



Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"

ISSN: 1409-4703

revista.inie@ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

Salazar-Ureña, Olman; Maury-Mena, Sara Concepción;
Marín-Escobar, Juan Carlos; Maury, Antolín
Necesidades formativas del profesorado unidocente del circuito 07, Pérez Zeledón, Costa Rica

Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 23, núm. 2, 2023, Mayo-Agosto, pp. 1-35
Universidad de Costa Rica
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v23i2.52884>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44774872013>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Necesidades formativas del profesorado unidocente del circuito 07, Pérez Zeledón, Costa Rica

Training needs for single-teacher educators, Circuit 07, Perez Zeledon,
Costa Rica

Volumen 23, Número 2

Mayo - Agosto

pp. 1-35

Olman Salazar-Ureña
Sara Concepción Maury-Mena
Juan Carlos Marín-Escobar
Antolín Maury

Citar este documento según modelo APA

Salazar-Ureña, Olman., Maury-Mena, Sara Concepción., Marín-Escobar, Juan Carlos. y Maury Antolín. (2023). Necesidades formativas del profesorado unidocentes del circuito 07, Pérez Zeledón, Costa Rica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 1-35. Doi. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i2.52884>

Necesidades formativas del profesorado unidocente del circuito 07, Pérez Zeledón, Costa Rica

Training needs for single-teacher educators, Circuit 07, Perez Zeledon, Costa Rica

Olman Salazar-Ureña¹

Sara Concepción Maury-Mena²

Juan Carlos Marín-Escobar³

Antolín Maury⁴

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo analizar las tareas del profesorado de enseñanza unidocente (PEU) y determinar sus necesidades formativas en los ámbitos pedagógico y administrativo. La investigación se llevó a cabo durante el primer semestre del año 2021 en el circuito escolar 07 de la Dirección Regional de Educación de Pérez Zeledón (DREPZ), Costa Rica. La muestra la constituyen siete personas, que incluye seis unidocentes y su jefatura. El enfoque utilizado fue cualitativo, por medio de un diseño de estudio de caso. Para la recolección de la información, se realizó un análisis de contenido documental inicialmente, después se desarrolló un grupo focal con las personas participantes y finalmente se aplicaron dos entrevistas a profundidad. Los resultados indican que existen carencias formativas en el ámbito pedagógico, especialmente en relación con métodos constructivistas, contextualización curricular, atención a la diversidad, competencias y habilidades actuales, manejo de las TIC y evaluación auténtica. En el ámbito administrativo, se encontraron necesidades formativas en temas como el Modelo de Evaluación de Calidad de la Educación, manejo financiero y administrativo, presupuestos, actas, licitaciones, planillas, solicitudes de infraestructura, archivos de gestión digital y físico, y planes en general. Además, el estudio identifica la falta de formación integral universitaria y la necesidad de procesos de actualización y autocapacitación en ejercicio para el PEU. En conclusión, el estudio muestra la importancia de una formación más robusta e integrada para el PEU, así como un acompañamiento adecuado durante el ejercicio docente para garantizar un servicio educativo de calidad.

Palabras clave: enseñanza multinivel, escuela primaria, educación rural, formación docente.

Abstract: The present article aims to analyze the tasks of the single-teacher teaching staff (PEU) and determine their training needs in the pedagogical and administrative fields. The research was carried out during the first semester of 2021 in school district 07 of the Regional Directorate of Education of Perez Zeledon, Costa Rica, with a sample of seven people, including six single teachers and their supervisor. The approach used was qualitative, with a case study design. For data collection, an initial analysis of documentary content was carried out, followed by a focus group with the participants and finally, two in-depth interviews were conducted. The results indicate that there are training deficiencies in the pedagogical field, especially in relation to constructivist methods, curricular contextualization, attention to diversity, current competencies and skills, ICT management, and authentic assessment. In the administrative field, there were training needs in topics such as the Quality Education Evaluation Model, financial and administrative management, budgets, minutes, tenders, payroll, infrastructure requests, digital and physical management files, and general plans. Additionally, the study identifies the lack of comprehensive university training and the need for updating and self-training processes in exercise for the PEU. In conclusion, the study shows the importance of more robust training for the PEU and adequate support during their exercise to guarantee quality educational services.

Key words: one teacher schools, primary schools, rural education, teacher education.

¹Docente e investigador de la Universidad Estatal a Distancia, San José, Costa Rica. Dirección electrónica: olmansalazarusa@yahoo.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1882-9346>

²Investigadora de la Corporación Universitaria Americana, Barranquilla, Colombia. Dirección electrónica: saramaury66@yahoo.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1181-6377>

³ Profesor e investigador de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Barranquilla, Colombia. Dirección electrónica: jmarin@unisimonbolivar.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5244-7328>

⁴Associate Senior en el Miami Dade College, Miami, Florida, Estados Unidos. Dirección electrónica: andresesteban25@yahoo.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2673-4657>

Artículo recibido: 21 de octubre, 2022

Enviado a corrección: 16 de enero, 2023

Aprobado: 27 de marzo, 2023

1. Introducción

El interés por conocer las necesidades formativas del profesorado de enseñanza unidocente (PEU) motiva esta investigación. La tipología de escuela, en la cual laboran estas personas, aunque es tratada como excepcional en Costa Rica, es la condición preponderante en las zonas más alejadas del país (Cartín, 2018). A pesar de las particularidades de estos centros, desde su creación, no les atendieron los aspectos pedagógicos y administrativos; debido a esto, tienen una estructura igual a la de las escuelas urbanas (Cartín, 2018). Actualmente, la situación es similar, ya que no se ha comprendido que sus condiciones de unidocencia, atención multigrado y localización en entorno rural las convierten en instituciones diferentes (Zapata, 2018 y Juárez, 2012). En este sentido, el Manual Descriptivo de Puestos Docentes, presenta al puesto de PEU, como uno con funciones propias; pero están desactualizadas. Cabe señalar, que la diferenciación explicada, debe ser tenida en cuenta para la confección de un perfil profesional específico, que pueda atender sus requerimientos laborales.

La investigación se nutre de información obtenida del trabajo de Cantillo y otros (2011). En esta investigación se señalan aspectos importantes en los ámbitos de formación específica en el campo laboral como: planificación, diseño, evaluación, capacitación, dirección y administración. Al abordar esta temática, los elementos son importantes para el diagnóstico de las necesidades formativas del PEU, pues permiten la comprensión de cómo estas repercuten en la calidad del servicio que se brinde (Cantillo y otros, 2011). Es por esto que, este trabajo de investigación las aborda, con el fin de obtener información que mejore el perfil profesional y las políticas educativas públicas. El conocimiento de la realidad del PEU permitirá encauzar procesos de mejoramiento en beneficio de todos los intervinientes en esta realidad educativa.

Esos requerimientos son señalados con frecuencia por el profesorado que labora en esta condición (Miranda-Calderón y Rosabal-Vitoria, 2018); sin embargo, es reciente el abordaje como una problemática concreta en estudios de carácter científico a nivel nacional e internacional (Vásquez, 2007; Cantillo y otros, 2011; Chaves y García, 2013; Coronel y otros, 2017; Cartín, 2018; Miranda-Calderón y Rosabal-Vitoria, 2018; Carranza y otros, 2018 y Brenes, 2018). Por lo señalado es necesario que se efectúen nuevos estudios que permitan obtener las necesidades reales que les aquejan.

El abordaje de esta situación se lleva a cabo a través de varias interrogantes, la principal de ellas plantea ¿cuáles son las necesidades formativas del profesorado unidocente

costarricense? Esta ha sido parte del debate de investigaciones anteriores en el entorno nacional, como las de Cantillo, Cordero y Estrada (2011), y Vásquez (2007) donde se discuten aspectos importantes del trabajo unidocente, como por ejemplo, la formación recibida, los procesos de capacitación y la aplicabilidad de ambos en su desempeño laboral. Los resultados del trabajo de los autores citados, no define necesidades formativas, lo que hace necesario un trabajo como el presente.

En investigaciones internacionales es más actual el abordaje de las instituciones multigrado y sus docentes (Anzano, Vásquez y Liesa, 2020). Se evidencian aspectos relevantes que la resaltan como un campo específico. Debe ser así porque en ella confluyen factores como: la unidocencia, un grupo multinivel y la ruralidad, que le dan al rol del profesional una connotación distinta. De esta forma, se requieren datos robustos que permitan asegurar políticas acordes con las necesidades formativas de las personas profesionales en educación que laboren en centros unidocentes.

El tema es relevante por ser la unidocencia la condición preponderante en el entorno rural, ya que, según el Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública (MEP), son mil doscientos aproximadamente, los centros educativo unidocentes (MEP, 2022). Esa notoriedad implica, que, con el estudio de caso, se pretenda transitar hacia la definición del perfil unidocente, partiendo de lo que en la normativa se determine y lo que el contexto actual imponga. Se contrasta con la práctica educativa, para evidenciar las necesidades formativas a partir de las funciones que diariamente desempeñan. De ahí la otra interrogante del trabajo ¿cuál es el perfil unidocente actual en Costa Rica? Para responderla, la normativa es sólo un punto de partida, para establecer cuáles, en la realidad unidocente, son las carencias que limitan su accionar.

Para realizar la investigación se tuvo acceso a un grupo de unidocentes que labora en un circuito escolar de una Dirección Regional de Educación. Se seleccionó uno que cuenta con seis centros en esta condición. Se pretende analizar las necesidades formativas de estos seis docentes a partir de la actualización del perfil obtenido del análisis legislativo y contextual. El abordaje se lleva a cabo partiendo de dos ámbitos del ejercicio de la unidocencia: lo pedagógico y lo administrativo. Así, se plantea la tercera interrogante ¿cuáles demandas debe atender el PEU en la actualidad?

A partir de los aspectos señalados se puede afirmar que el problema por investigar es un campo vasto del sector educativo que carece de investigaciones que permitan conocer sus limitaciones. El PEU labora en una tipología educativa que requiere atención, la forma más

adecuada de generarla es con datos vigorosos sobre su realidad para que pueda ser atendida por las autoridades educativas.

De esta forma, se van a analizar las tareas del profesorado unidocente a partir de la teoría, su perfil normativo y las demandas del contexto, para la determinación de sus necesidades de formación durante el primer semestre del curso lectivo 2021, en el circuito escolar 07 de la Dirección Regional de Educación de Pérez Zeledón. Los objetivos del estudio siguen un orden secuencial. Se inicia con la definición del perfil profesional del profesorado unidocente en el contexto costarricense, desde los marcos conceptual y normativo, para la determinación de sus funciones. Se continúa describiendo los requerimientos del contexto, a partir de las demandas actuales, para su definición, y se concluye con la valoración de las necesidades formativas del unidocente a partir de su perfil profesional y las demandas actuales en el ámbito educativo costarricense.

