



Carlos Roberto Arriagada Hernández
Doctor en Educación
Universidad Católica de Temuco
(Temuco, Chile)
carlosarriagadah@gmail.com

Oscar Ovidio Calzadilla Pérez
Doctor en Ciencias Pedagógicas
Universidad de Holguín
(Holguín, Cuba)
calzadilla1984@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0003-4322-3098>

Artículo de Investigación

Recepción: 4 de noviembre de 2017
Aprobación: 24 de mayo de 2018
DOI: <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n20.2018.8296>

Praxis
&
Saber

Revista de Investigación y Pedagogía
Maestría en Educación. Uptc

PERCEPCIÓN DE LAS BASES CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA MULTIGRADO EN LA ARAUCANÍA, CHILE

Resumen

El artículo aborda la percepción del profesorado sobre las nuevas *Bases Curriculares para la Educación Básica Chilena* en escuelas rurales multigrado de la Fundación del Magisterio de La Araucanía, Chile. En particular, se enfoca en la implementación de estas bases en el contexto rural mapuche. Los resultados permiten generar acciones de mejora de la calidad, al retomar la importancia de la educación en contextos rurales de alta vulnerabilidad y diversidad cultural, en tanto promueven la atención de los educandos respecto al nuevo currículo. Se emplean técnicas de recolección de datos coherentes con el enfoque cualitativo de investigación, a partir de la participación de veinte docentes de escuelas rurales multigrado. Los resultados justifican la necesidad de promover el desarrollo profesional docente en el contenido de las nuevas bases, para que se permita su implementación contextualizada en la realidad educativa araucana.

Palabras clave: educación; escuela; educación básica.

THE PERCEPTION OF BASIC CURRICULA IN MULTIGRADE PRIMARY EDUCATION IN THE ARAUCANÍA REGION OF CHILE

Abstract

The present article addresses teachers' perception of the new *Basic Curricula for Chilean primary education* in multigrade rural schools of the Fundación del Magisterio de La Araucanía, Chile. In particular, the article is focused on the implementation of such curricula in the rural context of the Mapuche. The results obtained allow for generation of quality improvement actions by returning to the importance of education in rural contexts of high vulnerability and cultural diversity, as they promote learners' attention to the new curriculum. Data collection techniques corresponding to a qualitative research approach are used in the participation of twenty teachers from multigrade rural schools. The results justify the need to promote teacher professional development regarding the contents of the new curricula, in order to foster their contextualized implementation in the educational reality of the Araucanía region.

Keywords: education; school; primary education.

LA PERCEPTION VIS-À-VIS DES PROGRAMMES SCOLAIRES DE L'ÉDUCATION DE BASE À CLASSE UNIQUE EN ARAUCANIE, AU CHILE

Résumé

Le présent article aborde la perception des enseignants vis-à-vis des nouveaux *Programmes Scolaires pour l'Éducation de Base au Chili* dans les écoles rurales à classe unique de la Fundación del Magisterio de La Araucanía. Il porte particulièrement sur la mise en œuvre de ces programmes dans le contexte rural du peuple mapuche. Les résultats

permettent de formuler des actions visant à l'amélioration de la qualité, en revenant sur l'importance de l'éducation dans des contextes ruraux hautement vulnérables et d'une grande diversité culturelle, étant donné qu'ils promeuvent l'attention des apprenants sur le nouveau programme. Des méthodes de collecte de données correspondant à l'approche qualitative sont utilisées à partir de la participation de vingt enseignants d'écoles rurales à classe unique. Les résultats justifient la nécessité de promouvoir le développement professionnel des enseignants en matière du contenu des nouveaux programmes pour favoriser leur mise en œuvre contextualisée dans la réalité éducative araucanienne.

Mots-clés: éducation; école; éducation de base.

PERCEPÇÃO DAS BASES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA MULTIGRADO NA ARAUCANÍA, NO CHILE

Resumo

O artigo aborda a percepção do professorado sobre as novas *Bases Curriculares para a Educação Básica Chilena* em escolas rurais multigrado da Fundação do Magistério da Araucanía, no Chile. Em particular, enfoca-se na implementação destas bases no contexto rural mapuche. Os resultados permitem gerar ações de melhora da qualidade, ao retomar a importância da educação em contextos rurais de alta vulnerabilidade e diversidade cultural, em tanto promovem a atenção dos educandos com respeito ao novo curriculum. Empregam-se técnicas de coleta de dados coerentes com o enfoque qualitativo de investigação, a partir da participação de vinte docentes de escolas rurais multigrado. Os resultados justificam a necessidade de promover o desenvolvimento profissional docente no conteúdo das novas bases, para que se permita sua implementação contextualizada na realidade educativa araucana.

