.

III Etapa. Selección de la muestra y recolección de la información

La población de esta investigación la constituyen las escuelas multigrado del país distribuidas en las 20 Regiones Educativas del Ministerio de Educación Pública en el año 2007.

Para calcular las personas que participaron en el estudio se utilizó un muestreo irrestricto aleatorio (mia) con selección aleatoria proporcional al tamaño de la región. Esto significa que de acuerdo con la cantidad de centros educativos dentro de cada región, así se seleccionaron en la muestra, de tal forma que se tuvo representación de todas las regiones. Por ejemplo en la región Aguirre hay 62 centros educativos, esto representa un 3% de los centros unidocentes del país. Entonces el 3% de la muestra debe contener centros unidocentes de Aguirre, lo que significa 14 centros educativos⁶.

La selección de las escuelas dentro de las regiones se realizó al azar. La muestra quedó constituida de la siguiente manera.

⁶ Muestra elaborada por Juan Pablo Solís, de la Escuela de Estadística, con los datos proporcionados por el Ministerio de Educación.

Cuadro N° 5. 1
Población y muestra de escuelas Unidocentes por Región Educativa

	Centros	%	Muestra
Aguirre	62	3	14
Alajuela	21	1	5
Cañas	69	4	15
Cartago	56	3	12
Coto	248	14	55
Desamparados	48	3	11
Guápiles	68	4	15
Heredia	63	4	14
Liberia	39	2	9
Limón	109	6	24
Nicoya	127	7	28
Perez Zeledón	224	12	50
Puntarenas	122	7	27
Puriscal	78	4	17
San Carlos	182	10	40
San Jose	5	0	1
San Ramon	40	2	9
Santa Cruz	45	3	10
Turrialba	117	7	26
Upala	77	4	17
Total	1800		400

Como se observa en el cuadro anterior para 1800 centros educativos multigrado la muestra representativa sería de 400 unidocentes; como mínimo debían completar el instrumento 320 personas, y lo hicieron un total de 339.

Para distribuir los cuestionarios, estos se agruparon por región educativa y por circuito de acuerdo con la muestra, se le adjuntó dos cartas a cada instrumento dirigidas al personal docente y a los supervisores. Además de las listas de las escuelas seleccionadas (Anexo N°4). Algunos de los sobres con toda esta información la repartió la M.Sc. Rocío Alvarado Cruz, en una actividad organizada por el Departamento de I y II ciclo del Ministerio de Educación, dirigida a maestras y maestros de Escuelas Unidocentes de todo el país celebrada en el Hotel Irazú, los días 4, 5 y 6 de junio del 2008. Los sobres que no se repartieron ese día se entregaron posteriormente, algunos se fueron a dejar a las Direcciones Regionales y otras se enviaron por correo. Se mantuvo contacto telefónico con Directoras(es) Regionales y Supervisoras (es) de cada uno de los circuitos seleccionados en la muestra, para la aplicación y envío de los instrumentos. Se decidió que los cuestionarios se completaran en reuniones que convocaba cada circuito.

Para recolectar los cuestionarios se ofrecieron las siguientes opciones: enviarlos en sobre cerrado al Departamento de I y II ciclo del Ministerio de Educación Pública, dirigido a la M.Sc. Rocío Alvarado, al fax 22074679 o acceder al instrumento en la página web www.inie.ucr.ac.cr, completar y enviar. Conforme van llegando se marca en la lista la escuela que lo envió con el fin de llevar el control de cuáles centros educativos no han contestado para darles seguimiento.

Recolectar los cuestionarios fue un proceso difícil. En algunas regiones se han enviado hasta tres veces porque se han extraviado y no dan razón de ellos. Además el seguimiento que se ha dado implica un sinnúmero de contactos telefónicos con Directoras Regionales, Supervisoras y educadoras. Otra dificultad que se presentó es que en el año 2008 se crearon dos regiones más, a las que se le envió posteriormente los cuestionarios.

IV Etapa. Negociación de entrada

Se realiza la negociación de entrada a las cuatro instituciones unidocentes seleccionadas, para ello se contactó en primer término a la directora de la escuela, se le presenta el proyecto con el propósito de conocer su disposición para participar en el estudio. Posteriormente se solicita la autorización a las autoridades correspondientes de las Direcciones Regionales. Una vez que se acepte participar en el estudio, se firma de consentimiento informado por parte de la maestra participante.

V Etapa. Inmersión al salón de clase

Cada escuela se visitó durante dos semanas con el fin de observar la jornada completa de trabajo, la organización del ambiente y del tiempo, las relaciones entre las personas que comparten el espacio escolar, la labor pedagógica, el material didáctico y su uso. Asimismo se hicieron entrevistas al personal docente, a la población estudiantil y a las familias

Para recolectar la información, las investigadoras Chaves y García, con base en los objetivos del estudio y la bibliografía consultada, elaboraron los instrumentos para aplicarlos: a la población estudiantil que cursa de IV a VI grado, a un miembro de la familia y al personal docente (Anexo N°5). Además se hicieron tres guías para observar: el aula, la institución, y la comunidad (Anexo N°6). Estos instrumentos fueron validados por el M.Sc. Claudio Vargas, profesor de la Escuela de Formación Docente, en la actualidad, y con experiencia de tres años como maestro unidocente y ocho como maestro regular, por la M.Sc. Rocío Alvarado Cruz, exdirectora del Departamento de Escuelas Unidocentes del MEP. También se le enviaron a la M.Sc. Yadira Cerdas, Directora de la División de Educación Rural del CIDE, pero solamente hizo observaciones al instrumento dirigido a docentes. Con las recomendaciones de los expertos se hicieron los instrumentos definitivos. Asimismo la educadora llenó el cuestionario que se aplicó a la muestra representativa de unidocentes.

La observación del trabajo de aula fue realizada por las mismas investigadoras, de manera individual, una de ellas lo realizaba durante una semana y otra, la siguiente semana, con el fin de contrastar la información obtenida. Para recolectar los datos se utilizó el diario de campo, donde se anotaba lo que acontecía en el aula, relación estudiante-estudiante, estudiante-docente, prácticas pedagógicas, clima afectivo del aula, entre otras. Estas notas se transcribían una vez finalizada la observación y se le agregaban percepciones de las investigadoras sobre lo que habían observado.

VI Etapa. Análisis de la información

El análisis de la información cuantitativa se hizo interpretando las frecuencias absolutas y relativas de los datos obtenidos en el Departamento de Estadística del Ministerio de Educación Pública y de las repuestas dadas por los educadores y las educadoras en los cuestionarios. Para este último se utilizó el programa SPSS.

Los datos cualitativos se analizaron triangulando la siguiente información: entrevistas a estudiantes, familias y cuestionario a docentes con observaciones a la labor de aula, documentos de la maestra, trabajo de la población estudiantil y con la teoría.

El análisis se organiza en las siguientes temáticas:

1. Generalidades de las escuelas unidocentes a partir de datos del MEP 2001-2007

- Ubicación de las escuelas unidocentes
- Matrícula I y II ciclo EGB
- Aprobación, reprobación y repitencia de la población estudiantil EGB
- Exclusión de la población estudiantil de I y II ciclo de la EGB
- Formación del personal docente de escuelas unidocentes

2. Opinión de los unidocentes sobre su labor profesional

- Características del personal docente
- Características de las escuelas unidocentes
- Programas de estudio de las escuelas unidocentes
- La labor docente
- Programa de comedor, beca y bono escolar

3. Escuelas unidocentes exitosas

- Contexto de la comunidad
- Características de la docente
- Gestión y organización administrativa
- Administración del curriculum

Descripción de la escuela
Práctica pedagógica
Percepción de estudiantes y familias sobre la escuela

VII Etapa. Validación de resultados

Una vez analizados los datos cuantitativos y cualitativos se formuló una lista de fortalezas y limitaciones de las escuelas unidocentes (Anexo N°10) con el propósito de validar estos datos con docentes que laboran en esta modalidad y que pertenecen a los circuitos educativos de las maestras que se les observó su práctica pedagógica. En Pacaya únicamente existe solo una escuela unidocente, como se evidencia en el siguiente cuadro:

Cuadro N°5.2
Unidocentes que validaron información

Lugar	N° de docentes
Tilarán	22
Palmar Norte	18
Limón	15
Pacayas	1
Total	56

VIII Etapa Preparar el informe final.

Elaboración y presentación de informe final.

5.2 Participantes en el estudio

En la primera parte del estudio la población la constituyen las 1800 escuelas unidocentes que había en el año 2008 en todo el país, distribuidas en 20 regiones geográficas.

Para realizar la evaluación propuesta en estos centros educativos se propuso una muestra probabilística de tamaño 400, obtenida bajo un diseño de muestreo irrestricto aleatorio con distribución proporcional a la población de escuelas en cada una de las regiones geográficas, y selección sistemática dentro de cada región, en el que cada escuela tuvo la misma probabilidad de ser incluida en la muestra.

No se disponía de información previa sobre este tipo de estudios que permitiera aproximar el margen de error que tendría el tamaño de muestra propuesto. No obstante, asumiendo que las principales variables de la encuesta son categóricas, un máximo de variancia y una confianza del 95%, el margen de

error máximo permisible para la estimación de proporciones se estimó en cinco puntos porcentuales.

El tamaño de muestra propuesto incluye un 20% de no respuesta establecido a juicio de experto de las investigadoras principales del estudio, a fin de obtener una muestra total efectiva de tamaño 320 con los parámetros antes mencionados de error máximo permisible, variancia y confianza.

La distribución de la muestra seleccionada se muestra a continuación:

Cuadro N°5.3
Distribución de la muestra

Región	Escuelas en la población	Porcentaje de escuelas	Escuelas en la muestra
Aguirre	33	2	7
Alajuela	69	4	15
Cañas	69	4	15
Cartago	56	3	12
Coto	248	13	55
Desamparados	48	3	11
Guápiles	68	4	15
Heredia	63	3	14
Liberia	39	2	9
Limón	109	6	24
Nicoya	127	7	28
Pérez Zeledón	224	12	50
Puntarenas	122	7	27
Puriscal	78	4	17
San Carlos	182	10	40
San José	40	2	9
San Ramón	40	2	9
Santa Cruz	45	2	10
Turrialba	117	6	26
Upala	77	4	17
Total	1854	100	400

Al finalizar el proceso de recolección de datos (trabajo de campo) se obtuvo una muestra final de 335 escuelas unidocentes, a partir de las cuales se realizan inferencias para toda la población de escuelas unidocentes del país.

En la segunda parte del estudio, las personas participantes fueron las educadoras y el 30% de las familias, las niñas y los niños de las cuatro escuelas seleccionadas. Las educadoras completaron un cuestionario, a las familias y al estudiantado se les hizo entrevista personal. Además se observó durante dos semanas la labor pedagógica de cada una de las cuatro escuelas durante el año 2009.

También se entrevistó a informantes claves: la M.Sc. Alejandrina Mata Segreda, Viceministra académica del Ministerio de Educación y a la M.Sc. Zaida Molina, profesional jubilada del Ministerio de Educación, la cual colaboró en propuestas dirigidas a las escuelas unidocente.

5.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La información se recolectará en el primer momento de esta investigación mediante cuestionarios dirigidos a la muestra de unidocentes (Anexo N°3). Además se realizaron entrevistas no estructuradas a informantes claves.

En la segunda parte mediante las siguientes técnicas e instrumentos:

- Observación de la labor de aula, esta se registró mediante el diario de campo, fotografía y vídeo.
- Cuestionario dirigido a la unidocente (Anexo N°3).
- Guía de entrevista a las familias y guía de entrevista a la población estudiantil (Anexo N°5).
- Guías de observación a la comunidad, a la institución y al aula (Anexo N°6).

5.4 Ética de la investigación

Por las características de esta investigación en la que se tuvo acceso directo a las escuelas unidocentes donde las investigadoras observaron y participaron en las dinámicas del aula, realizaron entrevistas y analizaron documentos, es preciso, desde la ética de la investigación, informar a los participantes, de manera detallada, de los objetivos y actividades del estudio, por tal razón se realizaron las siguientes acciones:

- Negociación de entrada a la institución educativa: Se explicó de manera detallada a la unidocente los objetivos del estudio y el procedimiento a seguir. La educadora informó a las familias y al estudiantado en una reunión escolar.
- Se solicitó autorización a las autoridades de las Direcciones Regionales de Educación del MEP, al Director Regional y al Supervisor (Anexo N°7).
- Se diseñaron consentimientos informados dirigidos a la educadora, a las familias y estudiantes que se entrevistaron, éstos fueron firmados por estas personas (Anexo N°8).
- Se elaboró un documento donde las familias autorizaban tomar fotos a sus hijas e hijos para fines de la investigación (Anexo N°9).

La explicación detallada de los propósitos del estudio contribuyó a crear un ambiente de confianza que permitió establecer relaciones cordiales con la docente, la población estudiantil y las familias, lo que fue muy importante en el desarrollo de la investigación.

6. Análisis de la información

El análisis de la información se presenta en tres apartados:

6.1 Generalidades de las escuelas unidocentes a partir de datos del MEP 2001-2007

6.2 Opinión de los unidocentes sobre su labor profesional

6.3 Escuelas unidocentes exitosas

6.1 Generalidades de las escuelas unidocentes a partir de datos del MEP 2001-2007

En este apartado se da a conocer la ubicación geográfica de las escuelas unidocentes en el año 2007. También la matrícula, los porcentajes de aprobación, reprobación, repitencia y exclusión de la población estudiantil de dichas instituciones en comparación con la totalidad de las escuelas del país, y la formación profesional del personal docente que atiende estos centros educativos, datos que se presentan del 2001 al 2007.

6.1.1 Ubicación de las escuelas unidocentes

Las escuelas unidocentes cumplen con la necesidad de ampliar la cobertura de la educación primaria a zonas rurales con población dispersa y concretar el mandato constitucional que indica que la educación es gratuita, obligatoria y costeadada por el Estado (artículo 78).

De acuerdo con los datos proporcionados por el Departamento de Estadística del MEP, en el año 2001 existían 1574 escuelas unidocentes, y en el año 2007, 1849, lo que evidencia un incremento de 275 escuelas. Del total de escuelas unidocentes, para ese año, el 9% se ubican en zonas urbanas y el 91% en zonas rurales.

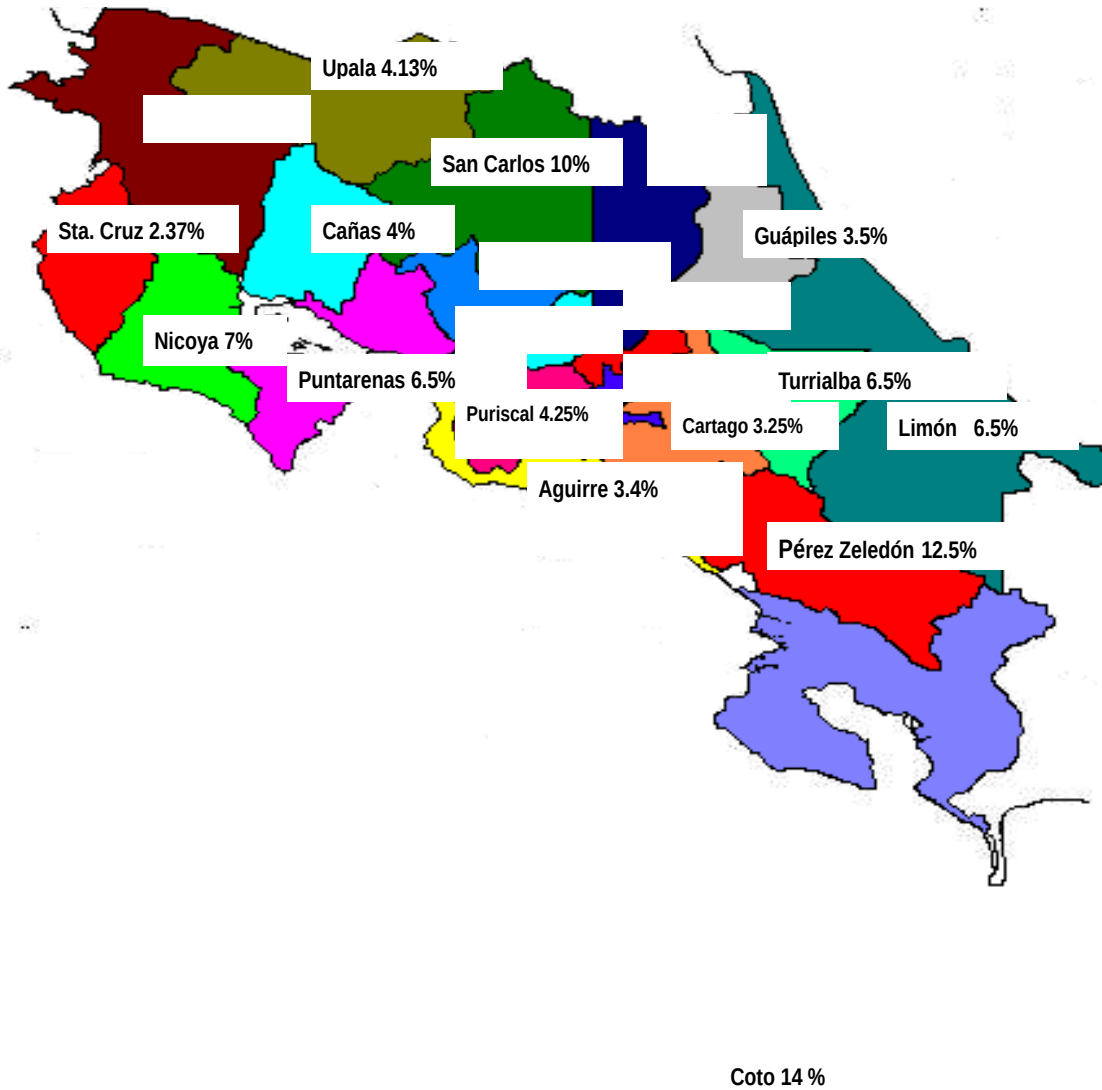
Las regiones que presentan un mayor aumento de estas instituciones del 2001 al 2007 son: Turrialba que pasa de 71 escuelas a 119, Limón de 80 a 123; Coto de 233 a 256, Pérez Zeledón de 206 a 231.

El cuadro No. 6.1 muestra el total de escuelas unidocentes por región educativa para el año 2007. Es importante resaltar las zonas que cuentan con un mayor número de escuelas unidocentes: Coto con 256, que representa el 14% del total de esas instituciones, Pérez Zeledón con 231 (12.5%) y San Carlos con 187 (10%). Las regiones que tienen menos son: San José 4 (0.2) y Alajuela con 22 (1.2%), esto demuestra que se está cumpliendo con el objetivo de creación de estos centros educativos.

Cuadro. 6.1 Total de Escuela Unidocentes Dependencia Pública 2007		
Dirección Regional	No. Instituciones	% Instituciones
Aguirre	63	3.4
Alajuela	22	1.2
Cañas	71	4
Cartago	60	3.25
Coto	256	14
Desamparados	49	2.5
Guápiles	69	4
Heredia	59	3
Liberia	44	2.5
Limón	123	6.5
Nicoya	129	7
Pérez Zeledón	231	12.5
Puntarenas	119	6.5
Puriscal	79	4.25
San Carlos	187	10
San José	4	0.2
San Ramón	43	2.32
Santa Cruz	44	2.50
Turrialba	119	6.5
Upala	78	4.13
Total	1849	100

Fuente: Departamento de Estadística MEP

**División Administrativa del MEP
Veinte Regiones Educativa - 2007**



El cuadro No.6. 2 muestra que en relación con el total de instituciones públicas de I y II ciclo, las escuelas unidocentes tienden a aumentar su número en los últimos años, a la inversa de lo que sucede con el resto. Esto podría estarse dando por un descenso en los nacimientos en el país.

Cuadro No 6. 2
Escuelas unidocentes y resto de centros educativos de I y II ciclo
2001-2007

Instituciones de I y II ciclo Públicas	Años						
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Escuelas Unidocentes	1574	1624	1667	1719	1772	1783	1854
%	44%	45%	46%	47%	48%	48%	49.75%
Resto de instituc. I y II ciclo	2021	1998	1982	1951	1934	1931	1876
%	56%	55%	54%	53%	52%	52%	49.25%
Total	3595	3622	3649	3670	3706	3714	3730
%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Elaboración propia con datos de Departamento de Estadística del MEP

6.1.2 Matrícula I y II ciclo de la EGB

Al relacionar los datos del cuadro No. 2 con los del cuadro No. 3 se evidencia que de las 3725 escuelas públicas que representa el total de estas, en el año 2007, 1854 son unidocentes, es decir el 49.75%, las cuales atienden a 42292 niñas y niños, lo que significa el 8.93% de la población estudiantil de I y II ciclo de ese año (473547). Asimismo se observa que la matrícula de las escuelas unidocentes tiende a aumentar. En el 2001 para un total de 500.621 matriculados en la educación general básica, 38637, es decir un 7.8% del total correspondieron a escuelas unidocentes; y 6 años después para una matrícula de 473547 un 8.93%, es decir 42292, se matricularon en escuelas unidocentes. Lo que evidencia, además, que la matrícula en el resto de instituciones públicas de I y II ciclo del país tiende a disminuir.

Cuadro No 6. 3
Estudiantes matriculados en escuelas unidocentes y
resto de centros educativos de I y II ciclo públicas
2001-2007

Estudiantes matriculados en instituciones de I y II ciclo públicas	Años						
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Escuelas Unidocentes	38637	39649	39918	40611	41735	41377	42292
%	7.8%	7.9%	8%	8.35%	8.65%	8.56%	8.93%
Resto de instituc. I y II ciclo	461984	458437	454822	445495	440726	441740	431255
%	92.2%	92.1%	92%	91.65%	91.35%	91.44%	91.07%
Total	500621	498086	494740	486106	482461	483117	473547
%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Elaboración propia con datos de Departamento de Estadística del MEP

De acuerdo con los datos del MEP, a pesar de que la matrícula en escuelas unidocentes ha aumentado en el transcurso de los años, el porcentaje de mujeres matriculadas es el mismo desde el 2001, el cual representa el 47%.

6.1.3 Aprobación, reprobación y repitencia de la población estudiantil de la EGB

En el cuadro No. 4 se observa que las escuelas unidocentes presentan porcentajes más altos de aprobación del curso lectivo por parte de sus estudiantes en comparación con la totalidad de escuelas de I y II ciclo del país en los últimos seis años. En general, los porcentajes varían poco de año a año.

Cuadro No. 6. 4							
Distribución relativa de aprobación de estudiantes del I y II ciclo y de escuelas unidocentes							
Instituciones de I y II ciclo de la EGB	Año						
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Total escuelas de I y II ciclo del país	84.25	84.25	84.5	83.25	81.5	81	81.5
Escuelas unidocentes	87.8	88.1	88.2	87.7	86.1	86.25	86,5

Elaboración propia con datos de Departamento de Estadística del MEP

Al comparar los porcentajes de estudiantes reprobados del total de escuelas del I y II ciclo de la EGB y las escuelas unidocentes (cuadro No.6. 5) se evidencia que para el año 2001, estas escuelas tenían 1.1% más de reprobados que la totalidad de estas instituciones del país. Sin embargo, esta tendencia va cambiando y en el 2007, tienen casi el mismo porcentajes de reprobación. Este hecho podría estar relacionado con diversas variables entre ellas: con la implementación del Modelo Pedagógico de las Escuelas Unidocentes en el año 2001 por parte del PRONEU, el cual inició acciones de asesoramiento al personal docente en tres componentes del modelo: planificación didáctica, adecuación curricular y práctica renovada. Otro aspecto que podría estar incidiendo es que en los últimos años el personal docente que labora en estas escuelas ha obtenido mayores niveles educativos en su formación profesional como se evidencia en el gráfico No.6.1.

Cuadro No.6. 5							
Distribución relativa de reprobados de estudiantes del I y II ciclo y de escuelas unidocentes							
Instituciones de I y II ciclo de la EGB	Año						
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Total escuelas de I y II ciclo del país	6.5	6.5	6.5	6.75	7	7.50	7.1
Escuelas unidocentes	7.6	6.9	7.1	6.9	7.3	7.25	7.2

Elaboración propia con datos de Departamento de Estadística del MEP

En cuanto a la repitencia de estudiantes no se evidencian diferencias importantes entre la todas los centros educativos de I y II ciclo de la nación y las escuelas unidocente como se aprecia en el cuadro No.6.6.

Cuadro No. 6.6							
Distribución relativa de repitencia de estudiantes del I y II ciclo y de escuelas unidocentes							
Instituciones de I y II ciclo de la EGB	Año						
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007

Total escuelas de I y II ciclo del país	8.9	8,1	8.0	7.9	8	8.2	8.5
Escuelas unidocentes	9.1	8.1	7.9	8.0	7.8	8.3	8.7

Elaboración propia con datos de Departamento de Estadística del MEP

6.1.4 Exclusión de la población estudiantil de I y II ciclo de la EGB

En el cuadro No 6.7 se muestra que el porcentaje de exclusión de estudiantes del I y II ciclo de la educación general básica ha ido disminuyendo, esta tendencia es más evidente en las escuelas unidocentes que pasa 6.2% en el 2001 a un 3.8% en el 2006, mientras que para la totalidad de la población estudiantil de educación primaria va de un 4.7% a un 4 % Este dato también podría estar relacionado con la implementación de un nuevo modelo pedagógico a partir del 2001 con base en la experiencia de las Escuelas Líderes mediante el subproyecto “La Nueva Escuela Rural Unidocentes de Costa Rica” (NERUC).

Cuadro No.6. 7						
Distribución relativa de deserción por estudiantes del I y II ciclo y de escuelas unidocentes						
Instituciones de I y II ciclo de la EGB	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Total escuelas de I y II ciclo del país	4.7	4.2	4.2	3.5	3.6	4
Escuelas unidocentes	6.2	5.3	4.4	3.8	3.3	3.8

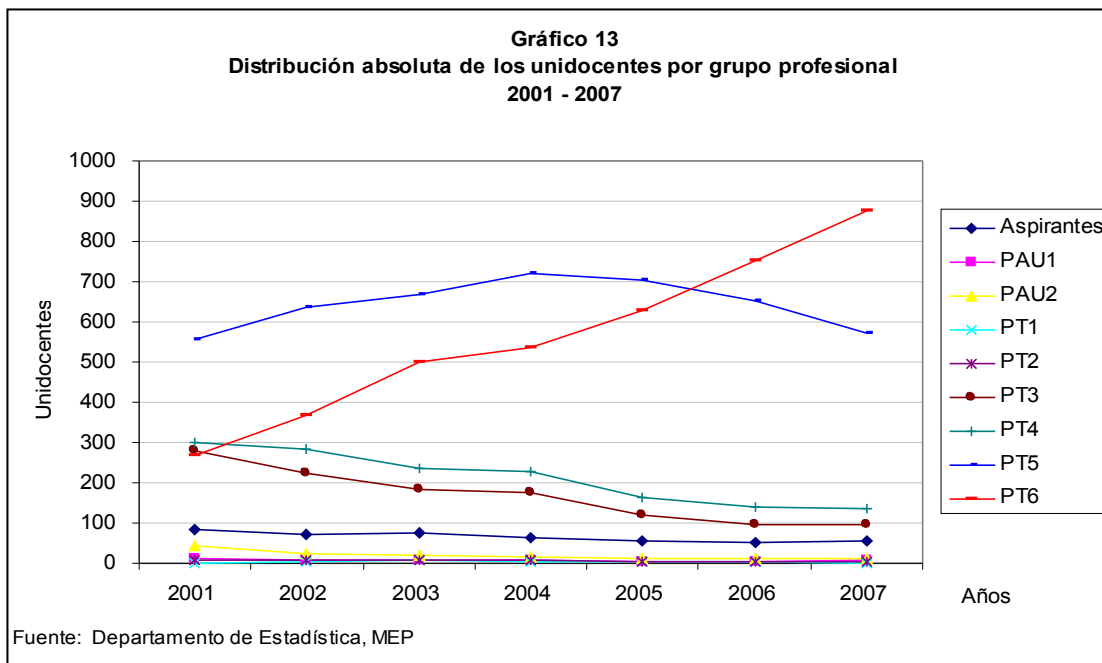
Elaboración propia con datos de Departamento de Estadística del MEP

6.1.5 Formación del personal docente de escuelas unidocentes

La calidad de la educación se relaciona con una gran cantidad de variables que inciden en ella. Sin embargo, eliminando factores extraescolares como el origen socioeconómico del estudiantado, existe evidencia científica que indica que, “la calidad de los profesores y el ambiente que logran éstos generar en la sala de clase son los factores más importantes que explican los resultados de aprendizaje de los alumnos.” (UNESCO,2007:6). De ahí la importancia de la formación profesional y de la educación continua del profesorado.

De acuerdo con los datos del MEP, y que se presentan en el gráfico No. 6.1, se evidencia un incremento importante de educadoras y educadores que laboran en escuelas unidocentes con el título de Licenciatura en Educación (PT6), es así como en el año 2001 únicamente 269 de ellos contaban con este grado académico, y en el año 2007, 876. Lo mismo ocurre con el título de bachillerato universitario en educación primaria (PT5), ya que el número de docentes que laboran con ese grado en el año 2001, fue de 557, y en el 2004, 720. Luego se presenta una disminución en el personal docente con bachillerato universitario (PT5) en el 2006 y 2007 , posiblemente debido a que estas personas continúan con estudios de Licenciatura, de ahí que haya un incremento de docentes con PT6.

Gráfico N°6.1
Docentes por grupo profesional



La formación profesional es importante para ejercer la docencia, sin embargo, en nuestro país existen más de treinta universidades privadas y tres universidades públicas con diversidad de ofertas académicas para la formación de docentes de I y II ciclo, muchas sin ninguna regulación por lo que sería conveniente la creación de un Sistema Nacional de Formación Docente, pues las educadoras y los educadores prestan un servicio esencial en cualquier sociedad, el cual es contribuir con la formación de ciudadanas y ciudadanos.

6.2 Caracterización del personal docente y opinión sobre su labor profesional

Seguidamente se presenta los resultados del cuestionario aplicado a la muestra de unidocentes. Se muestra las características sociodemográficas del personal docente, las particularidades de las escuelas, la opinión del personal docente de los programas de estudio y de su labor docente. Por último datos sobre los programas de comedores, becas y bono escolar.

6.2.1 Características de los docentes

Según la distribución de las principales características de los docentes entrevistados, se obtuvo que la proporción de mujeres que laboran en centros educativos unidocentes, es ligeramente mayor a la proporción de hombres, presentando una diferencia 1,8 puntos porcentuales a favor de las primeras. De estos docentes, poco más de la mitad poseen una edad inferior a los 39 años, tan solo un 5% son menores a los 25 años, y la mayoría, 1 de cada 5, se encuentra entre los 40 y los 44 años de edad. Finalmente 8 de cada 10 poseen residencia permanente fuera de la comunidad donde laboran (Cuadro A1, Anexo N°11. A).

Sobre el estado laboral de los docentes en las escuelas unidocentes, el Gráfico A1 muestra que cerca 9 de cada 10 docentes desean continuar laborando en este tipo de instituciones educativas, una posible razón es el hecho de que 6 de cada 10 poseen un nombramiento en propiedad. La mitad de estos docentes pertenecen al grupo profesional PT6, es decir cuentan con el grado académico de licenciatura, y 1 de cada 5 con el bachillerato universitario y se ubican en el grupo PT5. Esta característica indica que el personal docente ha cumplido con un proceso de formación profesional, lo que le ofrece una cierta idoneidad para cumplir con su función docente.

Sobre su horario laboral, la mayoría, el 60% , trabajan en horario ampliado de 7.00 a.m. a 1.15 p.m., y el resto en horario alterno, lo que implica que se atiende el I ciclo en una jornada y el II ciclo en otra, encontrándose en desventaja esta población estudiantil porque reciben únicamente de 20 a 22 lecciones semanales (Cuadro A2, Anexo N°11. A)

**Gráfico N°6.A1
Expectativas laborales de los docentes**

En cuanto al nivel educativo de los docentes (Cuadro 1ª), el 80% obtuvo un título en educación primaria y apenas el 6% obtuvieron un título en Administración Educativa La mayoría (35%) son graduados de la Universidad Central Costarricense (UCC) seguida por la Universidad Nacional Estatal a Distancia (UNED) de la cual se graduaron 1 de cada 5 docentes.

**Cuadro N°6.A1
Nivel educativo de los docentes
(en porcentajes)**

Énfasis del título	%	Universidad	%
Total	100	Total	100
Cantidad de evaluados	737	Cantidad de evaluados	335

Educación primaria	80,1	UCC	34,6
Administración educativa	5,8	UNED	22,7
Otros énfasis	3,0	UCR	6,6
No respondieron	11,0	U Florencio	5,1
		Castillo	4,5
		UNA	6,3
		Otras univ. Privadas	20,3
		No respondieron	

Solamente el 20 % del personal docente declaró haber adquirido conocimientos sobre la labor educativa en escuelas unidocentes durante su preparación académica; de los cuales, la mayoría, 6 de cada 10, afirmó que el plan de estudios seguido durante la carrera incorporaba uno o varios cursos específicos sobre este tema. En promedio estos docentes recibieron 9 cursos para el trabajo en escuelas unidocentes durante su preparación académica, los cuales posiblemente son graduados de la Universidad Nacional (UNA) (Cuadro A3, Anexo A), debido a que esta institución de educación superior es la única que ofrece en nuestro país el diplomado, bachillerato, licenciatura y maestría en educación rural con énfasis en I y II ciclo. Sin embargo, únicamente el 4.5% de unidocentes son graduados de la UNA, lo cual indica que el Estado no está aprovechando esta formación específica, tomando en cuenta que en el año 2007 el 91% de las escuelas unidocentes se ubicaban en zonas rurales. Además este dato plantea la necesidad de incorporar en la formación docente y en los procesos de educación continua esta temática.

De los docentes que adquirieron conocimientos sobre la labor educativa en escuelas unidocentes (20%), 6 de cada 10 tuvieron la oportunidad de realizar práctica profesional en una escuela unidocente, realizando en promedio 2,3 prácticas (Cuadro A3, Anexo N°11 A).