2. Referente teórico

El PEU debe atender al estudiantado de todos los niveles de forma simultánea (Cartín, 2018). Puede llegar a recibir, en la misma jornada, hasta treinta personas estudiantes, quienes conforman un grupo multinivel. Esta tarea contrasta con procesos formativos docentes, tanto universitarios como en ejercicio, que no brindan estrategias adecuadas para efectuarlo (Chaves y García, 2013). Es imperativo definir el perfil del PEU y atender las necesidades formativas. Esta tarea constituye un paso importante para el mejoramiento en la calidad educativa (Carranza y otros, 2018).

El perfil del PEU contempla rasgos, competencias, habilidades, destrezas, saberes, actitudes y valores (Galván y Espinosa, 2017). Ramírez-González (2015) se refiere a estas tareas en la condición multigrado y sintetiza elementos importantes por contemplar, tales como: gestión de aula; planificación e implementación de programaciones; potenciación de trabajo cooperativo y autoaprendizaje; conocimiento de métodos y estrategias; y desarrollo de habilidades. La misma autora analiza otros aspectos que forman parte del perfil docente rural multinivel: mantenimiento de planta física, tareas de comisiones, labores administrativas y financieras, trato con personas encargadas del estudiantado y mediación docente.

La complejidad del puesto provoca que las funciones pedagógicas sean más amplias y las directivas más simples, si se comparan con centros de mayor población estudiantil (Cartín, 2018). Sin embargo, ambas son ejercidas por una misma persona de forma simultánea. Otros autores estudian las funciones del PEU, Coronel y otros (2017) dividen las funciones

atendiendo tres ámbitos: administrativo, sociocultural y trabajo comunitario. Las administrativas hacen referencia a la gestión directiva; las socioculturales comprenden actividades de tipo cultural y celebraciones cívicas y las comunitarias implican compromiso con la población donde se localiza el centro.

Estas dimensiones son similares a las indicadas en el perfil normativo costarricense, con excepción de las de tipo pedagógico. Sin embargo, denotan características específicas, que evidencian el requerimiento de un perfil diferenciado.

Para comprender el campo de estudio en este artículo, se atiende lo abordado por varias investigaciones (Brenes, 2018; Cantillo y otros, 2011; Cartín, 2018; Carranza y otros, 2018; Chaves y García, 2013; Coronel y otros, 2017; Miranda-Calderón y Rosabal-Vitoria, 2018; Vásquez, 2007). Se puede afirmar, de acuerdo con esos trabajos, que la PEU contiene dos áreas: administrativa y pedagógica. Así mismo, la ruralidad de la mayor parte de los centros unidocentes constituye una condición que determina el perfil, según las investigaciones analizadas. También, se han estudiado las competencias deseables a partir de las necesidades territoriales (Boix y Buscà, 2020). Se destaca la diferenciación de estos centros; esto indica que al definir el perfil unidocente, el contexto constituye un elemento importante por valorar.

2.1 Dimensión pedagógica

Las funciones de índole docente, que le corresponden al PEU, no se alejan de las realizadas por otras personas docentes, al ser parte del perfil docente en general; ejemplo de estas son el planeamiento, la mediación pedagógica y la evaluación de los aprendizajes (Brenes, 2018). Sin embargo, atender un grupo multigrado repercute en que la planificación y los procesos valorativos tengan mayor complejidad (Brenes, 2018). Es por esto que las acciones de correlación curricular e integración de habilidades, al ser parte de la realidad estudiada, deben ser atendidas con esmero (Rodríguez-Cosme y Smith-Salazar, 2020). Los aspectos antes señalados vislumbran una diferenciación en el perfil.

El planeamiento curricular de estas escuelas constituye un complejo proceso de acomodación a la realidad del centro. El PEU debe adaptar programas diseñados para escuelas monogrado-pluridocentes y cumplir con el currículo básico en cada nivel educativo (Chaves y García, 2013). Estas autoras agregan que el profesorado costarricense es formado en las universidades para desempeñarse en instituciones educativas con grupos monogrado. También, los programas de estudio son diseñados para un contexto nacional (DGSC, 2011),

por lo que se debe realizar una adaptación curricular que consiste en integrar niveles y asignaturas. Por lo tanto, la labor unidocente es un proceso que exige dedicación y conocimiento en correlación curricular y adaptación al contexto (Cob y Rodríguez, 2020).

Además de las particularidades en las tareas de planeamiento, la didáctica tiene sus rasgos para el PEU. Para Rodríguez-Cosme y Smith-Salazar (2020), esta lleva consigo un proceso de coordinación con el alumnado, quien a partir de lo aportado por la persona docente debe avanzar a niveles más complejos de reflexión cognoscitiva. Debido a lo señalado por las autoras, es importante resaltar que hay competencias deseables en un PEU. Para Boix y Buscà (2020) estas competencias constituyen tres ámbitos: “pedagógico, metodológico y relación escuela territorio” (p. 120). El primero implica adecuar su proyecto educativo al entorno, trabajar colaborativamente con otros docentes y desarrollar proyectos comunes (Leite y otros 2020). El segundo, desempeña un rol de peso para lograr el cometido de contextualización en la metodología, que se debe realizar con los programas educativos. El tercer aspecto, plantea esa adaptación al contexto. Es así; como los tres ámbitos competenciales son transversales en la labor que el PEU y que, como docente rural, debe efectuar. En la mediación, estas instituciones permiten implementar pedagogías activas, atención personalizada, flexibilidad, atención a la diversidad y evaluación integral (Nuñez y González, 2020). Estos aspectos son considerados positivos por los autores y convierten a las escuelas unidocentes en espacios para la innovación pedagógica.

Otro aspecto trascendental en la realidad educativa unidocente costarricense, son las TIC; esto se debe a que, la mayoría de los centros cuenta con equipos provistos por el Programa Nacional de Informática Educativa (PRONIE). Carreño, Alemán y Gómez (2015) encontraron que para el PEU, contar con ellas, es agradable, pues facilita y motiva al estudiantado. Las tecnologías brindan oportunidades de mejoramiento de la educación, sin embargo, constituyen un reto para la equidad si no se acorta la brecha digital (Cucunubá, Alfonso, y Cepeda, 2020).

En la realidad educativa estudiada, el PEU debe atender la formación integral del estudiantado (Barrera, 2009). Lo hace ofreciendo espacios estudiantiles para participación y representación (Martínez, 2009). Ejemplos claros son ferias de ciencia, participaciones deportivas, culturales, gobierno estudiantil, olimpiadas de matemáticas, entre otras.

El profesorado unidocente, así mismo, debe resolver conflictos en el centro educativo. Para Ramos (2017), es importante que la juventud adquiera recursos para enfrentarse a las situaciones que se les presenten en el diario vivir, la educación emocional es una herramienta

para este cometido. En toda institución escolar, es necesario el conocimiento sobre protocolos de actuación y resolución efectiva (Grosser y otros, 2015 y MEP-UNICEF, 2015), porque permite constituir sitios seguros para la convivencia estudiantil. Para mejorar el clima institucional, el centro educativo debe ofrecer espacios para el diálogo y atención de los problemas que surjan en él (Pintado, 2019).

2.2 Dimensión administrativa

Las labores directivas, brindan una diferenciación trascendental al perfil del PEU. Constituyen la gestión administrativa del centro, que puede interferir en gran medida en la mediación de aula llevada a cabo (Cartín, 2018). Esta particularidad de los centros unidocentes configura labores administrativo-pedagógicas, ambas de la mano en el accionar del PEU. No pudiéndose concebir las unas sin las otras.

El mantenimiento de la planta física, el diseño de presupuestos, gestión de actividades, control de bienes y organización documental, son algunas de las funciones contraídas (Miranda-Calderón y Rosabal-Vitoria, 2018). Estas son elementales para el funcionamiento del centro rural, por lo que el PEU debe tenerlas presentes en todo momento. La complejidad de las labores de administración está en su realización simultánea con las pedagógicas (Miranda-Calderón y Rosabal-Vitoria, 2018).

Los centros unidocentes, son parte del modelo de evaluación de la calidad de la educación costarricense (MECEC), (Carranza y otros, 2018); donde el PEU debe ser propiciador del proceso de mejoramiento en la calidad del centro educativo. Estos procesos de planeación conllevan un reto para el profesorado; y la carencia de herramientas formativas es determinante para que la institución preste servicios de calidad. Miranda-Calderón y Rosabal-Vitoria (2018) sintetizan funciones en el ámbito directivo que estas personas educadoras deben ejercer.

Las carencias formativas podrían ser abordadas en el currículo universitario y mediante capacitación, actualización y aprovechamiento. Estos procesos no se llevan a cabo regularmente y cuando se realizan son diseñados para los centros convencionales distando de la realidad multigrado unidocente (Vásquez, 2007). Se puede señalar que el PEU es un profesional generalista, ya que en su preparación profesional es como docente de primaria y no como unidocente, tal condición provoca que al analizar sus necesidades formativas el abordaje sea amplio. Hay que tomar en cuenta elementos de índole docente y gestión de centro. Tienen un perfil diferenciado, por las labores de dirección y la profundización en

planeamiento y mediación. La evaluación de las funciones del profesorado detecta tanto falencias como puntos fuertes atendiendo condiciones laborales y formación recibida (Fernández y otros, 2016). La realidad unidocente en Costa Rica no se aleja de ello, porque a pesar de las limitaciones, sus funciones son valiosas y contribuyen al mejoramiento de la condición de vida de las personas de comunidades rurales.

3. Metodología

3.1 Enfoque

En el proceso de investigación sigue el enfoque cualitativo; este aborda las necesidades formativas del PEU, tomando en cuenta la perspectiva de las personas. El enfoque de investigación permite interpretar y llevar a cabo una discusión arrancando desde los puntos de vista de las partes informantes y sus situaciones de forma integral (Ballesteros, y otros, 2014). El estudio de caso es el diseño seleccionado, pues atiende la realidad del problema planteado. Es un caso de tipo intrínseco de la clasificación efectuada por Stake (1999), ya que se contempla al profesorado unidocente de un circuito escolar dentro del sistema educativo costarricense y su jefatura.

3.2 Unidades de análisis

Las personas informantes de este estudio son seis unidocentes en ejercicio y su jefatura. El profesorado trabajó en el escolar 07 de la Dirección Regional de Educación de Pérez Zeledón durante el curso lectivo 2021. El PEU cuenta con más de diez años de experiencia, con un rango de edad de treinta a cincuenta años, y con la máxima categoría profesional existente en el sistema educativo, la cual es profesor titulado seis (PT6) y grado de Licenciatura en I y II Ciclos. No son habitantes de la comunidad donde trabajan, pero viven en la misma región. Los centros educativos en los cuales laboran son rurales alejados de la cabecera de cantón (centro urbano), las comunidades son pequeñas y distantes entre sí, en ellas se desarrollan actividades agrícolas y ganaderas. La jefatura del profesorado es la persona supervisora de centros educativos, quien tiene más de veinte años de experiencia.