Palavras-chave: educação; escola; educação básica.

Introducción

La formación de un ciudadano responsable, competente y comprometido con su entorno social tiene entre sus precedentes la actualización científico-pedagógica del docente, como el profesional que acompaña al estudiante en el proceso de asimilación y construcción de conocimientos, y la formación de actitudes, hábitos, habilidades y capacidades. En este aspecto subyace el reconocimiento del valor social de la labor del docente al educar a los estudiantes en actitudes positivas y habilidades necesarias para el éxito, además del conocimiento (Fadel, Bialik & Trilling, 2015).

A propósito, este artículo se centra en el ámbito de la escuela rural chilena, de forma específica en un entorno diferente y poco estudiado en el terreno de la pedagogía como lo es el multigrado. La escuela rural multigrado chilena es expresión de la diversidad geográfica, social, cultural y educacional. El proceso educativo en estas instituciones es dirigido por uno o más docentes que procuran, desde un ideario motivador, la mejor metodología y cobertura curricular para que sus estudiantes alcancen aprendizajes de calidad. Si bien es cierto que las escuelas rurales presentan limitaciones que inciden en la calidad educativa, es en ellas donde los estudiantes que asisten de forma regular tienen las primeras oportunidades de desarrollo emocional, social e intelectual en ambientes formales e informales de enseñanza¹.

Entre los referentes teóricos encontrados sobre el multigrado se encuentra la obra de Pridmore (2007), Ezpeleta (1997), Colbert (1999), Vargas (2003), Estrada, Matzer y Rodríguez (2007), Cabello, Cuervo, Estrada, Hernández, Popoca y Reyes (2004), Bustamante (2005), Bustos (2006), Cruz (2010), entre otros. Estos autores ofrecen orientaciones acerca de la capacitación de maestros para su desempeño profesional en grupos multigrado, la elaboración de textos y materiales educativos, las adaptaciones en el currículo y las estrategias de enseñanza. Sin embargo, en la sistematización construida para la investigación, se identificó como

1 La *Ley General de Educación de la República de Chile* (Ley 20370) define la enseñanza formal como aquella que entrega de manera sistemática y secuencial, constituida por niveles y modalidades facilitando la continuidad a lo largo de la vida de las personas. Por otra parte, define la enseñanza informal en términos de todo proceso vinculado con el desarrollo de las personas en la sociedad sin la tuición del establecimiento educacional.

una problemática la falta de estudio y participación de los docentes en la actualización del currículo. Por otra parte, en el análisis realizado por los autores en torno a la definición del concepto de *escuela rural multigrado*, se comprobó que entre sus rasgos está el de una institución en la que el docente enseña en uno o más cursos dentro de la misma sala de clases. Además, en la teoría se derivan dos clasificaciones: escuela multigrado completa —combina dos cursos de 1° a 6° año básico, alcanzando independencia en 7° y 8°— y escuela multigrado incompleta —donde se dicta enseñanza desde 1° hasta 6° año básico, y se combina de 1° a 4° años, 5° y 6° o de 1° a 6° en una misma aula o en otra sala— (Arriagada, 2016). Estos tipos de escuelas son comunes en los sectores rurales de América Latina en países como: Bolivia, Ecuador, Brasil y Colombia, entre otros.

En esta materia existen estudios (Durin, 2007; Pereyra, 2008; Vera, Osses & Schiefelbein, 2012) que analizan las condiciones sociales y educativas, donde se encuentran las siguientes características: altos niveles de vulnerabilidad, instalaciones inadecuadas, escasez de materiales pedagógicos, difícil accesibilidad, condiciones difíciles para los docentes y bajo nivel de logro de aprendizajes. No obstante, las oportunidades que se presentan son de riqueza relativa para el contexto ya mencionado.

Según la información obtenida del *XVII Censo Nacional y VI de Vivienda* (2002), todavía vigente la población de la IX Región de La Araucanía, la población es de 869535 habitantes, lo que representa el 5,8% de la población nacional. La densidad regional es de 27.30 habitantes/Km², y su población rural es de 281227 habitantes (Instituto Nacional de Estadística, 2002). Esta región posee la mayor población rural del país y la mayor cantidad de escuelas rurales, cuya opción educativa es el multigrado.

