

**LA EDUCACIÓN RURAL DESDE LA MIRADA DE LOS
ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA:
UN ESTUDIO DE REDES SEMÁNTICAS NATURALES.**

*The Rural Education From the Perspective of Students of Pedagogy
in Primary Education: A Study of Natural Semantic Networks*

Daniela Vera¹

Abstract

This research aimed to know the meaning of rural education supported by students studying their final year of Pedagogy in Primary Education at a private university in Puerto Montt, Chile. We worked as a group, with a total of 30 subjects of both sexes. The technique of natural semantic networks, using quantitative and qualitative methodology to analyze and determine the defining words that the subjects provided, based on their semantic relationship, was used. We found that there are seven dimensions that group supported meanings, most of which are grouped within the characteristics of rural education, followed by the values and feelings associated with it.

Keywords: *rural-education - pedagogy students - natural semantic networks.*

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo conocer el significado de educación rural que sustentan estudiantes que cursan último año de Pedagogía en Educación Básica, en una universidad privada de la comuna de Puerto Montt, Chile. Se trabajó de forma grupal, con un total de 30 sujetos de ambos sexos. Se utilizó la técnica de redes semánticas naturales, utilizando metodología cuantitativa y cualitativa para analizar y determinar las palabras definidoras que los sujetos proporcionaron con base en su relación semántica. Se encontró que existen siete dimensiones que

¹Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad Austral de Chile. Escuela de Psicología, Pto.Montt. Email:danielavera@spm.uach.cl

agrupan los significados sustentados, de los cuales la mayoría se agrupa dentro de las características propias de la educación rural, seguido por los valores y afectos asociados a la misma.

Palabras clave: Educación rural- estudiantes de pedagogía - redes semánticas naturales.

Artículo recibido: 06 de Marzo 2014

Artículo Aceptado: 07 de Mayo 2014

Introducción

Mejorar la calidad de la educación es una preocupación constante que muchos países han debido enfrentar, especialmente, de aquella que se imparte en los sectores más vulnerables y lejanos geográficamente. Tal es el caso de la Educación Rural en el sistema educativo chileno. Los esfuerzos se han incrementado a partir de la década de los noventa, promoviendo el desarrollo de prácticas pedagógicas contextualizadas al mundo rural. Los objetivos de esta iniciativa, se han orientado a proporcionar, más y mejores aprendizajes para todos los niños y niñas y a subir los estándares de calidad para todas las escuelas rurales del país (Ministerio de Educación, 1998).

Para lograr lo anterior, y tal como lo afirma la evidencia nacional e internacional, se hace necesario considerar a sus actores en el proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente, el rol que cumple el educador, puesto que es él quien participa activamente como facilitador y guía de los procesos de enseñanza - aprendizaje (Ministerio de Educación, 1999). Diversos estudios (Brunner y Elacqua, 2004; Cuadra, 2009) han demostrado que la calidad de la enseñanza se relaciona, entre otras variables, con las características del profesor y con el modo en que éste guía y desarrolla el proceso educativo (Cuadra, 2009; De Andraca y Gajardo, 1992; Fullan 2002a; Vera, Osses y Shiefelbein, 2012).

En este punto, es necesario destacar el creciente interés por conocer el pensamiento de los profesores (Prieto y Contreras, 2008; Cuadra 2009; De Miguel,

2001; Durán, 2001). Diversas investigaciones han buscado identificar y describir el pensamiento del profesor. Los resultados han permitido conocer aspectos que, en ocasiones, han sido ignorados y que tienen directa relación con el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Brunner y Elacqua, 2004; Marcelo, 2002; Torrance y Prior, 2001). Lamentablemente, ninguna de ellas ha dado cuenta de lo que ocurre en la educación rural (Vera et al., 2012).

Lo mencionado es aún más relevante, cuando se considera al profesor en proceso de formación, pues gran parte de los estudiantes de Pedagogía, ejercerán su profesión posteriormente, a partir de las concepciones previas que tengan de la educación y el entorno en la que ésta se lleva a cabo (Cuadra, 2009; Fullan 2002b; Rivera y Milicic, 2006).