Al momento de la entrevista, cerca de una tercera parte de los docentes declaró estar estudiando en el campo educativo (Gráfico A1, Anexo A), principalmente para obtener el grado de Licenciado (46%) o Magister (21%).

Cuadro N° 6.A2
Capacitaciones recibidas
(en porcentajes)*

Capacitaciones	%	Temas	%
Contó con alguna capacitación por parte del MEP	100	De dónde surgen los temas para asesorías	100
No	88,4	Necesidades del docente	31,7

Sí	10,1	Propuestas del MEP	7,4
No respondieron	1,5	Propuestas otras asesorías	7,0
		Propuestas del supervisor	5,3
Recibe asesoría para trabajar en escuelas unidocentes		Otras respuestas	16,2
		No respondieron	32,4
No	53,4		
Sí	42,4		
No respondieron	4,2		

*Cantidad de evaluados: 335

El cuadro A3 resumen las principales recomendaciones que los docentes darían a las universidades del país en relación con la formación para trabajar con escuelas unidocentes, donde sobre sale enseñar metodologías para escuelas multigrado, estar a la expectativa de los cambios educativos, más asesoramiento y talleres didácticos entre las mencionadas. Llama la atención que el 60% no hizo recomendaciones para que las universidades ofrezcan formación en sus planes de estudio para laborar en escuelas unidocentes.

Cuadro N°6..A3

Recomendaciones a las universidades en relación con la formación para trabajar con escuelas unidocentes (en porcentajes)

Recomendaciones	Porcentaje
Cantidad de evaluados	335
Total	100,0
Enseñar metodologías para escuelas multigrado	17,6
Hacer énfasis en todas las direcciones educativas	2,4
Estar a la expectativa de los cambios educativos	4,2
Lecciones más prácticas	3,3
Construcción de minutas, exámenes y material didáctico	0,6
Practicar un plan piloto para dichas escuelas	0,6
Aprender a unificar planeamientos	0,9
Más asesoramiento y talleres didácticos	3,6
Definir directrices y lineamientos para conocer la problemática	1,8
Más interés de las universidades en el factor económico	0,3
Otras respuestas	4,8
No respondieron	60,0

Solamente el 10% de docentes contó con alguna capacitación por parte del Ministerio de Educación Pública (MEP) para iniciar su labor profesional en escuelas unidocentes. El 40%, declaró recibir algún tipo de asesoría para trabajar en este tipo de centros educativos por parte del MEP u alguna otra institución. Siete de cada diez docentes recibe estas asesorías 1 o 2 veces al año. A criterio de quienes recibieron alguna asesoría, la mayoría, 1 de cada 3, de los temas tratados surgen de las necesidades de los docentes participantes.

Las asesorías más comunes recibidas por los docentes son las que se refieren a asignaturas básicas, recibida por 6 de cada 10 docentes, y en segundo lugar las asesorías en informática educativa recibidas por 4 de cada 10 docentes. Por el contrario la asesoría menos recibida es la que se refiere a trabajo comunitario recibida por el 4% de los docentes. De las asesorías recibidas, asignaturas básicas e informática educativa fueron calificadas como buenas por 1 de cada 3 docentes, siendo las asesorías mejor calificadas en cuanto a calidad se refiere; por el contrario las asesorías en inglés son las de menos calidad en opinión de 4 de cada 10 docentes (Cuadros N°11. A4 y A5, Anexo A).

El 87% de los docentes que laboran en escuelas unidocentes poseen de 1 a 20 años de experiencia en la educación general básica, donde 1 de cada 4 posee una experiencia de 6 a 10 años, lo mismo que de 11 a 15 años. Hablando específicamente de la experiencia en escuelas unidocentes, alrededor de la mitad pose una experiencia de 5 años o menos, mientras que 4 de cada 10 poseen de 6 a 15 años de experiencia (Cuadro A6, Anexo N°11. A).

6.2.2 Características de las escuelas unidocentes

Es importante indicar que el 90% de las escuelas unidocentes se encuentran ubicadas en la zona rural, y que 7% se encuentran en zonas indígenas, de las cuales 1 de cada 4 no recibe los servicios del Programa de Educación Indígena que ofrece el MEP (Cuadro B1, Anexo N°11. B). Llama la atención que a pesar de que existe la carrera de Educación Rural con énfasis en I y II ciclo en la UNA, los egresados de este plan de estudio están laborando en un bajísimo porcentaje en las zonas rurales, lo que hace cuestionar su pertinencia, y reflexionar sobre la importancia de que la formación de docentes se dirija a atender la multiculturalidad y no a poblaciones específicas.

Hablando de las escuelas unidocentes en general, solamente 8 de cada 10 cuenta con luz eléctrica, apenas 6 de cada 10 dispone de agua potable, 1 de cada 5 posee teléfono, 3 de cada 10 cuenta con computadora y solo el 6% cuenta con acceso a Internet. Lo que evidencia la falta de equidad en cuanto a las condiciones de infraestructura y recursos entre los centros educativos de nuestro país.

Cuadro N°6.B1
Servicios disponibles en las escuelas unidocentes
(en porcentajes)*

El centro cuenta con	No	Sí	No respondieron
Luz eléctrica	16,7	81,49	1,79
Agua potable	39,4	58,81	1,79
Teléfono	76,7	20,00	3,28

Computadora	62,7	35,5	1,8
Conexión a internet	89,5	5,97	4,48

*Cantidad de evaluados: 335

A criterio de los docentes, entre el 37% y el 46% opina que las aulas poseen iluminación, ventilación y mobiliarios satisfactorios, es decir, más de la mitad califican de regular o insatisfactorio estos aspectos. La mitad de los docentes están satisfechos con las dimensiones del espacio físico, solamente 1 de cada 5 califica de satisfactorios los servicios sanitarios y el 28% considera satisfactoria la construcción. Estos datos muestran que las condiciones de las aulas deben mejorarse.

Cuadro N°7.B2
Calificación de las aulas en las escuelas unidocentes
(en porcentajes)*

Aspectos valorados	Insatisfactorio	Regular	Satisfactorio	No respondieron
Iluminación	14,63	45,67	37,01	2,69
Ventilación	16,42	35,82	45,67	2,09
Mobiliario: acorde con la cantidad de niños (as)	19,10	34,03	44,78	2,09
Mobiliario: adecuado para la edad de los niños (as)	17,91	36,42	43,58	2,09
Dimensión del espacio físico para le número de estudiantes que se atiende	18,81	26,27	52,54	2,39
Servicios sanitarios y lavatorios	25,97	49,85	23,88	0,30
Construcción	22,09	46,87	28,06	2,99

* Cantidad de evaluados: 335

Sobre el material didáctico, este es aportado por el Programa Nacional de Escuelas Unidocentes-PRONEU- (24.5%), por otras instancias del MEP (17.3%) y en menor porcentaje por las familias y la Junta Escolar. (Cuadro B2, Anexo N°11. B). Este Programa fue eliminado por el MEP en la administración (2006-2010) y sus funciones reasignadas al Departamento de Educación Primaria.

El cuadro B3 muestra los materiales más comunes, entre los cuales se encuentran las pizarras, materiales de oficina (tijeras, goma, cinta adhesiva, marcadores, etc.) y de apoyo didáctico (libros de texto, mapas, juegos y otros), presentes en más del 92% de las escuelas unidocentes. En cuanto a la calidad de estos materiales 5 de cada 10 docentes se sienten satisfechos con las tizas, la papelería y los materiales de oficina, no así los materiales para experimentos donde solamente 1 de cada 10 docentes se encuentra satisfecho (Cuadro B3, Anexo N°11. B).

Cuadro N°6.3B
Materiales con los que cuentan las escuelas unidocentes
(en porcentajes)*

Materiales	No	Sí	No respondieron
------------	----	----	-----------------

Pizarra	0,4	98,2	1,5
Tizas blancas y de colores	8,0	83,3	8,7
Papelería	6,2	87,6	6,2
Material de oficina	5,5	92,4	2,2
Material para demostraciones	21,1	76,7	2,2
Apoyo didáctico	3,3	94,5	2,2
Materiales para experimentos	62,2	33,8	4,0
Disco compactos y de audio	51,3	42,2	6,5
Radio grabadoras	39,3	56,0	4,7
Apoyo pedagógico para docente	26,2	66,2	7,6
Plantillas para unidades didácticas	30,9	61,1	8,0
Otros materiales	16,0	8,7	75,3

* Cantidad de evaluados: 275

6.2.3 Programas de estudio para las escuelas unidocentes

En el 34% de las escuelas unidocentes, los estudiantes reciben 28 lecciones semanales y solamente en 18% de estos centros educativos se imparten 22 lecciones. En el 40% de estas escuelas se brindan en promedio 34,2 horas semanales de lecciones, aunque se presentaron casos en los que la cantidad de horas por semana no supera a 6 (Cuadro C1, Anexo N°11. C). Es importante destacar que alrededor del 70% de docentes considera que esa cantidad de lecciones es suficiente para cubrir los contenidos del programa de estudio, como lo muestra el Gráfico 1C, siendo los docentes que brindan 28 lecciones los que se encuentran más satisfechos con esa cantidad de lecciones, 7 de cada 10 de estos docentes lo perciben de esa forma, mismo número que se repiten en los docentes que brindan otra cantidad de lecciones (34.2 en promedio). Caso contrario los unidocentes que brindan 22 lecciones donde la mitad considera que son suficientes.

Gráfico N°6.1
Cantidad de lecciones suficientes para
cubrir los temas del programa de estudio

Sobre las materias que reciben los estudiantes de las escuelas unidocentes, el Cuadro 1C muestra que solamente en el 26% de estas escuelas se imparten las materias llamadas “especiales”, siendo religión la principal de ellas, brindada en 6 de cada 10 escuelas con materias especiales, seguida de educación física, brindada en 1 de cada 4 escuelas con este tipo de materias.

En el caso de inglés, esta materia se brinda en el 31% de las escuelas unidocentes en general. Es importante destacar que el 95% de los docentes considera importante que sus estudiantes reciban las materias especiales, lo cual es esencial para promover el desarrollo integral del estudiantado (Gráfico C1, Anexo N°11. C). Esta situación también contribuiría con la equidad en el acceso de servicios y la inclusión educativa.

Cuadro N°6.C1
Materias que se brindan en las escuelas unidocentes
(en porcentajes)*

Materias que recibe el grupo	No	Sí	No respondieron
Inglés*	66,0	31,0	3,0
El grupo recibe materias especiales*	69,6	26,3	4,2
Recibe Artes Plásticas**	83,0	13,6	3,4
Recibe Música**	78,4	18,2	3,4
Recibe Educación Física**	71,6	25,0	3,4
Recibe Religión**	38,6	59,1	2,3
Otra materia**	70,5	22,7	6,8

* Cantidad de evaluados: 335

** Cantidad de evaluados: 88

En cuanto al ambiente de aprendizaje del aula se encuentra que el 6 de cada 10 docentes indica que cuenta con rincones, sin embargo no especifican cuáles. De los que se definen claramente los de mayor presencia son los de ciencias y estudios sociales con 17% de escuelas con estas áreas de trabajo (Cuadro C2, Anexo N°11.C).

En cuanto a los Programas de Estudio del MEP, el 65% de los docentes consideran que estos programas no se adecúan a las características de la población estudiantil de escuelas unidocentes, aunque el 97% de los docentes utilizan los programas del MEP para obtener los temas para su planeamiento. Esta valoración incide en la percepción del interés y pertinencia de un modelo curricular contextualizado.

Gráfico N°6.C.2
Pertinencia de los programas del MEP
a las características de las escuelas unidocentes

Respecto a las limitaciones que se presentan en las escuelas unidocentes, en la gestión institucional se mencionaron la falta de recursos materiales y económicos, así como la falta de tiempo y el recargo de actividades. Sobre la práctica docente se identificó la falta de material didáctico y tecnológico, además de una mayor complejidad, falta de tiempo y recargo de funciones. Sobre las familias y la comunidad se mencionaron como limitaciones el poco interés y colaboración, y la falta de recursos económicos, además del difícil acceso a ciertos lugares (Cuadro 3C).

Cuadro N°6.C.2
Limitaciones del programa del MEP
(en porcentajes)

Limitaciones	Porcentaje
Cantidad de evaluados	335
Total	100,0
Falta de recursos materiales y económicos	13,4
Falta de tiempo	13,1
Recargo de actividades	4,2
La distancia	3,6
Casi no se atienden las necesidades lista de espera	2,7
Sin capacitación inicial	2,7
No abarca lo necesario	1,8
Poca población que sirva de apoyo en la comunidad	1,5
Trámites Burocráticos y por ser alejada los trámites son lentos	1,2
A los niños no les interesa y muchos repiten	0,9
Trabajar con sexto grado	0,3
Se descuidan los grupos	0,3
Otras respuestas	9,0

Los docentes brindaron las siguientes recomendaciones para mejorar la práctica pedagógica y la gestión administrativa en las escuelas unidocentes: el 15% considera necesario más capacitaciones y asesorías, el mismo porcentaje mencionó una mejor organización y agilizar el trabajo administrativo, y el 12% solicitó más material de apoyo didáctico (Cuadro 3C, Anexo N°11. C).

En términos generales, 8 de cada 10 docentes considera necesario que el MEP elabore un programa de estudio para trabajar con escuelas unidocentes, el cual debería contener una mayor capacitación en la administración educativa, más ayuda económica y materiales, temas y objetivos acorde con las necesidades de este tipo de escuelas así como la formulación de un plan de contingencia para crear un departamento de didáctica unidocente (Cuadro C4, Anexo N°11. C). En otras palabras se percibe la necesidad de apoyo curricular y de gestión administrativa por parte del personal docente para atender la escuela. Asimismo la sugerencia de este programa específico podría deberse a la necesidad de contextualizar el proceso pedagógico y curricular.

Gráfico N°6.C3
Necesidad de un programa de estudio
para escuelas unidocentes

6.2.4 La labor del docente

Entre las acciones llevadas a cabo por los docentes de escuelas unidocentes para realizar el trabajo en clase, sobre sale el planeamiento didáctico utilizado por el 95% de los docentes, 9 de cada 10 utiliza diagnósticos misma cifra que utiliza el planeamiento institucional anual. Sobre la adecuación curricular, esta es utilizada en 7 de cada 10 escuelas unidocentes.

Cuadro N°6..D1
Acciones llevadas a cabo en escuelas unidocentes
(en porcentajes)*

Acciones	No	Sí	No respondieron
Proyecto educativo institucional	10,7	79,7	9,6
Diagnóstico (comunidad, estudiantado)	3,9	89,9	6,3
Planeamiento institucional anual	6,9	85,1	8,1
Planeamiento didáctico	1,8	94,6	3,6
Adecuación curricular	18,2	73,4	8,4
Trabajo con familias	30,7	61,5	7,8
Capacitación (auto y mutua)	27,2	63,0	9,9
Autoevaluación institucional	27,5	60,6	11,9
Proyección institucional a la comunidad	23,0	68,4	8,7

* Cantidad de evaluados: 335

El planeamiento del trabajo en clase se realiza, en su mayoría, de forma mensual y minuta, el 36% de los docentes lo planean de esa forma, aunque también se debe mencionar que el planeamiento semanal es utilizado por 1 de cada 5 docentes. Por su parte, 6 de cada 10 docentes organizan el planeamiento en unidades académicas y solo una tercera parte en minutas (Cuadro D1, Anexo N°11D).

Cuadro N°6.D2
Fuentes del planeamiento
(en porcentajes)*

Fuentes de donde surgen los temas para el planeamiento	No	Si	No respondieron
Programa de estudio del MEP	1,5	97,0	1,5
Intereses del estudiantado	60,3	38,5	1,2
Situaciones de la comunidad	63,0	35,8	1,2
Calendario escolar	41,5	57,3	1,2
Otras fuentes	86,0	12,2	1,8
Documentos en las que se fundamenta el planeamiento			
Programa de estudio del MEP	4,2	94,6	1,2
Planeamientos de años anteriores	77,9	20,6	1,5
Libros de texto	14,0	84,5	1,5
Libros sobre diferente temas	30,1	68,4	1,5
Documentos que baja de internet	77,9	20,6	1,5
Otros documentos	83,0	15,2	1,8

* Cantidad de evaluados: 335

Para realizar su planeamiento, casi la totalidad (95%) de los docentes utilizan los programas de estudio del MEP y 8 de cada 10 utiliza libros de texto. Otras fuentes de donde surgen los temas para el planeamiento son el calendario escolar, utilizado por 6 de cada 10 docentes, los intereses del estudiantado y la situación de la comunidad, utilizados por 4 de cada 10 docentes, en ambos casos.

Los elementos que mayormente se incluyen en el planeamiento son los objetivos específicos, actividades de mediación, valores, y estrategias de evaluación, utilizados por 9 de cada 10 docentes (Cuadro D2, Anexo N°11.D).

Las actividades que se desarrollan en el salón de clase en su mayoría son orientadas por el personal docente (43%), también se organizan acciones semiorientadas (24%) e independientes (11%). Asimismo se desarrollan actividades de forma grupal (48%) e individual (18%), esta variedad hace desarrollar diferentes habilidades y destrezas al estudiantado. (Cuadro 4D, Anexo N°11. D).

Sobre los instrumentos de evaluación del logro académico de los estudiantes sobresalen el trabajo en clase, las pruebas escritas y las tareas, utilizados por 9 de cada 10 docentes.

Cuadro N°6.D3
Instrumentos para evaluar el logro académico de los estudiantes
(en porcentajes)*

Instrumentos	Sí	No	No respondieron
Trabajo en clase	96,1	2,4	1,5
Tareas	93,1	5,4	1,5
Pruebas orales	40,3	58,2	1,5
Pruebas escritas	95,8	2,7	1,5
Listas de cotejo	55,5	43,0	1,5
Crónica semanal	34,0	64,5	1,5
Otros instrumentos	6,0	51,0	43,0

* Cantidad de evaluados: 335

En cuanto al seguimiento que le dan los docentes a los estudiantes, se puede decir que 7 de cada 10 docentes maneja un expediente de cada estudiante, el cual incluye principalmente aspectos relacionados con la salud y nutrición, la estructura familiar, las limitaciones que presenta el estudiante y los datos de nacimiento, además del rendimiento académico. También se puede mencionar que 7 de cada 10 docentes realiza visitas al hogar de sus estudiantes, en promedio 2,2 visitas por año, lo que es fundamental para conocer la realidad socioeconómica y cultural del alumnado lo que permite organizar un proceso educativo pertinente y relevante que contribuye a propiciar la construcción de aprendizajes significativos.

Gráfico N°6.D1
Realiza visita al hogar de los estudiantes

Otras medidas aplicadas por los docentes para dar seguimiento a los estudiantes e integrar a la comunidad son las reuniones con los padres de familia, donde 8 de cada 10 docentes las aplican de 3 a 8 veces al año (Cuadro D, Anexo N°11 D). En estas reuniones se tratan los asuntos de la escuela y de los estudiantes, el rendimiento académico, la disciplina y conducta en el aula y medidas de mejoramiento.

Cuadro 6.D4
Formas de integrar a la familia
en el proceso educativo
(en porcentajes)*

Formas de integración	No	Sí
Reuniones con padres de familia	3,0	97,0
Solicitando apoyo económico	42,1	57,9
Invitando a miembros de la familia a actividades en el aula	35,5	64,5
Invitando a miembros de la familia a actividades extra curriculares	24,5	75,5
Recibiendo a personas encargadas según lo establece el MEP	55,8	44,2

Casi la totalidad de los docentes utiliza las reuniones con los padres de familia para integrarlos en el proceso educativo, aunque otra forma ha sido invitar a los miembros de familia a actividades extracurriculares como ferias, excursiones y festivales, aplicado por 7 de cada 10 docentes. También, 6 de cada 10 docentes, invita a los miembros de la familia a actividades realizadas en el aula, según lo muestra el Cuadro 4D. En cuanto a la integración de la comunidad en el proceso educativo, 8 de cada 10 docentes realiza actividades comunitarias a beneficio de la institución y 6 de cada 10 realiza actividades culturales, también se mencionan charlas con especialistas, aplicadas por al menos 1 de cada 4 docentes (Cuadro 5D). La vinculación con la comunidad es una necesidad de estas escuelas, debido a sus características geográficas y las condiciones socioeconómicas y culturales es una prioridad lograr la pertinencia del proceso educativo, el compromiso y la responsabilidad de toda la comunidad en las acciones del centro educativo, incluso por la viabilidad del proyecto de centro que estas escuelas podrían construir para su gestión académica y administrativa.

CuadroN°6.D5
Formas de integrar a la comunidad
en el proceso educativo
(en porcentajes)*

Formas de integración	No	Sí
Charlas en el aula con especialistas	66,9	33,1

Charlas con especialistas en reuniones con familias	74,0	26,0
Giras educativas	79,7	20,3
Actividades culturales	41,5	58,5
Actividades en la comunidad a beneficio de la institución	15,8	84,2
Otras formas	93,4	6,6

6.2.5 Programas de comedor, becas y bono escolar.

A criterio de los docentes, la deserción escolar es nula en la opinión de 7 de cada 10 docentes, y baja en 18% de las escuelas unidocentes (Gráfico 1E). Seis de cada 10 docentes opinan que la deserción escolar se ha mantenido estable y una quinta parte de ellos no lo ha valorado.

En el cuadro 1E se observa que en 8 de cada 10 escuelas unidocentes se implementa el servicio de comedores escolares, en 7 de cada 10 se asignan becas escolares y solamente en 4 de cada 10 se brinda bono escolar, esto como medidas para prevenir y disminuir la deserción en las aulas. En promedio se asignan 12,4 becas estudiantiles, 11,8 estudiantes gozan de bono escolar y 28,6 estudiantes tienen acceso al comedor de la institución. Solamente 7 de cada 10 docentes considera que estos programas contribuyen a evitar la deserción escolar. Este tipo de apoyo solidario fortalece el proceso educativo y ofrece condiciones para la permanencia escolar de esta población estudiantil, ya que en condiciones generales sus familias tienen pocos ingresos económicos y permanencia laboral.

Gráfico N°6.E1
Opinión sobre la deserción escolar
en escuelas unidocentes

Cuatro N°6.E1

**Programas para prevenir la deserción escolar
(en porcentajes)***

Programa	No	Si	No respondieron	Promedio de niños beneficiados
Becas escolares	18,3	68,3	13,4	12,4
Bono escolar	23,2	37,8	39,0	11,8
Comedores estudiantiles	1,2	78,0	20,7	26,6

* Cantidad de evaluados: 82

6.3 Escuelas Unidocentes exitosas

En este apartado se presenta el análisis cualitativo de las cuatro escuelas unidocentes exitosas de acuerdo con el criterio de autoridades del Ministerio de Educación Pública de las Oficinas Centrales y de las Direcciones Regionales. Las escuelas seleccionadas se visitaron durante dos semanas en el año 2009, las cuales se ubican en Tilarán, Limón, Pacayas y Palmar Norte. A cada una se le asignó una letra con el propósito de mantener la confidencialidad de escuela. Para iniciar el análisis se considero importante hacer una descripción de la comunidad donde se encuentra el centro educativo. Posteriormente se analizaron las siguientes categorías: características de la unidocente, gestión y organización administrativa de la institución, administración del curriculum, descripción de la escuela, práctica pedagógica y percepción del estudiantado y las familias sobre la escuela. Estas a su vez se dividen en subcategorías.

6.3.1 CASO A

I. Contexto de la comunidad

1.1. Descripción

La Escuela A está ubicada en el cantón de Tilarán en Guanacaste, en un distrito a 5 kilómetros del centro de este cantón. Esta comunidad surge con la llegada de los primeros pobladores de Quebrada Grande y algunos otros lugares de Tilarán. En 1990 se crea el asentamiento como parte de la entrega de parcelas del Instituto de Desarrollo Agrario (IDA). Este asentamiento tiene un total de 164 hectáreas, divididas en 27 parcelas, con un área de cuatro hectáreas para el centro de población (Diagnóstico Institucional, sf).

La iglesia católica facilitó las gestiones administrativas que culminaron con la obtención de los terrenos de la comunidad.



Alrededores de la escuela. Foto propia

Las principales actividades económicas de la comunidad son las agrícolas (se siembra café y hortalizas, especialmente tomate, chile), la ganadera (específicamente lecherías), y hay una granja avícola con 200 pollos de una madre de familia (O.C.EA). Todas estas actividades son atendidas por sus propietarios. La siembra de maíz y frijoles es para sustento diario, por lo que es muy poco el empleo que ofrece para habitantes (Diagnóstico Institucional, s.f.).

Destaca la presencia de una enfermera y un técnico en informática, entre los habitantes del poblado. (O.C.EA).

Entre las costumbres y tradiciones se indican las siguientes: competencias de bicicleta, cabalgata, ventas, bailes, subastas. Cotidianamente sus pobladores se levantan y se acuestan temprano. Se preparan comidas típicas (tamal asado, picadillos, tamales); por lo general se desayuna con tortilla, huevos y gallo pinto. Se asiste a misa en familia. Se visitan entre los vecinos, además entre ellos hay lazos de familia. Se cuentan leyendas y se practica el fútbol (Diagnóstico Institucional, sf.).

1.2 Medios de transporte

La comunidad no cuenta con medios de transporte público. Durante el verano se utiliza el servicio de taxi, pero si en el invierno se presentan fuertes aguaceros, la calle sufre alteraciones importantes, ya que en la mayor parte del trayecto el material de construcción es el denominado lastre. El resto del camino es de tierra. (O.C.EA). Las niñas y los niños caminan hacia la escuela, acompañándose entre sí, ya que viven relativamente cerca, entre 5 y 15 minutos (E.E.EA).



Niñas y niños de la escuela en la calle principal de la comunidad. Foto propia.

Algunos vecinos que tienen autos, camiones y motocicletas facilitan la salida o entrada de las personas a la comunidad. (O.C.EA)

Para la población joven que asiste al colegio o para quienes van a trabajar o realizar actividades en Tilarán, tienen que caminar alrededor de 1 kilómetro y medio hasta la carretera pavimentada. Ahí esperan el autobús (O.C.EA).

Se menciona como un problema comunal la ausencia del transporte público. Al respecto se indica que han realizado peticiones a la Municipalidad, pero no han obtenido respuesta (E.F.EA).

1.3 Servicios públicos

La comunidad cuenta con los servicios públicos básicos: agua potable, electricidad, teléfono privado y público, servicio de correo, así como internet. La Escuela A adquirió una línea telefónica en el 2008. Sin embargo carece de EBAIS, Oficina de Correo, Guardia Rural, Cruz Roja, entre otros. Tiene una iglesia católica, una pequeña pulpería y un local que funciona como panadería y es atendido por algunas mujeres, que han llevado cursos que ofrece el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA) (O.C.EA).

La población tiene un centro comunal, que fue construido con el apoyo de la Iglesia, la Escuela y la Asociación de Desarrollo. Aunque no hay una cancha de fútbol, están realizando gestiones para que se done una parcela, ya que alquilan el centro comunal para jugar fútbol cinco (O.C.EA).

1.4 Papel que desempeña la escuela en la comunidad

La Escuela A es concebida por los habitantes como un espacio vivo para la formación de sus hijos e hijas y de encuentro para las madres y padres, a quienes vincula junto con otros miembros de la comunidad para atender sus necesidades o bien para compartir por medio de actividades extraclase y proyectos, tales como ferias, rifas. Además el centro educativo recibe de la comunidad donativos y aportes de trabajo para el desarrollo de obras y mantenimiento.

La maestra involucra la comunidad en las actividades de la escuela, al realizar giras educativas, actividades culturales en beneficio de la escuela y la comunidad, así como en las reuniones que lleva a cabo en el centro educativo.



Riachuelo de la comunidad donde van estudiantes y maestra. Foto propia.

1.5 Organización comunal

La docente menciona que “hay dos Asociaciones de Desarrollo (una de agricultores y otra de Desarrollo), Comité de Agua (ayudan cobrando únicamente el excedente de agua y no la básica, que se encarga del mantenimiento de cañería de agua potable, ya que este es propiedad de la comunidad), Comité de la Iglesia, Grupo de Mujeres (colaboran haciendo pan o queques para las reuniones o fiestas con los niños y las niñas), Comité de Deportes (recién nombrado, no hay plaza de deportes se quiere hacer una, Comité de Caminos para arreglar” (ED-A-2/03/09).

II. Características de la docente

La docente tiene 44 años. No reside en la comunidad, aunque es vecina de Tilarán. Por lo general se traslada en vehículo propio. Menciona que llegó a ser docente cuando “en el país hubo un plan de emergencia, hice la prueba y me fue bien, entonces me matriculé en la UNED, y después me enamoré. Me gusta, es un reto, siempre es algo nuevo. Trabajé y estudié y me gustó. He trabajado varios años como unidocente y también en otras modalidades” (ED. A. 2/03/09). Señala que llegó a laborar por “casualidad, me nombraron mi primer año en una escuela unidocente; luego me enamoré de ellas; y en cierta ocasión rechacé un traslado para una escuela técnica y cercana a mi casa” (C.D.EA). La experiencia obtenida la motiva para continuar laborando en este tipo de institución educativa, porque “en ellas a pesar de las limitaciones económicas, o de lejanía se pueden llevar a cabo más proyectos, se crece más como profesional y como persona; siento que es más satisfactorio” (C.D.EA). Estas afirmaciones se corroboran con las observaciones realizadas en el salón de clase donde se evidencia el compromiso de esta educadora por su labor profesional.

En relación con su formación profesional, es bachiller y licenciada en I y II ciclo por la Universidad Estatal a Distancia. Su experiencia en la educación general básica es de 24 años y en instituciones unidocentes es de 20 años (C.D.EA). Ostenta el grupo profesional de PT5 en el Ministerio de Educación Pública (MEP), entidad en la que tiene propiedad.

Durante su formación profesional, sin embargo, no adquirió conocimientos sobre la labor educativa en escuelas unidocentes. Aunque tuvo la oportunidad de realizar alguna práctica en este tipo de centro educativo, “cuando realicé mi práctica docente para PT3 lo hice en una escuela unidocente, yo era la docente del grupo y me supervisaba el trabajo una tutora” (C.D.EA). Asimismo señala que tampoco por parte del MEP contó con alguna capacitación para iniciar su labor profesional en escuelas unidocentes.

Actualmente no se encuentra estudiando para obtener algún grado académico en el campo educativo.

Menciona que recibe asesoría para trabajar en escuelas unidocentes por parte del MEP o de otras instituciones. Indica que por lo menos 1 o 2 veces al año. Por parte del MEP ha recibido apoyo en asignaturas básicas, la calidad de la asesoría recibida es buena (C.D.EA). Además añade que “el año pasado recibieron un curso durante el año de la Sociedad Delta, Kappa, Gamma y la Universidad de Costa Rica (Instituto de Investigación en Educación), de cuarenta horas y trataron los siguientes temas: matemáticas, bases. En español creación de poemas. Cómo integrar el arte en los contenidos. Además llevé un curso del Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez, sobre interculturalidad. Estos cursos no son obligatorios, asiste la persona que así lo desea. Otro que ofreció la UNA, en Liberia, fuimos un viernes y después los sábados. Otros compañeros hicieron uno básico de computación, yo no lo hice porque tengo los conocimientos básicos” (ED-A- 2/03/09). Asimismo confirma que los temas tratados en las asesorías surgen de las instituciones que ofrecen los cursos y de los comités regionales de unidocentes.

III. Gestión y organización administrativa de la institución

La educadora de la escuela A indica que como unidocente debe desempeñarse como maestra y como directora, lo que implica la realización de numerosas funciones tanto pedagógicas como administrativas. Menciona que recibe un salario como docente y se le reconoce la labor docente como recargo (50%), pero no tiene reconocimiento de carrera administrativa.

3.1 Aspectos económicos

Esta profesional en educación señala que el presupuesto que recibe es poco para los gastos que tiene la escuela, este se define en el MEP por el número de estudiantes que se matriculan en la institución, lo que hace que tenga que organizarse en conjunto con el Patronato y la Junta de Educación para administrar y obtener recursos que complementen el presupuesto asignado.

Esta situación hace que se requiera planear actividades propias para realizar mejoras, emprender proyectos y dar mantenimiento a las instalaciones, por ejemplo “comenta que la malla de la escuela fue instalada en vacaciones, con presupuesto de la Municipalidad que les dio malla, tubos, cemento y pintura, pero

como no alcanzó, del patronato escolar se tomó dinero. Además con la venta de las mesas de turno que les habían donado, vendieron 10 mesas a 10.000.00 colones cada una, con eso terminaron” (ED-A- 2/03/09).

“Además como no alcanza para fotocopias, hojas bon, goma, tijeras, etc, se solicita una cuota mensual a las familias. Este año quedó en 1000 colones. Además el patronato hacer actividades: en julio se celebra la Anexión y se hace comida para vender. La feria del maíz, reinado y se vende comida para recoger fondos, se hace hasta 30.000 y 40.000 colones y así se integra la comunidad en la escuela. Todo esto se hace en la escuela. Por día, DANEA, envía, 364 colones por cada niño o niña matriculado, lo que es insuficiente” (ED-A- 2/03/09).

La docente indica que “el Patronato se nombra en reuniones de padres de familia. Se ponen los que quieren trabajar Presidente, Vicepresidente, Secretario, Tesorero, un Fiscal y los otros vocales. También suplentes. Son 11 personas las que lo integran” (ED-A- 2/03/09). “El mantenimiento del centro educativo se logra por el apoyo de padres, madres, Junta y Patronato escolar, así como por la Asociación de Desarrollo y la Municipalidad, mediante donaciones, horas trabajo, presupuesto ordinario del Ministerio de Educación Pública, colaboraciones del Patronato Escolar, entre otros” (ED-A- 2/03/09).