La revisión documental se realiza para analizar el perfil que la normativa le da al profesorado multinivel. El universo documental es el cuerpo legal que rige el puesto y el corpus los documentos o normas que se van a revisar. Para atender los principios de exhaustividad, representatividad, homogeneidad y pertinencia (Bardín, 2002) fueron seleccionados tres documentos: *Política Educativa (PE)*, es la normativa que sustenta legalmente el sistema

educativo costarricense; *El Manual Descriptivo de Puestos Docentes*, se aborda la sección correspondiente al puesto PEU, incluye naturaleza, tareas y condiciones organizacionales y ambientales (DGSC, 2013) y el *MECEC, Guía para Escuelas Unidocentes y Núcleos*, determina la implementación del Modelo de Evaluación de Calidad de la Educación en centros unidocentes (Carranza, y otros, 2018).

El corpus se divide en unidades más pequeñas en los distintos niveles (Bernete, 2013). La unidad de muestreo la constituye el corpus (los tres documentos normativos) del universo documental tratado. La unidad de registro o elemento significativo para codificar (Bardin, 2002) lo constituyen los párrafos. La unidad de contexto corresponde a cada apartado que contenga el texto.

3.3 Técnicas de recolección

Se inicia con el análisis de contenido documental, luego se desarrolla un grupo focal y, finalmente, se aplican dos entrevistas. A partir de la teoría consultada y del contexto, se logra determinar dos dimensiones para el abordaje del problema investigado, la administrativa y la pedagógica. Con estas se diseñan las matrices para la construcción de los instrumentos y la recolección de información. En la Tabla 1, se pueden observar las categorías y subcategorías a partir de las cuales se definieron las técnicas y se confeccionaron los instrumentos. Los instrumentos fueron validados por personas expertas.

Tabla 1
Matriz de categorías, subcategorías y libro de códigos del estudio, 2021

CATEGORÍA	CÓDIGO	SUBCATEGORÍA	DEFINICIÓN
Administrativas (ADM) DEFINICIÓN Contempla la gestión integral de la institución en planificación, organización	PES	Planificación Estratégica	Consiste en trazar el qué, cómo, cuándo y dónde; esenciales en las metas de la institución educativa.
	PRE	Presupuestos	Labor de distribuir los montos pecuniarios asignados anualmente para solventar las necesidades institucionales.
	CAD	Contratación Administrativa	Consiste en adquirir productos y servicios para cubrir las necesidades del centro educativo mediante los mecanismos existentes (Decreto No. 3411-H, 2006).
	GDO	Gestión Documental	Organización de los procesos institucionales siguiendo los lineamientos de control interno (Ley de control interno, 2002) para el registro óptimo.
	DPR	Diseño de Proyectos	Planteamiento de proyectos en los ámbitos administrativo y curricular encaminados al logro de los objetivos institucionales.
Pedagógicas (PED) DEFINICIÓN Para Riffo (2019) atañen a conocimiento curricular y selección de materiales adecuados para la mediación.	TAD	TIC Administrativas	Uso de las tecnologías de la información y comunicación en la organización administrativa del centro escolar.
	DES	Didáctica Específica	Para Seas (2018) se refiere a la práctica pedagógica que atiende tres aspectos esenciales: normativo, teórico y práctico.
	CCP	Correlación y Contextualización Curricular.	La contextualización consiste en la adaptación del currículum macro a la realidad rural unidocente. La correlación atiende a la práctica de adaptación curricular a un grupo multigrado de forma integrada.
	TPE	TIC en Mediación	Uso de las tecnologías de información y comunicación como herramientas de aprendizaje (Rodríguez, 2016).
	NEE	Necesidades Educativas Especiales del estudiantado	Se refiere a la atención de las necesidades educativas especiales del estudiantado en un contexto rural-unidocente-multigrado (Callado y otros, 2015).
	RCE	Resolución del Conflictos en el Ámbito Escolar	Son los procedimientos por seguir ante conflictos y situaciones que peligran la integridad de los menores de edad que se presenten en el centro educativo.
	FIN	Actividades Formativas Complementarias.	Las que atienden la formación integral del estudiantado: ciencia, artes, habilidades matemáticas, deportes, democracia, entre otras.
Categorías emergentes	CEM		Las que surjan por la reiteración en el discurso de los informantes al analizar los datos.

Fuente: Elaboración propia, 2021

La revisión documental es una técnica de análisis de documentos, considerada sistemática y objetivada porque utiliza procedimientos, variables y categorías que responden a diseños de estudio y criterios de análisis definidos y explícitos (Bernete, 2013). Su selección se justifica en que es una manera idónea de interpretar el contenido de documentos para recopilar información utilizando la lectura como medio (Ruiz, 2012). Se leyeron los documentos guiándose por la metodología de Bardín (2002) y Bernete (2013), la cual se divide en tres fases: la primera se denomina preanálisis, la segunda el aprovechamiento del material y tratamiento de resultados y la tercera inferencia e interpretación.

- Primera Fase: se realiza una búsqueda con lectura de desnatado o superficial. Se selecciona el universo documental a partir de la indagación realizada, sin perder de lado que se busca el perfil del profesorado unidocente. El universo seleccionado es la legislación que cubre la labor del PEU. El proceso para el análisis de contenido inicia con el establecimiento del objetivo, este consiste en definir el perfil profesional de un profesorado unidocente en el contexto costarricense. Se delimita el texto en unidades para categorización posterior. Se genera de esta forma una matriz que incluye dos categorías (dimensiones), doce subcategorías (subdimensiones) y se preestablecen algunos códigos de aspectos que pueden ser indicativos de información requerida para las categorías. Se redactaron memos por categorías preestablecidas y para las emergentes.
- Segunda fase: la constituyen labores de codificación, enumeración y descomposición (Bardin, 2002), se consigna en fichas lo extraído del documento original y se construye un libro de códigos (ver tabla uno), donde se especifica lo que se debe registrar en cada uno (Bernete, 2013). A partir de los datos surgen categorías y subcategorías nuevas.
- Tercera fase: el análisis documental es un medio para extraer del corpus el perfil unidocente. Es por esto, por lo que, en el tratamiento de los datos surgidos se llevó a cabo atendiendo: síntesis y selección de resultados, inferencias e interpretación (Bardín, 2002). Es así como se presenta y organiza la información extraída de los códigos.

El grupo focal es una técnica que permite que el moderador ejerza control en pro de las metas de investigación (Gutiérrez, 2008). Para el abordaje del presente trabajo, es idónea esta técnica, pues permite crear un ambiente adecuado para que el PEU ofrezca información acerca de las necesidades formativas. A partir de la teoría recabada se establecen de forma previa las dimensiones, subdimensiones e indicadores. Luego se diseña una matriz de especificaciones para visualizar los aspectos sobre los que se requiere obtener datos y generen los tópicos por abordar en el grupo de discusión. Se desarrolló por medio de la plataforma Zoom. Se remitió a los PEU una invitación, explicando en qué consistía y lo que se esperaba de ella. Se les informó sobre los aspectos éticos y el abordaje de la información que se extrajera. Participaron seis docentes, todas personas unidocentes de ese circuito escolar. Se grabó la sesión en formato MP4. La duración fue de una hora treinta y siete minutos y veintidós segundos. Se llevó a cabo la transcripción fiel de la grabación. Se sometió al procedimiento de análisis de contenido atendiendo las dimensiones, subdimensiones y códigos preestablecidos y los emergentes. La técnica se desarrolla siguiendo el guion preestablecido.

La entrevista es una técnica potenciadora de información obtenida de las respuestas de las personas informantes (Kvale, 2014), que generan datos oportunos en la investigación. Es especialmente valiosa en la medida que logre darse en un ambiente donde los sujetos consultados se sientan cómodos y seguros. Se desarrolló utilizando un guion de preguntas obtenidas a partir del instrumento para la revisión documental y el del grupo focal, para enriquecerlo con aspectos emergentes de esas aplicaciones.

Es importante señalar que se realizaron dos entrevistas en profundidad, una a una persona educadora unidocente y otra a la persona Supervisora de Educación. A partir de la realización del grupo focal, se ajustó el guion de entrevista para abordar las categorías emergentes de ese primer encuentro. Luego se aplicó mediante la plataforma Zoom. Se grabaron para luego transcribirlas y someterlas al proceso de análisis de contenido. En las transcripciones se procede de la misma forma que en el grupo de discusión. La entrevista al PEU tuvo una duración de una hora, un minuto y nueve segundos. La aplicada a la jefatura tuvo una duración de cuarenta y seis minutos con cincuenta y cuatro segundos.

Posterior a la aplicación, se hace uso de matrices para el vaciado; estas son los instrumentos diseñados para la reducción y análisis.

3.4 Procesamiento del análisis

La investigación sigue criterios éticos y de rigor científico en todas sus etapas. Durante la recolección de información estos criterios juegan un papel esencial en pro de la validez de los datos. Es por esto, que se contemplan aspectos indicados por Muñoz (2019) validez científica usando los métodos requeridos, selección adecuada de las personas informantes y unidades de análisis, el consentimiento informado de los participantes y el respeto por ellos.

En el proceso de análisis “los datos recogidos sufren una transformación” (Gibbs, 2012, p. 19). Se parte de la exhaustividad de información recolectada por medio de los instrumentos, hasta lograr una mayor precisión con un proceso sistemático de reducción. Es necesario que sea: “claro, comprensible, penetrante, fiable e incluso original” (Gibbs, 2014, p. 20). Se utilizó una codificación manual con colores para resaltar los fragmentos significativos de las transcripciones en entrevistas y grupo focal; para el análisis documental se atendieron las particularidades del instrumento.

El proceso se realizó utilizando el sistema de categorías y subcategorías preestablecido y las que emergieron en el tratamiento de los datos, las cuales se pueden visualizar en el libro

de códigos de la tabla uno. Es importante hacer ver que los datos provienen de tres técnicas: revisión documental, grupo focal y entrevista.

El procedimiento se inicia con el vaciado de los datos en las matrices que se conforman en las tres etapas siguientes.

En la primera Etapa, a partir de las categorías preestablecidas se inicia la extracción de información de los documentos normativos. Se procede al análisis de manera manual siguiendo el procedimiento indicado en el apartado anterior (en tres fases). Del texto se desprenden memos, en un documento de *Microsoft Excel*, donde se ingresan comentarios y fragmentos del texto que sean importantes, cada uno contiene: número de memo, título, fecha, documento fuente, categoría, subcategoría, el contenido y en la parte inferior izquierda la página del documento analizado. La información de los memos está constituida por fragmentos de texto codificados en los documentos y luego categorizados, así mismo contienen comentarios de interpretaciones y relaciones establecidas. Esta información es trasladada a otra matriz de reducción.