Por este motivo, conocer sus concepciones tempranamente, resulta de vital importancia para saber de qué forma enfrentarán el proceso educativo del cual serán protagonistas más tarde (Cuadra, 2009; Jiménez y Feliciano, 2006). El problema, no obstante, radica en que un número importante de estudiantes de Pedagogía, que luego se desempeñará en las escuelas rurales chilenas, no reciben una formación específica para ejercer como profesor en esta área. Salvo en el caso de dos Escuelas de Pedagogía en Educación Básica chilenas, se trata en su mayoría, de estudiantes que no han sido preparados para enfrentar los desafíos que presentan las zonas rurales del país (De Andraca y Gajardo, 1992). Esto, muchas veces trae como consecuencia, que los profesores no cuenten con las competencias necesarias para interpretar las múltiples dimensiones de la realidad del mundo rural y los problemas pedagógicos que derivan de las escuelas en el campo, ni estén capacitados para atender las necesidades y requerimientos de los niños, sus familias y la comunidad rural en general (Ávalos, 2003; Villarroel, 2003).

En síntesis, considerando lo relevante que resulta conocer las concepciones del futuro profesor respecto de la educación y el proceso educativo y dada la falta de investigaciones centradas en el ámbito de la educación rural (Vera et al., 2012), el presente trabajo pretende dar a conocer las concepciones que sustenta un grupo de estudiantes de Pedagogía en Educación Básica, acerca de la Educación Rural que se desarrolla en Chile. Los resultados que se discuten al final del artículo, son especialmente relevantes al observar, que los estudiantes que participaron de la

investigación, evidenciaron una percepción de la Educación Rural centrada, principalmente, en elementos relacionados con la importancia de la vocación, el afecto y el compromiso, como elementos característicos de este tipo de educación.

¿Por qué conocer lo que piensan los profesores y especialmente los estudiantes de Pedagogía?

El aula se constituye como una instancia de intercambio social compleja, dada la multiplicidad de factores que se pone en juego. El profesor debe relacionarse simultáneamente con los estudiantes, los objetivos a desarrollar, las metodologías pertinentes, las actividades a realizar, la evaluación de los procesos de aprendizaje. (Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza, 2010). Bajo este escenario, explorar lo que piensan los docentes sobre la educación, se presenta como una alternativa atractiva para comprender la dinámica educativa e intervenirla, mediante la masificación de estrategias con mayor pertinencia y coherencia al contexto en que se lleva a cabo el proceso educativo (Díaz et al., 2010; Murillo, 2008).

Dado lo anterior, uno de los ámbitos de investigación que se ha desarrollado con gran intensidad en los últimos años, da cuenta del cómo y qué piensa el profesor, como una forma de visualizar cuáles son los procesos de razonamiento que el docente utiliza al momento de llevar a cabo su actividad profesional (Solar y Díaz, 2009). Un número importante de estas líneas de investigación, ha intentado identificar este pensamiento. Los resultados han configurado una base de conocimiento que ha permitido dar cuenta de aspectos que, comúnmente, no se consideran a la hora de dar sentido a la práctica pedagógica e interpretar el desempeño de los estudiantes (Bolívar y Segovia, 2004; Torrence y Pryor, 2001; Delandshere dentro del contexto en el cual ejercen profesionalmente (Solar y Díaz, 2009; Muchmore, 2004). Por y Jones, 1999).

Los estudios (Frabboni, 2001; González, Río y Rosales, 2001) en esta línea han demostrado, que los profesores actúan diariamente en su actividad pedagógica, mediante un sistema de pensamiento que elaboran de forma personal, este motivo, lo que realiza el profesor a diario, sólo puede ser entendido y explicado a la luz de los pensamientos e intenciones que lo orientan y al contexto en el que se desarrolla. Esto

incluye componentes sociales, culturales, históricos y políticos, que condicionan y caracterizan la forma de pensar del profesor (Carr, 1999; Libedinsky 2001; Menin, 2001; Prieto y Contreras, 2008).

El profesor es, por tanto, un sujeto que construye, elabora y prueba sus teorías acerca del contexto en donde se desempeña (Solar y Díaz, 2009). La forma en cómo el profesor y los futuros profesores piensan y conciben la educación, constituye en definitiva, un sistema a partir del cual, evalúan, clasifican y guían su práctica pedagógica (Richard-Amato, 2003; Woods, 1996). Esto último, presenta implicancias sustantivas y efectos críticos (Solar y Díaz, 2009), dado que los elementos, que constituyen el pensamiento del profesor, representan verdaderas teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza, que integran tanto el conocimiento objetivo, como los supuestos atribuidos a la realidad, que vivencian los profesores dentro de la escuela en la que se desempeñan (Bryan, 2003; Martínez-Padrós, 2003; Moreno y Azcárate, 2003; Prieto, 2008).