3.2 Aspectos administrativos

Antes de iniciar el ciclo lectivo la educadora recibe la escuela de parte del presidente de la Junta. Durante ese tiempo ella realiza las siguientes acciones “... hago el cuadro de personal de acuerdo con la matrícula y las personas que trabajan, se solicitan los servicios (inglés, religión, etc.)...” Este año “quitaron la maestra del grupo heterogéneo el viernes antes de entrar las clases, porque eran 8 niños y se requieren 10, para abrir el grupo. Ahora vamos a solicitar la apertura nuevamente, por el derecho que tiene el estudiante a seguir con el nivel de transición y si no es así se iremos a la Sala IV” (ED-A- 2/03/09).

Indica, además, que son múltiples las funciones que debe desempeñar: “Como directora tengo que hacer muchas cosas. Antes de entrar tuve dos reuniones con la Junta de Educación para lo de las mesas, cuando se arregla algo hay que estar al tanto. Luego se tiene que organizar quién va a limpiar las aulas y la fiesta de bienvenida. Esto se hace vía teléfono” (ED-A- 2/03/09). Además durante esos primeros días del año debe “contratar la comida. Se hace como una licitación, la que gana se encarga de hacer y servir la comida, son contratadas por la Junta de Educación. El dinero del comedor lo envía DANEA. Hacer los presupuestos para comedor, agua, luz, teléfono, materiales, mantenimiento, el cual lo elabora y aprueba la Junta” (ED-A- 2/03/09).

Menciona que “se hace dos inventarios a mediados y fin de año y se entrega la llave al presidente de la Junta. La Junta está constituida por vecinos que están

dispuestos a colaborar con la Escuela, se envía la propuesta de las personas que pueden formar la Junta al Consejo Municipal y ellos hacen el nombramiento. Son representantes legales del MEP, son colaboradores” (ED-A- 2/03/09).

Como lo indica la educadora en la entrevista y de acuerdo con lo que se evidenció, en las observaciones, ella además de atender los procesos pedagógicos de todos los niveles educativos a su cargo, tiene que dar respuesta a las demandas que llevan implícitas la gestión administrativa. Debe llevar controles y registro de: presupuesto y copia de cheques de la Junta de Educación, presupuesto de materiales a la Dirección Regional, expediente de compra de alimentos preparados, libro de actas de Patronato Escolar, Junta de Educación y Comité de Nutrición, Control de venta de almuerzo al personal, asistencia al comedor escolar, entre otros. Considera que hay un exceso de documentación por tramitar, y esto se une a la poca capacitación con la que cuentan para realizar este tipo de labores. Al respecto señala que es “demasiada papelería sobre todo en los controles con comedores escolares, falta equipo de cómputo de calidad para agiliza documentos, que al ser unidocentes tenemos que asistir a reuniones de todo; planear adecuación curricular, en fin a todo” (C.D.EA).



Documentación que debe llevar la maestra como parte de función administrativa

IV. Administración del currículum

Como administradora del currículum la educadora de la Escuela A lleva a cabo las siguientes acciones en el centro educativo: Diagnóstico (comunidad y estudiantado), Planeamiento institucional anual, Planeamiento didáctico, Adecuación curricular, Trabajo con familias y Proyección institucional a la comunidad (C.D.EA), acciones que están estipuladas entre las directrices del Ministerio de Educación Pública (Alvarado, s.f.). Sin embargo llama la atención que no elabora el Proyecto educativo institucional, que es un documento que solicita el MEP.

Para realizar estas acciones cuenta con el apoyo del Comité Regional de Escuelas Unidocentes que está constituido por representantes de estas instituciones de cada circuito y en la que ella participa. Se reúnen cada mes y medio, ahí se reciben informes de la Junta de Educación, lineamientos de la Dirección Regional, se organizan e informan de actividades de desarrollo profesional y planean en equipo. Califica la labor de este comité como muy buena, “son personas muy comprometidas y responsables que nos apoyan gestionando talleres e información; además nos mantienen unidos; y esto es muy importante ya que al ser nosotros solitos en las instituciones necesitamos ese intercambio de experiencias para ir mejorando. Los integrantes de nuestro comité son compañeros muy capaces” (C.D.EA).

V. Descripción de la Escuela A

La Escuela A está pintada y es amplia. En los alrededores se observa terreno con árboles, arbustos y zacate. Además está en preparación el jardín del frente, aunque se cuentan con pocas plantas ornamentales. Los y las estudiantes se encargan de limpiarlo, y ahí llevan a cabo sus lecciones de agricultura, y se practican las actividades propias del recreo escolar: correr, rondas, fútbol, bate, entre otros.



Corredor frente al aula. Foto propia.

La infraestructura de la Escuela A se caracteriza por contar con dos aulas, un amplio corredor, un comedor con cocina e implementos, la cual es atendida por una madre, cuyos hijos asisten a la escuela.



Docente regando plantas. Foto propia.

El comedor escolar ofrece almuerzo, con comidas balanceadas de acuerdo con las recomendaciones de DANEA y se elabora con productos tradicionales: arroz, frijoles, sopas, ensaladas, carne o huevos, leche en polvo, frescos naturales.



Comedor escolar. Fotos propias.

Tiene una batería de sanitarios, y una pequeña bodega para guardar alimentos y algunos de los implementos de la cocina.



Servicios sanitarios. Foto propia

En la zona de construcción se observa que hay espacios físicos en mejores condiciones que otros. Está limpia y en orden.

El centro educativo cuenta con agua potable, electricidad, teléfono y fax; los dos últimos se obtuvieron en el 2008.

VI. Práctica pedagógica

6.1 Organización del tiempo escolar

El espacio físico y social está lleno de símbolos que comunican visiones de mundo, de sociedad, de ser humano. Las personas nos construimos intersubjetivamente en determinado espacio y tiempo en el cual producimos nuestra acción cognoscitiva y social.

La organización temporo-espacial de las instituciones educativas y de los salones de clase proyectan creencias, valores, costumbres que es preciso leer, problematizar y tomar conciencia de lo que transmiten.

La escuela unidocente A, atiende a veinticinco niños y niñas de I a VI grado. Uno de ellos es estudiante es un joven de 17 años, que había salido de la escuela, cuando su familia se trasladó de comunidad. Él se observa ansioso y tímido entre sus compañeros y compañeras.

El grupo está conformado de la siguiente manera:

Nivel	Estudiantes
I	3
II	4
III	5
IV	3
V	7
VI	3
Total	25

El horario lectivo es de 7 de la mañana a 1 y 30 de la tarde. Esta jornada es interrumpida cuando la maestra asiste a reuniones en el circuito o en la Dirección Regional.

La educadora al tener que atender niñas y niños de diversos niveles en un mismo espacio, optó por laborar doble jornada, una jornada de 7.00 a.m. 10.00 a.m. o a 10.50 a.m., cuando imparte 5 lecciones, en este periodo trabaja con 14 estudiantes de I, II y V, y en la otra jornada con 11 niñas y niños de III, IV y VI grado, la cual se desarrolla de 11.30 a.m. a 2.30 p.m. o a las 3.20 p.m., como se muestra en el horario que se incluyen a continuación, aunque la norma es laborar con I ciclo en una jornada y con II ciclo en la otra.

“La maestra cuenta que ella trabaja con doble jornada, porque son muchos y prefiere trabajar así. Si se tienen 20 alumnos o menos es obligatorio trabajar con horario ampliado. Actualmente trabaja 3 días de cuatro lecciones de 40 minutos para cada grupo y 2 días de cinco lecciones. Martes y miércoles tienen cinco lecciones y lunes, jueves y viernes cuatro, esto lo cambié porque las reuniones que nos convocan en la Asesoría o por

el Comité son generalmente lunes y viernes. Entonces se pierde menos lecciones” (ED-A- 2/03/09).

A continuación se presenta la organización del horario escolar de las asignaturas para cada una de las jornadas.

I Jornada

Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
7.00 a 7.20 a.m	Act. Iniciales	Act. iniciales	Act. iniciales	Act. iniciales	Act. Iniciales
7.20 a 8.40 a.m	Español	Español	Español	Est. Sociales	Español
8.40 a 8.50 a.m	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo
8.50 a 10.00 a.m.	Matemática	Ciencias	Matemática	Agricultura	Matemática
10.00 a 10.10 a.m.	Almuerzo	Recreo	Recreo	Almuerzo	Almuerzo
10.10 a 10.50 a.m		Est. Sociales	Ciencias		
10.50 a 11.20 a.m.		Almuerzo	Almuerzo		

II Jornada

Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
11.30 a 11.45 p.m.	Act. Iniciales	Act. iniciales	Act. iniciales	Act. Iniciales	Act. Iniciales
11.45 a 12.50 p. m	Español	Español	Español	Est. Sociales	Español
12.50 a 1.10 p..m	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo
1.10 a 2.30 p. m.	Matemática	Ciencias	Matemática	Agricultura	Matemática
2.30 a 2.40 p.m.		Recreo	Recreo		
2.40 a 3.20 p.m		Est. Sociales	Ciencias		

Como se observa en el horario el estudiantado recibe cuatro lecciones de español, tres lecciones de matemática, dos lecciones de Ciencias, dos lecciones de Estudios Sociales y una de Agricultura. Además los viernes reciben religión, para lo cual el estudiantado pasa a la otra aula.

Considera que el número de lecciones es suficiente para cubrir la totalidad de los objetivos y contenidos de los programas de estudio del MEP, porque “se distribuye bien el tiempo y actividades como ensayos, deporte y otros se realizan fuera del horario lectivo” (C.D.EA).

La maestra se encarga de las lecciones de agricultura. Integra actividades de educación física, artes plásticas y de música en sus lecciones. “De materias especiales solo les dan religión” (C.D.EA).

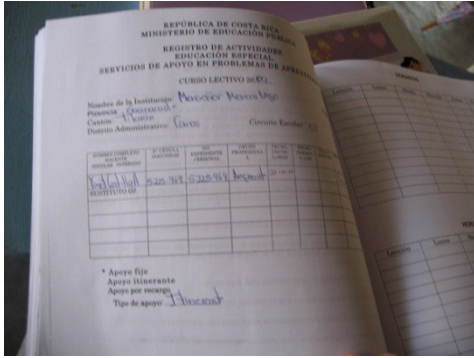
Considera importante que sus estudiantes reciban las materias especiales, porque “desarrollan actitudes” (C.D.EA).



Niñas que realizan actividades creativas con materiales de artes plásticas. Foto propia.

La educadora indica que el grupo no recibe inglés y que no participa en el proyecto “Radio Interactiva” donde se ofrece dicha materia debido a que, a pesar de que tiene “el material impreso, desde el año pasado esperamos el CD con las lecciones y aún no llegan. La señal de radio es mala por lo que no se puede escuchar....” (C.D.EA). No obstante considera que este programa es “muy bueno” (C.C.EA) Menciona que también solicitó una maestra de inglés para que venga por recargo, que podría ser la de la Escuela El Carmen, pero no la han autorizado. Si viene tiene que variar el horario” (ED-A- 2/03/09).

Una vez a la semana asisten a la escuela dos maestras itinerantes de educación especial, una trabaja con un niño con retardo mental que se le debe hacer adecuación curricular significativa en español, matemática, estudios sociales y ciencias, y la otra labora con nueve niñas y niños a los que se les hace adecuaciones no significativas en español y matemática, además trabajan higiene y valores (Ob.4.EA). Las maestras itinerantes laboran un día, ocho lecciones de cuarenta minutos, es decir de 7.00 a.m. a 2.00 p.m. La escuela tiene tres años de recibir el apoyo de las maestras itinerantes, por solicitud que hace la educadora a cargo del grupo a la Dirección Regional del MEP.



Registro de actividades de adecuaciones



Maestras itinerantes de educación especial

Fotos propias.

Es importante resaltar que aunque se tiene un horario establecido, este es flexible, en varias ocasiones, el estudiantado continúa realizando las labores que no ha terminado durante el recreo, las niñas y los niños que han concluido sus labores van por su merienda o por un juego, pero no se evidencia presión por parte del estudiantado ni de la maestra por salir a recreo. En este centro educativo la población estudiantil, en la mayoría de las veces, está realizando alguna actividad.

Sin embargo, las niñas y los niños de esta escuela se encuentran en desventaja en relación con otras debido a que reciben de 20 a 22 lecciones y no se les ofrece inglés ni todas las materias “especiales” como música, educación física, educación para el hogar, las que son esenciales para promover el desarrollo integral de la niñez. Sin embargo, la educadora considera que el número de horas lectivas es suficiente “Si se distribuye bien el tiempo y las actividades como ensayos, deporte y otras se realizan fuera del horario lectivo” (E.D.EA.).

Esta realidad evidencia que no hay equidad en la educación pública de nuestro país, al respecto Apple (1995) indica que la escolaridad dirigida a las clases menos favorecidas es de menor calidad y subvalora la producción cultural de dichas clases, lo que incide directamente en la segmentación de las personas en una sociedad y las oportunidades que se les brinda. Por lo que es necesario valorar formas alternativas para transformar la organización escolar.

6.2 Organización del espacio

En relación con el aula, esta es limpia, amplia y ventilada, tiene dos puertas que permanecen abiertas, está organizada en áreas: Literatura, Guanacastequidad, material de trabajo, juegos, todo está a la disposición de las niñas y los niños. El área de literatura cuenta con gran cantidad de libros: de historia, ciencias, cuentos, poesías, entre otros. El área de guanacastequidad tiene objetos propios de la provincia, el propósito de esta área es que el estudiantado se identifique con sus costumbres, tradiciones y se sienta orgulloso de su cultura y de sus raíces (Obs.4.EA) En este sentido Peralta enfatiza en la

necesidad de que el currículum escolar incorpore los valores culturales propios del estudiantado lo que contribuye a formar su identidad cultural y fortalecer su autoestima, lo que es de suma importancia en los niveles de educación inicial y primaria, “ya que en estas etapas se forjan las bases de la personalidad, así como un conjunto de competencias para el desarrollo humano” (1996:60).



Área Guanacastequidad

Área de Lectura

Fotos propias.

Las paredes del aula están decoradas con figuras hechas de cartulina, carteles y letras, en un espacio hay percheros para que las niñas y los niños cuelguen sus abrigos. Los pupitres tienen forma de trapecio lo que permite organizar las actividades de forma individual, en parejas o pequeños grupos de acuerdo con la planificación didáctica. Esta organización promueve el diálogo, la participación, la cooperación y el intercambio entre el estudiantado, lo que contribuye a la construcción de nuevos conocimientos.



Panorámicas del aula. Fotos propias.

En el aula se encuentran armarios con numerosos libros de texto, un escritorio que es poco utilizado por la maestra, ya que la mayoría de las veces, ella se sienta

en las sillas que utilizan las niñas y los niños, donde ofrece explicaciones o revisa los trabajos que realizan.

Al tener la educadora que trabajar con diferentes niveles a la vez, organiza el salón de clase en pequeños grupos por grado dentro del aula, y no en filas, cada uno de estos espacios cuenta con una pizarra donde la maestra presenta la materia, da explicaciones y hace anotaciones, como se evidencia en las siguientes fotografías:



Niños de III°.



Niños y niñas de V°. Fotos propias.

Un aspecto relevante de este tipo de escuela, es que se carece de personal para la limpieza y mantenimiento, por lo que esta actividad es asumida de manera colaborativa, tanto por estudiantes como por la maestra, en algunas ocasiones también colaboran algunas madres de familia.



Labores de aseo. Fotos propias.

El espacio está organizado para que el estudiantado haga uso de él, lo que propicia la utilización de materiales y la interacción entre ellos y ellas, en varias ocasiones se evidenció el apoyo que se dan entre sí las niñas y los niños de un mismo nivel, o de los niveles más avanzados a los más pequeños. Así por ejemplo, en una observación realizada por una investigadora se indica: “Los niños de tercer grado suman. Resuelven juntos las sumas en la pizarra y en el cuaderno. Comparan resultados y revisan los que son diferentes. Maestra: -¿Vamos a ver cuál otro está malo? Utilizan las paletas” (Obs.2.EA.).

En términos generales, el ambiente físico y afectivo del aula propicia la autonomía y el intercambio del estudiantado lo que contribuye, de alguna manera, a formar seres humanos participativos y críticos.

6.3 Material didáctico.

Para el desarrollo de los proceso educativos esta institución cuenta con material básico como tizas blanca y de colores, varias pizarras, papel bon, seda, periódico, de construcción; goma, tijeras, lápices de color, marcadores, lápices, lapiceros, juegos de geometría, de figuras geométricas, con diversidad de libros de texto de español, ciencias, estudios sociales, matemática de diferentes editoriales y del MEP para el estudiantado y las guías para el personal docente, libros de cuentos, poesías, sobre parques nacionales, entre otros. Este material es aportado “por las familias, la Junta de Educación y la docente” (C.D.EA). En algunas ocasiones la maestra lo elabora aunque indica que le “falta tiempo para hacer más material” (E.D.EA). Además tienen una radiograbadora, discos compactos, algunos juegos de figuras geométricas, paletas, mapas, carteles, entre otros. Este material es el de uso diario de la maestra y de estudiantes (G.O.A.A).



Material escolar. Foto propia

En varias ocasiones utilizó material del medio circundante, como periódicos y revistas para realizar actividades escolares como cuando las niñas y los niños buscaron palabras con “r” y con “rr”.



Niñas y niños utilizando material del medio. Foto propia

La maestra prepara diariamente varias guías de trabajo para cada niña y niño, y diferentes para cada nivel, sobre los contenidos que se estudian, para lo cual cada estudiante aporta mil colones por mes, La educadora utiliza una tarjeta donde indica el estado de pago. Esto debido, como se indicó anteriormente, al escaso presupuesto que reciben estos centros educativos.



Niñas y niños trabajando con guías individuales. Foto propia.

En la escuela no existe otro tipo de material concreto para estudiar diferentes contenidos, lo que es una limitación ya que el manipular, explorar, experimentar con diferentes materiales y descubrir sus posibilidades favorece la construcción de conocimientos y el desarrollo de la capacidad creadora del estudiantado. Además al existir diferentes estilos de aprendizaje es necesario que los centros educativos cuenten con material didáctico concreto que contribuya a que el estudiantado tenga la posibilidad de construir nuevos aprendizajes de acuerdo con sus características, necesidades e intereses.

Este centro educativo tampoco tiene computadora, la maestra lleva la suya. En algunos momentos, las niñas y los niños se acercan a observar y comentar lo que ella, hace en su computadora.

La ausencia de material concreto y tecnológico para los procesos de enseñanza y aprendizaje, se constituye en una limitación para ofrecer un proceso educativo pertinente y relevante que contribuya al desarrollo de habilidades, destrezas y conocimientos necesarios para las demandas del mundo actual.

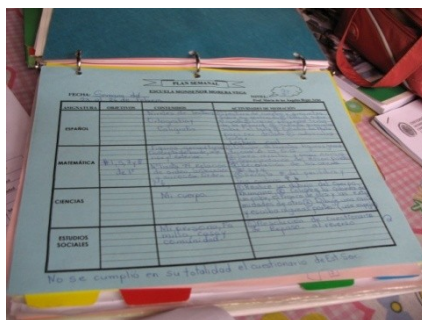
6.4 Planeamiento

El planeamiento didáctico es indispensable para anticipar las acciones educativas que se desarrollarán en el salón de clase con el fin de promover aprendizajes en el estudiantado. En la elaboración de un planeamiento se debe partir de principios de realidad, de ahí la importancia de realizar diagnósticos a las niñas y los niños para conocer su desarrollo, su realidad sociocultural y el grado de dominio de ciertos contenidos, puesto que el proceso de aprendizaje debe partir de lo que el alumnado ya conoce y es significativo. Con esta información el personal docente planifica y construye los andamiajes necesarios que promuevan mayores niveles de desarrollo, en palabras de Vygostky (1970) lo que se debe trabajar es la zona de desarrollo próximo, es decir, conocer el desarrollo real de cada estudiante para planificar las estrategias necesarias que contribuyan a que alcance su desarrollo potencial.

La educadora del centro educativo A ejecuta varias acciones para conocer la realidad del alumnado: realiza entrevistas a las familias, hace diagnósticos, y en algunos casos visita los hogares. Las entrevistas las efectúa con el propósito de llenar el expediente de cada estudiante, sin embargo, los datos que se solicitan se refieren sobre todo a algunos aspectos relacionados con el desarrollo del alumnado y con cuestiones administrativas, más que con asuntos socioculturales

y económicos de la familia, lo que es una carencia que limita la elaboración de planeamientos pertinentes a la realidad sociocultural (C.D.EA). Asimismo ella aplica pruebas diagnósticas en las cuatro áreas básicas: español, matemática, ciencias y estudios sociales, al respecto indica en la entrevista: “Los exámenes diagnósticos se aplican esta semana, se hacen en las reuniones de circuito con el fin de unificar contenidos y de acuerdo con los programas del MEP” (ED-A-2/03/09). Lo cual fue comprobado en las observaciones que se realizaron de la labor del aula durante la semana del 2 al 6 de marzo del 2009. Además indica que ella tiene varios años de trabajar en la escuela A, por lo que conoce las condiciones económicas y socioculturales de la comunidad.

Esta educadora realiza el planeamiento mensual en las reuniones del Comité Regional de Escuelas Unidocentes, donde se reúnen los representantes de cada circuito, y se informa, además, sobre asuntos concernientes con la Junta de Educación, lineamientos de la Dirección Regional en Cañas. Los planeamientos se elaboran en parejas por nivel y por materia, así por ejemplo, la maestra señala que le correspondió “planear español de III, luego nos intercambiamos los planeamientos. Con eso planeo por semana, es como una guía se pueden incluir otras actividades diferentes de acuerdo con las necesidades de cada grupo lo que no se puede cambiar son los objetivos” (ED-A- 2/03/09).



Planeamiento semanal. Foto propia

Al respecto el Ministerio de Educación Pública indica:

Por ser el planeamiento para la escuela unidocente una tarea que requiere de una considerable inversión de tiempo, se recomienda no elaborarlo, en la medida de lo posible, en forma individual, más bien **debe** ser un trabajo cooperativo desarrollado por un circuito, un núcleo o grupo de educadores de escuelas y comunidades con características afines. Este trabajo colaborativo es necesario efectuarlo por varias razones: favorece el intercambio de ideas el cual potencializa el desarrollo de mejores procesos pedagógicos, ya que en esa interacción grupal se analizan las propuestas desde diferentes puntos de vista, buscando entre todas las mejores formas y recursos para llevarlas a la práctica; también genera un mayor compromiso del aporte cognitivo y experiencial que da cada uno de los miembros del grupo, ya que generalmente toda interacción grupal genera crecimiento individual y grupal dado que para tal

fin se seleccionan con criterios razonables las ideas que son consideradas las más adecuadas para promover aprendizajes significativos y duraderos (Alvarado, s.f.:2) .

El planeamiento mensual que la maestra diseña con las compañeras del circuito incluye los siguientes elementos: objetivos generales, objetivos específicos, actividades de mediación, valores, estrategias de evaluación y material didáctico. Para lo cual consulta los Programas de estudio del Ministerio de Educación Pública, libros de texto y otros libros. Los temas de estudio surgen también de los Programas oficiales, del calendario escolar y de los intereses del estudiantado (C.D.EA.). Ella indica, además, que como norma establecida por el MEP, se debe anotar en el planeamiento si no se alcanzó algún objetivo para retomarlo en la próxima semana, asimismo que deben llevar una “bitácora de lo que hacemos todos los días de la semana en relación con las reuniones de padres, con la Junta, si vamos alguna capacitación...” (ED-A- 2/03/09).

El MEP recomienda, además, que las escuelas unidocentes elaboren el planeamiento por unidades didácticas correlacionadas donde se integren las asignaturas para el estudio de las diferentes temáticas, con el propósito de que se organicen como un todo con sentido, donde se interrelacione los contenidos con actitudes, valores y destrezas “que incentiven la reflexión, el análisis y el establecimiento de nuevas y adecuadas relaciones con los demás y con el entorno ecobiológico, sociocultural y económico.”(Alvarado, s.f.:4). Sin embargo este tipo de planeamiento no se elabora en la Región Educativa donde se ubica la escuela unidocente A, pero sí se lleva a cabo una cuidadosa labor de planeamiento didáctico para todos los niveles del I y II ciclo que atiende la institución.

Es importante recalcar, que esta profesional en educación considera necesario que el MEP elabore un programa de estudio específico para trabajar con escuelas unidocentes, “para que se ajusten más a la realidad de las escuelas unidocentes, integrando todos los niveles” (C.D.EA). Este tendría que incluir aspectos para mejorar la gestión administrativa y la práctica pedagógica: “que todos los contenidos estén en todos los niveles para relacionarlos y hay temas que se ven en un grado y en otro no, y luego vuelve a verse en otro grado, eso dificulta el planeamiento y la profundización”. (C.D.EA)

6.5 Mediación pedagógica

La mediación pedagógica es la labor que realiza el personal docente para promover la construcción de conocimientos en sus estudiantes. Existe suficiente evidencia científica que indica que aparte de las condiciones socioeconómicas del alumnado, “...la calidad de los profesores y el ambiente que logren éstos generar en la sala de clase son los factores más importantes que explican los resultados de aprendizajes de los alumnos” (UNESCO,2007:6). De ahí la importancia de analizar la mediación pedagógica que desarrollan las maestras de las escuelas unidocentes.

En el caso de la escuela unidocente A, la educadora trabaja doble jornada, como se indicó, en una con catorce niñas y niños de I°, II° y V°; en la otra con once de III°, IV° y VI°, por lo que organiza su labor pedagógica mediante diferentes estrategias: individuales, por niveles y con todo el grupo.

La maestra inicia el día lectivo con el “Círculo de la Armonía” donde participa todo el grupo, entonan el Himno Nacional, un niño o una niña dice una oración, luego bailan, cantan o declaman, de acuerdo con las sugerencias del alumnado y con el apoyo de música grabada, lo importante en este período es que el estudiantado se expresa y participa activamente; y además, sus propuestas son aceptadas por la educadora para que el grupo las ejecute, lo que contribuye a darles protagonismo. De acuerdo con los resultados del cuestionario que se aplicó a la mayoría de las niñas y los niños esta es una de las actividades que más disfrutaban ya que al constituirse en una actividad lúdica y creativa favorece la auto expresión de la población estudiantil, al respecto Arguedas, Castro y Garcia señalan:

...la expresión artística en el curriculum escolar propicia el reconocimiento de la auto identificación y la auto expresión en el estudiante, así como el respeto entre la población estudiantil y el personal docente. Por lo tanto le corresponde al docente organizar un ambiente escolar que conduzca a la exploración, a la inventiva y a la producción, ya que es importante reconocer y compartir con los estudiantes, la alegría de sus logros y también de sus fracasos. La auto identificación de los escolares con su propio trabajo se convierte en una experiencia significativa cuando el docente se identifica con ellos y con lo que hacen. Por lo tanto, el entusiasmo y creatividad debe promover procesos de incentivación acordes con las estrategias de enseñanza para que favorezcan un buen aprendizaje (2006: 11).



Círculo de la armonía. Foto propia

Concluido el “Círculo de la armonía”, por lo general, se continúa con el periodo de lectura. Cada estudiante escoge un libro o, en otras ocasiones, la maestra lee un cuento a todo el grupo. Así por ejemplo, en una de las observaciones realizadas se indica “Al terminar las actividades iniciales, la maestra les dice que

escojan algún libro para leer. Algunos de los libros que seleccionan son: *Chito Pinto*, *Pablito*, *Ciencias Naturales*, *Cuentos de mi Tía Pachita*, *Mi mundo de 1 a 2 años*, *Mi mundo de 2 a 3 años*, *Diccionario de Guanacastequismos*, *Barquitos de papel* (poesía), *Cuenticos*, *Pensamientos y frases del amor* (Johnny el de 17 años). La mayoría lee con atención... La maestra les dice que hay un libro nuevo y lo enseña es *Mirrusquita* (poesía) de Floria Jiménez. Uno lo pide pero la maestra dice que mañana porque ya está por terminar el periodo de lectura. A los de primer grado la maestra les lee un cuento ” (Obs 6.A.E.A).

Esta acción es importante para formar el hábito de lectura en el estudiantado, sin embargo sería enriquecedor que, en alguna ocasión, se comentara una o dos lecturas o se hicieran preguntas de lo leído, lo que ayudaría a conocer el nivel de comprensión de las niñas y los niños.



Niñas y niños leyendo. Foto propia

Para la labor pedagógica la educadora confecciona fichas o guías de trabajo, por grado, para que las niñas y los niños realicen alguna labor sobre los contenidos que estudian, así por ejemplo, en una observación realizada en el mes de febrero del 2009, el grupo de tercer nivel completaba un mapa conceptual sobre la ubicación geográfica de la escuela, donde tenía que escribir, el nombre del país, provincia, cantón, distrito y comunidad; los de cuarto grado pintaban un mapa de Costa Rica y ubicaban las provincias; los de sexto nivel buscaban en el diccionario palabras relacionadas con el tema de estudio (Obs.3.A.EA).

En estas actividades semidirigidas la educadora le indica a las niñas y a los niños que lean la instrucción y les hace preguntas para asegurarse que la comprenden, posteriormente les dice que completen el trabajo. Solo al estudiantado de primer grado les lee la instrucción. En otros momentos hace demostraciones, conversa sobre el tema, para lo cual utiliza la pregunta y posteriormente entrega la ficha de trabajo. En ejemplo de ello es el siguiente:

Con los de primero habla sobre los sentidos, es trabajo dirigido:

M: El sentido de la vista donde lo tenemos.

Las niñas se señalan los ojos.

M: Jimena donde tenemos el sentido de la escucha,

Jimena: se señala el oído.

Así la maestra va preguntando por todos los sentidos.

Luego lee un párrafo sobre cuidado del cuerpo que está en una hoja fotocopiada, hace preguntas sobre la lectura y las niñas posteriormente trabajan completando oraciones sobre el tema (Obse.5.A.EA).



Maestra demostrando los sentidos. Foto propia

Una vez resuelto el trabajo que señala la ficha, pintan, recortan y la pegan en los cuadernos de acuerdo con la materia: matemática, español, estudios sociales o ciencias.



Niñas y niños durante el trabajo con fichas.

Las hojas fotocopiadas o fichas de trabajo son confeccionadas por la educadora con la ayuda de diferentes textos. Este material es utilizado con mucha frecuencia por ella, ya que al tener que trabajar con diferentes grados a la vez, este es un recurso que permite que cada estudiante avance de acuerdo con sus capacidades.

Mientras el estudiantado realiza la guía de trabajo, la educadora se acerca a cada niña o niño, observa y comenta la labor que realiza, hace preguntas, responde a dudas y revisa. Su tono de voz es adecuado y mantiene una buena comunicación con la población estudiantil

Este recurso, en algunas ocasiones, representa un reto cognoscitivo para el estudiantado cuando deben realizar un acróstico con el nombre de cada uno, resolver problemas de matemática, entre otras, sin embargo en otros momentos, constituyen ejercicios de repetición, para el aprendizaje de ciertas conductas y destrezas.

El valor de las fichas valor radica en que propicia la autonomía de los procesos de enseñanza y aprendizaje ya que cada niña y niño avanza a su ritmo.



Trabajo individual con fichas. Fotos propias.

Otra acción que realiza la educadora es escribir en la pizarra, de cada nivel, prácticas para que las niñas y los niños resuelvan, al igual como hace con las fichas, ella le indica al estudiantado que lean lo que se escribió, les hace preguntas y si no entienden explica, luego lleva a cabo la práctica de forma individual.



Maestra explicando

Niños copiando una práctica. Fotos propias.

En una ocasión para estudiar los elementos de la comunicación, “la maestra dibuja en la pizarra de IV un niño viendo televisión y les dice a las niñas y a los niños que deben escribir: el emisor, el receptor, el mensaje y el canal”(Obse 5.A.EA)

Esta educadora ofrece atención personalizada en diferentes momentos de la jornada diaria, lo que es posible por el número de estudiantes que atiende y por el tipo de trabajo que realiza. Lo que es fundamental para conocer habilidades y limitaciones de cada estudiante.

Para realizar la mediación pedagógica la maestra utiliza material concreto y del medio circundante en sus clases, por ejemplo para el estudio de unidades, decenas y centenas usa paletas, un ejemplo de ello es el siguiente: “La maestra se sienta al lado de un niño de II para explicar la suma con dos cifras, utiliza paletas para mostrar las decenas y las unidades. Este niño aún no comprende bien la suma y la maestra le da atención personaliza. Los otros dos hacen la práctica de forma independiente. Las niñas de I grado hacen grupos de paletas

que sean iguales. La maestra revisa con ellas. A los de II les dan una hoja fotocopiada con problemas para resolver con sumas y restas. Estos problemas los hacen utilizando las paletas para representar las decenas y las unidades” (Obs.6.A.EA)

En otra ocasión para estudiar los estados de la materia, envió a las niñas y a los niños a observar a la cocina y al patio, para que hicieran una lista de materias en diferentes estados. También, en otra oportunidad, el estudiantado, buscó palabras con una r y con doble rr, en periódicos, revistas del ANDE, para pegarlas en el cuaderno, para iniciar el estudio de estas letras motivó con el trabalenguas “Erre con erre cigarro...”



Actividades pedagógicas. Fotos propias

De acuerdo con las observaciones realizadas y la entrevista que se les hizo a las niñas y los niños, la maestra organiza diferentes actividades fuera del aula, en la comunidad, en la “quebrada”, debajo de los árboles, en la iglesia, en la zona verde, en estos espacios leen, recogen basura, van de paseo y reciben agricultura. Al respecto Peralta indica que el personal docente debe aprovechar los recursos del medio en los procesos educativos



Niñas y niños en los espacios de la escuela en agricultura Foto propia

Durante las semanas que se observó la práctica pedagógica de esta educadora, ella trabajó una gran cantidad de contenidos de español, matemática, ciencias y estudios sociales, pero sobre todo con material gráfico. En algunos momentos los niños y las niñas de los diferentes niveles ven contenidos relacionados, por ejemplo, estudiaron el cuerpo humano pero en diferente nivel de dificultad, las niñas de primero las partes del cuerpo, la cara y los sentidos; la niña y los niños de quinto nivel, las células, los tejidos, los órganos y los sistemas del cuerpo humano (Obs.5 A. EA).