Esta investigación se centra en escuelas de la Fundación del Magisterio de La Araucanía [FMDA], institución fundada en el año 1937. Se trata de una organización sin fines de lucro que funciona como sostenedora de 105 establecimientos educacionales, 65 de ellos son escuelas básicas y multigrado en sectores rurales. Estas escuelas abarcan mayoritariamente la IX región de La Araucanía, y en menor grado la XIV región de Los Ríos, y representan un 61% del total de las escuelas de la Fundación (FMDA, 2016).

Otro antecedente de las escuelas multigrado del sector rural, particularmente en la IX región de La Araucanía, es la tasa de población indígena de origen mapuche. Este pueblo ha sido una de las etnias originarias más importantes del país, tanto social como demográficamente, con una fuerte identidad cultural. Actualmente están relegados a una situación casi marginal, por lo cual el Estado chileno ha declarado su preocupación por protegerlos y respetar su cultura. Paralelamente la propia etnia ha tomado conciencia de su gravitación cívica nacional (Sepúlveda & Vela, 2013). Esta población asciende a un 35.5% de la población total de estudiantes de la fundación, que es de 18602 (FMDA, 2016). Esta institución atiende estudiantes diversos en su realidad familiar, económica, social y cultural, cuyas disparidades constituyen un reto para la labor de los docentes.

En la actualidad, los docentes que se desempeñan en escuelas rurales multigrado afrontan el proceso de implementación de las nuevas bases curriculares. Dicha implementación consiste en un cambio de nomenclatura, estructura, complejidad y profundidad de contenidos que deben ser enseñados desde las habilidades y actitudes, acompañados de nuevas estrategias didácticas que generen impacto en la formación integral de los estudiantes. Desde el trabajo técnico pedagógico de la FMDA se ha determinado la necesidad de esclarecer las representaciones de los docentes sobre las bases curriculares desde la comprensión de los términos: currículo, habilidades, conocimientos, actitudes, experiencia, conocimiento metodológico, gestión y liderazgo.

El propósito de este trabajo es determinar las percepciones de los docentes sobre la actualización de las *Bases Curriculares de la Educación Básica Chilena* (Ministerio de Educación, 2012) en escuelas multigrado del sector rural en establecimientos de la FMDA. El estudio de dichas percepciones es condición esencial para generar acciones de mejora de la calidad al retomar la importancia de la educación en contextos rurales de alta vulnerabilidad, adaptada a la diversidad cultural de estos sectores, en tanto promueva la atención de los educandos respecto al nuevo currículo.

La significación social del estudio de las percepciones de los docentes sobre las bases curriculares radica en su contribución a la toma de decisiones con respecto a las prioridades de los Planes de Mejoramiento

Educativo² (PME), que acompañan el quehacer docente como un apoyo a su gestión dentro y fuera del aula. En este contexto, dichas representaciones atraviesan las áreas de gestión pedagógica, liderazgo escolar, convivencia y gestión de recursos, las cuales estructuran el modelo de Calidad de la Gestión Escolar del Ministerio de Educación (Mineduc). El estudio de dichas representaciones deviene en guía para abordar los distintos componentes que apuntan al mejoramiento de las prácticas pedagógicas y los establecimientos mediante estándares, cuyos procesos están regulados por la *Ley de Subvención Escolar Preferencial*³.

Antecedentes

Entre las razones más relevantes por las que se decide investigar en el contexto de las escuelas rurales multigrado se encuentra el alto índice de vulnerabilidad de los estudiantes que conforman su matrícula. Estas escuelas reciben del Estado chileno mayor cantidad de recursos por alumno, desde lo que se llama *política de educación diferenciada* y solo dependen del subsidio (Ansión & Villacorta, 2004). Por otra parte, el índice de vulnerabilidad de los establecimientos educacionales es calculado anualmente por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (Junaeb)⁴. Su valor refleja el porcentaje de alumnos con bajo nivel socioeconómico y educativo de los padres de un establecimiento. Estas condicionantes generan que el alumnado requiera mayor apoyo en una sociedad cada vez más exigente con las competencias para un desempeño emocional y profesional exitoso.