Las “teorías” construidas, pasan a ser un referente al que acuden los profesores de manera consciente o inconsciente (Prieto, 2008) para tomar decisiones y dar respuesta a las diversas demandas que enfrentan en el proceso educativo (Durán, 2001; Prieto y Contreras, 2008). Las investigaciones en esta área, han mostrado que elementos tales como representaciones, creencias y cogniciones, que constituyen el pensamiento docente, tienen gran incidencia en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (Marcelo 2002; Duran 2001; Ponte 1992). La evidencia teórica avala el supuesto de que, lo que el profesor cree respecto de sus alumnos incide en el rendimiento de éstos, pues ellos responden consecuentemente a las diferentes conductas, expectativas y creencias del profesor (Arancibia et al., 2000).

Considerando lo anteriormente mencionado y, en cuanto a la pertinencia y relevancia del presente estudio, es preciso mencionar que explicitar las creencias, representaciones y cogniciones que constituyen el pensamiento del profesor y reflexionar acerca de ellas, permite que los profesores y, en este caso, los futuros profesores, puedan reconocer que el contexto en el que se desempeñan, los contenidos escolares y sus prácticas pedagógicas no son neutras (Prieto, 2008). Llevar a cabo este proceso desde la formación inicial, permitirá contar con profesores

que desarrollarán un proceso reflexivo permanente, lo que mejoraría los procesos educativos, pues proporcionaría los fundamentos para actuar en la práctica pedagógica cotidiana (Casanova, 1998), mejorando así, la calidad de los aprendizajes (Prieto, 2008).

De esta forma, develar el pensamiento del profesor se constituye por tanto, en un aporte que permitiría complementar los actuales modelos de formación docente inicial, a la vez que proporciona evidencias que posibilitan enriquecer los modelos explicativos de la eficacia educativa y, más específicamente, de aquellas instituciones escolares que no han logrado los niveles de efectividad deseados, dado el mínimo de estudios desarrollados al respecto (Murillo, 2008).

Método

Sujetos

Se trabajó con una muestra intencionada de 30 sujetos de ambos sexos, correspondientes al 100% de estudiantes que cursa la carrera de Pedagogía en Educación Básica, en la ciudad de Puerto Montt.

Los criterios para elegir a los jóvenes fueron que:

- Estuviesen cursando el último semestre de la carrera antes mencionada, puesto que son quienes están próximos a titularse y ejercer, profesionalmente, como educadores en la Región de Los Lagos, una de las regiones que más porcentaje de educación tiene en relación al país.
- Aceptarán participar de forma voluntaria y anónima.

Diseño

El diseño utilizado fue de tipo transeccional descriptivo (Denegri et al., 2010), utilizando metodología cuantitativa y cualitativa, a través del Método de Redes Semánticas Naturales (Valdez, 1998).

Instrumento

Se empleó la técnica de las redes semánticas naturales, la cual ofrece un medio empírico de acceso a la organización cognitiva del conocimiento, proporcionando datos referentes a la organización e interpretación interna de los significantes (Denegri, et al., 2010).

La técnica de redes semánticas naturales ha sido ampliamente utilizada, debido a que las taxonomías que se obtienen a partir de su aplicación, son generadas de manera directa desde la memoria semántica del sujeto que realiza el ejercicio, y el orden otorgado va de acuerdo a la escala de creencias, representaciones y valores que éste sustenta.

Cuando se pide al sujeto que mencione las palabras que definen la palabra estímulo, éste busca en su memoria y selecciona aquellas que supone más relacionadas, por tanto, la elección que realiza es resultado de un proceso subjetivo de representación del mundo. De esta forma, la interferencia del investigador se acota sólo a la estimulación, dejando la búsqueda y la selección de las palabras definitorias, en manos del sujeto. Este proceso otorga a la técnica un carácter “natural” y “abierto” (Schwartz y Jacobs, 1984; Zermeño, Arellano y Ramírez, 2005).