El grupo focal y las entrevistas debieron ser transcritas para iniciar con el proceso de codificación y extracción. Las transcripciones se realizaron en una plantilla de *Microsoft Word*, en ella se diseñó un cuadro de seis columnas: tiempo (ubicación temporal en la grabación), informante (Codificado para proteger su identidad), contenido (el texto de la intervención), categoría, subcategoría e interpretación (a manera de memorandos de las intervenciones realizadas por los informantes). Se eliminaron durante la transcripción las muletillas para mejor comprensión del discurso, el resto de los elementos son copiados literalmente de las intervenciones.

El proceso de codificación vio emerger categorías y subcategorías, esto modifica sustancialmente las que se había preestablecido a partir de la teoría de manera deductiva. Las emergentes surgen inductivamente del análisis de datos a manera de teoría fundamentada (Bonilla-García y López-Suárez, 2016). En la tabla 2 se detalla este proceso y las categorías definitivas al final del estudio, evidenciando las fuentes documentales e instrumentos originadores de datos y las categorías y subcategorías definitivas.

Tabla 2
Resultados de codificación por categorías y subcategorías, del estudio, 2021

Categorías	Subcategorías	Códigos	Instrumento/fuente de datos para saturación						
			RD ¹			GF ²	EU ³	EJ ⁴	
			D1 ⁵	D2 ⁶	D3 ⁷				
Administrativas (ADM)	Planificación Estratégica	PES	X	X	X	X	X	X	
	Presupuestos	PRE			X	X	X	X	
	Contratación Administrativa	CAD			X	X	X		
	Gestión Documental	GDO		X		X	X	X	
	Diseño de Proyectos	DPR	X	X			X	X	
	TIC Administrativas	TAD	X		X	X			
	<i>Emergente: relación escuela-comunidad</i>	REC	X	X	X				
Pedagógicas (PED)	Didáctica Específica	DES	X	X	X	X	X	X	
	Correlación y Contextualización Curricular.	CCP	X	X		X	X	X	
	TIC en Mediación	TPE	X			X	X	X	
	Necesidades Educativas Especiales del estudiantado	NEE	X			X	X	X	
	Resolución del Conflictos en el Ámbito Escolar	RCE	X			X		X	
	Formación integral (preestablecida como actividades formativas complementarias)	FIN	X	X	X	X	X	X	
	<i>Emergente: Ética</i>	ETI	X	X					
	<i>Emergente: Competencias y habilidades</i>	CHA	X				X		
	<i>Emergente: Evaluación de los aprendizajes</i>	EAP	X	X	X				
EMERGENTES									
Procedencia de la formación (PFO)	Formación universitaria	FUN					X	X	X
	Formación en ejercicio	FEJ					X	X	X
	Autocapacitación	AUT						X	
Diferenciación del perfil (DIF)	Matrícula	MAT					X	X	X
	Carga laboral	CLA					X	X	X

Nota: ¹ Revisión documental. ² Grupo focal. ³ Entrevista unidocente. ⁴ Entrevista a jefatura. ⁵ Documento 1 (Política Educativa). ⁶ Documento 2 (Manual Descriptivo de Puestos). ⁷ Documento 3 (MECEC unidocentes)

Fuente: Elaboración propia, 2021

En la segunda etapa, en la revisión documental, a partir del libro de códigos y categorías preestablecido de la tabla uno, se vació la información recabada en los memos con las categorías existentes y las nuevas. Se trasladaron a otra matriz de reducción, en esta se sistematiza lo correspondiente a los tres documentos. En la tabla dos se evidencia el proceso de saturación de categorías y subcategorías.

En las técnicas de grupo focal y las entrevistas a partir del vaciado-reducción realizados, se procedió a buscar interpretaciones de los fragmentos extraídos y codificados. Se hizo énfasis en la relación con las necesidades formativas del PEU. Estas relaciones buscan una mayor reducción de los datos en una matriz general por categorías para cada técnica. De esta manera, se permite reducir la información generada siguiendo patrones. Esto consiste en una comparación constante de los mensajes verbales en el contenido de las transcripciones como lo indica Gibbs (2012).

Para la tercera etapa, posterior al llenado de la matriz de la segunda etapa, una para grupo focal y otra para cada entrevista; al visualizar los datos clasificados categorialmente por

técnica, se procedió a encontrar las similitudes para trasladar otra matriz de reducción. En esta se unificaron los criterios para obtener información única o común de ambas técnicas. Con la información vaciada, los datos estuvieron listos para realizar las interpretaciones o relaciones adecuadas y presentar los resultados. Esto permitió extraer de forma general la información que corresponde a necesidades formativas en los dos ámbitos y sub-ámbitos preestablecidos y los que surgieron en el análisis, como se muestra en la tabla dos.

4. Resultados

4.1 Categoría pedagógica

El perfil extraído del contenido normativo, en lo pedagógico, se visualiza como en la triangulación de la tabla 3. Primeramente, se deben abordar aspectos establecidos en el código didáctica específica, la cual en estos centros tiene características diferenciadoras por la simultaneidad de atención al grupo multigrado (Silva y Alfonso, 2016).

Tabla 3
Contraste Perfil y Necesidades formativas Categoría Pedagógica de unidocentes y jefatura,
DRE Pérez Zeledón, Costa Rica, 2021

Códigos	Instrumentos			
	AD ¹	GF ²	EU ³	EJ ⁴
DES ⁵	...metodología, evaluación, formulación de innovaciones, planeamiento didáctico y recursos didácticos (D3), p. 38.	... trabajar con ellos de una manera más formativa, que el aprendizaje les quede ahí verdad. GF_I2, 1:23:13	El planeamiento unidocente porque en la universidad nunca me enseñaron a planear...EU_I1, 22:44	... que el niño se autogestione a partir de los recursos con los que se cuenta. EJ_I1, 30:50
CCP ⁶	Debe laborar en contextos rurales (D3), p. 1. Fomenta el aprendizaje en el contexto de una sociedad (D1), p. 8.	... es algo que requiere para enseñar. Sería correlacionar verdad. GF_I2, 8:20 min.	Yo siento qué si es alcanzable, el tiempo a uno no se lo permite, el tiempo es muy corto... EU_I1, 38:33	...en la medida de sus capacidades y de su entorno ajustar esa realidad a la búsqueda de objetivos... EJ_I1, 29:20
TPE ⁷	...ambientes de aprendizaje novedosos, en los cuales la tecnología potencie la creatividad y el conocimiento (D1), p. 14.	No es nuestra formación...34:55	Pero no es una capacitación como nos han dado, de hoy para mañana de 2 o 3 días...EU_I1, 28:34	...y yo no sé de esto, yo no sé hacerlo, yo no sé hacer una clase virtual, no sé hacer un archivo, un montón de cosas que no sé hacer. EJ_I1, 14:02
NEE ⁸	Propiciar Sistema de Apoyo. Dificultades y bajos niveles de logro. (D1), p.15.	... se nos complica un poco la parte técnica para la aprobación de una adecuación significativa...GF_I4, 51:20	...ocupo un equipo que me venga a brindar apoyo y acompañamiento en las necesidades que se están presentando...EU_I1, 27:11	...necesitamos capacitaciones sobre la ley 7600 y adecuaciones curriculares significativas al año siguiente ley 7600...EJ_I1, 35:02
RCE ⁹	Espacios para el vínculo, la convivencia y el desarrollo del potencial de cada persona... (D1), p. 7.	...ahí sería el papel de mediador el del docente... GF_I2, 59:20		...preparados le diría que no estamos preparados... EJ_I1, 38:20
FIN ¹⁰	Arte, deporte. Valores, trabajo en equipo, capacidad creativa. Pensamiento abstracto, propia expresión (D1), p.13.	... muy activa y los estudiantes participen en feria científica, en festival de las artes, eso es un mundo muy diferente. GF_I3, 1:34:03	Si tiene que hacer el círculo creativo y tenemos que dar Inglés y de todo. EU_I1, 8:30	...actividades culturales u otros... Festival de las Artes, nosotros hacíamos un festival de las artes de un día y la gente disfrutaba, EJ_I1, 11:20
CÓDIGOS EMERGENTES				
ETI ¹¹	...aptitudes y perfiles éticos, apropiados para la profesión docente (D1), p. 20.			
CHA ¹²	Adquiera y desarrolla las habilidades y competencias. (D1), p. 20.		...un unidocente potencia muchas habilidades que un docente regular no lo hace. EU_I1, 25:08	
EAP ¹³	Evalúa mediante diversas técnicas individuales y colectivas. Da seguimiento al desempeño del estudiante (D3), p. 38.			

Nota:¹Análisis documental, ²Grupo focal, ³Entrevista al unidocente, ⁴Entrevista a jefatura, ⁵Didáctica específica, ⁶Contextualización y correlación del planeamiento, ⁷Tecnologías pedagógico, ⁸Necesidades educativas especiales, ⁹Resolución de conflictos escolares, ¹⁰Formación integral, ¹¹Ética, ¹²Competencias y habilidades y ¹³Evaluación de los aprendizajes.

Fuente: Elaboración propia, 2021

Las personas informantes indican que deben abordar formativamente los procesos de aula para que permitan potenciar la autogestión del aprendizaje en el estudiantado. Es así como señalan que:

dentro de las necesidades sería también una forma para trabajar con los niños, siempre lo han dicho de una forma más constructivista, más aprendiendo, haciendo, que no sea tanta tedioso de apréndase esta materia porque hay un examen, verdad, si no, de poder trabajar con ellos de una manera más formativa, que el aprendizaje les quede ahí verdad” (GF_I2, 1:23:13).

De esta forma se tiene información clara para aseverar que el PEU requiere cambios en su mediación docente, para esto requiere una mejor formación. De tal forma las carencias formativas pueden limitar la calidad de la educación que se brinde en estos centros. Condiciones similares encontraron Bolaños, Vargas y Vera (2012), quienes indican que las carencias principales están en materiales didácticos, dificultades para realizar el planeamiento, pero sobre todo la adaptación de estos al contexto rural-multigrado. Cabe señalar que las funciones didácticas son fundamentales en la formación docente; sin embargo, en la unidocencia adquieren una relevancia mayor al tener que adecuarse al contexto y plantearse de una forma correlacionada.

En el análisis documental se hace referencia al contexto en las condiciones de ruralidad y globalización en que el PEU debe laborar, la correlación curricular es parte de las demandas. Estos procesos se encaminan a la graduación y dosificación bajo una interdisciplinariedad (Rodríguez-Cosme y Smith-Salazar, 2020). Los instrumentos aplicados no recogen información de la contextualización; pero sí, de la correlación curricular, que es vista como una labor compleja y hasta inalcanzable. Es indudable que debe ser parte de la formación unidocente pues como lo indican las personas unidocentes “La ventaja es que el niño va aprendiendo de otros grados, si el docente es capaz de hacer un planeamiento correlacionado yo le veo mucha ventaja” (EU_I1, 8:45). Se observa que los PEU conciben la contextualización como una labor ya superada; sin embargo, no arroja información suficiente para afirmar que se da en la práctica. La correlación es concebida como valiosa, pero complicada de ejecutar, cabe resaltar que la correlación carece de evidencia teórica suficiente, siendo originada en documentos administrativos de manera escasa, es similar a la integración de habilidades; pero como se concibe en la práctica, es poco conocida.