Un aspecto relevante que se evidenció en el salón de clase fue el diálogo que se establecía entre estudiantes de un mismo nivel y de diferentes niveles (apoyos a la zona de desarrollo próximo), lo que propició el aprendizaje colaborativo al compartir espacios de interacción, que enriquecieron los procesos comunicativos. Así por ejemplo “un niño de II le ayuda a un compañero a escribir formas de cuidar la naturaleza, le dicta la oración, y pronuncia despacio y repite la palabra basura para que la escriba. El niño de dice: rrra de marrrrtes, sí. Después una a. (Obs.6.A.EA). En la entrevista que se realizó al estudiantado indican que les gusta compartir con niñas y niños de diferentes edades porque: “Nos ayudamos, leemos, pintamos, jugamos todos juntos”, “Se siente muy bien estar con ellos, nos ayudan en lo que no sabemos”.



Trabajo colaborativo. Foto propia.

Un aspecto importante de resaltar es que el estudiantado, en la mayoría de las veces, está realizando alguna labor. Cuando terminan el trabajo, en algunas ocasiones, deben esperar que la maestra se desocupe para que les revise, entonces se van algunas de las áreas del aula y toman un libro o un juego mientras esperan.



Trabajo de las niñas y los niños en áreas. Fotos propias.

La mediación pedagógica que realiza la maestra de la escuela unidocente A se desarrolla en un ambiente democrático, de respeto, libertad y armonía, lo que promueve la participación activa del estudiantado. Ella planifica de manera cuidadosa su trabajo, organiza actividades individuales, por niveles y con todo el grupo, lo que favorece la colaboración y la autonomía en el estudiantado. En algunos momentos promueve actividades que incentivan la exploración, la indagación y la elaboración de aprendizajes significativos en el estudiantado, en otros, la repetición continua. Esto nos indica que en toda práctica pedagógica se dan contradicciones que es necesario analizar mediante la reflexión del por qué y el para qué de lo que planeamos y ejecutamos en el salón de clase, para tomar

conciencia de lo que hacemos y promover transformaciones que contribuyan al desarrollo humano y social de nuestro medio.

6.6 Evaluación

En esta escuela unidocente se inicia la valoración de los conocimientos que tiene cada estudiante mediante las pruebas diagnósticas que se realizan a principio de año. Asimismo durante el periodo de observación de la labor del aula, se evidenció que la educadora, hace evaluación formativa al revisar el trabajo que realiza cada niña y niño, lo comenta con ellos, les hace preguntas y los invita a corregir cuando se requiere. En otros momentos hace aclaraciones a nivel grupal cuando detecta que el contenido no ha sido comprendido por el estudiantado.



Labores de seguimiento al trabajo realizado a nivel grupal. Fotos propias.

Esta educadora, como se indicó, también lleva un expediente de cada estudiante en el que se incluye la entrevista que se le hace a las familias y “observaciones trimestrales, y si hay situaciones especiales estas se realizan con más frecuencia; redacciones y dibujos si es necesario. Calificaciones de todos los años”(C.E.A). Este documento es de gran importancia porque se registra el proceso que ha seguido la niña o el niño durante su vida en la escuela.

La evaluación sumativa la realiza la maestra de acuerdo con las directrices del Ministerio de Educación Pública, la que explicó en la primera reunión que tuvo con las familias, como se evidencia en el siguiente cuadro (Obs. 3.A.J).

Evaluación sumativa			
Concepto	I°	II° y III°	IV° , V° y VI°
Trabajo cotidiano	50%	40%	30%
Pruebas	30%	40%	50%
Extraclase	10%	10%	10%
Asistencia	5%	5%	5%
Concepto	5%	5%	5%
Total	100%	100%	100%

Con base en estos criterios la educadora evalúa el progreso de los estudiantes para lo cual lleva un registro de notas y de asistencia. Ella señala que el

ausentismo es bajo y se da por enfermedad, citas médicas de las niñas y los niños, o por asuntos familiares.

6.7 Atención a familias y a estudiantes

Con las familias, la educadora se comunica a través de diferentes medios: cuaderno de comunicación, reuniones, visitas al hogar y teléfono. Ella indica que el medio más frecuente que utiliza es “el cuaderno de comunicación, envío muchos informes escritos sobre todo económicos para que conozcan como se están distribuyendo los recursos, o por teléfono de mi casa” (C.D.EA). Señala que durante su jornada laboral muy pocas veces o casi nunca recibe consultas o visitas de las familias. (C.D.EA).



Escuela A. Foto propia.

Además realiza de seis a siete reuniones al año, las temáticas a tratar giran en torno a: rendimiento académico, comportamiento, funcionamiento de la escuela, actividades para recaudar fondos para hacer mejoras (C.D.EA). La asistencia a las reuniones es bastante buena. La maestra señala que los padres y las madres son colaboradores y responsables. Refiriéndose a esta participación señala que “de todo hay, siempre hay un grupo que está más dispuesto, pero en general todos colaboran, Algunos hay que enviarles más mensajes. La Junta es de la Comunidad y colaboran con las actividades de la Escuela. Como todos somos los mismos, colaboramos entre todos” (ED-A-2/03/09).

En el cuestionario que se les aplicó a las familias indican que ayudan a la escuela: con trabajo, mantenimiento, aseo, aportando víveres y económicamente: cuotas, rifas, donaciones (C.F.EA).

Otro aspecto importante es que la maestra realiza visitas al hogar, con los siguientes propósitos “si el estudiante está en algún problema de salud importante, para realizar alguna reunión del patronato, si nace algún hermanito, si los padres no me visitan en la escuela, cuando me invitan alguna celebración familiar” (C.D.EA). Esta actividad ayuda a que la maestra conozca más a fondo las familias de las niñas y los niños a su cargo, lo que le permite comprender, de una mejor manera sus comportamientos en el aula.

Indica que lleva un expediente para cada estudiante. Al realizarlo inicialmente requiere información sobre: “datos del nacimiento de estudiante, aspectos del desarrollo del estudiante (edad al caminar, hablar, entre otros), carné de vacunas, aspectos relacionados con la salud y nutrición, estructura familiar” (C.D.EA). Menciona, además que 6 de sus estudiantes se benefician con el bono escolar y los 25 del comedor escolar (C.D.EA).

Es importante resaltar que la deserción estudiantil en esta escuela es baja, la maestra considera que su comportamiento es cíclico (C.D.EA), principalmente es promovida por “la situación socioeconómica que hace que las familias se trasladen de un lugar a otro en busca de trabajo” (C.D.EA) y además porque en años anteriores no se les daba beca a los nicaragüenses. Sin embargo este año se van a realizar los trámites a ver si se les asigna el bono escolar.

En el estudio se evidenció que esta educadora mantiene buenas relaciones con la comunidad y las familias, estas últimas la califican como “una buena maestra por lo que los niños aprenden mucho”. Sin embargo la relación se da sobre todo para asuntos administrativos, económicos y de evaluación, más que para el desarrollo del curriculum escolar.

VII. Percepciones de estudiantes y de las familias sobre la escuela

7.1 Percepciones de las niñas y niños sobre su experiencia en la escuela

En esta investigación se entrevistó a 11 estudiantes para conocer sus actitudes hacia la experiencia educativa que la escuela y la docente les ofrece. De estos, 6 cursaban el V°, 3 el VI° y 2 son ex alumnas. En su totalidad manifiestan que es importante venir a la escuela, como lo indica uno de ellos “para en un futuro estudiar una carrera, ser profesional y trabajar, para aprender sobre diferentes materias, y a leer, escribir, sumar, para continuar en el colegio” (E.E4.EA). Consideran que la escuela les permite “aprender, hacer compañeros/as y amigos/, ayudarles, y para ir al colegio y ser profesional” (E.E6.EA). Cabe enfatizar el sentido de movilización social que perciben que tiene la educación, así como el de apoyo que sienten del centro educativo y de la maestra para adquirir diferentes aprendizajes.

En cuanto a las materias que más les gusta 4 estudiantes afirman que es agricultura, 2 manifiestan que español y otros 2 matemática, los restantes entre ciencias y estudios sociales. Es importante recalcar que la agricultura les invita a jugar y aprender fuera del aula, lo que motiva el aprendizaje por experiencia. En su mayoría manifiestan que les gusta aprender “escuchando, leyendo, escribiendo y jugando”. Asimismo todos señalan que tienen mayor dificultad en ciencias, estudios sociales, y español, porque hay que “leer mucho”, lo cual apunta al carácter memorístico y al grado de comprensión de los contenidos que pueda generarse en el proceso de aprendizaje. Esto coincide con que “no les gusta leer, ni dictados”. Pero sí “hacer ejercicios, pintar”, como parte de las actividades que realiza la maestra para desarrollar sus lecciones. No obstante, muestran en su

mayoría satisfacción por la forma de enseñar de su maestra, situación que la expresan al afirmar que todas las actividades que organiza la docente en el aula les gusta.

Es importante recordar que en esta escuela solamente se recibe religión como asignatura especial, por lo que las niñas y los niños afirman que les gustaría aprender también inglés, música, computación, educación física, educación para el hogar, arte en orden de preferencia. De ahí que se ratifica la importancia que tienen las llamadas asignaturas especiales en la formación y en el interés por formarse.

7.2 Percepciones de las familias sobre la experiencia en el centro educativo

En total se entrevistaron a 9 madres y 1 padre, quienes afirman estar muy satisfechos con la educación que reciben sus hijos e hijas en esta institución educativa, porque “es una buena maestra; aprenden mucho con ella y enseña bien, nunca ha habido quejas de ella, siempre está dispuesta a explicar” (E.F3.EA). Asimismo dos personas añaden que les “gustaría que se ofrecieran las materias de inglés y computación” (E.F7 y 9.EA). Consideran que lo que reciben en la escuela es de utilidad para la vida y la comunidad, porque “aprenden para su desarrollo mental y físico, pueden llegar a ser profesionales y así una estabilidad laboral y económica, porque se les enseña valores, por ser una escuela pequeña, comparten más con sus compañeros/as, aprenden a estar juntos, a ayudarse y reciben mejor atención que en las escuelas grandes” (E.F1.EA). Estas afirmaciones muestran una confianza tanto en la docente como en la oferta educativa de la escuela, que merece ser atendido, especialmente en relación con la solicitud expresa de contar con asignaturas especiales, como inglés y computación, lo cual mejoraría las oportunidades de las niñas y los niños, para garantizar mayor equidad en relación con la oferta educativa.

6.3.2. CASO B

I. Contexto de la institución

1.1 Descripción

La Escuela B está ubicada en el cantón de Palmar Norte en la provincia de Puntarenas, a tres kilómetros del centro. La comunidad está ubicada a lo largo de la carretera interamericana Sur, y, no hay propiamente un centro urbanístico, sino que hay fincas y casas al lado de la carretera (O.C.EB).

En la comunidad se dedican a las siguientes actividades económicas: agrícolas, siembran frijoles, maíz y arroz; ganaderas, turísticas, ya que cuenta con unas cabinas (O.C.EB).



Vacas en una finca cercana a la escuela. Foto propia.

En general la comunidad percibe que “no hay grandes problemas. Es una comunidad tranquila” (O.C.EB).

1.2 Medios de transporte

La comunidad se beneficia de medios de transporte público, tales como autobuses y taxis. Cabe indicar que en el caso de los autobuses, estos realizan recorridos hacia zonas alejadas y esparcidas a lo largo de la carretera interamericana y pertenecen a tres empresas, lo que ha provocado que la población estudiantil verifique bien cuál autobús tomar. Estos pasan cada 30 minutos al frente de la escuela. (O.C.EB)

El estado de la carretera interamericana es muy bueno, pero no hay acera, lo que pone en peligro a las personas que caminan a su lado (O.C.EB).

1.3 Servicios públicos

La comunidad cuenta con los servicios públicos básicos: agua potable, electricidad, teléfono privado y público. Generalmente el servicio es residencial y en Palmar Norte hay público. (O.C.EB)

El servicio de Internet se contrata de forma privada, y el público sólo se adquiere en Palmar Norte (O.C.EB).

La población cuenta con acceso al EBAIS de Palmar Sur, aproximadamente a 3 kilómetros de la escuela. (O.C.EB)

La oficina de correo y de guardia rural, solamente tienen presencia en Palmar Norte. Al igual que la cruz roja, farmacias y ferreterías, entre otros establecimientos.

En Palmar Norte y Palmar Sur se cuenta con iglesias católicas, evangélicas y testigos de Jehová. (O.C.EB)

Las instituciones de educación secundaria se encuentran distribuidas de la siguiente manera: un colegio técnico agropecuario en Palmar Norte a 3 kilómetros de la escuela, y, un colegio académico en Ciudad Cortés. (O.C.EB)

Cerca de la escuela hay una pequeña pulpería, a la que las niñas y los niños van a comprar merienda durante los recreos (O.C.EB).

1.4 Papel que desempeña la escuela en la comunidad

En la comunidad se considera que la Escuela B es “importante, porque tendrían los niños que desplazarse” (O.C.EB). También se recalca que el centro educativo recibe apoyo “sólo mediante las familias que tienen los niños en la escuela” (O.C.EB).

1.5 Organización comunal

La comunidad no cuenta con organizaciones comunales, tales como asociaciones de desarrollo, comités tutelares, grupos de jóvenes y mujeres, o de adultos mayores, entre otros. Para tener acceso a estas organizaciones, hay que trasladarse a Palmar Norte. Situación similar sucede con alguna infraestructura, tales como centro comunal, plaza, parque, cancha de fútbol, parques, entre otros (O.C.EB).

II. Características de la docente

Tiene 42 años. Vive en Palmar Norte, pero no en la comunidad de La Palma. Su nombramiento con el MEP es en propiedad. Cuenta con 20 años de experiencia docente en escuelas unidocentes, la misma que tiene en el sistema educativo. Pertenece al grupo profesional PT4.

Está cursando el bachillerato en I y II ciclo en la Universidad San Ignacio de Loyola (USIL). Menciona que el programa de estudios tiene un curso denominado “El proceso en una escuela unidocente” Asimismo por ser docente en este tipo de escuela, pudo realizar prácticas docentes durante su formación. Cuando finalice el bachillerato y la licenciatura, lo cual espera lograr en el 2010, proyecta continuar con el grado de Maestría. Recomienda que en las universidades se “incluya un plan de formación en el ámbito rural unidocente” (C.D.EB).

Señala que por medio del Departamento de Escuelas Unidocentes del MEP, recibió capacitación para atender las necesidades de este tipo de escuelas. Afirma que recibió asesoría para trabajar en escuelas unidocentes de otras instituciones, como la Fundación Omar Dengo e INTEL. Los temas tratados surgen de las necesidades del personal docente, pero considera importante que en otras

asesorías se trate de la realidad de las escuelas y se fortalezcan las necesidades específicas y la pedagogía” (C.D.EB).

III. Gestión y organización administrativa de la institución

3.1 Aspectos económicos

La escuela B tiene un presupuesto “bajo, que no es suficiente para cubrir las necesidades básicas de la institución, según lo comenta la maestra” Realizan actividades para conseguir fondos con el apoyo de las familias, pero por ser pocas personas, no son muy rentables” (Diario de campo-J-D-EB)

Para la elaboración de fichas o guías de trabajo se requiere el aporte económico de parte de las familias para la compra de tinta de la impresora, papel bon y fotocopias, por tal razón la educadora solicita una cuota mensual, el monto se establece en la primera reunión de madres y padres de familia. Así por ejemplo, en la agenda de la reunión del 18/02/ 2009 se incluye en siguiente párrafo:

ACUERDOS QUE DEBEN TOMARSE.

- A. Monto de cuota por mes para gastos propios de la escuela: pago luz, agua, teléfono, papel, tinta, hojas, goma, tiza, marcadores, fotocopias entre otros)

MONTO DE CUOTA: _____

Las familias aportan una cuota mensual para el material que necesitan sus estudiantes (O.E.EB).

3.2 Aspectos administrativos

Esta institución educativa no cuenta con una persona que se encargue de la cocina, por tal razón, la maestra pone frijoles una vez por semana y todos los días llega a las 6.30 a.m. a hacer arroz. El plato principal y el fresco son preparados por una madre de familia, aunque también en algunas ocasiones es una tarea que asume la maestra. La educadora sirve el almuerzo y cada estudiante lava su plato, vaso y cubiertos, y colabora con la limpieza del comedor. Esta situación evidencia la inequidad del sistema educativo público de Costa Rica, donde muchas escuelas no cuentan con los servicios indispensables para desarrollar su labor de la mejor manera posible. Si bien es cierto que la escuela debe ofrecer una educación integral y estas labores contribuyen a formar al estudiantado para la vida, estas labores las pueden desempeñar otras personas, ya que en este caso la persona profesional en educación también desempeña el puesto de cocinera y conserje, tiempo que podría invertir en funciones propias de su cargo.



Maestra sirviendo el almuerzo



Niño lavando su vaso. Fotos propias.

La educadora afirma que el “exceso de papelería” es una de las principales dificultades que se le presentan en la gestión administrativa de su escuela (O.E.EB).

VI. Administración del curriculum

La maestra es la coordinadora del Comité Regional de Escuelas Unidocentes de la zona, el cual se reúne dos veces al mes a planear y a realizar actividades para el desarrollo profesional del personal docente. Se siente “muy orgullosa, por el trabajo realizado. Señala que comparten materiales, organizan actividades, se autocapacitan y además tienen una cuenta de correo electrónico que funciona como un foro para el intercambio de experiencias docentes pedagógicas y curriculares, al cual tienen acceso el personal docente de estas escuelas en la zona, e, invitan a otros educadores y educadores de diferentes lugares para que participen y colaboren. Es en otras palabras, una comunidad de aprendizaje” (Obs 7.EB).

La experiencia del comité en esta educadora es fundamental, debido a que ella lo coordina y comparte las recomendaciones del MEP en el sentido de que éste debe funcionar como un espacio de encuentro para compartir el quehacer pedagógico y administrativo de las escuelas unidocentes, por esta razón, en su calidad de presidenta sistematiza cada encuentro y planea conjuntamente con sus colegas las actividades que realizan, en la entrevista menciona que utiliza un acta o minuta de cada reunión por medio de la cual sistematiza y registra todo lo que se hace en la reunión, incluye la agenda, cartas, entre otros documentos (E.D.EB).

Asimismo el comité les permite proponer un proceso de autoformación acorde con sus necesidades cumpliendo con las disposiciones del MEP (Alvarado, s.f.), lo que promueve una actitud proactiva del personal docente. En la entrevista esta docente narra lo siguiente: “...teníamos en el plan de trabajo un “Taller de capacitación sobre locución y sensibilización” a los Asesores Supervisores y a toda la Dirección Regional”, además talleres en las diferentes disciplinas”. (E.D.EB.). Los cuales fueron organizados por el Comité, algunos de estos ofrecidos por los unidocentes y otros por especialistas en otros campos.

El aprovechamiento del comité también se expresa en la oportunidad de planear conjuntamente las actividades curriculares que se desarrollan en las escuelas, incluido la preparación de materiales educativos. Esta práctica tiene la ventaja de que el personal docente comparte las estrategias didácticas, los contenidos, el material, documentos, así como dudas e inquietudes. En la entrevista, la docente manifiesta que en el seno de las reuniones del comité se facilitan los insumos para la labor pedagógica en las escuelas unidocentes, así por ejemplo: se realizan recomendaciones para la organización del espacio escolar con el propósito de que todas las escuelas tengan las áreas de trabajo definidas (literatura, ciencias, matemática, estudios sociales), además elaboran conjuntamente materiales con los recursos que aporta cada docente (E.D.EB).

Otra función mencionada por la docente es que el comité permite rendir cuentas de la gestión de las escuelas, señalar las necesidades, dificultades y fortalezas desde la perspectiva de las personas responsables, y, así mismo documentarlas y darlas a conocer a las autoridades educativas, para lo cual elabora un informe que presenta a sus colegas y a la Dirección Regional. Es así como en la entrevista resalta la importancia de tener documentos probatorios de la labor realizada tanto por ella como por sus colegas, lo que también permite recoger la experiencia de cada actividad realizada, justificar el tiempo que se invierte en los talleres y evidenciar las responsabilidades asumidas por cada docente (E.D.EB).

La maestra de la escuela B piensa que es importante el fortalecimiento de este comité a nivel nacional mediante una “normativa para todas las regiones educativas” (C.D.EB).

Considera que para promover el éxito escolar es prioritario la “contextualización y la incorporación de todos los actores” para la adecuada gestión administrativa de su escuela (C.D.EB).

Señala como aspectos positivos de las escuelas unidocentes “la integración y la independencia del trabajo escolar lo que favorece el desarrollo de los niños La práctica docente propicia dinámicas innovadoras, se facilita la comunicación con las familias. Afirma que el exceso de trabajo en papeles afecta la gestión institucional, y en algunos casos, la falta de interés de las familias y de la comunidad”, como situaciones que limitan la gestión administrativa en estas escuelas (C.D.EB).

V. Descripción de la Escuela B

La escuela B se encuentra “a un lado de la carretera interamericana, dentro de un terreno a unos 50 metros de la carretera; rodeada de predios con árboles y zacate muy frecuente en el panorama de esa carretera” (Obs.8.EB).



Escuela B, ubicación de la carretera. Foto propia.

La escuela B se fundó en 1967 (O.E.EB) tiene un aula en buen estado, de cemento y pintada. Tiene algunas áreas dispuestas como rincones de aprendizaje. Además una de esas áreas es utilizada como oficina por la maestra, donde se encuentra el escritorio, una computadora, y armarios con libros (O.E.EB).



Escuela B. Foto propia

Tiene una batería de servicios sanitarios, en regular estado. (O.E.EB).

Cuenta con un comedor, equipado con lo básico y no muy moderno en utensilios de cocina. La edificación es de block y malla. No tiene vidrios. La maestra cocina con frecuencia para que las y los niños almuercen, preferiblemente se incluye el arroz, los frijoles, las pastas, en el menú.



Comedor de la escuela B. Foto propia.

Este mismo espacio, además, es utilizado para impartir las lecciones de inglés y otras actividades relacionadas con el círculo de la creatividad. (O.E.EB).



Clase de inglés en el comedor. Foto propia.

La infraestructura presenta un estado regular, requiere mantenimiento continuo, pero el presupuesto no alcanza. (O.E.EB).



Pila. Foto propia.

Hay también una bodega, en la que hay material educativo. Algunos libros están organizados y otros no. (O.E.EB).

Tiene una zona verde amplia, con zacate recortado, en la que las y los estudiantes juegan durante el recreo. La maestra le pidió a sus estudiantes que le llevaran plantas ornamentales para arreglar el jardín.



Parte de la zona de recreo. Foto propia

Hay una malla que sólo encierra una parte de los alrededores de la escuela, como se muestra también en la foto anterior. (O.E.EB).

La escuela cuenta con los servicios básicos de agua, luz eléctrica, teléfono y fax; pero no tiene internet. (O.E.EB).

VI. Práctica pedagógica

6.1 Organización del tiempo escolar

La distribución del tiempo es un factor del curriculum importante de analizar, su definición debe partir de las necesidades e intereses del estudiantado y del personal docente. Asimismo deben responder a los principios teóricos que guían la labor pedagógica que desarrolla el personal docente y a los programas de estudio del Ministerio de Educación Pública. Existen otros elementos que inciden en su establecimiento como son: condiciones de la infraestructura, ambiente del aula, recursos financieros, número de estudiantes por grupo, horarios de docentes de materias conocidas como “especiales”, cantidad de grupos del centro educativo, entre otros.

Para del análisis de la organización del tiempo de la escuela unidocente B, es necesario conocer el número de niñas y niños que atiende de I a IV grado, como se muestra en el siguiente cuadro:

Nive	Estudiantes
I	6
II	1
III	4
IV	4
V	5
VI	4
total	24

La educadora indica que en años anteriores tenía que invitar a estudiantes del centro del población más cercano para que se matricularan en la escuela debido a que tenía pocos estudiantes, sin embargo, en esta zona, hace unos años, el gobierno dio parcelas y bonos por lo que se han construido viviendas, y este año, se tiene veinticuatro niñas y niños matriculados de I a VI grado, pero no se ofrece el nivel de preescolar, por no tener suficiente matrícula.(E.D.EB).

La escuela cuenta con profesores de inglés, de música y de educación física. Las niñas y los niños reciben cuatro lecciones semanales de inglés y se atiende dos niveles al día durante cada día de la semana, el niño de segundo grado se

integra al grupo de primero para recibir esta materia. Los docentes de música y de educación física asisten a la institución educativa una vez por semana a impartir su materia, la cual ofrecen por grupos de acuerdo con la distribución que realiza la educadora. Se trabaja horario ampliado es decir de 7.00 a.m. a 2.00 p.m., con todos los grupos con el propósito de que reciban 40 horas lectivas por semana y 1600 lecciones anuales, de la siguiente manera:

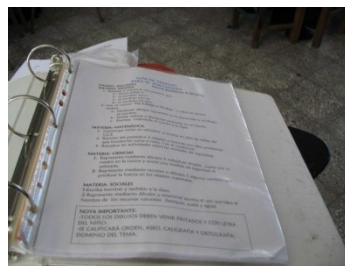
Jornada diaria

Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
7.00 a 7.20 a.m.	Círculo de la armonía				
8.20 a 8.40 a.m.	Ciencias Inglés	Español Inglés	Ciencias Inglés	Matemática Inglés	Matemática Inglés
8.40 a 8.55 a.m.	Recreo				
8.55 a 10.15 a.m.	Español	Matemática	Español	Español	Español
10.15 a.m. a 10.55 p.m.	Almuerzo				
10.55 a 12.15 a.m.	Matemática	Estudios Sociales	Matemática	Agricultura	Estudios Sociales
12.15 a 12.55 p.m.	Artes				
12.55 a 1.10 p.m.	Recreo				
1.10 a 2.00 p.m.	Cierre (puesta en común de los trabajos realizados durante el día)				

El día se inicia con el “círculo de la armonía”, en este periodo las niñas y los niños saludan, cantan, hacen ejercicios o rondas, posteriormente el horario se planifica con actividades por materia, recreos, almuerzo, artes y se realiza una puesta en común sobre lo que se trabajó durante el día. Es importante resaltar que este horario logra establecer un equilibrio entre actividades de diferente tipo, ya que se alternan unas que implican mayor concentración y desarrollo de habilidades intelectuales, con otras que tienen énfasis en el desarrollo psicomotor y artístico, lo que contribuye a evitar el aburrimiento del estudiantado. Esta distribución del tiempo escolar es la que recomienda el Ministerio de Educación Pública para este tipo de institución educativa (Alvarado, s.f).

En las observaciones realizadas a la labor de aula de la escuela unidocente B, se hizo evidente que el horario, aunque está establecido, es flexible, ya que no se concluyen las actividades a las horas establecidas si aún las niñas y los niños están trabajando. Por otra parte, en algunas ocasiones, la docente por sus múltiples ocupaciones debe ausentarse de la escuela, y así ella lo da a conocer a las familias, en la primera reunión de febrero: “Soy parte de la Junta Directiva del Comité Regional de Escuelas Unidocentes,(se reúne 2 veces al mes) de la Comisión Ejecutiva de la UNESCO, del Comité de Vigilancia del Banco Popular, y parte de la Junta Directiva de la ANDE, por lo que en algunas ocasiones no estaré

en clase con la debida justificación”. Y les indica que para subsanar las ausencias, cada estudiante tendrá un portafolio para el trabajo que deben realizar en los hogares mientras ella se ausenta, estas pueden ser realizadas en guías que incluyen en el portafolio o en los cuadernos que utilizan todos los días (anexo N° 12). A pesar de esta situación las madres de familia entrevistadas indican que están satisfechas con la educación que recibe su hija o hijo en la escuela. Solo dos de ellas recomiendan para mejorar el servicio educativo que reciben: “Que la educadora esté más tiempo en la escuela”(EF5EB), “Más días lectivos”(EF7EB).



Portafolios de las niñas y los niños para el trabajo en el hogar. Fotos propias

6.2 Organización del espacio

En cuanto a la organización del espacio físico, la institución cuenta con un salón de clase, un corredor y el comedor, estos dos últimos son también utilizados para impartir lecciones. En el corredor ubican a las niñas y los niños de primer grado debido a que el aula es pequeña para albergar a los 24 estudiantes al mismo tiempo, y en comedor ofrecen las lecciones de inglés y música. Al estar localizada la institución en una zona caliente, las ventanas no tienen vidrio sino cedazo o rejas con el fin de que estén ventiladas.



El comedor es utilizado como aula.
Foto propia.



El aula es pequeña para la cantidad de estudiante. Foto propia.



En el corredor se ubican a las niñas y los niños de I°. Foto propia

El aula cuenta con cuatro pizarras, tres para marcadores y una para tiza, tiene archivo, escritorio y silla para la maestra, computadora, algunas plantas, ventiladores (abanicos), pupitres para cada estudiante, estantes con libros de texto, de cuentos y de diversas materias. Las niñas y los niños son agrupados de la siguiente manera: los de I°, los de II° y III° en otro grupo, los de IV° y por último los de V y VI juntos.



Grupo niños de II° y III°. Foto propia.

Las paredes del aula tienen rótulos y algunos carteles, no cuenta con murales, únicamente la pared del corredor tiene una niña en cartulina y un rótulo que dice “Bienvenidos”, esto porque la observación a esta institución se hizo durante el mes de febrero.

El salón de clase tiene tres áreas, la de lectura y la de sociales y la de matemática (este no contaba aún con materiales). La de lectura cuenta con una alfombra, estante con libros de cuento y poesías al alcance del estudiantado y carteles que indican las lecturas recomendadas para el I ciclo (*Choco encuentra una mamá* y *Pulgarcito*) y el II ciclo (*Boni y Tigre*, *Mono Congo* y *León Panyás*), y el tiempo dispuesto para realizar las lecturas (diez días). Esto es importante porque evidencia que la lectura es una actividad que se promueve en esta escuela.



Áreas del aula. Foto propia

El área de sociales tenía una bandera y una pizarra mitad corcho y mitad blanca donde se indica los líderes por nivel, que son las niñas y los niños encargados de colaborar con la educadora y con sus compañeras y compañeros en las actividades educativas que se desarrollan en el salón de clase.

Líderes: 23 al 27 de febrero

1. Aracelly (I°)
2. Jesé (II° y III°)
3. Jordy (IV°)
4. Yariela (V° y VI°)

Las escuelas unidocentes no tienen dentro de su personal a conserjes, por tal razón, el estudiantado y la maestra son las personas encargadas de mantener el aula limpia, esta labor está asignada por día a cuatro o cinco niñas y niños, unos se encargan del aula y otros del comedor. Esto se indica mediante carteles que están en el aula y en el comedor.

6.3 Material didáctico

La escuela unidocente B cuenta con material básico para el desarrollo de los procesos educativos: cuatro pizarras, tizas blancas y de colores, marcadores para pizarra acrílica, papel bon, construcción, seda, periódico, cartulinas, tijeras, goma, cinta adhesiva, metro de madera, libros de textos, de cuentos, de poesías, sobre

diversos temas, todo este material es utilizado en el trabajo cotidiano que se desarrolla en el aula, tanto para planear la labor pedagógica como para elaborar las guías de trabajo que debe resolver la población estudiantil. También el material se usa en los trabajos grupales que realiza el estudiantado sobre diferentes temas, los proyectos y las actividades de arte (Obs.2 E.B).



Guías de trabajo. Fotos propias.

Las escuelas unidocentes utilizan en su labor pedagógica, y por la diversidad de grupos que atiende, las guías de trabajo individuales y grupales, las que elabora diariamente la educadora para cada niña y niño y para cada materia, esto requiere el aporte económico de las familias como se explicó en un apartado anterior.

En el aula hay una computadora, la cual es utilizada por la maestra para realizar fichas de trabajo para el estudiantado, elaborar exámenes, entre otras tareas, como lo indica en la entrevista “esa máquina es como un libro más y en algún momento también sirve para que los chiquillos jueguen” (E.D. EB) lo que confirman las niñas y los niños cuando se les interroga sobre su uso. La computadora por ser de la Fundación Omar Dengo cuenta con un servicio de mantenimiento, por lo que un técnico visita la escuela una vez al año con este propósito, lo que es importante para el buen funcionamiento del equipo de cómputo.

En el mes de febrero llegó el técnico a la escuela a revisar el equipo de cómputo.



Técnico que dio mantenimiento al equipo. Foto propia.

En este centro educativo también hay una radiograbadora que utilizan para escuchar música, cuentos, poesías, realizar actividades de relajación y para la clase de inglés.

En la visita realizada a la institución no se observó otro tipo de material educativo, como mapas, globo terráqueo, carteles, lupas, balanza, imanes, termómetro, entre otros, que son necesarios para favorecer la observación y la experimentación en el estudiantado, lo que se constituye en una limitación si se quiere promover procesos educativos pertinentes y relevantes para el contexto actual.

En cuanto al uso de los recursos del contexto para el desarrollo de contenidos escolares, la población estudiantil indica que visitan fincas cercanas “Para aprender de animales, del bosque...” (E.N2.EB), “A ver vacas y hablar sobre el tema” (E.N5.EB).

6.4 Planeamiento

Planear la labor educativa es una acción indispensable para desarrollar los procesos pedagógicos en las aulas de manera profesional y responsable. Más aún en las escuelas donde una sola maestra atiende a niñas y niños de los todos los niveles de la educación primaria, y en las diversas disciplinas: ciencias, español, matemática, estudios sociales, agricultura, artes, entre otras. Por la complejidad de esta labor el Programa Nacional de Escuelas Unidocentes (PRONEU) que funcionó en el Ministerio de Educación Pública, hasta el año 2008, propuso un planeamiento por unidades didácticas correlacionadas “...con el propósito de integrar a todos los niveles escolares en un solo planeamiento, y establecer, tomando en cuenta la realidad ecobiológica, sociocultural y económica en la que está inmersa la escuela, la participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa...”. Asimismo “pretende en la medida de lo posible, la correlación entre varias asignaturas del curriculum, cuyo sustento y a la vez producto está en la unidad correlacionada” (Alvarado, s.f.: 5). Asimismo el Programa propuso que el planeamiento se hiciera de manera grupal con el fin de

discutir y analizar los diferentes aspectos que lo constituyen, lo que genera ideas y sugerencias entre las personas que lo construyen lo que contribuyen a potencializar el desarrollo de mejores procesos educativos.