Procedimiento de trabajo

El procedimiento para la aplicación de la técnica fue el siguiente:

- Se entregó, a los estudiantes de pedagogía, una hoja impresa con la frase estímulo "Educación Rural".
- Luego, se solicitó a los estudiantes, anotar un mínimo de siete palabras definidoras.
- Finalmente, se les solicitó que, de manera individual, jerarquizaran todas las palabras que dieron como definidoras, en función de la importancia, relación o cercanía con el estímulo presentado, asignándole un número: (1) a la palabra más cercana o relacionada con la palabra estímulo, (2) a la que sigue en importancia, y así sucesivamente, hasta terminar de jerarquizar el total de palabras.

Análisis de datos

Una vez que se llevó a cabo las aplicaciones de la técnica a los sujetos seleccionados, se procedió a la obtención de los cuatro valores principales, con los cuales se analizó la información que fue generada por los sujetos. Estos valores son:

Valor J: Valor que resulta del total de palabras definidoras que fueron generadas por los sujetos para definir el estímulo “Educación Rural”.

Valor M: Valor que se obtiene de la multiplicación de la frecuencia de aparición por la jerarquía obtenida por cada una de las palabras definidoras generadas por los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica.

Conjunto SAM: es un indicador de cuáles fueron las palabras definidoras que conforman el núcleo central de la red. Para ésto se consideran las 15 palabras con mayor valor M.

Valor FMG: Valor que se obtiene para todas las palabras que conforman el conjunto SAM, a través de una regla de tres, considerando como punto de inicio la palabra definidora con mayor valor M, que será la que representa el 100%. Este valor indica la distancia semántica que hay entre las diferentes palabras definidoras que conformaron el conjunto SAM.

Resultados

La red semántica de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica, estuvo constituida por 89 palabras distintas (Valor J), a partir de las cuales se extrajo el significado, que tenía para los sujetos, la “Educación Rural”. El análisis realizado, arrojó siete dimensiones que agrupan los significados sustentados. Estas dimensiones son: características de la Escuela Rural, características de la enseñanza en escuelas rurales, afectos asociados a la práctica pedagógica, valores que se desarrollan y promueven en el contexto educativo de la Escuela Rural, actividades asociadas al contexto rural e implementación y recursos con los cuales contaría la Escuela Rural para su funcionamiento.

Las dimensiones evidenciadas, dan cuenta de que el mayor porcentaje de palabras definidoras, se vinculan a aspectos relacionados con las características de la enseñanza que se imparte en las escuelas rurales del país (Vera et al., 2012), seguido de los valores que lleva consigo ejercer como profesor en estas escuelas.

La Tabla N° 1 muestra los significados a los cuales, los sujetos asignaron mayor valor, evidenciando que los estudiantes de Pedagogía Básica de la comuna de Puerto Montt, perciben la Educación Rural, como un tipo de educación que posee características, tales como: su estructura, composición de cursos y cantidad de docentes, cuyo principal sello lo constituyen los valores que en ella se desarrollan, como, por ejemplo, la vocación de servicio por parte del profesor, el cariño y compromiso con el cual desarrolla (o debiese desarrollar) su labor pedagógica, etc.

Estos resultados muestran que, si bien se percibe la presencia de dificultades para el desempeño docente en la educación rural, el reconocimiento de significados asociados a elementos afectivos y valóricos, dan cuenta de que las dificultades del medio rural no determinarían el logro de los objetivos del proceso educativo. Esto es relevante, ya que se evidencia un grupo de futuros profesores que, a pesar de que reconocen factores adversos en el proceso educativo rural, definen este tipo de educación como organizada, contextualizada, pertinente y promotora de afectos y valores, concepciones a partir de las cuales, probablemente, sustentarán su quehacer como profesores cuando ejerzan profesionalmente.

Tabla N° 1
Conjunto SAM obtenido para Educación Rural

Conjunto SAM	Valor M	Valor FMG %
Multigrado	101	100%
Esfuerzo	91	90%
Unidocente	69	68%
Vocación	65	64%
Cariño	41	41%
Compromiso	40	40%
Significativa	35	35%
Precariedad	31	31%
Contextualización	28	28%
Desafío	26	26%
Sacrificio	25	25%
Responsabilidad	23	23%
Surgimiento	21	21%
Motivación	20	20%
Apoyo	20	20%

Discusión

El rol docente se conceptualiza como el de un profesional que posee una gama de competencias, y sabe cómo decidir e implementar lo que conviene en cada situación de enseñanza-aprendizaje (Ávalos, 2003). El profesor debe, además, tener conocimiento de la diversidad cultural en la cual va a desarrollar su trabajo docente, como una forma de apreciar la cotidianidad en que se mueven sus estudiantes. Debe rescatar los valores culturales presentes en este contexto, ubicando el desarrollo de la enseñanza en un medio social que otorga sentido al alumno. El papel del docente, por tanto, debe ser el de un facilitador para el aprendizaje, despertando el entusiasmo en los alumnos de manera que éstos adopten lo enseñado de modo personal (Arancibia et al., 2000).