Las necesidades educativas especiales deben ser detectadas y abordadas debidamente por el profesorado (Pérez, 2016). El perfil encontrado en el análisis indica que el PEU debe propiciar el sistema de apoyo a las necesidades del estudiantado. Las personas informantes plantean aspectos formativos como la parte técnica para la tramitación de los apoyos curriculares y las implicaciones de la Ley de igualdad de Oportunidades. Así mismo; expresaron, que, si hay estudiantado “con múltiples problemas psicológicos, de todo eso, repercuten mucho en el aprendizaje del estudiante verdad, ya eso lo sabemos, pero a veces uno no siente apoyo, un apoyo real por parte de la Dirección Regional” (GF_I4, 51:20). El apoyo indicado puede consistir en formación en ejercicio de manera permanente con los insumos que el Ministerio de Educación pueda brindar.

El educador tiene que formarse en educación emocional para la adecuada resolución de conflictos en la escuela (Ramos, 2017). En las escuelas multigrado la convivencia es fundamental, así lo señalan los informantes:

el docente tiene esa ventaja, verdad, de estar captando en el momento lo que está pasando. Salen todos a recreo, regresan todos juntos. Entonces todos estos once protocolos, que *bullyng*, que todos los que hay ahí, drogas no se activan (GF_I3, 56:50).

El PEU, de esta forma tiene un control de las situaciones generadoras de conflictos, es decir, ejerce una labor preventiva y guía a los discentes en su resolución. Del análisis documental se infiere que el perfil del unidocente debe facilitar espacios para la convivencia escolar y brindar un clima escolar adecuado.

La formación integral concibe la persona en todas sus potencialidades, requiriendo abordarla en el proceso educativo (Martínez, 2009). El contexto costarricense contempla un docente propiciador de formación en deportes, artes, valores, pensamiento abstracto y expresión. Los sujetos señalan que estas tareas pueden exceder su campo formativo, teniendo que impartir lecciones de inglés, mediante radio interactiva, cuando no sea posible tener un docente especialista. Al respecto señalan que se “tiene que hacer el círculo creativo y tenemos que dar inglés y de todo” (EU_I1, 8:30). Esto implica que la formación integral, evidencia necesidades formativas. También refleja una discordancia entre la teoría y práctica pedagógica, pues el PEU asume funciones, en el círculo creativo, correspondientes a otras especialidades, generando una carga laboral excesiva.

Es importante mostrar códigos generados como teoría fundamentada del corpus documental, grupo focal y entrevistas; ya que permiten comprender la realidad de los

participantes. El perfil unidocente en la normativa encierra un componente ético como todas las profesiones; sin embargo, al ser responsables de formar personas en períodos sensibles de aprendizaje, hace que este sea particular. La normativa indica que “Los proyectos educativos curriculares y co-curriculares favorecerán la construcción de los principios éticos y democráticos, en entornos de equidad, probidad y sostenibilidad y el fortalecimiento de la participación estudiantil” (D1, p. 15). Por lo indicado la dimensión ética no recae exclusivamente en el PEU, sino que tiene un componente de proyección a la comunidad educativa. Le corresponde, en el contexto actual, al PEU formar en autonomía, respeto por el otro y vivencia de valores (Abreu y Marín, 2020).

La política educativa expresa que es necesario que el profesorado “Adquiera y desarrolle las habilidades y competencias” (D1, p. 16). Estas competencias y habilidades se conciben en dos dimensiones importantes, la primera corresponde a la implementación de procesos educativos en el entorno rural (Abós y Boix, 2019) y la segunda relacionada con la implementación de las TIC en la gestión directiva y curricular de la institución (Fernández-Cruz y Fernández-Díaz, 2016 y Luque, 2016). Estas dimensiones se desprenden del contexto de los participantes; ya que, son centros rurales y provistos de herramientas tecnológicas. Estas competencias son de gran importancia en la formación de todo profesional en educación que llegue a laborar en estas escuelas.

La evaluación de los aprendizajes está estrechamente ligada a las labores didácticas; sin embargo, constituye un campo destacado, debido a la transformación curricular que está siendo implementada en el sistema educativo costarricense (MEP, 2016). Al respecto la normativa plantea “Realizar evaluación transformadora para la toma de decisiones: revisión continua con el fin de identificar los aspectos por mejorar, reconocer y hacer frente de manera positiva a la complejidad de los retos de la contemporaneidad” (MEP, 2016, p. 12). Autores como Abós y Boix (2019) concluyen que en los centros multigrado se potencia una evaluación distinta, caracterizada por la variedad de instrumentos y las estrategias de coevaluación. Para que este objetivo se logre debe cambiarse a una evaluación auténtica, la cual debe ser parte de su formación. Con sustento en los códigos analizados, de la categoría pedagógica, en los párrafos anteriores se determina que son parte del perfil unidocente; porque evidencian la realidad del quehacer educativo de estos profesionales y se muestran carencias formativas en: mediación con métodos constructivistas, contextualización y correlación curricular, atención a la diversidad (NEE), estrategias para una formación integral, competencias y habilidades actuales, manejo de las TIC y evaluación auténtica.

4.2 Categoría administrativa

La dimensión administrativa fue la segunda establecida teóricamente, se resume en la triangulación en la tabla 4. Obtiene información en todos los códigos preestablecidos y uno emergente (relación escuela comunidad). El análisis se encamina en determinar si la categoría evidencia necesidades de formación en el profesorado. La planificación estratégica en una institución educativa es concebida como el ejercicio directivo que tiene la calidad como eje de los procesos en todos los ámbitos institucionales (Hernández y Fernández, 2018).

Tabla 4
Contraste Perfil y Necesidades formativas Categoría Administrativa de unidocentes y jefatura, DRE Pérez Zeledón, Costa Rica, 2021

Códigos	Instrumentos			
	AD ¹	GF ²	EU ³	EJ ⁴
PES ⁵	Divulgación e implementación del MECEC. Etapa I ambiente propicio. Etapas II autoevaluación y III Plan de Mejoramiento y IV monitoreo (D1), p. 24.	...no nos alcanza para concluir con todos las actividades que tenemos como administrativos ...un montón de cosas administrativos... GF_I4, 28:07	Si que nos preparen hacer un PAT un PMQ...EU_I1, 23:38	Me di cuenta, que a muchísimos les cuesta mucho ese trabajo documental, la organización ven como repito el mismo sistema del MECEC... EJ_I1, 15:10
PRE ⁶	Confección del PAT por la escuela unidocente de acuerdo con lo establecido en el PMQ (D3), p. 24. Administrar los recursos financieros suficientes para el logro de los objetivos educacionales (D3), p. 24.	Falta formar en: presupuestos, control interno, redacción de actas... procesos de licitación. GF_I2, 1:25:14	Nunca una Universidad nos enseñó a hacer un presupuesto. EU_I1, 23:41	...sobre presupuesto finanzas ... aspectos de orden de formación documental elaboración de actas y otros... EJ_I1, 44:02
CAD ⁷		...contrataciones con las licitaciones...GF_I4, 1:11:14	...licitaciones, planillas, actas. Una solicitud de infraestructura lo hace el docente, para pedir mobiliario yo lo hago. EU_I1, 46:33	
GDO ⁸	Gestión de libros, listas y registros reglamentarios, los cuales son considerados de interés público (D2), p. 1.	...informaciones que nos solicitan los supervisores verdad de todos los controles de todas las cosas que hay que llevar... haga planillas o haga alguna cosa... GF_I4, 1:10:27	..como llevar un Registro Digital, los expedientes digitales..EU_I1, 23:39	Me di cuenta, que a muchísimos les cuesta mucho ese trabajo documental, la organización ven como repito el mismo sistema del MECEC... EJ_I1, 15:10
DPR ⁹	Gestión de bienes muebles e inmuebles que satisfagan las necesidades básicas para el proceso educativo. También infraestructura física y digital (D3), p. 39.		Por lo menos que se nos diga a donde debemos acudir para hacer una infraestructura, Nunca recibí una capacitación, nada. EU_I1, 26:15	...sobre presupuesto finanzas ... aspectos de orden de formación documental elaboración de actas y otros... EJ_I1, 44:02
TAD ¹⁰	Velar por la consecución y uso eficiente de los recursos tecnológicos que se emplean en el proceso educativo y servicio a la comunidad (D3), p. 39.	..en las tecnologías, es indispensable, ya sabemos que las escuelas tenemos en la gran mayoría los activos que nos da la FOD. GF_I4, 1:30:10	..como llevar un Registro Digital, los expedientes digitales..EU_I1, 23:39	...una capacidad de gestión documental manejo de paquetes informáticos básicos tendría que tener claramente que el modelo de archivo... EJ_I1, 44:02

CÓDIGO EMERGENTE			
REC ¹¹	Relacionarse con superiores, alumnos, padres de familia y otras personas de la comunidad... (D2), p. 3.		

Nota:¹Análisis documental, ²Grupo focal, ³Entrevista al unidocente, ⁴Entrevista a jefatura, ⁵Planificación estratégica, ⁶Presupuestos, ⁷Contratación administrativa, ⁸Gestión documental, ⁹Diseño de proyectos, ¹⁰Tecnologías en lo administrativo y ¹¹Resolución de conflictos escolares.

Fuente: Elaboración propia, 2021

El sistema educativo costarricense implementa el MECEC; este modelo aborda la planificación conjunta del centro educativo en las dimensiones curricular y administrativa. El PEU debe desarrollarlo en su institución y trabaja en conjunto con el núcleo de unidocentes en este cometido.

Del análisis documental se desprenden las principales tareas que trae consigo el modelo: Divulgación e implementación... establecer misión y visión, constituir el equipo de calidad, completar la ficha del equipo, asigna recursos, revisión de resultados del plan de mejoramiento quinquenal, integración de usuarios, contextualización y caracterización, trabajo colaborativo, selección de informantes-diseño-aplicación-análisis de datos de instrumentos en la autoevaluación del centro, llevar el registro de evidencias, capacitar y autocapacitarse, revisar criterios y redactar indicadores (D 3).

El PEU señala no poder abordarlo por exceso de trabajo, así mismo indica requerir preparación, por ejemplo, con afirmaciones como: "Sí, que nos preparen para hacer un PAT un PMQ" (EU_I1, 23:38).

Cabe señalar que la elaboración de los presupuestos institucionales es parte de las funciones en el perfil unidocente (Miranda-Calderón y Rosabal-Victoria, 2018). Lo anterior está estrechamente vinculado con la contratación administrativa; ya que sin el financiamiento, no puede darse. Al respecto los informantes señalan lo siguiente: "sí hay debilidades, esas debilidades son en el área propiamente administrativas, manejo financiero, probablemente en presupuestos, en ejecución y procesos de actas, algunos tienen muchas habilidades que se han ido creando, otros les cuesta" (EJ_I1, 15:45). Las tareas señaladas, se encaminan a administrar los recursos para sustentar las necesidades institucionales. Los aspectos que evidencian necesidades son: diseño de presupuestos, documentos, actas, licitaciones, planillas y solicitudes de infraestructura.