Con base en la propuesta del PRONEU, la maestra de la escuela unidocente B menciona, en la entrevista y en el cuestionario, que ella realiza un planeamiento por Unidad Didáctica Correlacionada, la cual se elabora en el Comité de Escuelas Unidocentes. Este comité “ está constituido por dos unidocentes por circuito... Nos reunimos una vez al mes, al día siguiente los representantes de cada circuito sesionan con los unidocentes de sus circuitos para compartir la información que se genera en la sesión del día anterior. Un mes tenemos actividades de aut Capacitación y el otro mes trabajamos en las plantillas de planeamiento. Cada maestro tiene que tener su portafolio donde lleva esta información. Estas actividades las podemos desarrollar porque el Director Regional lo autoriza. Las fechas se coordinan con la Dirección Regional y hemos tenido mucho apoyo de las autoridades, lo que es muy importante para realizar esta labor. Siempre invitamos a las autoridades” (E.D. EB).

De acuerdo con la entrevista, es claro que el planeamiento de las Unidades didácticas correlacionadas, se elaboran de forma grupal, además la docente agrega que para su diseño utilizan los programas del MEP, el calendario escolar y documentos que “bajan de internet”. La primera Unidad que se diseñó tiene como tema generador realizar el diagnóstico de la población estudiantil en las diferentes áreas del conocimiento, se incluyen los ejes transversales que propone el MEP, y se planifica para seis semanas. Lo cual se corrobora en las observaciones realizadas de la labor del aula (Obs.3 y 4.EB). En las plantillas para planear se escriben los objetivos y contenidos del programa, se planifican las actividades de mediación, los criterios de evaluación y se definen los valores. Las plantillas se elaboran para cada nivel educativo y para cada una de las materias: español, matemática, ciencias y estudios sociales. El formato de planeamiento de unidades didácticas que utiliza en el circuito donde se ubica la escuela unidocente B es el siguiente:

Ministerio de Educación Pública	
Dirección Regional de _____	
Unidad N° _____	
Escuela	_____
Circuito	_____
Asunto Generador	_____
Razón o Justificación	_____

Fecha	_____

Plantilla

OBJETIVOS

CONTENIDOS

ACTIVIDADES DE MEDIACIÓN

VALORES Y ACTITUDES

APRENDIZAJES POR EVALUAR

Con base en estas unidades didácticas, cada docente elabora su minuta diaria de acuerdo con las características de su población estudiantil, la cual conoce mediante el desempeño del estudiantado en el aula, las entrevistas que realiza a las familias y las visitas al hogar. Al respecto la educadora que se observó manifiesta, en la entrevista, que ella está en constante comunicación con las familias y que lleva un expediente de cada niña y niño donde tiene diferente información sobre: desarrollo, salud, nutrición, familia, condición socioeconómica, rendimiento académico, entre otros aspectos necesarios para conocerlos, comprenderlos y organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje (E.D. EB.)

La minuta para el trabajo diario consta de los siguientes elementos: fecha, apartado para definir las actividades que se realizarán en el “círculo de la armonía” y las actividades de mediación para cada uno de las lecciones de acuerdo con el horario escolar establecido. La minuta que elabora la educadora es la siguiente:

Ministerio de Educación Pública
Dirección Regional de _____
Unidad N° _____
Escuela _____
Circuito _____
Fecha _____

Minuta diaria

Fecha: _____

Círculo de la armonía: _____

Nivel _____

Actividades de mediación

**I PERIODO
2 LECCIONES**

**II PERIODO
2 LECCIONES**

**III PERIODO
2 LECCIONES**

**IV PERIODO
CÍRCULO CREATIVO**

1º

2°

3°

Las minutas describen las actividades que la población estudiantil debe realizar para lograr los objetivos propuestos en las plantillas, por ello se elaboran por nivel educativo y por día. La maestra de la escuela unidocente B, indica que es importante redactarlas de forma clara porque son utilizadas por las niñas y los niños (E.M.B.). Esto es así porque al tener estas instituciones que atender todos los niveles, se nombran estudiantes (líderes) que colaboran con la educadora explicando a las compañeras y los compañeros de su grado, las actividades por realizar. Es necesario indicar que todos los niños y las niñas son líderes en algún momento porque se asignan de manera rotativa semanalmente. Esta estrategia es

relevante porque incentiva la participación, la responsabilidad, la autonomía y la colaboración de la población estudiantil, lo que es esencial para la formación integral de la personas.

La docente de la escuela B, nos indica que también el Comité Regional de Escuelas Unidocentes, solicita elaborar una evaluación de los logros alcanzados por las niñas y los niños al concluir la Unidad didáctica, para tal fin ofrecen la siguiente guía, con esta lo que se pretende es analizar el proceso seguido y, si es necesario, incluir nuevamente los objetivos que no se han alcanzado.

Ministerio de Educación Pública
Dirección Regional de _____
Unidad N° _____
Escuela _____
Circuito _____
Fecha _____

Análisis de resultados de la unidad didáctica.

OBJETIVOS ALCANZADOS

OBJETIVOS NO ALCANZADOS

ANÁLISIS Y COMENTARIOS

Para esta educadora el Programa de Estudios del MEP para I y II ciclo es una guía pertinente para planear ya que se pueden adecuar a cada realidad educativa, por lo que no recomienda la elaboración de un Programa específico para las escuelas unidocentes (C.D.EB).

En las observaciones que se realizaron en el salón de clase se evidenció que el planeamiento cumple una función muy importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es una guía flexible que orienta el trabajo con el estudiantado, sin embargo, aún no se logra la correlación de áreas de conocimiento alrededor de un tema específico, aunque se hacen algunos esfuerzos importantes como se describe en el siguiente apartado.

6.5 Mediación pedagógica

El éxito de los procesos educativos que se desarrollan en los salones de clase para lograr que la población estudiantil aprenda depende de muchos factores: relaciones que establece la educadora con el alumnado, clima afectivo del aula, formación profesional del personal docente, la utilización de metodología participativas, activas y lúdicas, la motivación, el uso de material didáctico, el planeamiento de actividades que promuevan la resolución de problemas, el desarrollo del pensamiento y de habilidades comunicativas, la valoración de los aprendizajes obtenidos, entre otros. En todos estos aspectos es fundamental el papel que desempeña el personal docente como mediador pedagógico.

La maestra de la escuela unidocente B por trabajar con niñas y niños de diferentes niveles, organiza el salón de clase en cuatro grupos, es así como hay un grupo constituido por las niñas y los niños de I°, otro por los de II° y III°, otro por los de IV°, y el último por V° y VI°. Con ellos realiza actividades semidirigidas, dirigidas, individuales, por nivel, por ciclo (I y II), y también con el grupo entero (Obs.E.B).

Para el trabajo pedagógico ella elabora guías o fichas de trabajo individuales para cada estudiante por nivel, con el apoyo de diferentes libros e indica lo siguiente: “yo no necesito un libro de texto para dar clases, yo elaboro las guías y el material que utilizan mis estudiantes, aunque sí reviso diversos libros como marco de referencia” además agrega “puedo utilizar una misma guía para ciencias, sociales, español y matemática”(E.D.EB).

Las fichas de trabajo son diversas de acuerdo con el nivel y la materia, pero por lo general incluyen una lectura, una práctica, las instrucciones y alguna ilustración alusiva al tema que el estudiantado debe colorear; algunas veces recortar y pegar en el cuaderno. El uso de guías de trabajo favorecen la independencia en la población estudiantil, ya que una vez que leen la instrucción, y hacen las preguntas a la educadora, realizan la labor que se les solicita. Al respecto ella indica: “Como maestra me interesa niños independientes, educar para la vida”(E.D.ED). Algunas veces estas fichas favorecen la resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento, la integración de contenidos, sin embargo, en otras ocasiones estimulan la repetición, todo esto se evidenció durante las observaciones que se hicieron en el aula.

Unos ejemplos sobre guías de trabajo que favorecen la integración de contenidos son las siguientes:

“La maestra entrega a las niñas y a los niños una hoja con un texto sobre los derechos de niñez, el cual deben leer, hacer un resumen, buscar la idea principal y marcar los párrafos. La maestra dice:

Maestra: - ¿Qué debemos recordar para hacer un resumen?

Niños y niñas:- Leer

Maestra: -Sí, leer una y otra vez.

Niñas y niños: - Buscar los párrafos y buscar la idea principal.

Maestra: -¿Qué es un párrafo?

Niña: -Lo que empieza con mayúscula y termina con punto y aparte

Maestra: - Muy bien, a trabajar” (Obs.1.B.L)

La docente se va a atender a otros grupos, después de unos quince minutos regresa:

“La educadora lee el texto sobre derechos de la niñez con el grupo de IV°.

Maestra: -¿Qué es un derecho?

Niño: - Los derechos que tenemos los niños como el de la educación.

Maestra: -Sí todos los niños tienen derecho a una educación gratuita y obligatoria. ¿Qué quiere decir gratuita?

Niña: - Quiere decir que no cuesta.

La maestra comenta sobre la obligación del Estado de defender los derechos de las niñas y los niños. También se refiere al PANI, y qué se debe hacer ante una agresión, y a quién se puede recurrir.

Niños y niñas hacen preguntas sobre el PANI y la maestra explica.
Maestra: -¿Cuál sería la idea principal del texto de cada párrafo?
Niño: - Todos los niños tenemos derechos.
Niña:- Tenemos que defender nuestros derechos.
Los estudiantes siguen dando su opinión sobre el tema.
La docente les indica que terminen y que luego le lleven el cuaderno para revisar (Obs.1.B.L).

En esta actividad la educadora integra contenidos de español (comprensión de lectura, idea principal, párrafo, gramática) y estudios sociales (derechos de la niñez) y utiliza la pregunta como recurso didáctico, para que los estudiantes se expresen oralmente.

De igual forma en otra ocasión, la educadora "... conversaba sobre el cuerpo humano con los de III°, específicamente de la piel, se les entrega un dibujo, con la siguiente instrucción, observe el dibujo, escriba tres oraciones sobre la piel, y use pronombres"(Obs.2.B.L), en este ejemplo se correlacionan contenidos de ciencias y de español, se incentiva al estudiante a manifestar por escrito lo que sabe sobre el tema y a construir oraciones con pronombres, lo que implica trabajo mental.

El uso de fichas es una estrategia que facilita la labor de las escuelas unidocentes pues se diseñan con diferentes niveles de dificultad de acuerdo con la edad de las niñas y los niños. En ciertas ocasiones se trabaja el mismo tema para algunos o todos los grados, por ejemplo en una ocasión los de I° grado recortan una figura humana para pegarla en el cuaderno y comentan para qué sirve cada una de las partes, y los de II° ciclo completan una ficha de trabajo sobre "Los niveles de organización del cuerpo humano".

En otros momentos utilizan las fichas con temáticas diferentes de acuerdo con el nivel, así algunos pueden estar trabajando la resolución de problemas matemáticos y otros posiciones de objeto .

Una fortaleza de las fichas o guías de trabajo es que permiten que cada estudiante avance a su propio ritmo. En las observaciones que se hicieron al trabajo del aula, se evidenció, que en la mayoría de los casos, las niñas y los niños se mantenían ocupados en alguna actividad, mientras a unos les revisaban los trabajos, otros coloreaban o pegaban las fichas en sus cuadernos. Sin embargo, en algunas ocasiones los estudiantes debían esperar sin hacer nada a que la educadora terminara de atender a un niño o un grupo de niñas y niños.

La educadora también planifica estrategias didácticas por subgrupos, fue así cuando trabajaron la notación desarrollada con el estudiantado del II ciclo (IV°,V° y VI°) (Obs.2.B.L).

Además se trabaja actividades con todo el grupo, así por ejemplo, todos escucharon a cada niña y niño de primer grado exponer sobre hábitos de aseo personal con una lámina que cada uno de ellos mismos elaboraron. (Obs.1.B.L).

La educadora indica que para ella "...es muy importante que los niños sepan expresarse oralmente por eso les pido que elaboren trabajos y los expongan a todo el grupo"(E.M.B)

En otros momentos, la educadora o el profesor de inglés escriben prácticas en las pizarras de cada nivel para que el estudiantado las resuelva, se lean, se evacúan dudas y luego se realiza la práctica de manera individual. Posteriormente revisan en forma grupal o individual.



El profesor de inglés escribiendo una práctica

El aspecto lúdico se integra a la labor educativa, lo que es esencial para mantener el interés de los estudiantes, así por ejemplo, para estudiar el valor de los números de acuerdo con su posición en la caja de valores, hizo un juego con las niñas y los niños del II ciclo, como se explica a continuación:

“Se forman dos grupos, gana el que logra formar números de acuerdo a su posición en la caja de valores.

En una mesa hay cuadritos de papel con números del 0 al 9 y en la otra cuadritos de papel con 10, 100, 1000, 10000, 100000 y cuadritos de estos valores con cada número.

En una pared pega los siguientes carteles: CM DM UM C D U

El juego consiste en que la maestra dice un número, el grupo de niños y niñas que le toca participar, se va a las mesitas busca el número que se dijo y cada niño se coloca debajo de los valores, luego deben hacerlo por notación desarrollada. Por ejemplo, la maestra indica 1956, grupo 1, ellos se van a la mesa cada niño o niña toma un número y se coloca debajo del valor :

CM	DM	UM	C	D	U
		1	9	5	6

La maestra indica que lo hicieron bien y dice que ahora lo deben hacer de acuerdo con las unidades que representa esa cantidad y que tienen dos minutos. Los niños y las niñas van a la mesa y toman los valores correspondientes a la cifra indicada y se van a colocar debajo del valor:

CM	DM	UM	C	D	U
		1000	900	50	6

Cuando las niñas y los niños se colocan debajo los carteles, el otro grupo comenta si está bien o no. Gana el grupo que obtiene más puntos.

Después del juego, pasan al aula y hacen una práctica individual en una hoja que entrega la maestra sobre notación desarrollada” (Obs.N°2.EB.).



Niñas y niños en actividades lúdicas. Fotos propias.

Con este tipo de actividad la educadora promueve el trabajo cooperativo necesario para la formación de seres humanos solidarios, además trabaja contenidos del área de matemática.

Para iniciar temas de estudio, esta docente utiliza sobre todo material gráfico, como imágenes, láminas, dibujos que hace en la pizarra, también usa canciones, poesías y como en el ejemplo anterior, el juego. En términos generales, no recurre a material concreto. Los estudiantes en la entrevista que se les hizo indican que algunas veces visitan fincas de la comunidad “Para aprender de animales, del bosque...” (E.E2.EB), “A ver vacas y hablar sobre el tema” (E.E5.EB).

Aunque en el horario de clase se indica un periodo para realizar un cierre pedagógico, esta actividad no se realizó de forma continua en los dos periodos de observación de las investigadoras. En aquellas sesiones en las que se pudo atender dicho cierre cumplió una función integradora de las actividades del día (Obs.N°7 y 9.EB)



Maestra realiza demostraciones en la pared. Foto propia.

Durante un día lectivo, la educadora rota por los diferentes grupos, observa, comenta y utiliza constantemente la pregunta para cuestionar a sus estudiantes sobre lo que están haciendo, los atiende de manera personalizada y con cariño, los escucha con atención y crea un buen clima afectivo, donde se promueve el diálogo y el respeto.

Al observar el trabajo del aula se evidenció que las niñas y los niños siguen normas de comportamiento que establecieron desde principio de año. En la entrevista ella indica que “Creo en que amor y rigor deben ir juntos y esto se lo explico a los niños y a las familias” (E.D.EB).

La educadora comenta que por su labor como unidocente a veces tiene que ausentarse para asistir a reuniones a San José o a las del Comité Regional de Escuelas Unidocentes, pero deja “...trabajo para la casa, y no es que las familias hagan la tarea, es que los niños la realicen de manera independiente”(E.D.EB).

6.6 Evaluación

La maestra de la escuela unidocente B realiza evaluación diagnóstica, formativa y evaluativa en los procesos educativos que desarrolla con sus estudiantes. Es así como la primera Unidad Didáctica que trabaja, junto con el resto de Escuelas Unidocentes de la Región, es la Diagnóstica en la cual se planifica para: español, matemática, ciencias y estudios sociales. Esta Unidad se elabora para seis semanas, en este caso se hizo del 17 de febrero al 27 de marzo del 2009, época en que se visitó la escuela y se escuchó la instrucción que la educadora dio a sus estudiantes “Vamos a pasar al aula a hacer las pruebas diagnósticas, cuando la terminen se pueden retirar” (Obs.Nº1.EB).

Es necesario resaltar que de acuerdo con la entrevista que se le hizo a la educadora y con los documentos proporcionados por ella, si los objetivos de las Unidades no son alcanzados por el alumnado se vuelven a reprogramar, para realizar esta valoración la maestra completa la guía “Análisis de resultados de la Unidad Didáctica” con base en la evaluación formativa y sumativa que realiza de los logros de los estudiantes.

La evaluación formativa la docente la efectúa día a día en el aula, ella revisa las asignaciones con las niñas y los niños, de manera individual y grupal, así por ejemplo, en una de las observaciones, la maestra revisa una práctica con los estudiantes, "...ella dice el enunciado, y las niñas y los niños responden si es verdadero o falso, pregunta por qué es verdadero o por qué falso. Cuando hay opiniones diferentes, se comenta y deciden cuál es la opción correcta" (Obs.N°3.EB). Cada uno corrige su trabajo, se autoevalúan. En otras oportunidades lo hace de manera individual, se sienta junto al estudiante a revisar la práctica, le pregunta y comentan sobre el trabajo realizado.



La maestra revisando una práctica con los niños de III°. Foto propia

En otras oportunidades la maestra solicita el trabajo que hicieron las niñas y los niños para revisarlo, corrige con lapicero verde, y luego, comentan las respuestas. Asimismo, en otros momentos, después de realizar una práctica y encontrar que no está bien, la deja de tarea, así por ejemplo, en una de las observaciones dice: "Los de IV° van a traer las preguntas sobre Pinocho, como tarea, a todos se las puse malas. Recuerden que tenían que describir cómo es Pinocho. Una descripción es decir cómo es Pinocho, de qué color, cómo es el pelo, de qué está hecho...., y sigue explicando cómo es una descripción" (Obs.3.B.L).



La maestra corrigiendo prácticas realizadas por sus estudiantes. Foto propia.

La maestra considera que la tarea que asigna al estudiantado es una actividad importante y se lo hace saber a las familias en la primera reunión, en el documento que les entrega, se indica: "Por buena práctica generalmente va tarea en los cuadernos todos los días" (Anexo N°12). Las calificaciones obtenidas en las asignaciones al hogar, en el trabajo realizado en el aula y los resultados de las

pruebas escritas y orales forman parte de la evaluación sumativa que permite decidir si el estudiante aprueba o no el curso lectivo (C.E.B.).

6.7 Atención a familias y estudiantes

La maestra mantiene una comunicación frecuente con las familias mediante el uso del cuaderno de comunicación, el teléfono y las reuniones que realiza en la escuela. Es poco frecuente que realice visitas al hogar, cuando las ha realizado es por una situación de salud o algún problema que lo amerite. Por el número de estudiantes, muchas madres y algunos padres están en el Patrona Escolar y en la Junta de Educación, por lo que con estos tiene un contacto más frecuente. Las reuniones se llevan a cabo cada trimestre para entrega de notas, pero también realiza otras para coordinar actividades extracurriculares, las cuales en su mayoría son para generar ingresos (E.D.EB).

Las familias contribuyen con lo necesario para realizar este tipo de actividad, tanto con dinero como con el tiempo (C.D.EB). Aunque la docente siente que no todos los padres y las madres se comprometen de la misma manera con su participación en los eventos. Asimismo colaboran en la reparación y el mantenimiento de la escuela como mano de obra (E.D.EB).

La maestra es apreciada por las familias y en el seno de la comunidad. Pese a que por ser coordinadora del comité e involucrada con otros proyectos del MEP y de ANDE, tiene muchas reuniones en horario lectivo, el uso de portafolio para cada nivel, el cumplimiento de las tareas, y el desarrollo de sus estudiantes, permiten que estas familias consideren que es una excelente maestra.

La docente lleva un expediente de cada estudiante. Conoce el contexto familiar y las situaciones personales que cada estudiante tiene (C.D.ED).

La escuela tiene poca o nula deserción estudiantil.

VII. Percepción de estudiantes y de las familias sobre la escuela

7.1 Percepciones de las niñas y niños sobre su experiencia en la escuela

En este centro educativos se entrevistaron 10 estudiantes, de distintos niveles educativos: II: 1, III: 1, IV: 2, V: 1 y VI: 5. La totalidad indica que asistir a la escuela es importante para aprender, continuar estudiando y para tener una profesión en el futuro, un ejemplo es lo que manifiesta uno de ellos "Porque tengo muchas metas, quisiera ser veterinario o médico forense" (E.E11.EB).

El 50% de las niñas y los niños entrevistados dicen que su materia preferida es la matemática, seguida por ciencias 20%, porque les gustan los números, las restas, multiplicar, la caja de valores, y de ciencias por ser interesante.

En su mayoría les gusta las “matemáticas, ciencias, agricultura, español, música”, por características prácticas del aprendizaje, tales como “los números, hablan del cuerpo y las células, porque estoy afuera en el aire, sembrando plantas, porque me gusta tocar flauta, bueno aprender a tocar violín, porque es bonito, porque lo ponen a pintar” A 5 se les dificulta los estudios sociales, “por lo difícil que es, porque solo buscar y preguntar y uno se enreda todo” (C.E.EB).

Consideran que es importante venir a la escuela, “porque aprendo y puedo llegar a ser algo en la vida”, es decir reconocen que con la escuela aspiran a ser profesionales, aprender, jugar y compartir con sus estudiantes” Aspiran a continuar en el colegio, aunque cabe indicar que un estudiante manifestó que prefiere “quedarse en la casa ayudando en los deberes” (C.E.EB).

7.2 Percepciones de las familias sobre la experiencia en el centro educativo

En las entrevistas que se le hicieron a las familias manifiestan su satisfacción con el trabajo que realiza esta educadora: “La maestra es excelente”(E.F.5.B), “Estoy muy contenta, no se puede pedir más” (E.F.6.B) “Es como tener un profesor para el hijo, es una atención personalizada (E:F.8.B),

Se entrevistaron 7 madres y 1 padre. Todos manifestaron participar de las actividades que la maestra organiza en la escuela. Colaboran con lo que tienen a su alcance, por ejemplo tiempo, mano de obra, dinero, dando alimentos. Consideran que su participación es buena (C.F.EB) Están satisfechos con la educación de sus hijos e hijas que reciben en esta escuela, porque “la maestra se preocupa por el alumno, ella es excelente, porque es de calidad, porque es como tener un profesor para el hijo, personalizada”. Afirman que lo que aprenden en la escuela les va permitir “defenderse, ir al colegio, aprender a comunicarse, pero es una base para lo que ellos van a ser en el futuro”, y la maestra también les enseña para que sean ciudadanos de bien” (C.F5.EB) Consideran que para mejorar la educación que reciben sus hijas e hijos es importante mejorar la infraestructura: comedor, aulas, más amplio. También les gustaría que tuviesen computación y que la educadora esté más tiempo en la escuela” (C.F6.EB)

6.3.3 CASO C

I. Contexto de la comunidad

1.1. Descripción

La escuela unidocente C se encuentra en una comunidad ubicada a ambos lados de la carretera principal que va hacia Sixaola, en la provincia del Limón. Está constituida por 58 familias, para un total de 170 habitantes, son de la etnia “culí” o zambo, que es el vínculo sanguíneo de lo indio con lo negro, también hay familias blancas y negras. La población es fluctuante debido a factores laborales y familiares (E.D.EC).

Esta experiencia intercultural implica el encuentro de diferentes rasgos físicos, de idiomas, ya que se habla español, pero también “patois” entre los niños y las niñas negras, así como entre docentes y madres de familia (O.A.ED).

Un factor esencial del cambio cultural a lo largo de la historia fue la movilidad de los individuos que transportaban con ellos la información cultural. Desplazarse, vivir con otros distintos a uno mismo, observar sus costumbres y prestarles las propias ha formado parte de los modos de vivir de los grupos humanos. (Gimeno Sacristán, 2001, pág. 88)



Niñas y niños juegan juntos en el recreo. Foto propia

La topografía de la comunidad es plana, con mucha humedad por estar al lado del mar Caribe y muy lluviosa durante todo el año. Con suelo de tipo pantanoso y con la plantación de yolillo (palma pequeña) (O.C.EC).

La mayoría de las personas que viven en esta comunidad tienen casa propia, construidas de madera sobre bases altas por las inundaciones. Se han reconstruido con cemento y madera. Las casas están en mal estado en un 60 %, un 20 % en regular estado y la mayoría no están pintadas (O.C.EC).

El turismo, la pesca artesanal y los trabajos ocasionales que aparecen (mantenimiento, albañilería, entre otros), son las actividades económicas más importantes de la comunidad.

Es importante indicar que esta comunidad no tiene un “centro de población”, sino que está dispersa a lo largo de la carretera, como se ilustra en la siguiente fotografía.



Comunidad donde se encuentra la Escuela unidocente C

Como actividades recreativas las personas van a la playa, pescan, juegan bola y dominó. Los domingos una minoría de mujeres asiste a una iglesia evangélica, que se encuentra al frente de la escuela (E.D.EC).



Casa de Oración. Foto propia

1.2. Medios de transporte

Esta comunidad al estar al lado de una carretera se favorece de medios de transporte público de autobuses que se dirigen a diferentes poblaciones que están en la costa del Caribe sur. Algunos tramos tienen acera y otros no, lo que hace peligroso el transitar a sus lados (E.D.EC), como se ilustra en la siguiente fotografía.



Carretera a lo largo de la cual se extiende la comunidad. Foto propia.

1.3. Servicios públicos

La comunidad donde se ubica la escuela unidocente C cuenta con los servicios de agua, luz y teléfono público (dos). Está a treinta minutos del centro de Limón, donde hay EBAIS, Hospital, Cruz Roja, bomberos, colegios y otros servicios públicos a los que los habitantes de esta población asisten (O.C.EC).

Es importante resaltar que, una vez al año, el personal de salud de los EBAIS llega al centro educativo a revisar a las niñas y a los niños, les hacen exámenes de laboratorio, los vacunan, los desparasitan, si necesitan odontólogo o tienen problema de vista les hacen la referencia, se detecta el estado nutricional y se les hace énfasis en una buena alimentación (E.D.EC), a ello contribuye el comedor escolar. La maestra y la encargada de la cocina tienen preparados menús para el almuerzo e incluyen una merienda todos los días lectivos.

1.4. Papel que desempeña la escuela en la comunidad

La escuela participa en el concurso “Bandera azul ecológica” para lo que se tiene que invertir en infraestructura, reciclaje y elaborar proyectos comunales para promover el desarrollo sostenible de la comunidad, ya llevan tres años consecutivos de obtener la bandera azul. Dicha participación ha favorecido el vínculo de la escuela con la comunidad. Por ejemplo, invitó a los bomberos y a los guardabosques a la escuela para que informaran al estudiantado sobre acciones de prevención y actividades que desarrollan en la labor que realizan (E.D.EC).



Niñas y niños muestran la Bandera Azul obtenida. Foto propia.

Ha sido destacada la limpieza que las niñas y los niños realizan de la plaza a lo largo de la comunidad, cuya labor es reconocida por la administración del Hotel que está cerca de la escuela C.



Playa con la que colinda la escuela en su patio trasero. Foto propia.

La docente solicitó ayuda a diferentes instancias, entre ellas a las familias de la comunidad, la Junta de Educación, el Patronato Escolar, a la empresa privada y a la municipalidad para la construcción de una parada de bus, y el muro de la escuela. Además da seguimiento a una solicitud de un semáforo peatonal frente a la institución por la seguridad del estudiantado (E.D.EC). Lo que evidencia el interés de la maestra por el bienestar de la comunidad y de sus estudiantes.

1.5. Organización comunal

La comunidad es apática para organizarse. Existe una asociación de desarrollo comunal, sin embargo, no se evidencian acciones u obras para el bienestar de la población. Al respecto es importante señalar que durante las entrevistas a las mamás de la comunidad, se insistió en que uno de sus problemas más importantes es la falta de empleo y la escasez de dinero (E.F.EC).

II. Características de la docente

La maestra de la escuela unidocente C se graduó de Bachiller en Ciencias de la Educación de I y II ciclo de la Universidad de Costa Rica y obtuvo una Licenciatura en Administración Educativa de la Universidad Estatal a Distancia. Tiene 15 años de servicio, y 8 años de trabajar en escuelas unidocentes (C.D.EC).

La maestra manifiesta que no contó con capacitación de parte del MEP para iniciar su labor profesional en este tipo de escuelas. Sin embargo en el proceso de formación ha sido muy importante el Comité Regional de Escuelas Unidocentes, y, el Programa de Escuelas Unidocentes, cuando se contaba con éste en la organización del MEP (C.D.EC).

Además la maestra indica que ha recibido asesorías en informática educativa en el programa Intel para educar, impartido por la Fundación Omar Dengo y en pedagogía y didáctica, específicamente por el Comité y la Supervisión, así como por el Programa de Escuelas Unidocentes. Califica estas actividades como buenas. Cabe indicar que no ha recibido ninguna capacitación en el área de gestión institucional. También crítica que las actualizaciones que solicitan como personal unidocente no son tomadas en cuenta, de ahí que los temas tratados surgen de las propuestas de la supervisión. Por eso en el seno del Comité Regional refuerzan sus necesidades específicas para mejorar su práctica docente (C.D.EC).

III. Gestión y organización administrativa de la institución

La maestra de la Escuela C tiene funciones de directora y de docente como todas las profesionales que trabajan en este tipo de institución.

3.1 Aspectos económicos

De acuerdo con lo que señala la educadora, la mayoría de los gastos del centro educativo son asumidos por el Patronato Escolar, que organiza diferentes actividades para recolectar fondos, como por ejemplo rifas. Esto debido a que el presupuesto que aporta el MEP es poco. Este aporte se ahorra para realizar algún arreglo urgente a la escuela, este año se va a cambiar la puerta del aula.

Las fichas o guías de trabajo que la educadora elabora para la labor pedagógica que realiza con el estudiantado y la compra de otros materiales

didácticos, se financian con la cuota de las familias, la cual es de 500 colones al mes. La mayoría del estudiantado no la paga, por lo que la maestra tiene que cubrir los gastos (E.D.EC.).

Para el desayuno y el almuerzo DANEA entrega a la Escuela un promedio de 160.000 colones al mes, a veces dan menos, dependiendo de los días lectivos. La Junta de Educación es la encargada de solicitar los pagos. Se reúne dos veces al mes, en la de final de mes se aprueba el pago y se tramita. La Junta la forman cinco padres de familia de la institución, más la maestra. Según la maestra, cuesta que quieran formar parte de la Junta porque ellos trabajan y ahora hay que ir personalmente a solicitar el dinero de la comida, además el taxi se debe pagar (E.D.EC.).

3.2 Aspectos administrativos

La maestra realiza el trabajo administrativo y pedagógico de la institución prácticamente de forma continua. Debe estar al tanto del mantenimiento y equipamiento de toda la institución (aulas, comedor y terreno escolar). Por ejemplo: gestionar la pintura de las verjas, paredes, limpieza del terreno, cuidado del huerto, compra de alimentos, material didáctico, entre otros. Para estas tareas coordina con la Junta de Educación y con el Patronato Escolar. Además debe llenar toda la papelería que el MEP le solicita, lo que implica un trabajo muy demandante.

Esta educadora constituye comités para el buen funcionamiento de la escuela. Cuenta con los siguientes comités: brigada de seguridad, brigada de primeros auxilios, brigada de prevención de incendios, brigada de evacuación y rescate. Estos comités los integran, la maestra, docentes de las materias “especiales”, una madre de familia, la persona encargada de la cocina y un (a) estudiante.

IV. Administración del currículum

Para la administración del currículum, la maestra menciona que realiza: diagnóstico (comunidad y estudiantado), planeamiento institucional anual, planeamiento didáctico, adecuación curricular no significativa, trabajo con familias, proyección institucional a la comunidad, así como proyecto educativo institucional, en el que enfatiza su participación en actividades específicas como el Programa Bandera Azul y el de Cooperativismo del MEP (C.D.EC), acciones que están estipuladas entre las directrices del Ministerio de Educación Pública (Alvarado, s.f.).

De acuerdo con las valoraciones que la docente realiza, considera necesario: mejorar las lecciones de estudios sociales y matemáticas y la lectura en todos los niveles. Evitar la repitencia en primer grado y realizar adecuaciones curriculares. Además indica que en la programación escolar incluye temas del programa “Aprendo a valerme por mí mismo”, sexualidad, charlas sobre la violencia escolar y manejo de conflictos a los estudiantes y padres de familia (E.D.EC 2/05/2009).

Dentro del curriculum escolar integra la educación ambiental, y como se indicó anteriormente, la institución cuenta con la tercera estrella del Programa Bandera Azul, la cual la obtuvieron en el 2009, año en que se realizó la observación. Asimismo en la visita de validación, la maestra menciona que la escuela obtuvo nuevamente el reconocimiento de Bandera Azul en el 2010. También tiene un proyecto de hidroponía desde el 2008, sembraron varias hortalizas pero no crecieron las lechugas.



Las niñas y los niños con la bandera azul que la institución ha ganado. Foto propia.

La maestra de la Escuela C manifiesta que solicita la cooperación de sus colegas de asignaturas especiales, cuando tiene que asistir a reuniones o actividades del MEP, para que guíen y vigilen las lecciones. Manifiesta la importancia de contar con un apoyo pedagógico, para realizar mejor las actividades curriculares y de gestión administrativa, sin afectar el aprovechamiento de las lecciones por parte del grupo estudiantil (E.D.EC.25-5-09).

V. Descripción de la escuela D

La escuela D fue creada en el año 1968, está al lado de la carretera y en la parte de atrás se observa el mar Caribe. La institución está en muy buenas condiciones, es de cemento. Cuenta con dos aulas, tiene un pequeño jardín que cuida una madre de familia, la maestra, las niñas y los niños (E.D.ED 2/02/2009).