Lo anterior, evidencia el papel central que cumple el profesor dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por este motivo, las investigaciones en el ámbito han mostrado evidencia robusta respecto de las posibles implicancias que tienen las características personales y profesionales del profesor en la calidad de los resultados educativos. Dentro de esas características personales, ha cobrado gran relevancia el estudio del pensamiento del profesor (Pajares, 1992; Morales, 2001), que actúa filtrando la información que recibe de su entorno, adoptando funciones adaptativas para dar sentido a las diversas situaciones y dotar de significado la interacción social y el mundo escolar, constituyendo de esta manera, las bases de las actitudes a partir de las cuales actúa y se relaciona con los otros y con el entorno educativo en el cual se encuentra inserto.

Como se ha revisado, la literatura respalda el hecho de que el significado que los profesores, o futuros profesores, otorguen al proceso de enseñanza-aprendizaje y a los estudiantes, determinarán las decisiones pedagógicas que tome el educador (Arancibia et al., 2000; Alonqueo, 2001).

Por tanto, conocer el pensamiento del profesor y los significados que éste asigna al proceso pedagógico y su contexto, es una necesidad fundamental. Las dimensiones de significados que se observaron como relevantes en esta investigación, probablemente, determinarán tendencias comportamentales y

actitudinales (Prieto, 2008), en los futuros profesores que trabajarán en la educación rural.

Los significados que aparecen como relevantes para los estudiantes de pedagogía básica de esta muestra, dan cuenta de un futuro profesor que percibe la educación rural, como un espacio educativo de gran compromiso personal, con un alto grado interés por sus alumnos, buenas relaciones interpersonales y motivación por el trabajo, espacio en donde, probablemente, se comparten intereses y expectativas, y las actividades de aprendizaje consideran las características, necesidades e intereses de los alumnos.

A partir de los resultados, se puede apreciar que los futuros profesores, siguen las líneas del discurso imperante en el ámbito educativo (Ministerio de Educación, 2003). En éste, el énfasis se encuentra en el aprendizaje que construye el propio alumno y en los valores que este proceso construye y promueve en cada actor dentro y fuera del aula. Al mismo tiempo, los resultados evidenciados hacen suponer que, los futuros docentes se estarían guiando por herramientas que el mismo Ministerio de Educación chileno entrega, a través del “Marco para la Buena Enseñanza” (Ministerio de Educación, 2008). Esto se evidencia, por ejemplo, en el dominio B, en donde se plantea:

- “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje”: Este dominio se refiere al entorno del aprendizaje en su sentido más amplio; es decir al ambiente y clima que genera el docente. En tal sentido, las expectativas del profesor/a sobre las posibilidades de aprendizaje de todos sus alumnos adquieren especial importancia. Dentro de este dominio, se destaca el carácter de las interacciones que ocurren en el aula, tanto entre docentes y estudiantes, como de los alumnos entre sí. Las habilidades involucradas en este dominio se demuestran principalmente en un profundo compromiso del profesor con los aprendizajes y el desarrollo de sus estudiantes”.

Por otra parte, estos significados presentarían una aproximación al ideal que plantea el perfil de una “escuela efectiva”, ésto evidenciado en el estudio realizado por el Ministerio de Educación en conjunto con la UNICEF (2004), el cual propone

que uno de los factores más temprana y sólidamente documentados acerca de los profesores efectivos, es la posesión de concepciones positivas, tanto del ambiente en donde realiza su práctica pedagógica, como de los estudiantes con los cuales trabaja. Los futuros docentes de este estudio confirman plenamente este aspecto. Ellos reconocen la existencia de dificultades en la educación rural, no obstante, los significados sustentados no dan cuenta del determinismo de éstas.