La gestión documental en el campo educativo costarricense atiende el control interno, que consiste en buenas prácticas de manejo de procesos y documentos (Fernández y otros,

2016). Normativamente se conceptúa como el manejo de documentación reglamentaria de valor público. Al respecto, las personas informantes señalan que son “informaciones que nos solicitan los supervisores, verdad, de todos los controles de todas las cosas que hay que llevar” (GF_I4, 1:10:27), por lo que se conciben como funciones propias que traen consigo buenas prácticas en la administración educativa. Esto a pesar de que, según lo normado, el puesto unidocente es considerado propiamente docente y no administrativo. Por tal motivo, puede ser vista como una necesidad formativa, pues les es difícil el manejo y organización de documentos.

Los proyectos institucionales involucran diseño, formulación, ejecución y evaluación (Miranda-Calderón y Rosabal-Victoria, 2018 y Abreu y Marín, 2020). El desarrollo de proyectos se debe concebir en su integralidad, porque contempla todos los ámbitos del quehacer escolar. La normativa indica que tienen el objetivo de satisfacer las necesidades básicas de la escuela. El profesorado unidocente indica que “Por lo menos que se nos diga a donde debemos acudir para hacer una infraestructura. Nunca recibí una capacitación, nada” (EU_I1, 26:15). Los datos reflejan que se requiere formación sobre presupuestos, finanzas y la gestión de documentos para estos propósitos.

Varios autores resaltan la importancia de las tecnologías en las escuelas rurales (Bermúdez-León y Zúniga-González, 2016 y Orozco y otros, 2020). La normativa indica que el PEU debe emplear las TIC en la consecución de los fines educativos, esto incluye la gestión del centro. Los informantes consideran que estas son indispensables, pues se cuenta con los recursos; sin embargo, se requiere capacidad en su manejo. Es también requerimiento aprender sobre el modelo de archivo digital para la gestión documental.

El código relaciones escuela comunidad según la normativa hace referencia a “Propiciar enlaces pertinentes con la comunidad y favorecer el seguimiento y acompañamiento a la vivencia en el aula, para una educación de calidad (D1, p. 20). Esta función es ineludible cuando se ejerce la dirección del centro y la docencia simultáneamente, porque el PEU se convierte en el agente que enlaza la escuela y la comunidad. Dentro de estas labores le corresponde “Relacionarse con superiores, alumnos, padres de familia y otras personas de la comunidad, todas las cuales deben ser atendidas con tacto y discreción” (D2, p. 1). A pesar de ser incuestionable el peso que la normativa le otorga a estos aspectos, en las técnicas aplicadas no se evidencian datos que planteen necesidades formativas.

La alusión más cercana es el enlace en la implementación del modelo de calidad de la educación, donde se exige la participación comunal en el proceso de autoevaluación y

confección de los planes de mejoramiento. Sin embargo, con el peso normativo que se le otorga, se considera que debe ser parte destacada en la formación, previa y en ejercicio, del profesional unidocente. Las necesidades formativas más evidentes son: lo referente a la implementación del MECEC, manejo financiero, presupuestos, actas, licitaciones, planillas, solicitudes de infraestructura, gestión de documentos, archivos de gestión digital y físico y planes en general.

4.3 Categorías emergentes

Las dos categorías emergentes surgen de los datos como teoría fundamentada. Estas son procedencia de la formación y diferenciación del perfil. En la tabla 5 se presenta una triangulación de los datos donde se detallan los principales hallazgos.

Tabla 5
Contraste Categorías Emergentes de unidocentes y jefatura, DRE Pérez Zeledón, Costa Rica, 2021

Códigos	Instrumentos		
	GF ¹	EU ²	EJ ³
CATEGORÍA PFO⁹			
FUN⁴	...programa de las universidades tienen nada que ver con una escuela unidocente en la carrera de educación. GF_I2, 24:10	... universidades falta, que bonito que un profesor universitario viniera a una escuela unidocente y se quede por lo menos una semana para que conozca la realidad y esa realidad la lleve a la universidad. EU_I1, 32:03	... UNED no lo tiene, la universidad de Costa Rica tampoco tiene un perfil específico para formación de profesorado rural, pero sí creo necesario.... EJ_I1, 16:24
FEJ⁵	...tendría necesidad de capacitación, necesidad formativa en todos los aspectos. GF_I2, 1:25:14 ... darnos capacitación en la labor de enseñanza unidocente. GF_I2, 23:25	...respecto a la pregunta anterior si necesitamos mucha capacitación en muchas materias. EU_I1, 42:43,	...necesario también que haya un tipo de certificación para el educador o el educador unidocente en servicio, EJ_I1, 17:20
ACA⁶	..con tanto trabajo administrativo uno no tiene ni si quiera la iniciativa o las ganas de poder capacitarse, GF_I4, 28:07	...hasta uno debería prepararse en forma autodidacta. EU_I1, 28:34	
CATEGORÍA DIF¹⁰			
MAT⁷	...hay escuelas unidocentes en las que están los seis niveles hay escuelas unidocentes donde hay menos niveles... GF_I3, 14:36	...pues tener 6 grados a la vez no es fácil ni tener que hacer todo lo administrativo. EU_I1, 1:34	...tanto tiene que hacer el unidocente como tiene que hacer el director de una escuela 5, EJ_I1, 02:20
CLA⁸	...uno tiene que escoger hago esto o hago lo otro, pero hay prioridades y un equilibrio para poder dar GF_I4, 28:07	...la limitación más grande que nosotros tenemos es el tiempo y la carga administrativa que tenemos. EU_I1, 11:01	...es clarísimo que eso genera una sobrecarga al unidocente, en términos de capacidad de respuesta... EJ_I1, 10:20

Nota: ¹Grupo focal, ²Entrevista al unidocente, ³Entrevista a jefatura, ⁴Formación universitaria, ⁵Formación en ejercicio, ⁶Autocapacitación, ⁷Matrícula, ⁸Carga laboral, ⁹Procedencia de la formación y ¹⁰Diferenciación del perfil.

Fuente: Elaboración propia, 2021

El PEU desarrolla su práctica educativa en ambiente rural. Este tipo de perfil, ha sido abordado en el ámbito universitario por tener una práctica pedagógica distinta. Un ejemplo claro son la Licenciatura en Educación Rural de la Universidad Nacional (UNA) y los cursos sobre unidocencia que imparten algunas universidades. En todos estos, el contexto es el principal diferenciador (Ramírez-González, 2015). Los datos permiten ver como los informantes recurrentemente hacen referencia a la necesidad de formación del PEU para mejorar su práctica educativa. Un ejemplo de esto es lo consignado seguidamente: “debería darse un proceso de formación... no sabemos si las universidades tendrán la capacidad o de gestionarla, pero si creería... que quien quiera ser unidocente, pues que desarrolle un proceso de formación; ya sea, por servicio o previo al desarrollo” EJ_I1, 46:15. Esta afirmación se sustenta en la indicación a programas de formación con alusión escasa a la práctica unidocente. Por lo cual, el código formación universitaria evidencia necesidades formativas que van más allá del quehacer unidocente, siendo achacadas a la formación profesional universitaria para los dos ámbitos, administrativo y pedagógico.

La formación en ejercicio brinda capacitación y actualización en las áreas curricular y administrativa (Vásquez, 2007). Los datos evidencian que en el ejercicio del profesorado contemplado no hay procesos continuos de formación, esto a pesar de que se indica que hay recurso humano en el Ministerio de Educación para hacerlo: “Tenemos un departamento completo de Asesoría Pedagógica. Ellos podrían estar generando labores o acciones que permitan a los unidocentes generar ámbitos comunes” (EJ_I1, 23:15). Adicional a esto, la autocapacitación es escasa por la carga laboral verificada por el PEU. Es así como el código formación en ejercicio establece que esta también debe reforzarse.

A pesar de no hacer alusión a los requerimientos en formación del PEU, los códigos matrícula y carga laboral brindan datos importantes ya analizados por varios autores (Cartín, 2018 y Vásquez, 2007). Las personas informantes verifican que los centros unidocentes tienen grandes variaciones en su matrícula y la carga laboral distingue a este puesto de otros, por asumir la dimensión administrativa y su simultaneidad en la atención al grupo multinivel.

Las necesidades encontradas en las categorías emergentes hacen referencia a: formación integral universitaria de acuerdo con las labores reales del PEU, procesos de actualización y autocapacitación en ejercicio con herramientas prácticas y necesidades de verificar los rangos de matrícula para contrarrestar la carga laboral que esto implica.

5. Conclusiones

Para el profesorado unidocente, se logró reunir un perfil a partir de la normativa, el cual aplica para todo el sistema educativo; sin embargo, los cambios frecuentes en el contexto hacen que este no sea estático. Las necesidades formativas; eso sí, deben tenerse en cuenta como propias de seis personas unidocentes del circuito escolar investigado y no como una realidad a nivel nacional. Por lo tanto, es necesario estar a tono con esta situación y revisar con regularidad la realidad de los centros y contemplarla en los procesos formativos, tanto previos como en ejercicio. Este perfil se compone de dos dimensiones: pedagógica y administrativa. Las labores de tipo pedagógico son similares a las llevadas a cabo por las personas docentes regulares (no unidocentes) y las administrativas, parecidas a las de los puestos de dirección escolar en el sistema educativo.

En ambas dimensiones, la normativa señala los aspectos que se espera constituyan formación inicial y en ejercicio. Para la categoría pedagógica se asumen los siguientes: didáctica, contextualización y correlación curricular, uso de las TIC, necesidades educativas especiales, resolución de conflictos, formación integral, aspectos éticos, competencias, habilidades y evaluación de los aprendizajes. En la categoría administrativa destacan: planificación estratégica, presupuestos, contratación administrativa, gestión documental, diseño de proyectos, TIC y relaciones escuela-comunidad.

En el ámbito pedagógico se logra determinar que el PEU atiende funciones didácticas, las cuales corresponden al abordaje curricular de los programas de estudio. Están ligadas con la contextualización, que se concibe como una labor para acercar el currículo a la realidad rural y a la correlación, que constituye una tarea propia del PEU para adaptar los programas de estudio a su grupo multinivel y ofrecer una mediación pedagógica conjunta. Así mismo, la evaluación de los aprendizajes es parte de este grupo de tareas, porque constituye una práctica en estrecha relación con la mediación docente. Los centros unidocentes, por su modalidad, se prestan para implementar una evaluación auténtica de los aprendizajes, encaminada a ofrecer una mejor formación.