Entrada principal de la Escuela. Foto propia.

Es importante señalar que este buen estado se explica porque durante una inundación de temporada lluviosa, se benefició con el otorgamiento de dinero por parte del MEP y de la Comisión de Emergencias para el mejoramiento de la infraestructura dañada (E.D.EC).

La institución educativa cuenta con dos aulas amplias en una dan las lecciones regulares y en la otra algunas de las materias “especiales”, por estar en una zona caliente no hay vidrios en las ventanas únicamente rejas, solamente en el aula que dan especiales las ventanas cuentan con vidrios o láminas de zinc, porque es ahí donde se guarda el material de la escuela.



Aulas de la escuela unidocente C

La institución cuenta con servicios sanitarios para niñas, niños y docentes, los cuales están en buen estado.



Vista de las aulas y al fondo servicios sanitarios. Foto propia.

El comedor es amplio, limpio de cemento, con piso cerámico. Está en muy buen estado, en él a las niñas y a los niños se les ofrece una merienda a media mañana y el almuerzo. Cuenta con implementos de cocina básicos: refrigeradora, olla de presión, plantilla de gas, entre otros, así como un extinguidor visible y al alcance de niños, niñas, docente y cocinera. Es muy importante señalar que se utilizan platos y vasos de vidrio, para fomentar la cultura ambiental. La escuela cuenta con una persona encargada de la cocina, cuyo nombramiento es en propiedad (O.E.EC).



Comedor de la escuela unidocente C

Por estar la institución educativa en una zona caliente, muchas veces trasladan los pupitres y las sillas al patio de atrás y ahí llevan a cabo las clases sus labores escolares (O.A.EC.).



Niñas y niños realizan actividades escolares en el patio trasero de la escuela C. Foto propia.

Al estar ubicada la escuela en el trópico húmedo, la vegetación crece de forma abundante por lo que muchas veces no se le permite al estudiantado jugar en la parte de atrás debido a que se han encontrado culebras, de ahí que durante los recreos juegan al frente, a un costado o en el corredor del aula (E.D.EC).



Niños y niñas durante el recreo

En la parte de atrás de la escuela se siembra, el día de la visita se cortó un racimo de plátano cuadrado para el almuerzo (O.E.EC), la maestra indica que “siembran chile dulce, tomate, lechuga y rábanos. También yuca, aunque todavía no se ha cosechado. Sí han cosechado melón, ayote y culantro. Se gasta en el comedor escolar” (E.D.EC. 2/05/2009).



Espacio donde siembran con método de hidroponía. Foto propia.

La escuela cuenta con una computadora e impresora viejas, que no funcionan del todo bien, pero que la maestra utiliza para hacer algunos trabajos administrativos, por ejemplo cartas. También cuenta con un teléfono que funciona como fax. En el momento del estudio no había conexión a Internet.

La escuela unidocente C puede calificarse una institución educativa en muy buen estado, limpia y ordenada.

VI. **Práctica pedagógica**

6.1 Organización del tiempo escolar

El grupo escolar está constituido de la siguiente manera:

Nivel	Estudiantes
I	2
II	5
III	1
IV	5
V	5
VI	3
total	21

La escuela cuenta con el apoyo de una maestra de inglés, de religión y de hogar, así como de un maestro de educación física. Otras asignaturas especiales, como artes plásticas son asumidas por la maestra en las actividades que prepara para el círculo de la armonía y el de la creatividad; pero también a éstas contribuye la maestra de educación para el hogar. Señala que sus colegas docentes asisten durante un día completo y dan lecciones por niveles, distribuidos de la siguiente manera: I y II; III y IV, V y VI. Añade que el equipo itinerante está en la Dirección Regional, el cual es el encargado de apoyar en las adecuaciones curriculares, por lo que “si los necesitamos nosotros tenemos que ir a ellos y no ellos a nosotros. Creo que tendríamos que tener equipos itinerantes que visiten varias escuelas unidocentes en áreas especiales (Obs. 1. EC).



Niñas y niños en actividades de educación para el hogar. Foto propia.

La distribución de las asignaturas se organiza en 3 períodos. Asimismo cuentan con 40 minutos para el almuerzo y la merienda es de 15 minutos durante el primer recreo, como se indica en el siguiente cuadro donde aparece la jornada escolar:

Horario	Lunes	martes	Miércoles	jueves	Viernes
I. Período 7.00 a 7.20	Círculo de la armonía	Círculo de la armonía	Círculo de la armonía	Círculo de la armonía	Círculo de la armonía
7.20 a 8.40	Español	Español	Español	Español	Español
8.40 a 8.55	Receso	Receso	Receso	Receso	Receso
II. Período 8.55 a 10.15	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Valores /IAFA
10.15 a 10.55	Almuerzo	Almuerzo	Almuerzo	Almuerzo	Almuerzo
II. Período 10.55 a 12.15	Estudios Sociales	Estudios Sociales	Ciencias	Ciencias	Inglés
12.15 a 1.15	Educación Física	Educación para el hogar	Educación física	religión	Inglés
1.15 a 1.55	Creatividad y cierre	Creatividad y cierre	Creatividad y cierre	Creatividad y cierre	Creatividad y cierre

Esta secuenciación de las lecciones y los períodos coincide con la propuesta del MEP para la atención de esta población estudiantil.

Durante el círculo de la armonía, la maestra organiza actividades de juego en el que participan todos los grados, tales como rondas, canciones, dinámicas y oraciones. Se percibe un ambiente en el que prevalece la alegría del estudiantado y la maestra también participa activamente.

“A las 7:00 en punto un niño hace una oración, la maestra viene ingresando conmigo. Terminada la oración saluda a sus estudiantes y salen al corredor a jugar “ambo” y ron macarrón en dos grupos para la ronda.” (Obs.1.EC).



El grupo en el círculo de la armonía. Foto propia.

Después del Círculo de la Armonía se inicia la lección de español. Se realiza tanto actividades de lectura, como de contenidos específicos. El período de lectura se realiza de forma individual durante 20 minutos aproximadamente, sin que se ofrezca un espacio para el intercambio grupal de las situaciones leídas al final de la actividad.



Niña en período de lectura. Foto propia.

En opinión de Daniels (2003:58):

El adulto crea un medio por el que el niño puede participar en la actividad de lectura antes de que realmente pueda leer por sí solo. Se crea una actividad social de lectura con el objetivo de transferir el control de la actividad del adulto al niño. Este enfoque encarna la afirmación de que en el desarrollo cultural del niño, cada función aparece dos veces: primero en el nivel social y después en el nivel individual. El adulto crea el contexto social donde la lectura se desarrolla como un acto en colaboración. El

contexto se diseña para facilitar el desarrollo gradual de la lectura individual sin necesidad de apoyo.

Hacia el final del período las niñas y los niños participan del Círculo de Creatividad, llevan a cabo especialmente actividades de expresión gráfico-plástica, de forma individual y en grupo. En esta actividad las niñas y los niños comparten materiales y se ayudan mutuamente:



Niñas en el Círculo de Creatividad. Foto propia.

Al final de la clase, la maestra realiza casi siempre un espacio de cierre, en el que hace un repaso en grupo de los temas tratados durante las lecciones, en este participan todos los niveles, por lo que se favorece compartir conocimientos entre los diferentes estudiantes:

Ya vamos a concluir. ¿Cuándo volvemos a ver la comunicación?

Maestra: Hasta la semana antes de los exámenes, la semana de repaso.

Maestra: ¿Cuáles son los elementos de la comunicación?

Niñas y Niños: Todos contestan en coro.

Niña: Así no escucho. Levantando la mano.

Maestra: ¿Cuál es el canal?

Niña: Es el medio como tele, el teléfono

Maestra: ¿Cuál es el código?

Niña: Como el signo, el lenguaje.

Así con todos los demás elementos de la comunicación

Maestra ¿Qué es el receptor?, ¿Qué es el emisor?, ¿Qué es el mensaje?

Maestra: Ahora matemática

Maestra: ¿Cuánto mide el ángulo recto?

Niña: 90

Maestra: 90 qué

Niña: ¿Quién sabe?

Maestra: 90, qué?

Niña: Grados

Maestra: ¿Cuánto mide el ángulo agudo?

Niño: Menos de 90 °

Unos decían que más, la maestra dice que levanten la mano los que creen que un ángulo agudo mide menos de 90° . Los de II° y III° levantan la mano...” (Obs.3.EC)

La maestra recuerda al estudiantado las tareas que ha pedido para el día siguiente durante el cierre.

La limpieza del aula la realizan el estudiantado y la maestra durante las diferentes actividades, ya que la escuela no cuenta con conserjes.

6.2 Organización del espacio

El salón de clase es amplio, limpio, tiene piso cerámico y está pintado. Tiene ventanas con verjas, sin vidrios, para tener una mejor ventilación, aunque no hay buena iluminación. En las paredes se observan carteles con información sobre las cuatro materias básicas. También una hoja con el nombre de los líderes por nivel. Hay dos archivos con documentos varios y el escudo de la institución (O.A.EC).



Salón de clase. Fotos propias.

Por ser una escuela multigrado la educadora tiene seis pequeños grupos dentro de su aula, pero únicamente cuenta con dos pizarras de las que utilizan tiza. Al frente de una de éstas, está un escritorio que la maestra tiene en donde pone sus materiales y pertenencias personales.

La distribución del espacio físico del aula facilita el trabajo por niveles y se promueve el diálogo y las tareas compartidas.

6.3 Material didáctico

La escuela unidocente C cuenta con material básico para el desarrollo de los procesos educativos: 2 pizarras que utilizan tizas, algunos recursos como papel bon, construcción, seda, periódico, cartulinas, tijeras, goma, cinta adhesiva, metro de madera, libros de textos, de cuentos, de poesías y sobre diversos temas. La mayoría de estos recursos han sido donados y son viejos. Este material

es implementado por la docente para planear la labor pedagógica individual y grupal (Obs.5. EC).

La maestra prepara material didáctico: hojas de actividades y el planeamiento por grado.

6.4 Planeamiento

La maestra planea las unidades de forma bimensual para cada nivel y con minutas se organiza semanalmente (C.D.EC). Las niñas y los niños tienen acceso a estas minutas y de esta manera van realizando las actividades preparadas por día.

La maestra comenta que este planeamiento se toman en cuenta aspectos como: programa de estudio del MEP, interés del estudiantado, situaciones de la comunidad y el calendario escolar, así como la interculturalidad. Menciona que trata de obtener un planeamiento integrador de las áreas académicas con los objetivos por nivel, y hacer explícito en las actividades los aspectos de valores y multiculturalidad, enfatizando en este último la concientización de las raíces afrocaribeñas (C.D.EC).

6.5 Mediación pedagógica

La maestra de la Escuela C mantiene un clima de respeto en el grupo. Se preocupa por las normas de disciplina, tanto para dar los turnos de participación de sus estudiantes, así como para realizar actividades diarias como ir al comedor estudiantil. En este último caso, al comedor se ingresa en fila, después de haberse lavado las manos. Se distribuyen por nivel. Se hace una oración de agradecimiento por los alimentos; y una vez finalizada, se comienza a comer. También hay un asiento previsto para ella, la cocinera o el personal de lecciones especiales.



Niñas y niños en el ambiente del comedor escolar. Fotos propias.

Le gusta proponer actividades en grupo para situaciones que se presentan en el aula y que influyen en el comportamiento, lo que favorece asumir las

responsabilidades de las acciones, así se confrontan las situaciones que perjudican al grupo.

Les dice a sus estudiantes, que van a tratar un asunto delicado, pero que quiere oírles. Quiere saber por qué están jugando Miguelito, y quién les ha dicho que es un juego diabólico, ella les dice que no sabe nada del juego y que quiere saberlo. Los niños y las niñas participan se enfrentan y confrontan, al final se sabe que Kristell y Maritza de 5to. Grado, lo jugaron y que se dieron cuenta del juego por la televisión. (Obs.6. EC)

Asimismo realizan actividades de grupo en donde conversan en forma general los temas que han venido trabajando por nivel, como es el caso de lo relacionado con el contenido de sexualidad. Esta es una estrategia para que sus estudiantes se familiaricen con la discusión y la toma de conciencia, sin que medie el morbo. También les genera un ambiente de confianza.

El otro tema es lo que pasó el martes en la clase de hogar, cuando según parece Jondell le dio un beso a Maritza. Aclaran que eso no pasó que se dieron la mano y que era un gesto de amistad, pero que estaban jugando. La maestra les dice que va a llamar a sus mamás y les pregunta que por qué razón se interesa por estos aspectos. En general, opinan que es porque quiere el bien para ellos y ayudarles. Les recuerda que hay varios juegos que pueden compartir sin que haya problemas. (Obs.6. EC)

Al respecto Daniels (2003:171) afirma que “las comunidades de estudiantes donde se desarrollan comunidades de discurso son contextos para la negociación constante del significado.”. Esta es una experiencia que la maestra procura fortalecer en su medicación pedagógica.



Niñas y niños en una discusión de grupo. Foto propia.

Atiende por nivel las consultas de sus estudiantes y les revisa los cuadernos también de la misma forma. Trata de estar más tiempo con sus estudiantes de I y II grado, porque considera que necesitan más atención.

Saquen el cuaderno de español (II° y III°), es el azul, copien el cartel que está ahí.

Maestra: ¿Qué hay en ese cartel?

Ny n: Fla, fle, fli, flo, flu. Además hay dibujos y oraciones con esas sílabas
Maestra: ¿Qué hay ahí? Denotan y connotan el cartel.
Leen algunas palabras, describen los dibujos.
Maestra: Va a leer Noelyn.
Luego siguen leyendo el cartel Para, pre, pri y pregunta ¿qué dice debajo del señor?.
Niño. Preso
Maestra: Es una persona que está en la cárcel.
Maestra: Todos tenemos que participar.
Maestra: Los de II copien el cartel, mientras yo les hago el dictado a los de I.
Maestra. Escuche primero la palabra.
Maestra: V° ya ustedes revisaron su trabajo con VI para ver si lo tienen igual. ¿Ya terminaron?
La maestra dicta a las de I°:
Maestra: Mapa. Aquí donde puse el dedo. Una ma y una pa. ¿Qué es esto?
Niña: a
Maestra. Esto no es una a. Escriba una a. Ahí no dice pa. Ahí falta algo, ayer les dije qué es una sílaba.
Esta es una misma letra. Falta la a. Haga bien la palabra. Escriba bien.
Los de VI se van
Maestra: Esta es ma y esta es pa.
Maestra: Mala. Una ma y una la. Repite.
Maestra: Ema. Repite
Ella está al lado de la niña y el niño de I°, y observa lo que hacen.
Maestra: Ahora, mamá. Mamá lleva una rayita en la última a.
Maestra: Dejando un renglón. Papá.
Maestra: ¿Cómo les fue con la práctica ?pregunta a los de V° y VI°.
Niña, Niño: Solo Maritza tuvo dos malas, yo tuve una mala.
Maestra: Y las divisiones.
Niña, Niño: bien.
Maestra: Pala
Maestra: Si usted no estudia en la casa ¿Qué va a suceder? La voy a tener que poner a estudiar en la clase, cuando todos estén en receso usted tendrá que estar estudiando. Los niños y las niñas de segundo le hacen preguntas, ella dice que no porque está con los de primero.



La maestra explica y revisa la actividad asignada al II grado. Foto propia.

La maestra propicia un espacio de intercambio con sus estudiantes, cuando atiende a cada grupo trata de atender las consultas y observar el trabajo que realizan.

La maestra empieza a trabajar con I y II, mientras tanto busca las minutas del día para los otros niveles. Están haciendo unas cajitas de colores y unas con tiras de papel periódico. Atenta explica y revisa cada proyecto de sus estudiantes, deshace y vuelve a iniciar. ¿Tiene masking para que le regale a su compañerita? Así comparten los materiales (Obs.2.EC)



Niñas y niños en actividades del día. Foto propia.

En general fomenta relaciones con sus estudiantes en las que se observa el papel que tiene la maestra como mediadora del aprendizaje, promueve el diálogo y la cooperación; incentiva la participación; aunque en algunas ocasiones su forma de actuar parece ser autoritaria en el trato por el acatamiento de las normas establecidas.

La maestra les indica que hagan una dramatización para repasar lo que habían estudiado sobre la comunicación. Están trabajando en un aula con el estudiantado de III, IV, V y VI. Los niños y las niñas de IV dramatizan sobre un supuesto empleado de pizzería que llega a la casa pero es un ladrón. La maestra pregunta qué tipo de lenguaje estaban utilizando, ellos dicen que es oral. La maestra dice que también hay otras formas, ¿cuáles son? (Obs.1.EC)

El ambiente del aula propicia el intercambio entre pares y entre los diversos grados, aspectos fundamentales para el aprendizaje y la colaboración. Utiliza la figura de “líder” de nivel, al que se nombre por semana y tiene como función

orientar a sus colegas en las actividades planeadas en las minutas. En este mismo sentido, realiza su mediación pedagógica, en la que evidencia la integración por grados, niveles y en el grupo, con lo que fomenta el aprendizaje compartido y enriquece la zona de desarrollo próximo de sus estudiantes.

En ciencias, hace dos círculos uno con II ciclo y otro con I ciclo. Primero atiende a los de II ciclo, con quiénes conversa sobre el sexo, la sexualidad, el embarazo incluso el no deseado, el aborto y la maternidad y paternidad responsable, discuten y comparten opiniones, incluso cuando la maestra les recomienda la abstinencia, y , una niña dice que si están de acuerdo y quieren lo pueden hacer, ella les dice que sí, pero insiste en llevarlos para que piensen en las condiciones idóneas para esta experiencia. Luego investigan en textos, pero ya por nivel IV características de los órganos sexuales, V en sexo y sexualidad y IV en embarazo y maternidad y paternidad responsables. Con I ciclo en conversatorio se refieren al tema de abuso sexual, físico y psicológico, con ejemplos y explicaciones sencillas, tienen que completar un mapa, pero deja de tarea que en familia pongan los ejemplos. (Obs. 3. EC)



Niñas y niños en trabajo por nivel. Foto propia

6.6 Evaluación

La maestra emplea para evaluar los aprendizajes exámenes, tareas extraclase, prácticas, valoraciones orales y exposiciones. Es importante indicar que la maestra se esfuerza por poner en prácticas actividades de evaluación formativa:

Cuando ingreso al aula, la niña Miriam está sentada y sus estudiantes de III, IV V y VI están escribiendo una redacción. Me dice que todos los jueves se dedican a hacerla y que luego ella les revisa la ortografía y la caligrafía.

Los niños se inquietan por saber cuánto deben escribir, la niña les dice Yo no les voy a decir hasta aquí terminan, recuerden es cuando puedan concluir. Después de 15 minutos. Les dice vamos a empezar a leer, aunque estén en borrador, luego yo lo voy a revisar la ortografía y la caligrafía para que lo pasen en limpio. Como José ya está pintando, vamos a empezar con él, J: No niña, luego. N: Es un premio. Ante la negativa empieza con Katia de VI. Recuerden vamos a escuchar con respeto, dejen de escribir y guarden sus cosas. Katia empezó a leer Un día en la playa. Cuando terminé

la niña preguntó qué les pareció ese trabajo, todos contestaron que muy bien, realmente estaba muy bien hilada, se aplaudió y se felicitó a Katia. Así pasaron, cuando se llegó a José, leyó “Los trabajadores”, se observó algunas dificultades, pero la maestra igualmente preguntó qué les pareció, dijeron que bien, la maestra le dijo que sí y que ha mejorado, le hace observaciones sobre la entonación, la maestra le destaca que al final los trabajadores terminan contentos su labor, algo que no es muy común reconocer. Anita y Carmen fue la historia que contó Sharon. Jondell de IV grado quería ser el antepenúltimo. Escribió El mejor amigo Lucky. Tenían unas imágenes las niñas con dos chichafresita y los niños con niño y un perro. Sorprendida me están dejando, ahora quiero oírlos a todos. Muy bien, dice la maestra; hay retroalimentación, utilizó “muchas” y, es algo que hay que eliminar. (Obs. 4.EC)

Esta experiencia favorece la autoconstrucción como parte de un proceso expresivo, creativo y formativo. En opinión de Daniels (2003:33):

La autoconstrucción mediante los instrumentos que están disponibles trae en un primer plano dos cuestiones fundamentales. En primer lugar, habla del individuo como agente activo en el desarrollo. En segundo lugar, confirma la importancia de los efectos contextuales porque el desarrollo se produce mediante el empleo de los instrumentos disponibles en un lugar y momento dados.



Niñas y niños trabajando en clase. Foto propia

6.7 Atención a familias y estudiantes

La maestra se comunica con las familias de forma personal y por medio del cuaderno de comunicación, convocándolas a la escuela para conversar sobre alguna situación personal o a reuniones de todo el grupo, y también por medio de llamadas telefónicas. Atiende a las mamás cuando la llegan a visitar, aunque también las manda a llamar cuando se presenta alguna situación con sus hijas e hijos.

De acuerdo con lo que mencionan las madres en las entrevistas, la maestra realiza un promedio de seis reuniones al año, y aborda temas sobre rendimiento académico y planes para el mejoramiento de planta física, asuntos económicos, entre otros.

La maestra conoce a sus estudiantes y por lo menos a dos estudiantes que han tenido problemas familiares, las ha llevado a vivir a su casa, por períodos cortos mientras se normaliza la situación, con tal que no abandonen los estudios, así como por la seguridad y estabilidad que ella les pueda brindar. En otra oportunidad, también intercedió para que una estudiante se quedara en la casa de la Presidenta de la Junta al frente de la Escuela. La maestra manifiesta “yo quiero que mis estudiantes, no vean que son de una escuelita, sino que tienen una gran escuela” (C.D.EC).

VII. Percepción de estudiantes y de las familias sobre la escuela

7.1 Percepciones de las niñas y niños sobre su experiencia en la escuela

Se realizaron un total de ocho entrevistas, 5 de V grado, y 3 de VI grado.

Manifiestan sentirse muy bien en su escuela. Quieren a su maestra y reconocen que les enseña buenos valores y disciplina para que sean mejores personas. Les gustan las materias en las que investigar y resolver problemas. Lo dinámico y creativo les motiva para aprender. Reconocen que es muy importante la cooperación que tienen de sus colegas y que todos pueden aprender juntos. Les gusta mucho la educación física, la educación para el hogar y el círculo de la creatividad, porque pueden expresarse de diferentes maneras. Aunque cantan en sus lecciones, les gustaría recibir música y quisieran tener computación. Quieren ir al colegio para aprender más y ser profesionales; tampoco quieren defraudar a su maestra, porque ella les impulsa.

7.2 Percepciones de las familias sobre la experiencia en el centro educativo

Se entrevistaron 11 madres de familia. Sobresale un respeto hacia la maestra por parte de ellas. Asimismo están satisfechas con el trabajo que realiza, por reconocen que está bien preparada, les enseña disciplina y cuando ellas no entienden algún tema, la consultan y les atiende de buena manera. Las madres tienen poca escolaridad, en su mayoría sólo terminaron el sexto grado, y algunas han sido estimuladas por la maestra para matricularse en un Centros Integrados para la educación de adultos (CINDEA). Estas mujeres en su mayoría son jefas de hogar (E.F.EC).

Consideran que la escuela ofrece muy buena educación para sus hijas e hijos, aspiran a que puedan continuar en el colegio y ser profesionales, para que mejoren sus condiciones de vida (E.F.EC). La maestra también señala que “durante los seis años que ha estado en esta escuela, todo el estudiantado que

sale de esta institución ha ingresado a secundaria, únicamente 3 estudiantes desertaron, ella dice que eso se debe, sobre todo, a malas compañías” (Obs.4.EC).

Recomiendan al MEP que les ofrezca computación y música, también que se mejore el presupuesto.

6.3.2. CASO D

I. Contexto de la institución

1.1 Descripción

La escuela unidocente D se encuentra en una zona rural, a cuarenta minutos del cantón central de la provincia de Cartago, para llegar a la comunidad donde está ubicada es necesario un auto de doble tracción debido a que el camino está en mal estado, no tiene pavimento y la mayoría del trayecto es una pendiente. Algunas partes de la calle tiene asfalto, el cual fue obtenido y colocado por las mujeres de la zona. Es una comunidad lineal, es decir que no tiene un centro, se desarrolló a lo largo de un camino, no cuenta con centro de salud ni iglesia, solo tiene una pulpería con escasos productos, para tener acceso a estos servicios y otros las personas deben de trasladarse al pueblo más cercano (O.C.ED).

Por ser una comunidad que está a lo largo de un cerro, para llegar a la escuela algunos niños y niñas deben caminar hasta cuarenta y treinta minutos, y para volver a sus casas tardan de diez a quince minutos más porque deben ir subiendo la cuesta. Es una calle de lastre y tierra, por lo que generalmente tiene mucho lodo. Por esta razón, parte del uniforme escolar es el uso de botas de hule o plásticas que mantienen los pies secos y evitan las caídas de las niñas y de los niños (O.C.ED).



Niños caminando hacia sus casas. Foto propia.

En tiempo de invierno, cuando hay mucha lluvia, algunos estudiantes no pueden asistir al centro educativo por las condiciones del camino. A otros educandos, la maestra, en su carro, los recoge y los deja en sus casas (O.C.ED).



Comunidad donde se encuentra la escuela.



Escuela unidocente. Fotos propias.

La escuela está rodeada de potreros, y como se ubica en una zona alta, en la parte de atrás se puede observar nubes y montañas. La institución y el ambiente son agradables, se respira aire puro, los ruidos que se escuchan son los propios de la naturaleza (O.C.ED).



Parte de atrás de la escuela. Foto propia

Cerca de la escuela hay una lechería y un establecimiento para lavar la papa, pesarla y valorarla para su comercialización. A 1 km. de la institución educativa hay un centro turístico privado de carácter ecológico (O.C.ED).



Lechería que está cerca de la escuela. Fotos propias.

La comunidad está constituida por familias que tienen lazos consanguíneos entre sí; al menos tres familias son las nucleares, por eso casi todos son parientes entre las y los estudiantes (O.C.E.D).

Estas familias se dedican al cultivo de hortalizas y de papa, también a la ganadería de leche, la cual entregan a la Cooperativa de Productores de Leche Dos Pinos. Los padres de los niños y las niñas son pequeños productores o peones de las lecherías o fincas; algunos alquilan terrenos para sembrar fresas, hortalizas, zanahoria, brócoli, coliflor, entre otros productos tanto en la comunidad como en las faldas del volcán Irazú. Las madres son amas de casa que también colaboran en la agricultura, en la siembra y la recolección de los productos, y algunas siembran plantas medicinales. Estas mujeres se sienten orgullosas al

mencionar que su labor en el campo es remunerada con la misma cantidad de dinero que la de los hombres; cuando acompañan a sus esposos a labrar, sembrar y recoger las cosechas (OC.ED).

1.2. **Medios de transporte**

No se cuenta con servicio de transporte público por lo que las personas deben caminar para llegar a la carretera donde pasa el autobús o trasladarse en moto o automóvil, la distancia de la escuela al camino pavimentado es de aproximadamente 3 km. y en pendiente (Obs.6. ED). De acuerdo con la opinión de las familias este es el principal problema de la comunidad, y aunque se han realizado gestiones en la municipalidad no se ha logrado que se pavimente el camino (E.F.ED).

Los vecinos que cuentan con medios de transporte facilitan el traslado a otras personas a la comunidad más cercana. Las madres de familia narran que se organizan para hacer las compras en el supermercado de la siguiente manera: salen temprano de sus casas, caminan hasta la calle principal y se trasladan en autobús a la comunidad más cercana. Regresan en el autobús o los esposos que tienen motocicleta para regresar con los víveres a sus hogares (EF.ED).

1.3. **Servicios públicos**

La comunidad cuenta con servicio de agua y luz, y una pequeña pulpería. Otros servicios como colegio de secundaria, EBAIS, oficina de correo, Guardia Rural, Cruz Roja, iglesia y comercio se encuentran en el pueblo más cercano (O.C.ED). No tiene zonas de recreo como plaza, gimnasio, parque, entre otros. Esta realidad muestra las limitaciones que tienen las zonas rurales que dificultan su desarrollo. Al respecto Gimeno indica:

Las relaciones de los sujetos con la cultura son abiertas, aunque no arbitrarias, no son totalmente libres ni se producen en igualdad de condiciones para todos, como estamos viendo. La imagen que se tiene de los sujetos es un potente regulador de las prácticas educativas y de las aspiraciones que ponemos en la educación para cada tipo de individuos. Las personas aprovechan en desigual medida las posibilidades de los canales-fuente de la experiencia en función de características que les afectan personalmente y de acuerdo con su ubicación en los ambientes sociales en los que participan. (Gimeno Sacristán, 2001, pág. 216)

1.4. **Papel que desempeña la escuela en la comunidad**

La escuela es un punto de encuentro de las familias de la comunidad; en ella se realizan actividades a beneficio de la institución, como rifas, bingos. Durante este año, con apoyo de las personas de la comunidad se logró mejorar la infraestructura de la escuela. Asimismo colaboran en la cocina cuando se ausenta

la persona encargada y en la limpieza de la institución, ya que estas escuelas no tiene personal para realizar esta tarea (Obs.9.ED.). Las mamás manifiestan con beneplácito contribuir al mantenimiento y limpieza del centro educativo. E.F.ED).

1.5. **Organización comunal**

La comunidad cuenta con una Asociación de Desarrollo constituida por sus miembros. Es evidente que las mujeres aunque no están organizadas formalmente son activas y trabajan por la comunidad, ellas han realizado gestiones en la municipalidad para la mejora del camino, algunas cultivan plantas medicinales y colaboran en las actividades que organiza la escuela (E.F.ED).

II. **Características de la docente**

La maestra de la Escuela D no vive en la comunidad, diariamente se traslada en su auto a la escuela y recoge a cuatro de sus estudiantes en el trayecto hacia la institución.

La maestra es Licenciada en Educación en Primer y Segundo ciclo de la Sede del Atlántico en la Universidad de Costa Rica. Participa de los asesoramientos que ofrece el Ministerio de Educación Pública. No tuvo formación para atender las necesidades de las escuelas unidocentes, por lo que la experiencia actual se convierte en un continuo aprendizaje, especialmente en lo pedagógico y en el ambiente de aprendizaje multigrado. (E.D.ED.3/08/09)

Tiene 23 años de experiencia como docente. Fue directora de una escuela dirección 3. En el 2008 laboró como maestra en un centro educativo regular. En el 2009 mediante permuta se trasladó a esta escuela unidocente, y es su primer año como educadora en esta modalidad (E.D.ED.3/08/09).

La maestra menciona que cuando visitó por primera vez la escuela en enero del 2009 encontró muy deteriorada la planta física. Se organizó y con apoyo de las familias "...pintaron las paredes, arreglaron el cielo raso, eliminaron fugas, todo esto con la ayuda de las mamás y del esposo de la maestra, que aportó dinero y trabajo. Algunos de los armarios los donó la MUCAP de Cartago, por ejemplo el de la cocina donde guardan los utensilios" (Obs.3.ED).

III. **Gestión y organización administrativa de la institución**

La educadora de la Escuela D realiza funciones docente-administrativas, ya que tiene que llevar a cabo todas las gestiones de una dirección de centro educativo, lo que implica mucho trabajo (ED.D.4/08/09). Por ejemplo la maestra compra el lunes por la mañana los víveres del comedor escolar, cuenta que los encarga en un tramo y pasa a recogerlos (O.E.ED).

III.1 **Aspectos económicos**

El presupuesto de la escuela D es muy limitado, aunque se deben realizar numerosas actividades para el funcionamiento de la institución, por lo que para

esta labor cuenta con el apoyo de las familias, el Patronato y la Junta de Educación. La maestra afirma que utiliza su propio salario para suplir algunas necesidades de la escuela, especialmente material didáctico para el círculo de la creatividad (E.D.ED.4/08/09).

Para la compra de material didáctico y la elaboración de las guías de trabajo para cada estudiante, las familias contribuyen con una cuota mensual, pero ésta no alcanza, por eso la educadora debe poner de su dinero (Obs.8.ED). Este material lo elabora en su computadora e impresora personal. Para economizar adquiere una tinta genérica, porque sale 4000 colones más barata, sin embargo, con esta tinta la impresora empieza a fallar por lo que debe alternarla con tintas originales, lo que encarece el material.

Para la alimentación de las 21 niñas y niños la institución recibe del Estado entre 130.000 a 150.000 colones por mes, para desayuno y almuerzo, pero no alcanza por lo que las familias aportan el pan, las tortillas o los bizcochos para el desayuno, que generalmente es elaborado por las mamás en los hogares. Además en algunas ocasiones, la lechería que está cerca de la escuela dona la leche para hacer chocolate a la población estudiantil (Obs.8.ED).

En síntesis, sin el apoyo de las familias, el Patronato, la Junta y el aporte de la maestra no sería posible ofrecer el servicio educativo y alimentación al estudiantado.

III.2 Aspectos administrativos

La educadora de la Escuela D debe realizar todas las funciones administrativas que lleva a cabo un director o directora de centro educativo: inventario de materiales, informes financieros, ocuparse del mantenimiento y limpieza de la institución, de la compra de material, del servicio de comedor, de convocar a reuniones a la Junta de Educación y el Patronato escolar, de organizar actividades para recaudar fondos, de llenar documentación que le solicita el MEP, buscar docentes de otras materias para la institución, entre otras. Ella manifiesta que tiene la ventaja de que se desempeñó como directora por lo que tiene conocimiento de estas funciones, sin embargo considera que es mucho el trabajo porque además de todas las funciones ni siquiera se tiene personal para limpieza, el cual es asumido por la maestra, las madres, por los niños y las niñas (E.D.ED.4/08/09).

IV. Administración del currículum

La maestra manifiesta que realiza: diagnóstico (comunidad y estudiantado), planeamiento institucional anual, planeamiento didáctico, adecuación curricular, proyección institucional a la comunidad y proyecto educativo institucional, que es un documento que solicita el MEP (C.D.ED).