El análisis precedente permite concluir que los estudiantes de Pedagogía Básica de la comuna de Puerto Montt, conceptualizan la educación rural como un espacio de esfuerzo, vocación, cariño, apoyo y motivación diaria, lo que hace posible inferir, que se trata de futuros profesores que creen en la relevancia de su labor y están comprometidos con su carrera profesional.

Sustentar significados positivos acerca de la educación, beneficia por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje, de ahí la relevancia de reconocer las fortalezas y oportunidades que brinda el medio rural. Los futuros maestros rurales conocen las dificultades a las cuales se enfrentan tanto ellos como sus estudiantes cada día, sin embargo, saben que una mirada, un pensamiento o un significado positivo dentro de su labor, genera la confianza necesaria para superar las limitaciones, teniendo claro que, como profesionales de la educación, serán capaces de hacer una diferencia significativa en las oportunidades de aprendizaje que se generan dentro y fuera de la escuela (Ministerio de Educación y UNICEF, 2004).

En síntesis, el principal aporte de esta investigación se enmarca dentro de las escasas investigaciones llevadas a cabo en Chile sobre la temática del pensamiento del profesor acerca del proceso educativo en el medio rural. Por otro lado, entrega una incipiente aproximación al perfil del futuro profesor que se está formando en las escuelas de Pedagogía del sur austral de Chile y muestra un fuerte convencimiento de la relevancia de la vocación, el compromiso, el significado, la responsabilidad y la motivación que implica la labor docente en el campo.

Por último, cabe destacar, el aporte que significa estudiar los significados que dan cuenta del pensamiento del profesor desde la técnica de redes semánticas naturales. Esta estrategia, permite recoger creencias, representaciones y expectativas

sin la influencia de un instrumento o del investigador, lo que permite dimensionar, sin intervención, aquellos factores que pudiesen resultar significativos al momento de ejercer como profesor en un contexto, para el cual, la mayoría de los profesores no están formados. Investigaciones como ésta podrían dar cuenta de elementos en los cuales se puede trabajar en la formación inicial docente, si se considera el impacto que ejerce el pensamiento del profesor en el mejoramiento de la calidad educativa, sobre todo, a nivel de la educación rural chilena, la que ha resultado fuertemente cuestionada en este ámbito.

REFERENCIAS

- ALONQUEO, P. (2001). *Creencias acerca de la diversidad de género en profesores de enseñanza media municipalizada*. Tesis para optar al grado de Magister en Psicología, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.
- ARANCIBIA, V., HERRERA, P. Y STRASSER, K. (2000). *Manual de Psicología Educacional* (2a ed.). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- ÁVALOS, B. (2003). *La Formación Inicial Docente en Chile*. Santiago de Chile: UNESCO.
- BOLÍVAR, A. Y SEGOVIA, I. (2004). Competencias profesionales y crisis de identidad en el profesorado de secundaria en España. *Perspectiva Educacional*, N° 44, 11-36.
- BRUNNER, J. Y ELACQUA, G. (2004.). Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia internacional. *Revista digital La educación*. Recuperado el 15 de octubre del 2010 en http://www.educoas.org/portal/bdigital/laeducacion/139/cont/res1_1.html
- BRYAN, L. (2003). Nestedness of Beliefs: Examining a Prospective Elementary Teacher's Beliefs System about Science, Teaching and Learning. *Journal of*

Research in Science, 40(9), 835-868.

CASANOVA, M.(1998). *La evaluación educativa*. México: SEP-Cooperación Española.

CARR, W. (1999). *Una teoría para la educación. Hacia una Investigación Educativa Crítica*. Madrid: Editorial Morata.

CUADRA, D. (2009). Teorías subjetivas en docentes de una escuela de bajo rendimiento, sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumno. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 939-967.

DE ANDRACA, A.M. Y GAJARDO, M. (1992). *Docentes y Docencia. Las Zonas Rurales*. Santiago de Chile: UNESCO/FLACSO.

DELANDSHERE, G. Y JONES, J. (1999). Elementary teachers' beliefs about assessment in mathematics: a case of assessment paralysis. *Journal of Curriculum and Supervisión*, 14(3), 216-240.

DE MIGUEL, A. (2001). Modelos académicos de evaluación y mejora en la Enseñanza Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 397-407.

DENEGRI, M., CABEZAS, D., SEPÚLVEDA, J., DEL VALLE, C., GONZÁLEZ, Y. Y MIRANDA, H. (2010). Representaciones Sociales sobre Pobreza en estudiantes universitarios chilenos. *Liberabit*, 12(2), 161-170.