Los procesos de planificación didáctica, mediación docente y evaluación pueden integrarse con las TIC, porque son un medio de gran peso formativo. El contexto global exige el desarrollo de competencias para apropiarse de las herramientas existentes. Estos, sin duda, son aspectos formativos esenciales. Relacionado con la transformación didáctica, se deben convertir las TIC en herramientas de aprendizaje con una apropiada formación docente. Los procesos formativos deben atender la integración de las TIC desde los ambientes

universitarios y la formación en ejercicio. Es importante que el perfil docente contenga el dominio de habilidades y competencias actuales, un ejemplo de estas son las competencias docentes del siglo XXI.

Las escuelas unidocentes reciben estudiantado con necesidades educativas especiales (NEE) y deben brindarles la atención debida. El abordaje de las NEE es señalado como un área débil en el PEU. El abordaje de estos requerimientos educativos no se puede dar sin una formación adecuada. El profesorado unidocente plantea, al respecto, una preparación universitaria y en ejercicio y el acompañamiento de los departamentos especializados.

Aparte de la atención de las necesidades, en los centros estudiados no se presentan situaciones conflictivas con regularidad; sin embargo, existen, aproximadamente, once protocolos específicos que el PEU debe conocer y trabajar para su prevención. Para la resolución de conflictos se debe preparar a los PEU en el manejo de protocolos.

El personal docente debe asumir la formación integral, pero carece de herramientas para hacerlo, incluso imparte lecciones de inglés por medio de Radio Interactiva y trabaja otras áreas en el Círculo de la Creatividad. Esto se debe a que la localización de los centros hace difícil que lleguen docentes especialistas. Asimismo, el sistema no ha propiciado estrategias para brindar un currículo completo en estas escuelas. A partir de lo indicado, además de carencias formativas para brindar la formación integral, se deja ver la necesidad de un currículo completo para estas escuelas.

Para finalizar con lo contemplado en la dimensión pedagógica, cabe resaltar que el PEU tiene un perfil ético como docente y administrador del centro educativo. Este se proyecta diariamente al estudiantado y constituye parte de la formación integral que se les brinda. El profesorado unidocente es un modelo para la comunidad educativa. La ética es parte de todo perfil profesional; en el PEU, no es la excepción. Deben trabajar en comunidades donde la escuela es de vital importancia para la movilidad social, por lo tanto, la mística y compromiso son cualidades deseables. Una formación unidocente debe contemplar aspectos éticos como la atención a la diversidad y formación en valores. Esto ya está señalado en la descripción legal del puesto.

A manera de síntesis, para enfrentar las demandas actuales es necesario que el PEU se forme en los aspectos siguientes: planificación didáctica, metodología de enseñanza de las asignaturas básicas (Educación Científica, Estudios Sociales, Español y Matemáticas), modelos constructivistas y activos de aprendizaje. Se debe agregar la formación en estrategias de evaluación auténtica para un mejor abordaje de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la contextualización y correlación se debe dar un uso práctico a estas funciones. Es preciso que los procesos formativos contemplen estas dos tareas, pues son determinantes en la consecución de los fines educativos de un centro unidocente-multigrado-rural.

En la categoría administrativa se encuentra una estrecha relación entre los códigos que se establecieron y la práctica diaria de las funciones. Estas labores son trascendentales para comprender la unidocencia como el único puesto docente que, en la normativa, tiene funciones administrativas en simultaneidad con las docentes. Otros puestos similares, como el de Director Uno, dedican una jornada completa a ellas y se les remunera como ampliación de jornada. Adicional a esta consideración, estos centros son exigidos, por las autoridades educativas, en lo administrativo, de la misma forma que las otras instituciones. Es por esto que la carga laboral es significativa, porque dos ámbitos regularmente ejercidos por profesionales distintos recaen en una misma persona y debe realizarlos de manera simultánea.

El MECEC demanda mucho tiempo en la práctica diaria. Se unen a él, preparar presupuestos, la contratación administrativa y el desarrollo de proyectos. Es recurrente la alusión, en los datos, a la complejidad que tienen y la necesidad de conocimientos específicos para poder realizarlos. Es también importante destacar que estas labores son propias de la Junta de Educación; sin embargo, el PEU debe asumirlas debido a la dificultad que experimentan las personas miembros de este órgano al ejecutarlas: en el entorno rural muchas de ellas, tienen un nivel de escolaridad bajo y las tareas de tal instancia son complejas. Al ser el MECEC un componente imprescindible en la gestión del Centro Educativo debe brindarse una formación adecuada para asumirlo. Si se logra este objetivo va a ser posible sistematizar las tareas: presupuestos, contratación administrativa, diseño de proyectos y relaciones escuela-comunidad.

En esta dimensión existen dos componentes que se constituyen como una vía para lograr una reducción en las tareas. El primero es la gestión documental, porque si se asume el archivo de gestión se mejorará en el control interno y será posible simplificar la confección de documentos. El segundo componente son las TIC, porque son la respuesta a una gestión documental eficiente y la simplificación de procesos que tanto alivio van a generarle al PEU. La gestión de documentos se concibe como un aspecto relevante en la realidad de los centros. Los PEU carecen de conocimientos suficientes para llevarlas a cabo. El dominio de las herramientas tecnológicas está estrechamente relacionado con la gestión documental, ya que existe un sistema de archivo de gestión digital que permite sistematizar los procesos y

documentos escolares. Si el PEU carece de manejo de TIC, podría presentar dificultades en la gestión de documentos.

Las relaciones entre la escuela y la comunidad son parte de las tareas que el PEU debe procurar, el buen trato y la capacidad de resolver las situaciones que se presenten son imperativo de estas relaciones. El entorno rural de las escuelas exige que el PEU dé respuesta a las necesidades de su institución coordinando de forma oportuna con actores comunales para el logro de los objetivos institucionales.

En la categoría administrativa se logra determinar que el PEU realiza las mismas funciones que las personas directoras de los demás centros educativos, dicese, direcciones uno, dos, tres, cuatro y cinco. La diferencia es la cantidad de matrícula y que el PEU debe asumirlas de manera simultánea con las pedagógicas. La simultaneidad en la ejecución las convierte en tareas complejas. Esto se debe a que, aunado a ejercer los dos ámbitos de manera conjunta, se cuenta con una formación débil en lo pedagógico y administrativo.

Los datos permiten crear la categoría de procedencia de la formación. Esta generó información acerca de los agentes y mecanismos formadores a los que los PEU atribuyen las deficiencias formativas. Es importante destacar que no existe un perfil universitario para profesorado unidocente. La UNA imparte una Licenciatura en Educación Rural y algunas universidades ofrecen un curso dentro de su malla curricular. Sin embargo, no ofrecen la especificidad deseada. La ausencia de formación específica constituye un reto para cualquier docente que puede ser nombrado en estas escuelas y desconozca el manejo pedagógico-administrativo que se les debe dar.

El profesorado contemplado en este estudio considera que la formación universitaria en unidocencia es débil o inexistente, esto se afirma a partir de la señalización de que el “programa de las universidades tienen nada que ver con una escuela unidocente en la carrera de educación” GF_I2, 24:10. Por lo tanto, es necesario contemplar las necesidades de estas personas funcionarias para concebir una formación acorde con los requerimientos para laborar en estos centros. Debe valorarse la factibilidad de una especialidad unidocente posterior a la generalista. La formación en ejercicio es calificada como escasa, esporádica y de baja calidad, tanto así que indican que ...tendría necesidad de capacitación, necesidad formativa en todos los aspectos” GF_I2, 1:25:14.

El Departamento de I y II ciclos de la Dirección de Desarrollo Curricular y el Instituto de Desarrollo Profesional (IDP) contienen recurso humano capacitado para apoyar al PEU activo. También, es importante que se comprenda la realidad del PEU y las necesidades formativas

existentes; además, se deben brindar oportunidades para mejorar la calidad formativa en ejercicio. El PEU indica que no se autocapacita, las razones para no hacerlo son atribuidas a la carga laboral y la escasez de tiempo. En la actualidad, estos espacios pueden brindar formación adecuada a sus necesidades.

5.1 Limitaciones y prospectiva

La investigación se desarrolló en el contexto de la pandemia del COVID-19. De esta forma, el diseño tuvo que concebirse considerando las limitaciones de las medidas sanitarias. Es así como se llevó a cabo la selección de informantes, técnicas e instrumentos. No se tuvo acceso a los centros educativos, lo que impidió realizar observaciones y revisar documentos producidos en las labores docentes y administrativas.

A partir de los hallazgos surgen temas que sería valioso investigar: la relevancia de la contextualización curricular, la correlación curricular, la carga laboral unidocente y la carencia de competencias para el desempeño en diferentes contextos y tipologías de instituciones, por ejemplo, las unidocentes. Otra opción es crear una especialidad.

6. Agradecimientos

Se hace un reconocimiento a las autoridades educativas regionales del MEP que permitieron desarrollar este proceso de investigación. Se destaca al Supervisor de Centros Educativos del circuito escolar y a los maestros y maestras unidocentes participantes. El contarnos sus experiencias con sinceridad permite extraer datos para dar a conocer su realidad.

7. Referencias

- Abós, Pilar. y Boix, Roser. (2019). Evaluación de los aprendizajes en escuelas rurales multigrado. *Aula Abierta*, 45(1), 41-48. <https://doi.org/10.17811/rifie.45.2017.41-48>
- Abreu, José. y Marín, Carmen. (2020). La Ética Docente para la Educación de Hoy. *Metrópolis Revista de Estudios Universitarios*, 1, 199-216. <http://www.metropolis.metrouni.us/index.php/metropolis/article/view/17/13>
- Anzano, Silvia., Vázquez, Sandra. y Liesa, Marta. (2020). Análisis de la formación inicial en escuela rural en los Grados de Magisterio: valoraciones y percepciones del alumnado como agentes implicados. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 43-56. <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.005>