Para la administración del currículum es fundamental el apoyo de los Comités Regionales de Escuelas Unidocentes, sin embargo en la Región Educativa donde se encuentra esta escuela no está organizado, por lo que la educadora realiza esta función de manera individual, lo que limita el intercambio de experiencias y bibliografía entre colegas que indudablemente enriquecen el currículum escolar.

La maestra tiene diagnósticos de sus estudiantes. Señala que actualmente está considerando solicitar la adecuación curricular para un par de estudiantes, y que al llegar a la escuela ella se encontró que no sabían leer, aunque habían pasado los otros grados. Menciona que tiene que estar segura que realmente sea una adecuación significativa, antes de requerir la evaluación en la Dirección Regional. Afirma que los estudió para tomar decisiones que favorezcan la atención de sus estudiantes (ED.D.4/08/09).

V. Descripción de la escuela D

El terreno donde se ubica la escuela D fue donado por un finquero de la zona. La institución educativa está en muy buenas condiciones, en el año 2009, cuando ingresó la nueva maestra, se le hicieron mejoras y arreglos. La escuela es de cemento, amplia, limpia, ordenada, está recién pintada, tiene dos edificaciones, en una se encuentra el aula, el comedor, la cocina y el servicio sanitario para adultos. En la otra se ubican los servicios sanitarios uno para niñas y otro para niños, que están limpios y en muy buen estado, la bodega y hay una pequeña aula, que no se utiliza porque es para preescolar (Obs.1.ED).



Aula y comedor



Bodega y servicios sanitarios

Fotos propias.

La escuela cuenta con gran una zona pavimentada para las actividades al aire libre, en este espacio desarrollan el primer periodo de la mañana “El círculo de la armonía” y es utilizado por la población estudiantil durante el recreo.



Zona pavimentada al aire libre. Foto propia.

La escuela está rodeada de zonas verdes: potreros y cultivos, y tiene un jardín que es cuidado por el grupo de estudiantes, en el también realizan la clase de agricultura.



Jardín de la escuela. Foto propia.

El comedor y la cocina están al lado del aula, cuenta con refrigeradora, olla arrocera, licuadora y otros utensilios. Destaca una cocina de leña, que por disposición de DANEA no pueden utilizar, pero que cuando se va la electricidad o hace mucho frío la encienden. Las sillas y mesas son de plástico donde sirven la merienda y el almuerzo. La institución tiene cocinera, tiene la propiedad en el puesto, cuando se ausenta es sustituida por las madres de familia. Las familias cooperan con pan, tortillas, bizcocho, empanadas que ellas mismas preparan para la merienda que acompañan con agua dulce y, en algunas ocasiones preparan chocolate con la leche donada por el dueño de la lechería. Además las familias aportan las verduras y hortalizas que producen. Durante la semana se preparan diferentes menús, tratando de que sean balanceados. La cocinera cuenta que ella recibió el curso de manipulación de alimentos.



Comedor y cocina de la escuela

VI. Práctica pedagógica

6.1 Organización del tiempo escolar

El grupo escolar está constituido de la siguiente manera:

Nive l	Estudiantes
I	4
II	3
III	3
IV	2
V	4
VI	5
total	21

La escuela cuenta con profesor de religión. Otras asignaturas especiales, como educación física, música y artes plásticas son asumidas por la maestra en las actividades que prepara para el círculo de la armonía y el de la creatividad. La maestra brinda las pautas para el aprovechamiento de estas actividades.

La distribución de las asignaturas se organiza en 3 períodos, para un total de 7 lecciones. Asimismo cuentan con 40 minutos para el almuerzo y la merienda es de 20 minutos durante el primer recreo, como se indica en el siguiente cuadro donde aparece la jornada escolar:

Periodo	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
1 Periodo 7:00 a 7:20 a.m. 7.20 a 8.40 a.m.	Círculo de la armonía Español	Círculo de la armonía Español	Círculo de la armonía Español	Círculo de la armonía Español	Círculo de la armonía Español
Recreo 8.40 a 9.00 a.m	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo
2 periodo 9.00 a 10.20	Matemática	Matemática	Matemática	Ciencias	Matemática
Recreo 10.20 a 10.30	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo
3 periodo 10.30 a 11.50	Estudios Sociales	Ciencias	Estudios Sociales	Religión	Agricultura
Almuerzo 11.50 a 12.30	Almuerzo	Almuerzo	Almuerzo	Almuerzo	Almuerzo

7 lección 12.30 a 1.10	Círculo Creativo	Círculo Creativo	Inglés	Círculo Creativo	Inglés
1.10 a 1.30	Cierre Pedagógico	Cierre Pedagógico	Cierre Pedagógico	Cierre Pedagógico	Cierre Pedagógico
Salida 1.30 p.m.	Salida	Salida	Salida	Salida	Salida

Esta secuenciación de las lecciones y los períodos coincide con la propuesta del MEP para la atención de esta población estudiantil. Las niñas y el niño entrevistados corroboran esta información, al indicar que las clases inician entre las 7 y las 7:15 y finalizan a la 1:30 (ED.D).

Durante el círculo de la armonía, la maestra organiza actividades de juego en el que participan todos los grados, tales como rondas, canciones, dinámicas y lectura de cuentos. Hay disfrute entre todo el estudiantado y la maestra también participa activamente.

“Los niños y las niñas forman un círculo en la parte del frente de la escuela, una niña hace la oración que los demás repiten, la maestra hace otra oración. Luego les narra un cuento de Nójera. El estudiantado pone atención, luego lee una niña y por último la maestra. Al finalizar les pregunta ¿Qué les pareció el cuento? Hace énfasis en los valores, en la solidaridad, la honradez, entre otros” (Obs.4.ED).



El grupo en el círculo de la armonía. Foto propia.

Posteriormente se inicia el período de lectura, y con ello buscan libros, revistas, periódicos. Generalmente es una actividad que se practica individualmente. Sería valioso que esta actividad se culminara con un espacio de encuentro para reflexionar sobre lo leído. Asimismo se dificulta reconocer si realmente el estudiantado practica la lectura, ya que la maestra se acerca más a observar a los grupos del I ciclo.



Niña en período de lectura. Foto propia.

De las observaciones realizadas el menos frecuente de cumplir es el cierre pedagógico, debido a que las actividades del círculo creativo se extienden, razón por la cual la maestra hace breves indicaciones al finalizar la lección, especialmente recordatorios para la siguiente: “No se les olvide que mañana tienen que traer lo que les pedí” (Obs. 2.ED).

El círculo creativo es un espacio que integra la expresión gráfico plástica, se realizan actividades propuestas por la maestra, por ejemplo la tarjeta del Día de la Madre (situación esperada por el contexto cuando se realiza la visita a la Escuela D) y otras propuestas por el estudiantado, en este espacio las niñas y los niños utiliza estrategias pictóricas acorde con sus posibilidades, se apoyan, se comparten materiales y se disfruta el espacio lúdico.



Niñas y niños durante el círculo de la creatividad. Fotos propias.

La experiencia del círculo de creatividad es un espacio que brinda alegría, comparten todos los grados y disponen las condiciones para realizar las actividades de expresión artística. Definitivamente es un espacio lúdico y de esparcimiento. Tienen establecida su rutina para iniciar el período:

“Entran al aula, los estudiantes empiezan a recoger los cuadernos los guardan en sus bultos, recogen los libros que estaban utilizando y los dejan en la mesita del centro. Un niño de III°, reparte a los del I ciclo, hojas blancas para que hagan un dibujo de lo que quieran, la maestra les recuerda que primero deben pensar que van a dibujar. Los del II ciclo, cogen papel construcción, papel bond, temperas y se ponen a dibujar, otros a recortar y hacer sus creaciones. Dos de cuarto y una de quinto deciden hacer una tarjeta

para el día de la madre. Los de primer ciclo recortan corazones, otros pintan con temperas osos, frutas.” (Obs. 1.ED)

Llama la atención que la maestra utiliza también tiempo lectivo para preparar las guías y reproducir los materiales, aunque manifiesta que realiza el planeamiento mensual y semanal, indica que “es necesario estar haciendo adecuaciones a las guías, porque es durante las lecciones que puede estar segura de lo que hacen los estudiantes” (Obs. 3.ED). No obstante esta situación genera que ella se concentre en realizar estas labores, y disminuya el contacto con sus estudiantes, especialmente para la atención individual y de los grupos, así como para dar seguimiento al cumplimiento de las guías. Asimismo cuando las niñas y los niños terminan sus trabajo, no siempre la maestra se percata que han concluido, no obstante se esmera por estar cerca de las niñas y los niños de primer grado:

“La maestra, está imprimiendo documentos para las niñas y los niños, cerca de los que están en primer grado, a los que les da más apoyo y les hace preguntas.

M: ¿Qué es lana?, ¿Para qué se usa?

El niño contesta en voz baja y no se escucha” (Obs. 1.ED)



La maestra colaborando con una de las estudiantes de primer grado. Foto propia.

6.2 Organización del espacio

El salón de clase es amplio, limpio, tiene piso cerámico y está recién pintado. Cuenta con ventanas de vidrio en dos de sus paredes, por lo que hay buena luz y ventilación. Las paredes están decoradas con figuras confeccionadas y rotuladas con los nombres de las cuatro materias básicas. También se observan carteles con la fecha, el horario de clase, el módulo de lecciones y el “Decálogo de las buenas relaciones”.



Salón de clase. Fotos propias.

Por ser una escuela multigrado la educadora tiene seis pequeños grupos dentro de su aula y seis pizarras acrílicas, algunas se usan de ambos lados para grupos diferentes. Además, en el centro del salón de clase se ubica una mesa con las guías de trabajo para cada nivel y los libros que deben usar para completar las guías, donde cada estudiante tiene acceso a ellas, esto contribuye a promover su autonomía e independencia. En la mesa también hay un florero, lo que le da calidez al ambiente escolar.



Espacios del aula. Fotos propias.

El aula de clase cuenta con dos áreas de trabajo: de lectura y de estudios sociales, ambas tienen sobre todo libros, los cuales son seleccionados libremente por las niñas y los niños en el periodo de “lectura independiente” que tienen todos los días después del “círculo de la armonía”.



Niñas y niños leyendo. Fotos propias.

A un lado de la puerta principal se encuentran dos gafetes con la imagen de una niña y de un niño con la palabra ocupado. Estos son utilizados, libremente, por la población estudiantil para ir al servicio sanitario. De tal manera que solo un niño o una niña, puede salir del aula al baño, si no está el gafete deben esperar a que regrese el que lo está ocupando. Con este sistema el estudiantado no solicita a la maestra autorización para ir al servicio sanitario sino que hay una autorregulación de parte del grupo de estudiantes.



Gafetes utilizados. Foto propia

También la limpieza del aula la realizan las niñas y los niños y la maestra durante las diferentes actividades, ya que la escuela no cuenta con conserjes.

La organización del espacio y del tiempo en el aula debe responder a las características y necesidades de la población estudiantil y, por supuesto, al enfoque teórico que orienta la labor pedagógica del personal docente. En este caso, el espacio físico del aula evidencia influencia de la “educación personalizada” ya que al tener el material al alcance del estudiantado para que lo utilice, se promueven los principios educativos de ese enfoque, como son: individualidad, autonomía, libertad, responsabilidad, entre otros.



Durante el círculo de creatividad una estudiante hace la limpieza. Foto propia.

6.3 Material didáctico

La escuela unidocente D cuenta con material básico para el desarrollo de los procesos educativos: cinco pizarras acrílicas –pero una es doble-, marcadores para pizarra acrílica, papel bon, construcción, seda, periódico, cartulinas, tijeras, goma, cinta adhesiva, metro de madera, libros de textos, de cuentos, de poesías, sobre diversos temas, todo este material es utilizado en las actividades que la docente prepara, tanto para planear la labor pedagógica individual y grupal, como para elaborar las guías de trabajo (Obs.5. EB).

La maestra prepara material didáctico: hojas de actividades y el planeamiento por grado. Sin embargo como se ha mencionado ella utiliza la computadora y la impresora del aula para revisar, actualizar e imprimir el planeamiento diario de las actividades para cada grado. La maestra considera que de esta manera registra lo que realmente se cumple del planeamiento (ED.D 4/08/09). Lo cual se observó en el aula:

“La maestra está en el escritorio cortando las fichas para introducir en los folder de cada nivel. Pone de primero los folder de IV y VI” (Obs. 4).



Impresión de fichas. Preparación de materiales para el círculo creativo. Fotos propias

6.4 Planeamiento

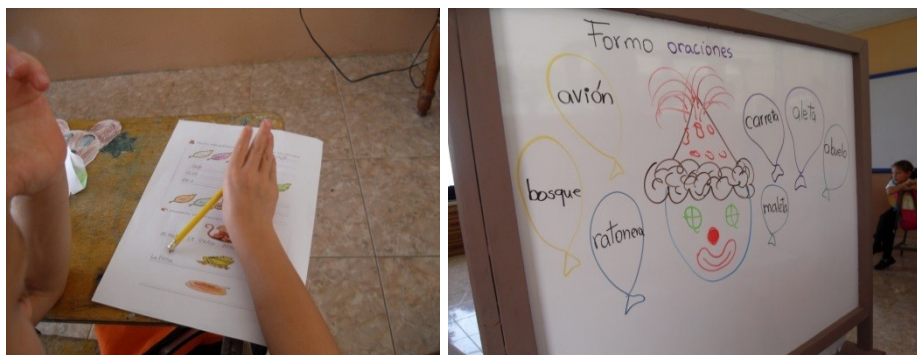
La maestra planea mensual y semanalmente. Pero como se ha mencionado tiene como práctica “ajustar” en las lecciones el planeamiento diario para cada grado.

“Los de II ciclo ven el planeamiento, cada nivel busca los libros de español, leen un texto y hacen una práctica de comprensión de lectura, las hojas de práctica se las da la maestra, que son las mismas del libro, solo que ella las imprime” (Obs. 4.ED).



Guías de actividad. Foto propia.

Indica que su planeamiento es “integrador de los contenidos en cada grado” (ED.D. 6/08/09), además trata que todos los grados estén en las mismas asignaturas, lo mismo ocurre con el desarrollo de las clases de inglés, ya que éstas están dispuestas por grado y ciclo. Por ejemplo con las fotografías se ilustran dos actividades diferentes para grado y ciclo, del área de español:



Actividades de español para diferentes grados y ciclos. Fotos propias.

En una mesa que está en el centro del aula, la maestra pone los folder con el planeamiento para cada nivel. Las niñas y los niños, van revisan lo que tienen que hacer, si hay hojas poligrafiadas las toman, buscan los libros y trabajan de manera independiente.



Mesa con planeamientos por grados y niveles. Foto propia.

6.5 Mediación pedagógica

Es importante destacar que la educadora de este grupo construye relaciones cordiales y de respeto con la población estudiantil, promueve el diálogo y la participación lo que permite crear un buen clima afectivo que contribuye, en gran medida, a los procesos de aprendizaje de la población estudiantil, porque como lo indicaba Piaget: “ Lo afectivo es el motor del desarrollo”.

Es importante resaltar que, además, es una maestra cariñosa que mantiene excelentes relaciones con sus estudiantes, promueve el diálogo, la cooperación, la autonomía y el respeto; incentiva la participación, elabora fichas de trabajo con diferentes contenidos y aporta diversos materiales para el trabajo de las niñas y los niños en el aula (Obs N°6.ED.) Esto se corrobora con lo que afirman las madres en las entrevistas: “La maestra es muy dedicada” (E.F8.ED) y “La escuela con esta maestra es un poco más dura pero mejor”(E.F11.ED). Este aspecto es fundamental ya que una buena relación entre docente y estudiantes promueve el aprendizaje y la construcción de identidades seguras, “...con clara conciencia de la dignidad personal y de las propias capacidades” (Mujica, 1999:9).

La maestra propicia un espacio de intercambio con sus estudiantes, cuando atiende a cada grupo o educando evacua las consultas y observa el trabajo que realizan:

“La maestra se acerca a los de III y le dice a un niño:

Maestra. ¿Para ver?

Niño. Aquí hay que quitarle a este.

Maestra. A este se le quita este.

Pasa a ver lo que están haciendo las de segundo y luego pasa a los de IV.

La maestra va a ver lo que están haciendo los de V° y a una niña le limpia la nariz.

Niña. Nosotros vamos hacer tarjetas para el día de la madre.

Maestra: el viernes.

La maestra va al grupo de III y revisa lo que están haciendo” (Obs. 3.ED).



La maestra explica y revisa la actividad asignada. Foto propia.

Sin embargo, no siempre puede estar atenta de lo que ocurre en el grupo, también se le dificulta calificar las tareas y darle seguimiento a todos:

“Observo los cuadernos de la niñas de II y se nota que han realizado trabajos pero muchos no están revisados por la maestra” (Obs. 2 ED).

En las actividades que organiza la maestra promueve la participación de sus estudiantes, les invita a expresarse oralmente, como es el caso del círculo creativo, de forma espontánea. Al constituir una rutina pedagógica, las niñas y los niños siguen las pautas trazadas:

“En el círculo creativo, hacen la oración, la maestra pregunta si alguien quiere contar algo, una niña cuenta un sueño. Luego juegan a correr al ritmo de las palmas de la maestra como aviones, ranas, caballos. Entran al aula los de I ciclo llegan, abren los cuadernos y continúan escribiendo lo de rutina (fecha, nombre), los que terminan buscan un libro para ver o leer (ciencias, estudios sociales, de cuentos y música).

Los del II ciclo terminan de leer y van por los folder del planeamiento para ver qué es lo que tienen que hacer y se llevan los libros”(Obs.4. ED).

Al respecto Daniels (2003, pág. 59) señala que:

El adulto crea un medio por el que el niño puede participar en la actividad de lectura antes de que realmente pueda leer por sí solo. Se crea una actividad social de lectura con el objetivo de transferir el control de la actividad del adulto al niño. Este enfoque encarna la afirmación que “en el desarrollo cultural del niño, cada función aparece dos veces: primero en el nivel social, después en el nivel individual”. El adulto crea un contexto social donde la lectura se desarrolla como un acto en colaboración. El contexto se diseña para facilitar el desarrollo gradual de la lectura individual sin necesidad de apoyo.

El ambiente del aula propicia el intercambio entre pares y entre los diversos grados, lo que beneficia el respeto y genera la cooperación, como ingredientes necesarios de los procesos de aprendizaje:

“Las niñas de VI revisan el planeamiento y realizan una práctica de matemática, los de V continúan con la práctica de español, Josué está distraído (IV) y Jerely hace práctica de divisiones de un dígito, a las 10.00 a.m., Josué acerca el pupitre a su compañero y juntos realizan la práctica“(Obs. 4. ED).



Estudiantes trabajando. Fotos propias.

Al respecto Ivic citado por Daniels (2003, pág. 37) aporta que:

En 1932, Vygotsky escribió “El niño emprende actividades mediante la mediación de otros, mediante la mediación del adulto. Absolutamente toda la conducta del niño se fusiona y se arraiga en las relaciones sociales. Así pues, las relaciones del niño con la realidad son desde el principio relaciones sociales (...)” (Ivic, 1989, pág. 429).

La dinámica del intercambio entre la maestra y sus estudiantes propicia el análisis y la reflexión, incorporando aspectos del contexto para generar dichos procesos, como se ilustra en el siguiente fragmento:

“Los niños y las niñas entran. A los de III, la maestra les da una hoja sobre “El trabajo” y la importancia de valorar el trabajo de las personas que laboran en la escuela y la comunidad. Deben leerlo y responder algunas preguntas. A los de I, les entrega unas hojas con un dibujo, los niños describen el dibujo (es un paisaje con árboles, un río y animales), hablan sobre la importancia de la energía del sol.

Maestra: ¿Para qué sirve el sol?

La maestra lee el texto: Los seres vivos necesitamos del sol para vivir. ¿Qué pasaría con las papas de su papá si no hay sol?

Niño: No crecerían, no nacerían las papas.

Conversan sobre el tema” (Obs. 5.ED).

A los intercambios pedagógicos es importante agregar las reglas y hábitos que se producen en el aula, entre ellas la limpieza colectiva, el lavado de manos, para lo cual se asigna roles a estudiantes:

“A las 12.00 m., una niña de IV grado coge el jabón y otra las toallitas, las llevan hacia el lavatorio con el propósito de que todos se laven las manos antes de ir a almorzar” (Obs. 5.ED).

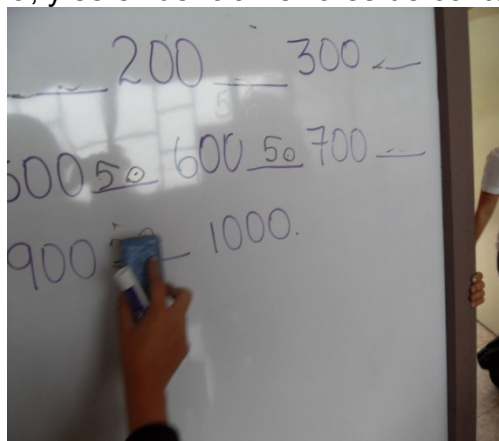


Implementos de higiene personal. Estudiante colabora en la limpieza. Fotos propias.

La mediación pedagógica descrita fortalece la interiorización y participación en el ambiente de aprendizaje, ya que incorpora los aspectos de planos social y psicológico, actividades conjuntas e independientes, señalados por Daniels (2003).

6.6 Evaluación

La maestra indica que evalúa los aprendizajes mediante exámenes, tareas extraclase, prácticas y exposiciones. Sin embargo, se pudo observar, que muchas de las labores que las niñas y los niños realizan en sus cuadernos no están revisados por la educadora, y se evidencian errores de contenido.



Comprobación de prácticas en la pizarra. Foto propia.

6.7 Atención a familias y estudiantes

La maestra se comunica con las familias de forma personal y por medio del cuaderno de comunicación, convocándolas a la escuela para conversar sobre alguna situación personal o a reuniones de todo el grupo, y también por medio de llamadas telefónicas. Según manifiestan las familias, la comunicación es constante.

Atiende a las mamás cuando la llegan a visitar, especialmente porque considera que caminan mucho, y las que trabajan sólo pueden pasar a ciertas horas. Realiza reuniones para atender situaciones del grupo, organizar actividades y entregar las calificaciones. Separa estas reuniones de las que lleva a cabo con el Patronato Escolar.



Niña con su hermanita mientras su madre es atendida por la maestra. Madre de visita. Fotos propias.

De acuerdo con lo que mencionan las madres en las entrevistas, la maestra realiza un promedio de seis reuniones al año, y trata gran diversidad de temas: métodos de estudio, proyectos escolares, rendimiento académico, mejora de planta física, asuntos económicos, entre otros; temas que les interesa por lo que asisten con regularidad a las reuniones escolares.

A la población estudiantil, la maestra les ofrece cercanía y trato agradable. Les identifica y conoce información sobre su situación familiar que podría interferir en sus estudios o en la relación con sus compañeras y compañeros. Conoce sus intereses y nos narra que está organizado la visita al Centro Comercial Terra Mall con las niñas de VI grado para ir al cine (ED.D).

VII. Percepción de estudiantes y de las familias sobre la escuela

7.1 Percepciones de las niñas y niños sobre su experiencia en la escuela

Se realizaron un total de nueve entrevistas. En total ocho mujeres y un varón.

Manifiestan que les gusta el inglés y la matemática en orden de mayor preferencia, por las oportunidades de comunicación que les brinda y por el desarrollo de las capacidades para resolver problemas, realizar sumas y restas. De las materias que reciben 5 manifiestan que la de mayor dificultad es estudios sociales, porque es muy difícil y memorística. Es decir, exige menos niveles de participación que las otras asignaturas.

En relación con lo anterior indican que prefieren las lecciones donde juegan, pintan, se expresan y comparten con sus compañeras y compañeros; así también cuando leen y hacen prácticas. Es decir, cuando hay involucramiento y actividad en el proceso de aprendizaje.



Actividad del círculo de la creatividad. Foto propia

Consideran que la escuela les permite aprender, compartir y hacer amistades, así como formarse para ser profesionales cuando sean grandes. 6 estudiantes mencionan que les gustaría ir al colegio para “sacar el bachillerato y poder estudiar lo que quiera”; dos “aprender más cosas”, 1 persona manifiesta que no sabe si podrá asistir porque tiene que ayudarle a su papá después de una cirugía y otro indica que no le llama la atención.

Les gustaría recibir música, computación y educación física, materias que no reciben y las considera valiosas para su formación.

Es importante mencionar que las y los estudiantes tienen una percepción positiva de la escuela a partir de la llegada de esta maestra, como aparece en las siguientes frases:

“Esta escuela me ha gustado mucho, especialmente ahora como está.

Mi escuela no era tan bonita ahora es alegre, me dan más ganas de estudiar. Agradezco mucho, esto fue un cambio radical.

El cambio que ha habido es 100 años vida, es un cambio muy bueno.

Le voy a recordar siempre.

Muy bonita, la niña es muy cariñosa y desde que llegó es muy buena.”
(EE8.ED)

7.2 Percepciones de las familias sobre la experiencia en el centro educativo

Se entrevistaron 11 madres de familia. Mediante los diferentes instrumentos aplicados se evidencia que existe una buena relación y colaboración mutua entre familias y docente. Las madres de familia están satisfechas con el trabajo que realiza la maestra, al respecto en las entrevistas mencionan: “La maestra es muy dedicada” (E.F8.ED), “Esta nueva maestra ha generado cambios muy positivos en los niños” (E.F3.ED). Estos aspectos son importantes porque contribuyen a los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas al existir coordinación entre las familias y la escuela.

Para que un grupo pertenezca a una comunidad requiere personas que acompañen en algunas actividades, con alguna estabilidad de involucramiento y atención a las formas en que las personas se relacionan entre sí (Rogoff, 2002, pág. 13) (Traducción libre).



Actividad del día de las madres (asisten madres y abuelas). Foto propia.

Las madres consideran que la escuela es de mucho beneficio para sus hijas e hijos, porque les garantiza que puedan tener un mejor futuro, ir al colegio y ser profesionales, así como mayores conocimientos.

Recomiendan al MEP que les ofrezca computación, música y artes plásticas, mejor presupuesto, tener una banda y pupitres nuevos.

10. Conclusiones

Seguidamente se presentan las conclusiones más relevantes del estudio, de acuerdo con los objetivos de la investigación. Esta información se organiza en dos apartados, el primero recoge las generalidades de las escuelas unidocentes, y el segundo, aborda las fortalezas y las limitaciones de las escuelas unidocentes a partir del análisis cuantitativo y cualitativo.

10.1. Generalidades de las escuelas unidocentes

- **Cobertura y la ubicación de las escuelas unidocentes en Costa Rica**

Las escuelas unidocentes se ubican en todas las regiones del país. Tienen una mayor presencia en zona rural (91%). Las regiones que cuentan con un mayor número de instituciones de este tipo son: Coto, Pérez Zeledón y San Carlos.

Del año 2001 al 2007 crece el número de escuelas multigrado en relación con el resto de instituciones de I y II ciclo. Del total de estos centros educativos, en el año 2001, el 44% eran unidocente y en el 2007 el 49.75%, las cuales atendían el 8.93% del total de las niñas y los niños que asistían a la educación primaria en nuestro país, lo que representaba un aumento de un 1% en relación al 2001, sin embargo el porcentaje de mujeres matriculadas se mantiene durante este periodo.

- **Aprobación, exclusión y repitencia de la población estudiantil del 2001 al 2007**

El porcentaje de aprobación de la población estudiantil de las escuelas multigrado del 2001 al 2007 fue de alrededor de un 87%, superior en 4 puntos al del total de instituciones de I y II ciclo. En relación con la reprobación durante este periodo se mantiene en alrededor de un 7% y la repitencia de un 8%, sin presentar diferencias con la totalidad de estos centros educativos. En cuanto a la exclusión en el mismo lapso de tiempo se evidencia una disminución porque pasa de un 6.2% en el 2001 a un 3.8% en el 2006, inferior a los porcentajes que presenta el conjunto de estas escuelas. Estos datos evidencian un mejoramiento del rendimiento escolar de la población estudiantil de las escuelas unidocentes en relación con la totalidad del estudiantado de I y II ciclo del país, según datos del MEP (1997) y del Proyecto del Estado de la Nación (2002). Este mejoramiento podría estar vinculado a la implementación de parte del PRONUEU-MEP de un nuevo "Modelo Pedagógico de las Escuelas Unidocentes", el cual se divulgó mediante talleres, visitas de acompañamiento para asesorar al personal técnico y administrativo de las distintas direcciones regionales del país.

- **Características sociodemográficas del personal docente**

En relación con las características del personal docente se obtuvo que la proporción de mujeres que laboran en estos centros educativos, es ligeramente mayor (1.8%) a la proporción de hombres. Además 9 de cada 10 docentes desea

continuar laborando en este tipo de instituciones, una posible razón es el hecho de que 6 de cada 10 poseen el nombramiento en propiedad. El 50% de este personal tiene el grado académico de licenciatura en educación primaria y el 20% el de bachillerato en la misma especialidad. La mayoría (35%) son graduados de la Universidad Central Costarricense (UCC) seguida por la Universidad Nacional Estatal a Distancia (UNED) de la cual se graduó el 22%. Solamente el 4.5% son graduados de la Universidad Nacional, única institución de educación superior que cuenta con carrera de educación rural, formación que no se está aprovechando. Esta información muestra que el personal docente ha cumplido con un proceso de formación profesional, lo que le ofrece idoneidad para ejercer su función docente. Estos datos coinciden con lo reportado por el Departamento de Estadística del Ministerio de Educación Pública (MEP), evidenciándose que del 2001 al 2007 se da un incremento importante en los procesos de titulación de este personal docente.

- **Programas de estudio que recomienda el Ministerio de Educación Pública para las escuelas unidocentes a la luz de las nuevas tendencias pedagógicas.**

En el contexto de esta investigación, el MEP no contempla un programa de estudios específico para las escuelas unidocentes, por lo que estas utilizan el programa de estudio de I y II ciclo de la Educación General Básica, el cual tiene su fundamento en la política educativa hacia el Siglo XXI.

En cuanto a este programa, el 65% de los docentes consideran que no se adecúa a las características de la población estudiantil de escuelas unidocentes, el 80 % considera necesario que el MEP elabore un programa de estudio para escuelas unidocente, con temas y objetivos acordes a este tipo de escuelas. Esta valoración muestra el interés por un modelo curricular contextualizado.

- **Actividades de educación continua a las que asiste el personal docente de las escuelas unidocentes.**

Solamente el 10% de docentes contó con alguna capacitación por parte del Ministerio de Educación Pública (MEP) para iniciar su labor profesional en escuelas unidocentes.

El 40%, declaró recibir alguna asesoría para trabajar en este tipo de centros educativos por parte del MEP o alguna otra institución. Siete de cada diez docentes recibe estas actividades de educación continua 1 o 2 veces al año. A criterio de quienes recibieron alguna asesoría, 1 de cada 3, señala que los temas tratados surgen de las necesidades de los docentes participantes.

Los temas más comunes en las actividades de desarrollo profesional recibidas por los docentes, son los que se refieren a asignaturas básicas, recibida por 6 de cada 10 docentes, y en segundo lugar las asesorías en informática educativa recibidas por 4 de cada 10 docentes. Por el contrario las actividades de educación

continúa menos recibidas son las que se refieren a trabajo comunitario (4%). De las asesorías recibidas, asignaturas básicas e informática educativa fueron calificadas como buenas por 1 de cada 3 docentes, siendo las asesorías mejor calificadas en cuanto a calidad se refiere; por el contrario las asesorías en inglés son las de menos calidad en opinión de 4 de cada 10 docentes. Estos datos muestran la necesidad de que el MEP, las universidades y otras instituciones ofrezcan mayores oportunidades de desarrollo profesional al personal de las escuelas unidocentes.

10.2. Características de las escuelas unidocentes: fortalezas y limitaciones

Las conclusiones más relevantes sobre las escuelas unidocentes, sus fortalezas y limitaciones se presentan a partir del análisis cuantitativo y cualitativo de la información recolectada. Se organizan a partir de las siguientes temáticas: gestión y organización administrativa, organización del tiempo, organización del espacio, planeamiento, práctica pedagógica, relación docente-estudiante, y relación docente, familia y comunidad.

- **Gestión y organización administrativa de las escuelas unidocentes**

El personal de estas escuelas manifiesta tener un recargo de funciones tanto administrativas como docentes, debido a las características propias del quehacer cotidiano. Señalan el exceso de trabajo y la falta de tiempo para realizar todas las actividades que demanda el laborar en estos centros: dirección, docencia, conserjería, trabajo con la comunidad, trámites burocráticos, además que se les exige por parte del MEP realizar actividades tales como: recolección de dinero para diferentes instituciones del estado y organizaciones no gubernamentales, o el levantamiento de información, entre otras. Esto se une a la falta de formación en administración educativa, que únicamente cerca del 6% la posee. Al respecto una de las maestras que se observó indica: “Yo he trabajado con Dirección 3, y como maestra de un grupo regular, pero nada se compara con el trabajo que demanda una escuela unidocente”, y esta era una de las dos docentes que poseen el título de administración educativa. Es importante resaltar que, en el trabajo de campo, fue evidente la importancia de esta formación para el desarrollo de estos centros educativos.

Estas instituciones educativas no cuentan con conserjes, y sólo en algunos casos tienen el apoyo de personal de cocina, por lo que las tareas que involucran estas actividades son asumidas por la docente, las niñas y los niños, o por algunos miembros de sus familias. En una de las escuelas visitadas la educadora, también desempeña algunas actividades en la cocina.

Estos centros educativos al contar con baja matrícula, se les asigna poco presupuesto por parte del MEP, lo que implica no contar con recursos económicos suficientes para cumplir con todas las obligaciones propias de una escuela: mantenimiento, adquisición de material didáctico, pago de servicios públicos, pago

de contador, alimentación, mejoramiento de la infraestructura, entre otras. Esta situación conlleva que tanto la docente como el Patronato Escolar y la Junta de Educación se ingenien estrategias para solventar estas necesidades. Es importante señalar que también son comunidades rurales con poca población y bajos recursos económicos, por lo que los ingresos que se generan en estas actividades, son aportados por las mismas familias.