DÍAZ, C., MARTÍNEZ, P., ROA, I. Y SANHUEZA, M. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis*, 9(25), 421-436.

DURAN, E. (2001). Las creencias de los profesores: un campo para deliberar en los procesos de formación. *Acción Educativa Revista Electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos*. Recuperado el 26 de mayo de 2010 en <http://uas.uasnet.mx/cise/rev/Num1>

- FRABBONI, R (2001). *El libro de la pedagogía y la didáctica I: la educación*. Madrid: Editorial popular.
- FULLAN, M. (2002a). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- FULLAN, M. (2002b). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Recuperado el 9 de marzo del 2011 en <http://www.redalyc.org>
- GONZÁLEZ, S.; RÍO, E. Y ROSALES, S. (2001). *El Currículum oculto en la escuela*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- JIMÉNEZ, A. Y FELICIANO, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*. Recueprado el 9 de marzo de 2011 en <http://www.redalyc.org>
- LIBEDINSKY, M. (2001). *La innovación en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós
- MARCELO, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Education Policy Análisis*. Recuperado el 5 de febrero de 2011 en <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35/>
- MARTÍNEZ-PADRÓS, O. (2003). Dominio afectivo en educación matemática. *Paradigma*, 26(2), 7-34.
- MENIN, O. (2001). *Pedagogía y Universidad. Currículo, didáctica y evaluación*. Santa Fe: Ediciones Homosapiens.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. (1998). *Programa de Educación Básica Rural*. Santiago de Chile: Autor.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. (1999). *Evaluación del Programa Educación Básica Rural 1992 1998*. Santiago de Chile: División de

Educación General Programa de Educación Básica Rural.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. (2003). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE Y UNICEF, 2004. *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza*. Santiago de Chile: Autor.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, 2008. *Marco para la buena enseñanza*. Santiago de Chile: Autor.

MORALES, S. (2001). *Creencias y valores de educadores de párvulos en la comuna de Temuco*. Tesis presentada a la Universidad de la Frontera para optar al grado de Magíster en estudios Psicológicos. Universidad de la Frontera. Temuco, Chile.

MORENO, M. Y AZCÁRATE, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(2), 265-280.

MUCHMORE, J. (2004). *A teachers' life*. San Francisco: Backalong books.

MURILLO, J. (2008). Aportaciones y retos futuros de la investigación sobre eficacia escolar. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Recuperado el 13 de enero de 2011 en <http://www.rinace.net/arts/vol6num3/editorial.pdf>

PAJARES, M. (1992). Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 6(3), 307-332.

PONTE, I. (1992). Concepções dos professores de matemática e processos de formação. *Educação matemática: Temas de investigação*. Recuperado el 13

de enero de 2011 en <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte>

PRIETO, M. (2008). Creencias de profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 123-144.

PRIETO, M., CONTRERAS, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 245-262.

RICHARD-AMATO, P. (2003). *Making It happen*. New York: Longman.

RIVERA, M., MILICIC, N. (2006). Percepciones, Creencias, Expectativas y aspiraciones de Padres y Profesores de enseñanza general básica. *Psykhé*, 15(1), 119-135.

SCHWARTZ, H., JACOBS, J. (1984). *Sociología cualitativa*. México: Trillas

SOLAR, M., DÍAZ, C. (2009). Los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula universitaria: una mirada desde las creencias de académicos de trabajo social y periodismo. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 181-197.

TORRANCE H., J. PRYOR (2001). Developing Formative Assessment in the Classroom: Using Action Research to Explore and Modify Theory. *British Educational Research Journal*, 25(5), 615-631.

VALDEZ, J. (1998). *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social*. México: UAEM.

VERA, D., OSSES, S. Y SCHIEFELBEIN, E. (2011). Las Creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 297-310.

VILLARROEL, G. (2003). El profesor rural de Chiloé. *Revista Digital eRural*. Recuperado el 21 de septiembre de 2010 en

<http://educacion.upla.cl/revistaerural/GLADYSVIa.htm>

WOODS, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

ZERMEÑO, A., ARELLANO, A., RAMÍREZ, V. (2005). Técnica para representar significados que los jóvenes tienen sobre televisión, internet y expectativas de vida. *Estudios sobre cultura contemporánea*, 11(22), 305-334.