- Ballesteros, Belén., Alatorre, Gerardo., García, Francis., González, María Fernanda., Luque, Emilio., Mata, Patricia., Del Olmo, Margarita., Osuna, Carmen., Padilla, Teresa. y De Santiago, Cristino. (2014). *Taller de investigación cualitativa*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). [https://www.grupocieg.org/archivos/Ballesteros%20\(2014\)%20Taller%20de%20Investigaci%C3%B3n%20Cualitativa.pdf](https://www.grupocieg.org/archivos/Ballesteros%20(2014)%20Taller%20de%20Investigaci%C3%B3n%20Cualitativa.pdf)
- Bardin, Laurence. (2002). *Análisis de contenido*. Akal.
- Bermúdez-León, Domingo Samuel. y Zúniga-González, Carlos Alberto. (2016). Las tecnologías de información y comunicación (TIC) como respuesta a necesidades educativas zonas rurales en Nicaragua. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático*, 2(4), 563-574. <https://doi.org/10.5377/ribcc.v2i4.5931>
- Bernete, Francisco. (2013). Análisis de contenido (cuantitativo y cualitativo). En Antonio Lucas y Alejandro Noboa (Coords.), *Conocer lo social: estrategias y técnicas de construcción y análisis de datos* (pp. 127-160). Universidad Complutense de Madrid. [https://eprints.ucm.es/id/eprint/24160/1/Bernete%20\(2013b\).pdf](https://eprints.ucm.es/id/eprint/24160/1/Bernete%20(2013b).pdf)
- Boix, Roser. y Buscà, Francesc. (2020). Competencias del Profesorado de la Escuela Rural Catalana para Abordar la Dimensión Territorial en el Aula Multigrado. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 115. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.006>
- Bonilla-García, Miguel Angel. y López-Suárez, Ana Delia. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta moebio*, (57), 305-315. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Brenes, Aldous. (2018). Aporte de las TIC a la gestión administrativa de centros educativos unidocentes del Circuito 03 de San Ramón en el distrito de Piedades Sur. *Innovaciones Educativas*, 20(29), 20-28. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/2248/2702>
- Callado, J. Antonio., Molina, Ma Dolores., Pérez, Eufrasio. y Rodríguez, Javier. (2015). Inclusive education in schools in rural areas. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(2), 107-114. <https://doi.org/10.7821/naer.2015.4.120>
- Cantillo, Sabrina., Cordero, Johanna. y Estrada, Dennis. (2011). Necesidades de formación académica y capacitación profesional para los maestros unidocentes en el Sistema Educativo Costarricense. *Revista Gestión de la Educación*, 1(2), 67-106. <https://doi.org/10.15517/rge.v1i2.2144>
- Carranza, Rosa., Cowan, Inés., Flores, María Gabriela., García, Mildred., Pérez, Graciela., Retana, Diana., Mena, Pablo. y Mora, Liliam. (2018). *Modelo de Evaluación de la Calidad de la Educación Costarricense: Guía para escuelas unidocentes y núcleos* (1era ed.). DGEC-MEP.
- Carreño, Freddy Alberto., Alemán, Lorena Yadira. y Gómez, Marcela Georgina. (2015). Experiencias de los docentes en la implementación de las TIC en escuelas rurales multigrado. *edmetic Revista de Educación Mediática y TIC*, 5(1), 52-72. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5521468.pdf>

- Cartín, Delfina. (2018). *Escuelas Públicas Unidocentes en Costa Rica: Historia y Situación Actual (1960-2016)*. Departamento de Planificación Institucional, MEP. https://www.mep.go.cr/indicadores_edu/BOLETINES/uni.pdf
- Chaves, Lupita. y García, Jacqueline. (2013). Las Escuelas Unidocentes en Costa Rica: Fortalezas y Limitaciones. *Revista Educación*, 37(1), 1-27. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/10626/10297>
- Cob, Leydi. y Rodríguez, Domingo. (2020). Retos y dificultades que enfrentan un grupo de profesores normalistas en escuelas multigrado de una zona del estado de Yucatán. En Alfredo Zapata, Pedro Canto y Edith Cisneros (Coords.), *Memoria del Congreso de Docencia, Investigación e Innovación Educativa* (pp. 780-792). Conacyt. https://www.researchgate.net/profile/Alfredo-Zapata-Gonzalez/publication/349265037_Memoria_CODIIE_2020_EBOOK/links/6027319ba6fdcc37a8219b01/Memoria-CODIIE-2020-EBOOK.pdf#page=781
- Coronel, Iris., Rey, Marta. y Miranda, María Luisa. (2017). Otras funciones docentes en la escuela multigrado. *Revista del centro de investigación y docencia*, 35-42. <https://revista.acoyauh.xyz/ojs/index.php/3/article/download/8/6/152>
- Cucunubá, Yaneth., Alfonso, Nora Elisabeth. y Cepeda, Carmen Helena. (2020). Las TIC en el aula multigrado. Una experiencia de formación de profesores. *Revista Boletín Redipe*, 9(8), 181-193. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1051/959>
- Dirección General del Servicio Civil. Área de Carrera Docente. (2011). *Manual descriptivo de clases docentes. Profesor de Enseñanza Básica 1*. [https://www.dgsc.go.cr/ts_clase_docente/Clases%20Docentes/Profesor_de_Ensenanza_General_Basica_1_\(I_Y_II_Ciclos\)_G.%20de.%20E\).pdf](https://www.dgsc.go.cr/ts_clase_docente/Clases%20Docentes/Profesor_de_Ensenanza_General_Basica_1_(I_Y_II_Ciclos)_G.%20de.%20E).pdf)
- Fernández-Cruz, Francisco José. y Fernández-Díaz, María José. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar*, XXIV(46), 97-105. <http://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- Fernández Díaz, María José., Rodríguez Mantilla, Jesús. y Fernández, Francisco José. (2016). Evaluación de competencias docentes del profesorado para la detección de necesidades formativas. *Bordón*, 68(2), 85-101. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68206>
- Galván, Lucía. y Espinosa, Lydia. (2017). Diversidad y Prioridades Educativas en Escuelas Multigrado. Estudio de Caso en México. *Sinéctica*, 1(49). <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n49/2007-7033-sine-49-00005.pdf>
- Gibbs, Grahán. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Grosser, Kattia., Rojas, Lilliana. y Astorga, Rigoberto. (2015). Pautas generales para protocolos de actuación en situaciones de violencia y riesgo en los Centros Educativos Bullying Violencia física, psicológica y/o sexual Sospecha, uso y portación de armas, consumo, tenencia y/o tráfico de drogas. UNICEF-MEP.

- Gutiérrez, Jesús. (2008). *Cuadernos Metodológicos 41 Dinámica del Grupo de discusión*. Centro de Investigaciones Sociológicas CIS.
- Hernández, Gustavo. y Fernández, Jenny. (2018). La planificación estratégica e indicadores de calidad educativa. *Revista Nacional de Administración*, 9(1), 69-86. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/rna/article/download/2103/2467>
- Juárez Bolaños, Diego., Vargas Vencis, Perla. y Vera Noriega, José Ángel. (2012). Condiciones de trabajo y prácticas didácticas de profesores que atienden escuelas primarias rurales en México. *Revista Senderos Pedagógicos*, 6(6), 15-27. <https://doi.org/10.53995/rsp.v6i6.341>
- Kvale, Steiner. (2014). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata S. L.
- Leite, Carlinda., Fernádes, Preciosa. y Figueiredo, Carla. (2020). National curriculum vs curricular contextualisation: teachers' perspectives. *Educational Studies*, 46(3), 259-272. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1570083>
- Ley General de control interno*. (2002). Ley No. 8292. La Gaceta No 169, 4 de Setiembre de 2002, 1–18. http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=49185&nValor3=52569&strTipM=T
- Luque, Francisco. (2016). Las TIC en Educación: Caminando hacia las TAC. 3C TIC: Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC, 5(4), 55-62. <https://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2016/12/ART4.pdf>
- Martínez, Felipe. (2009). Formación Integral: Un Compromiso de Todos Proceso Educativo. *Docencia Universitaria*, 10(1), 123-135. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/1393>
- Miranda-Calderón, Luis Alfredo. y Rosabal-Victoria, Satya. (2018). La gestión directiva en escuelas unidocentes y dirección 1: Un desafío para alcanzar la equidad educativa en contextos rurales de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-30. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.10>
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2016). *Política Educativa*. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/politicaeducativa.pdf>
- Ministerio de Educación Pública (MEP) y UNICEF. (2015). *Pautas generales para protocolos de actuación en situaciones de violencia y riesgo en los Centros Educativos. Bullying Violencia física, psicológica y/o sexual Sospecha, uso y portación de armas, Consumo, tenencia y/o tráfico de drogas*. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/pautasgeneralesprotocolos18122015-1.pdf>
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2016). Transformación curricular Acuerdo No. 07-44. Consejo Superior de Educación, 10 de Enero de 2015, 1–130. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/documentos/transf-curricular-v-academico-vf.pdf>

- Muñoz, José. (2019). Aspectos Éticos de la Investigación Cualitativa. In E. U. de Almería (Ed.), *Comprender para cuidar: Avances en investigación Cualitativa en Ciencias de la Salud*. (4ta ed.). <https://bit.ly/40I6UTI>
- Núñez, Nancy. y González, Marianela. (2020). El formato Aula-Taller en primaria. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(2), 133-155. <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2982>
- Orozco, Fausto., Obaco, Edgar., Ocampo, William. y Ulloa, Luis. (2020). Educación Tecnológica e Inclusiva para Fortalecer el Desarrollo de Habilidades Cognitivas en Grupos Ancestrales Tsáchilas: Software Educativo para el Desarrollo de Habilidades Cognitivas. *Revista Didasc@lia: D&E*, 11(1), 64-80. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7361555.pdf>
- Pérez, Luis. (2016). Praxis inclusiva para la atención de necesidades educativas especiales en el sector rural de Bucaramanga. *Praxis & Saber*, 7(15), 127-145. <http://dx.doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5726>
- Pintado, Norah. (2019). *Mejorar el clima en el aula a través de la promoción de las normas de convivencia en las instituciones educativas unidocente y multigrado del nivel primaria en la provincia de Tarata, Tacna 2016*. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/11311?show=full>
- Ramírez-González, Andrea. (2015). Valoración del perfil docente rural desde el proceso formativo y la práctica educativa. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-26. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.9>
- Ramos, Jonathan. (2017). Educación Emocional para la Resolución de Conflictos en la Escuela: Una Aproximación Desde la Educación Social. *Intervención psicoeducativa en la desadaptación social: IPSE-ds*, 10(10), 11-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6638825>
- Reglamento de Contratación Administrativa N° 33411. (2006, 22 de noviembre). *La Gaceta*. http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=58314
- Riffo, Rocío Soledad. (2019). Gestión administrativa y de calidad en los centros escolares de los Chorrillos. *Revista Científica*, 4, 153-172. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.E.9.153-172>
- Rodríguez-Cosme, María Luz. y Smith-Salazar, Silvia Liset. (2020). Propuesta teórico-didáctica para la integración de contenidos y objetivos en la clase única del multigrado. *Maestro y Sociedad: Revista Electrónica para maestros y profesores*, 17(4), 663-676. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5237>
- Ruiz, José Ignacio. (2012). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Universidad Deusto.
Seas, Jenny. (2018). *Didáctica General I*. EUNED.

Silva, Naury. y Alfonso, Isabel. (2016). Didáctica para favorecer el desarrollo del trabajo metodológico del maestro de la escuela multigrado. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 4(1), 1-23. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/384>

Stake, Roberth. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

Vásquez, Karina. (2007). Los profesores-directores que laboran en escuelas unidocentes del ámbito rural y sus necesidades de capacitación en gestión. *Educación*, 16(31), 63-80. <https://doi.org/10.18800/educacion.200702.004>

Zapata, Miriam. (2018). *La formación de maestros en contextos rurales, de fronteras y globalización* (Libros en acceso abierto 40). Ediciones Unisalle. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1039&context=libros>

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