La falta de presupuesto se traduce en que, de acuerdo con el criterio del personal docente, la construcción de los centros educativos es insatisfactoria o regular en un 70%, y los servicios sanitarios en un 75%. Asimismo más de la mitad de este personal califica la iluminación, la ventilación y el mobiliario de las aulas como insatisfactorio y regular.

El 17% de estos centros educativos no cuentan con luz eléctrica, el 40% no tiene agua potable, el 77% carece de teléfono y el 90% no posee conexión a internet, lo que representan condiciones adversas para ofrecer una educación relevante y pertinente a la población estudiantil de las zonas rurales.

En contraste, es importante mencionar que tres de las escuelas unidocentes visitadas durante este estudio presentan mejores condiciones de espacio físico, cuentan con luz, agua potable y teléfono, dos cuentan con computadoras, en las otras dos son aportadas por las educadoras y ninguna tiene conexión a internet.

En cuanto al materia didáctico, el personal docente indica que este es aportado por el Programa Nacional de Escuelas Unidocentes-PRONEU- (24.5%), por otras instancias del MEP (17.3%), por las familias (14.6%) y la Junta Escolar (14%). Sin embargo, El PRONEU funciono del 1997-2007, fue eliminado por el MEP en la administración anterior (2006-2010) y sus funciones reasignadas al Departamento de Educación Primaria. Las unidocentes que participaron en el trabajo de campo indican que ellas solicitan a las familias una cuota mensual para poder solventar los gastos en este rubro, y aportan de sus ingresos personales.

Es evidente que es difícil realizar una gestión administrativa eficiente con todas las limitaciones que tienen las escuelas unidocentes, lo que pone en duda el cumplimiento del derecho a una educación de calidad para la niñez costarricense.

- **Organización del tiempo**

La mayoría (60%) de las escuelas unidocentes trabaja en horario de 7.00 a.m. a 1.15 p.m., y el resto en un horario para atender a un grupo de niñas y niños de 7.00 a 11.20 a.m. y otro de 11.30 a.m a 3.20 p.m. los cuales se alternan. Estos estudiantes se encuentran en desventaja porque reciben únicamente de 20 a 22 lecciones semanales. Es importante indicar que el MEP recomienda que todas las escuelas unidocentes trabajen el horario ampliado, pero de acuerdo con lo que menciona una de las educadoras visitadas, si la escuela tiene más de 20 estudiantes se autoriza el horario de doble jornada.

En el horario de las escuelas unidocentes se ofrecen las siguientes materias: español, matemática, ciencias, estudios sociales y agricultura, un periodo inicial que se denomina “círculo de la armonía”, otro que se conoce como el “círculo de la creatividad” en el que se realizan actividades de arte, música y educación física debido a que en la mayoría de estas escuelas no se ofrecen las materias especiales, además al final de la jornada existe otro momento que se denomina “Cierre pedagógico” donde se recapitula los aprendizajes obtenidos durante el día. Esta distribución de tiempo es considerada muy positiva por el personal de las escuelas unidocentes porque contribuye a “crear un ambiente propio para la asimilación de conocimientos, la creatividad, y el desarrollo personal y social”.

En relación con las “materias especiales” los datos muestran que únicamente en el 26% de las escuelas unidocentes se brindan siendo la que más se imparte religión, seguida por educación física. En opinión de los unidocentes (95%) es importante que sus estudiantes reciban estas materias pues contribuyen a favorecer el desarrollo integral. En el caso de inglés, únicamente se ofrece en el 31% de las escuelas unidocentes. Estos datos demuestran las desigualdades que se presentan dentro del Sistema Educativo Nacional.

En el trabajo de campo que se realizó en cuatro instituciones unidocentes se evidenció que la jornada diaria es utilizada de manera flexible, hay libertad para que las niñas y los niños continúen trabajando durante el recreo si no han concluido. En la mayoría de las observaciones el tiempo escolar se utilizó adecuadamente, la población estudiantil se mantenía ocupada realizando alguna labor individual, grupal, en las áreas del aula o en el espacio exterior, sin embargo, en algunas ocasiones, las niñas y los niños tenían que esperar mientras la maestra revisaba asignaciones o explicaba algún contenido. Estos periodos se tornaban, en algunos casos, extensos lo que promovió la pasividad y el aburrimiento del estudiantado.

- **Organización del espacio en el aula**

Las escuelas unidocentes presentan problemas de infraestructura y mobiliario como se mencionó anteriormente, y solo el 52% del personal docente considera satisfactorias las dimensiones del espacio físico para el número de estudiantes que se atiende. Esto se comprobó en una de las escuelas visitadas donde la educadora atendía a las niñas y los niños de 1° en el corredor.

En las escuelas unidocentes exitosas se observó que el personal docente acomoda los pupitres en pequeños grupos por grado, y no en filas, en cada uno de estos espacios se ubica una pizarra donde la maestra presenta la materia, da explicaciones y hace anotaciones, tal y como lo recomienda el MEP. En estas aulas se encuentra una mesa en la que se coloca en un folder el planeamiento diario para cada grado, donde las niñas y los niños líderes del nivel lo recogen y lo llevan al grupo de compañeros, lo leen y ejecutan las labores asignadas, la

mayoría de las veces, estas labores se realizan mediante las guías o fichas de trabajo individuales que prepara la educadora. Para completar las guías, el estudiantado busca en las áreas o rincones de trabajo, los libros o el material necesario, realiza la labor e ilustra la ficha. En la realización de este trabajo es importante la ubicación de diferentes áreas en los salones de clase donde el estudiantado tenga acceso a los diferentes materiales, sin embargo, únicamente el 62% las tiene.

Las escuelas unidocentes exitosas son limpias y ordenadas, cuentan con varias áreas de trabajo: lenguaje, ciencias, matemáticas, entre otras, las cuales están identificadas con rótulos o murales, en estas se encuentran algunos materiales que el estudiantado toma libremente para hacer sus trabajos escolares o cuando los ha concluido. En las paredes se colocan carteles con el nombre de las niñas y los niños líderes de la semana, las lecturas recomendadas para cada nivel y el tiempo que tienen para leerlas, entre otros.

En una de estas escuelas se encuentra un área alusiva a la región donde se ubica la escuela con objetos propios de la provincia, el propósito de esta área es que el estudiantado se identifique con sus costumbres, tradiciones y se sienta orgulloso de su cultura y de sus raíces, lo que se promueve mediante el Programa de Interculturalidad del MEP. En este sentido Peralta enfatiza en la necesidad de que el curriculum escolar incorpore los valores culturales propios del estudiantado lo que contribuye a formar su identidad cultural y fortalecer su autoestima, lo que es de suma importancia en los niveles de educación inicial y primaria, “ya que en estas etapas se forjan las bases de la personalidad, así como un conjunto de competencias para el desarrollo humano” (1996:60).

En términos generales, las escuelas exitosas organizan el espacio para que el estudiantado haga uso de él, lo que propicia la utilización de materiales y la interacción, en varias ocasiones se evidenció el apoyo que se dan entre sí las niñas y los niños de un mismo nivel, o de los niveles más avanzados a los más pequeños, lo que propicia el aprendizaje cooperativo.

En síntesis, el ambiente físico y afectivo del aula de las buenas escuelas promueve la autonomía y el intercambio del estudiantado lo que contribuye, de alguna manera, a formar seres humanos participativos y críticos.

- **Planeamiento**

Planear la labor educativa es una acción indispensable para desarrollar los procesos pedagógicos en las aulas de manera profesional y responsable. Más aún en las escuelas donde una sola maestra atiende a niñas y niños de los todos los niveles de la educación primaria, y en las diversas disciplinas: ciencias, español, matemática, estudios sociales, agricultura, artes, religión, entre otras.

De acuerdo con las respuestas de los unidocentes, el 90% realiza diagnóstico de la población estudiantil, el 95% planifica su labor pedagógica tomando en

cuenta los temas que propone el programa de estudio del MEP y utiliza de apoyo libros de texto (84%) así como libros de materias específicas (65%), y alrededor del 95% evalúa mediante el trabajo de clase, la tareas y las pruebas escritas.

Las escuelas unidocentes exitosas planean de acuerdo con la directriz del MEP, mediante las unidades didácticas correlacionadas y las minutas. Tres de las escuelas visitadas planifican su labor pedagógica grupalmente en los Comités Regionales de Escuelas Unidocentes. En reuniones mensuales concretan los objetivos, los contenidos, las actitudes, valores y los aprendizajes por evaluar con base en las plantillas que ofrece el MEP. Posteriormente cada docente define o adapta de manera individual las actividades de mediación a partir de las características y necesidades de sus estudiantes. De acuerdo con la opinión de las unidocentes a cargo de las escuelas exitosas, el planificar de manera grupal les permite compartir ideas, experiencias, materiales; analizar y discutir propuestas y sugerencias que enriquecen su práctica educativa. Además indican que estos Comités, son importantes para el mejoramiento de los procesos educativos que llevan a cabo pues es un espacio donde se organizan actividades dirigidas al desarrollo de habilidades y conocimientos del estudiantado (oratoria, feria científica, redacción, entre otras); así como un sitio para introducir actividades de desarrollo profesional y de proyección comunitaria; aunque en algunos casos la actividad principal es el planeamiento didáctico.

Estos comités no están en todas las regiones educativas del país, de acuerdo con los datos obtenidos en el año 2008 solo el 18 % de los unidocentes participaban en ellos. En el año 2010, los comités son reglamentados por el MEP, sin embargo a criterio del personal de estas escuelas, no siempre las autoridades regionales ofrecen las facilidades para su implementación o interfieren en su organización, cuando esta labor debería estar a cargo de los mismos unidocentes en coordinación con la Asesores-Supervisores y no a la inversa.

Las unidocentes de escuelas exitosas realizan una planificación diaria de la labor pedagógica, llevan las guías de trabajo preparadas para cada estudiante, que en algunas ocasiones son cinco o seis por estudiante de acuerdo con los contenidos a estudiar, y además otro tipo de material necesario para el trabajo escolar. Todo este material está al alcance de los líderes por grado.

Las maestras de estas escuelas por ejercer también las funciones de dirección en ciertas ocasiones se deben ausentar, en estos casos, una de las docentes que se visitó, elaboraba guías de trabajo para cada niña y niño, con el fin de que se las llevaran a la casa como tarea para que no se atrasaran en la labor escolar.

Al igual que la mayoría de las unidocentes consultadas, las educadoras que se observaron, evalúan los aprendizajes alcanzados por el estudiantado mediante la revisión del trabajo en la clase, las tareas y las pruebas escritas.

- **Práctica pedagógica**

La mediación pedagógica de las escuelas visitadas se caracterizó por facilitar espacios de interacción que involucran a estudiantes del mismo nivel, de pares y de todo el grupo, fortaleciéndose el trabajo colaborativo y el respeto por las diferencias en los procesos de aprendizaje. Esta forma de mediación se refleja en el uso de las fichas o guías de trabajo para cada nivel, la organización de los círculos de la armonía y de la creatividad, así como el cierre pedagógico. Esta organización permite que el estudiantado se exprese libremente: canten, declamen, bailen, dibujen, pinten, realicen manualidades, entre otras. Lo importante de estos períodos es que la población estudiantil se expresa y participa activamente; y sus propuestas son aceptadas por la educadora para ser parte del proceso de aprendizaje. De esta manera se promueve el protagonismo del estudiantado.

De acuerdo con la opinión de las niñas y de los niños éstas son de las actividades que más disfrutan, ya que al que constituirse en actividades lúdicas favorecen la autoexpresión. También se propicia conversaciones sobre diversos temas con la participación de niñas y niños de diferentes niveles, y se recurre al apoyo de los más grandes a los más pequeños. Estas actividades se favorecen por la organización del salón de clases en círculo, en algunos casos son por nivel, en otros por ciclo (I o II) y en otros con el grupo total. A ello contribuye la designación de estudiantes líderes que colaboran en el trabajo de aula con la docente y estudiantes. Esta organización promueve el diálogo, la participación, el intercambio entre el estudiantado y el aprendizaje cooperativo.

El uso didáctico de las fichas o guías de trabajo se convierte en un mediador más del proceso de aprendizaje. Permite que las docentes puedan dedicar espacio de su tiempo para observar, comentar, revisar, hacer preguntas, responder dudas de manera individual y por nivel, lo que permite conocer las potencialidades de cada niña y niño. Promueve la autonomía de los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que cada estudiante avanza a su propio ritmo. Este recurso, en algunas ocasiones, representa un reto cognoscitivo para el estudiantado, sin embargo, en otros momentos, se constituye en ejercicios de repetición, que no estimulan la indagación ni el pensamiento crítico y creativo.

La utilización de este recurso didáctico requiere de ambientes de aprendizaje con diversidad de material, las escuelas visitadas cuentan con libros de texto, libros de lectura, periódicos, revistas, lápices de colores, crayones, goma, tijeras, papeles de colores, entre otros, algunas veces aportados por las docentes. Sin embargo, carecen de material concreto que estimule la experimentación, para compensar este faltante las educadoras utilizan materiales del medio circundante para integrarlos en el proceso de aprendizaje. A pesar de ello prevalece la cultura del aprendizaje mediante el lápiz y el papel.

En relación con lo anterior, cabe indicar que el 63% de estas escuelas no tienen computadora, y de las que se visitó solo dos cuentan con este equipo y por lo general es para el uso de la maestra

Las docentes observadas planifican sus actividades en forma correlacionada. Esta propuesta pretende integrar a todos los niveles escolares en un solo planeamiento y de forma contextualizada. Así por ejemplo, un mismo tema se estudia en diferentes grados de complejidad dependiendo del nivel y posteriormente se realiza una puesta en común grupal; además se estudian diferentes asignaturas con ese mismo tema. A esta experiencia se integran también las artes, por eso durante la jornada escolar se intercalan actividades de canto, expresión corporal y gráfico plástica. En numerosas ocasiones se introducen los temas con una poesía, una lámina o un juego, y el cierre pedagógico por lo general se realiza mediante preguntas y diálogos sobre los temas estudiados.

Una práctica rutinaria en la mayoría de las escuelas visitadas es un período de lectura, el cual se realiza de forma individual. Este contribuye a formar el hábito de lectura en el estudiantado. Sin embargo, sería enriquecedor que en este espacio se comentara y se aprovechara lo leído para realizar algunos cuestionamientos que dieran cuenta de procesos de análisis y de reflexión por parte del estudiantado. Este periodo diario se puede aprovechar con lectura de cuentos en voz alta a todo el grupo o a pequeños grupos por parte de la maestra o estudiantes.

Aunque la mayoría de las docentes realizan una evaluación formativa corrigiendo el trabajo que efectúa cada estudiante en el aula, se evidenció que los cuadernos de las niñas y los niños, en algunas ocasiones, no son revisados por la educadora, por lo que se presentan errores de contenido. En algunos casos, se observó falta de conocimiento de parte de las niñas y los niños de contenidos básicos, de acuerdo con su grado.

Las maestras aplican adecuaciones curriculares no significativas. En algunos de los casos se cuenta con el apoyo de maestras itinerantes de educación especial que visitan a las escuelas una vez a la semana para trabajar con niñas y niños con problemas de aprendizaje, aunque éste no es un servicio generalizado el personal unidocente lo considera fundamental para atender las necesidades educativas especiales y les ayudan a fortalecer a las docentes los conocimientos en este campo. Asimismo favorece el acceso y la permanencia a la educación para esta población estudiantil; por lo que esta práctica debería universalizarse.

En cuanto a la valoración de los aprendizajes, como se indicó anteriormente las maestras utilizan la evaluación diagnóstica para planear la labor pedagógica, la evaluación formativa y la sumativa, esta última mediante los trabajos que realiza el estudiantado en el aula, las tareas y los exámenes.

En términos generales, la mediación pedagógica en estas escuelas muestra contradicciones en su puesta en práctica, porque en algunos momentos constituye un espacio idóneo para los procesos significativos, cooperativos, creativos y para la vida. Pero en otros momentos se transforma en un espacio rutinario y poco innovador de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es necesario tener en

cuenta que la labor en estos centros educativos es compleja por lo que es recomendable contar con el apoyo de otra persona que colabore en la atención pedagógica o administrativa de la escuela.

- **Relación docente-estudiante**

En las escuelas unidocentes visitadas se evidenció que las relaciones docente-estudiante se caracterizan por ser cordiales, respetuosas y afectivas. Estas formas de relación favorecen ambientes de aprendizaje democráticos, de confianza, libertad y armonía, que estimulan la participación del estudiantado

En general las docentes están atentas a escuchar las preguntas del estudiantado, se preocupan genuinamente por su bienestar, y procuran crear un ambiente de espacio y colaboración.

Las maestras señalan que tienen una baja deserción estudiantil y se preocupan porque sus estudiantes cuenten con el bono escolar.

- **Relación docente, familia y comunidad.**

El 89% del personal de las escuelas unidocentes considera que la participación de las familias en actividades escolares es buena y muy buena. Colaboran de diversas formas: actividades para recaudar fondos, limpieza, cocina, jardín, entre otras. Asimismo la educadora prepara charlas sobre temas de interés que ella ofrece o especialistas a las familias y la comunidad. En las observaciones realizadas se evidenció una relación cordial y de colaboración entre docente, familia y comunidad.

Un servicio importante que presta los EBAIS a las escuelas unidocentes es que las visitan para atender a las niñas y los niños: vacunan, desparasitan, envían exámenes de laboratorio, revisan la salud dental, entre otros.

En los contextos donde se ubican las escuelas unidocente, las maestras establecen vínculos con las familias y la comunidad, aspectos que se ven favorecidos por ser poblaciones pequeñas, ya que participan sus miembros de la Junta de Educación y del Patronato Escolar. De esta manera la comunidad contribuye al mantenimiento del centro educativo.

En síntesis, se concluye que aunque se han realizado algunos esfuerzos, las escuelas unidocentes o multigrado no han sido prioridad para el Estado, los datos dan cuenta de las carencias en cuanto a infraestructura, material didáctico, tecnológico, presupuesto, así como sobre carga de trabajo para el personal docente de estas instituciones educativas que labora con población indígena, rural y marginal. Esta realidad contribuye a segmentar a la sociedad costarricense, a excluir grupos sociales y a reproducir las desigualdades y la pobreza. De ahí la

importancia de transformar esta oferta educativa con el propósito de que contribuya a favorecer el desarrollo humano y social del país.

Es importante rescatar la labor de las buenas docentes que realizan su labor con profesionalismo y compromiso. De ahí la necesidad de fortalecer la profesión docente creando Políticas Públicas de las que se deriven estrategias concretas en cuanto a: ingreso a la carrera docente, formación docente, desarrollo profesional, selección y reclutamiento al mercado laboral (MEP), salud ocupacional, prestigio, entre otras. Las investigaciones indican que uno de los elementos esenciales en el mejoramiento de la calidad de la educación es el recurso humano, es decir, el personal docente que guía, orienta, facilita los procesos pedagógicos que se desarrollan en las aulas y en los centros educativos (Murillo, 2006 y Day, 2006).

8. Bibliografía

- Abarca, José; Gómez, Orlando y Peralta, Adriano (1987) **Factores que afectan la labor de los unidocentes de la Región Chorotega, propuesta de una guía para el trabajo administrativo, algunas orientaciones generales sobre su labor.** Trabajo final de graduación para optar por el grado de Licenciatura en Administración Educativa, Universidad de Costa Rica.
- Aguilar, María Ester (2009). **Entrevista Personal.** Heredia: 15 de julio.
- Alvarado, Rocío (1997) **Líneas orientadoras del Programa Nacional de Escuelas Unidocentes,** San José: Ministerio de Educación Pública. (material fotocopiado).
- Alvarado, Rocío (1998). **La Nueva Escuela Rural Unidocente de Costa Rica: un acercamiento a un modelo pedagógico,** San José: Ministerio de Educación Pública. (material fotocopiado).
- Alvarado, Rocío (1998a). **Propuesta Escuela Líder Unidocente.** San José: MEP. (material fotocopiado).
- Alvarado, Rocío (1999) **Modelo Pedagógico para las escuelas unidocentes de Costa Rica.** San José:MEP. (material fotocopiado).
- Alvarado, Rocío (s.f.) **Una propuesta de planeamiento didáctico para escuelas unidocentes.** San José: Ministerio de Educación Pública. (material fotocopiado).
- Alvarado, Rocío (s.f.)a **La Nueva Escuela Rural Unidocente de Costa Rica en Sistematización del Proyecto de Apoyo al SIMED. Un aporte con significancia cualitativa a la Educación Costarricense de I y II Ciclos.** San José:MEP.Proyecto SIMED. Editorama.
- Alvarado, Rocío (2005) **Informe de labores. Programa Nacional de Escuelas Unidocentes,** San José: MEP. (material fotocopiado).
- Alvarado, Rocío (2007) **Informe de acciones desarrolladas en el proyecto “Oportunidades digitales en escuelas unidocentes INTEL-FOD”** San José: MEP. (material fotocopiado).
- Apple, Michael (1995) La política del saber oficial: ¿Tiene sentido un curriculum nacional? En **Volver a pensar la educación.** Vol.I. Madrid, España: Morata.
- Arguedas, Consuelo, Castro, Julieta y García, Jacqueline. (2006) **La expresión artística: un medio para construir procesos pedagógicos significativos en el aula.** San José, C.R.: I.N.I.E.

- Asamblea Legislativa. (1997). **Código de la Niñez y la Adolescencia**. San José: UNICEF.
- Baldares, Thelma. (1995). La autoevaluación institucional: Una propuesta innovadora para el mejoramiento de la calidad de la educación. San José: SIMED.
- Baldares, Thelma. (1998). **La adecuación curricular: una estrategia para lograr la pertinencia, la equidad y la calidad de la educación**. San José: SIMED
- Banco Mundial (2003) **Análisis social de la educación rural en Costa Rica**. San José, Costa Rica: Defensa de la niñez internacional.
- Bernal, José. (1994). **La planificación institucional: un enfoque centrado en la calidad de la educación**. San José: SIMED.
- Bernal, José. (1998). **Directoras y directores para una gestión renovada en la Escuela Líder**. San José: SIMED.
- Borbón, Rafael y Salazar, Enrique. (1994). **Programa de mejoramiento integral de las escuelas unidocentes de Costa Rica**. San José: Material mimeografiado. Páginas 28 a la 33.
- Brenes, Roberto. (1918) **Programas de Educación Primaria. Escuelas Rurales** San José, Costa Rica: Ministerio de Instrucción Pública.
- Bruner, Jerome. (1990) **La educación, puerta de la cultura**. Madrid: Visor.
- Castells, Manuel, Flecha, Ramón, Freire, Paulo, Giroux, Henry, Macedo, Donaldo, Willis, Paul. (1997) **Nuevas perspectivas críticas en educación**. Barcelona: Ediciones Paidós Educador.
- Chavarría, Soledad, Padilla, María y Quesada, Sheila.(1998) **La política educativa hacia el siglo XXI: propuestas y realizaciones**. San José. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Cruz, Giselle. (1999). **Propuesta de evaluación flexible para las escuelas unidocentes**. San José: Departamento de Evaluación del MEP, material mimeografiado.
- Da Silva, Tomaz Tadeo. (1995) **Escuela, conocimiento y curriculum**. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Daniels, Harry (2003) **Vigotsky y la Pedagogía**. Barcelona: Ediciones paídos Ibérica.

- Day, Christopher. (2006) **Pasión por enseñar. La identidad Personal y Profesional del Docente y sus Valores.** Madrid:Narcea.
- Dengo, María Eugenia (1998) **Educación Costarricense** San José, Costa Rica:EUNED.
- Díaz, Ángel (1997) **Didáctica y curriculum.** Mexico: Editorial Paidós.
- Díaz, Mirta, Solano, José y Alvarado, Rocío (2002) **Educación Unidocente. Miradas desde la práctica.** Heredia, Costa Rica: Universidad Nacional. CIDE. División de Educación Rural.
- Eisner, Elliot. (1994) **Cognición y curriculum.** Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Escudero, Juan (1999). **Diseño, desarrollo e innovación del curriculum.** Madrid: Editorial Síntesis.
- Galo de Lara, Carmen (1989) Evaluación de los aprendizajes. Guatemala: Editorial Piedra Santa En Najarro Arriola, Armando (2002) **Evaluación de los aprendizajes en la escuela primaria: una nueva visión.** Cartago, C.R.: Impresora Obando
- Gallegos, Ramón. (1999) **Educación holista. Pedagogía del amor universal** México: Editorial Pax México.
- Gamboa, Emma (1971) **Omar Dengo En Serie ¿Quién fue y qué hizo? No 3** San José, Costa Rica: Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes
- Gamboa, Emma (1974) **Fundamentos sociales y pedagógicos en los programas de educación primaria de R. Brenes Mesén.** San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Gamboa, Emma (1976) **Evolución de la Educación Primaria en Costa Rica.** San José, Costa Rica: Editorial Costa Rica.
- Garnier, Leonardo. (2008) **Salimos bien, sí ...pero nos falta** http://www.leonardogarnier.com/index.php?option=com_content&task=view&id=551&Itemid=1 Recuperado 15 de noviembre del 2008
- Garton, Alison. (1994) **Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición.** Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Giroux, Henry (1995) **Teoría y resistencia en educación.** México: Siglo XXI.
- González, Luis Felipe (1978) **Evolución de la Instrucción Pública en Costa Rica.** San José, Costa Rica: Editorial Costa Rica.

- González, Yamileth (2003) "Educación diversificada y humanismo para una democracia integral.1950-1970". En Salazar, Jorge. **Historia de la Educación Costarricense**. San José, Costa Rica: EUNED.
- Grundy, Shirley (1998) **Producto o praxis del curriculum**. Madrid: Ediciones Morata.
- Guadamúz, Lorenzo (1997) **Educación y cultura en la perspectiva del Nuevo siglo**. San José, Costa Rica: Departamento de Publicaciones. Ministerio de Educación Pública.
- Hansen, D.T. (1999) Conceptions of teaching and their Consequences. En **Lang, Olson, Hansen, Bünder. Changing Schools/Changing Practices: Perspectives on Educational Reform and Teacher Professionalism**. Louvin: Garant
- Mata, Alejandrina (2009) **Entrevista personal**. San José: Ministerio de Educación Pública. 29 de mayo.
- Marchena, Fernando; Molina, Zaida; Pérez, Rafael A.; Retana, Carlos; Sánchez, Ma. de los Ángeles. (1986) **Marco operativo para la elaboración de los programas de estudio de la educación académica y la rama académica de la educación técnica**. División de Desarrollo Curricular. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- McCormick, Robert y James, Mary. (1997) **Evaluación del curriculum en los centros escolares**. Madrid: Ediciones Morata.
- McLaren, Peter (1997) **Pedagogía crítica y cultura depredadora**. Barcelona, España: PAIDÓS.
- Ministerio de Educación Pública (1918) **Programas de Educación Primaria. Escuelas Rurales**. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública (1973) **Plan Nacional de Desarrollo Educativo**. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública (1987) **Guía para el desarrollo del curriculum en escuelas unidocentes** San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública (1990) **Programa de Estudio para el I y II ciclo de la Educación General Básica** San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.

Ministerio de Educación Pública (1994) **Política Educativa Hacia el Siglo XXI.** San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.

Ministerio de Educación Pública (1997) **Programa para el Mejoramiento Integral de la Calidad de la Educación de las Escuelas Unidocentes.** San José., Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.

Ministerio de Educación Pública (2002) **Implementación Programa de Estudio Ciclo Materno Infantil. Educación Preescolar en Escuelas Unidocentes. Niñas y niños de 4 años y 6 meses a 6 años de edad.** San José, Costa Rica: División de Desarrollo Curricular, Departamento de Educación Preescolar y Asesoría Nacional de Escuelas Unidocentes, Ministerio de Educación Pública.

Ministerio de Educación Pública (2006) **Ley Fundamental de Educación.** San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.

Ministerio de Educación Pública (2007). **Cuadro de Escuelas Unidocentes y Dirección 1 con grupos heterogéneos de preescolar por región educativa en Costa Rica.** Departamento de Estadística. Ministerio de Educación Pública.

Ministerio de Educación Pública (2007 a). **Códigos de grupos heterogéneos del nivel preescolar.** San José: Departamento de estadística, MEP.

Ministerio de Educación Pública (s.f.) **Programa SIMED.**
http://www.derecho.ucr.ac.cr/~gapmerayo/etradeCR/actores/educacion/progSisNalMejoracalidaED_SIMED.htm Recuperado el 12 de junio del 2009.

Molina, Zaida (1984) **Proyecto de Reestructuración de Escuelas Unidocentes: Aplicación Experimental de un “Modelos de Escuela Unidocente sin grados en la Región de Turrialba.** Departamento de Ciencias Sociales e Idiomas. Departamento de Desarrollo Curricular. San José , Costa Rica: Ministerio de Educación Pública

Molina, Zaida (2009) **Entrevista Personal. Heredia.** 15 de mayo.

Monge, Carlos y Rivas, Francisco (1978) **La educación: Fragua de nuestra democracia.** San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Motta, Cecilia; Maya, Arnobio; Vargas, Sandra; Vindas, Catalina; Bosco, Juan; Esquivel, Gerardo (1997). **Concepto, fundamentos y características de la Escuela Líder.** San José: Proyecto de Apoyo al SIMED.

- Motta, Cecilia, Maya, Arnobio. (1998). **Las relaciones entre la Escuela Líder, padres y madres de familia y comunidad**. San José: Proyecto de Apoyo al SIMED. Comunicación Gráfica.
- Mujica, Rosa Ma.(1999) **Práctica docente y educación en derechos humanos**. Lima: Instituto Peruano en Educación en Derechos Humanos y la Paz.
- Murillo, Eunicia. (1996). **Innovaciones técnico-pedagógicas para mejorar calidad de la educación**. San José: SIMED.
- Murillo, Eunicia y Bernal, José. (1997). **El diagnóstico: un instrumento para la Planificación y Adecuación Curricular**. San José: SIMED.
- Myers, Robert (1995). **La educación Preescolar en América Latina. El Estado de la Práctica**. Santiago de Chile. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina.
- Najarro, Armando (2002) **Evaluación de los aprendizajes en la escuela primaria: una nueva visión**. Cartago, C.R.: Impresora Obando
- Nieto, Victoria (1994). **PEI Lineamientos**. Colombia: Ministerio de Educación Pública.
- Newman, Denis; Griffin, Peg y Cole, Michael. (1991) **La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación**. Madrid: Ediciones Morata.
- Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. (2002) San José: Consejo Nacional de Rectores (CONARE).
- Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. (2005) **Primer Estado de la Educación**. San José: Consejo Nacional de Rectores (CONARE).
- Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. (2008) **Segundo Estado de la Educación**. San José: Consejo Nacional de Rectores (CONARE).
- Programa Regional Educativo de América Latina (2008,10 de setiembre) **Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo UNESCO-ORELAC**.[HTTP://WWW.PREAL.ORG/GRUPO.3ASP?ID_NOTICIA=167&ID_GRUPO=3](http://www.preal.org/grupo.3asp?ID_NOTICIA=167&ID_GRUPO=3) Recuperado el 20 de setiembre del 2008.
- Rivera, José (1998). **“La educación infantil en el siglo XXI”** Santiago de Chile: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Boletín 47.

- Robalino, Magaly (2005) ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. **Revista PRELAC**, Santiago de Chile: Oficina Regional de la UNESCO
- Rogoff, Barbara (junio 2002) **The cultural nature of human development**. Documento mimeografiado.
- Rovira, Jorge (1987) **Costa Rica en los años 80**. San José, Costa Rica: El Porvenir.
- Quesada, Juan (2003). “La educación en Costa Rica:1920-1949” En Salazar, M **Historia de la Educación Costarricense**, Salazar Universidad Estatal a Distancia. San José, Costa Rica:EUNED
- Sacristán, José Gimeno (2001) **Educación y Convivir en la Cultura Global. Las exigencias de la ciudadanía**. Madrid: Ediciones Morata
- Sanabria, Carmen (1981) **Problemas más relevantes que afectan la labor educativa de los unidocentes**. San José: Universidad de Costa Rica.
- Sánchez, Marta (1989) **Las Escuelas Unidocentes en Costa Rica: análisis y propuestas**. Tesis para optar por el grado de Maestría En Educación, de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sánchez, Zaida, Corella, Ma. Isabel; Rodríguez, Aleydi; Vega, Marcela. (2000) **Educación para Todos. Evaluación año 2000. Informe Nacional. Costa Rica**: UNESCO, PNUD; FNUAD.
- Sarramona, Jaume (2000) **Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica**. Barcelona: Editorial Ariel.
- Trilla, Jaume; Solá, Pere; Molins, María; Muset, Margarida; Puig, Josep; Fairstein, Gabriela; Carretero, Mario; Vila, Ignasi; Gros, Begoña; Imbernón, Francisco, Tort, Antoni, Rodríguez, José, Fernández, José y otros. (2001) **El pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI**. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Torres, Nancy y Zamora, Juan Carlos (2007) **Escuelas multigrado y unidocentes en Costa Rica. Semillero de la educación rural**. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación Rural. Dirección de Educación Rural, Proyecto PADES. Heredia: Universidad Nacional.
- Ugalde, Jesús; Paniagua, Ma. Eugenia; Pérez, Rafael Ángel; Castillo, Emilce (1986) **Análisis, conclusiones y recomendaciones de planes de estudio de la educación académica**. En Anexo del Informe Final: La Investigación sobre los planes de estudio vigentes en la educación costarricense. Centro Multinacional de Investigación Educativa (CEMIE), Organización de

Estados Americanos. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.

Universidad de Costa Rica-UNICEF (2008) **VI Informe del Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Costa Rica**. San José: Universidad de Costa Rica y UNICEF.

Universidad de Costa Rica (2008) **Programa del curso “El maestro unidocente”** Escuela de Formación Docente. Departamento de Educación Preescolar y Primaria. San José: Universidad de Costa Rica.

Universidad Nacional (2008) **División de Educación Rural**. CIDE <http://www.una.ac.cr/Division-/principaldivisionrural.htm> Recuperado 24 de agosto del 2008.

Vygotsky, Lev (1995) **Pensamiento y lenguaje**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.