Las estrategias de enseñanza en las aulas de escuelas rurales multigrado vulnerables, públicas y particulares, subvencionadas por el Estado chileno

-
- 2 El PME es un instrumento de planificación estratégica del Ministerio de Educación en Chile.
 - 3 La *Ley Subvención Escolar Preferencial N°20.248* es un instrumento para la subvención educacional con carácter preferencial, destinada al mejoramiento de la calidad de la educación en establecimientos con estudiantes prioritarios. Se entenderá por prioritarios a los alumnos para quienes la situación socioeconómica de sus hogares dificulte sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo. La vulnerabilidad se determina mediante la caracterización de la familia a nivel socioeconómico del hogar, los resultados inducen o no a la conclusión del estudiante en calidad de prioritario.
 - 4 Junaeb es un organismo de la administración del Estado que vela por los niños, niñas y jóvenes chilenos en condición de vulnerabilidad biopsicosocial, para que ingresen, permanezcan y tengan éxito en el sistema educativo (Junaeb, s.f.).

en la región de La Araucanía son todavía, en su mayoría, desactualizadas en cuanto a las exigencias referidas al tratamiento de conocimientos, habilidades y actitudes trabajados por el profesor, enmarcados en las actuales bases curriculares. Esto es debido a que los docentes fueron formados en un currículo basado principalmente en el contenido, y que desde el año 2012 se comenzó a reformar.

Hasta el momento, se ha avanzado, en una primera fase, desde 1° a 6° año básico. En segunda instancia, se ha actualizado de 7° año básico a 2° año de enseñanza media, este último entró en vigencia desde el año 2016. En la actualidad estas políticas se trazan a partir de la *Ley General de Educación*⁵ (Chile, 2009), en tanto promueven el aprender habilidades y generar competencias avanzando hacia la formación de un estudiante integral, con un currículo que propicia el desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos. De ahí la congruencia entre el fin y el medio para conseguir aprendizajes de calidad, para lo cual es necesario transformar las prácticas educativas en el aula.

La actual reforma educacional devuelve el protagonismo al docente, a partir de la mejora de las condiciones que influyen en la enseñanza —salario, horas no lectivas— y la creación de oportunidades de formación universitaria. Este protagonismo se concreta a través del PME y del Proyecto Educativo Institucional con el que las familias interactúan en la construcción de una escuela inclusiva y virtuosa a la que todos aspiran, y en la que el maestro dirige procesos y facilita que los estudiantes sean protagonistas de su formación integral, independiente del nivel de vulnerabilidad que afrontan.

Tales exigencias apuntan a la necesaria formación de un docente que en su rol profesional cumpla con características específicas dentro del modelo de efectividad. Esto supone factores indirectos —condición laboral, satisfacción laboral, compromiso profesional, entre otros— y directos —refuerzo positivo, evaluación, manejo de la disciplina, entre otros—; todo lo cual es parte del recorrido iniciado desde el año 2000 para gestionar la calidad de la educación (Arancibia & Álvarez, 2011).

5 La *Ley General de Educación* N°20.370, 2009 regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa —sostenedor, equipos directivos, profesores, asistentes de la educación, estudiantes, padres y apoderados—.

En este sentido, la transformación de la escuela rural multigrado en una institución efectiva, requiere del trabajo mancomunado de cada docente, con dedicación, motivación, conocimiento y destrezas para alcanzar ese objetivo (Beyer & Araneda, 2009). Estos trabajos sustentan la transformación de la escuela rural al determinar la necesidad de docentes capaces de utilizar estrategias de enseñanza con procedimientos y recursos que promuevan aprendizajes significativos y formativos, donde los estudiantes son centro del proceso educativo. Sin embargo, la efectividad de esta postura estará determinada por la dirección de los docentes y el acompañamiento de la familia, y otros agentes externos a la escuela.

Otro aspecto de valor en la concreción de las bases curriculares es el liderazgo, que se manifiesta, entre otros aspectos, en el uso de estrategias de enseñanza, la organización del proceso educativo, de la evaluación del aprendizaje y el dominio del tiempo de la sala de clases. En algunas investigaciones y en los *Estándares Indicativos de Desempeño* (Mineduc, 2014) se señala que el tiempo en aula que utiliza el profesor para el aprendizaje es uno de los factores fundamentales para el logro de aprendizaje en los estudiantes.

Lo antes expuesto se basa en evidencias obtenidas en investigaciones sobre: *Ambientes de aprendizaje en contextos rurales: tensiones y desafíos* (Hincapié & Mondragón, 2012), *Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrados* (Ezpeleta, 1997), *Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado* (Rodríguez, 2003) y *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades* (Ames, 2015). En estos análisis se destaca la relación positiva entre el tiempo en que los estudiantes reciben enseñanzas de profesores y los resultados educativos; sin embargo, no se aborda aún cómo la oferta curricular y la actualización de sus bases contribuye a la calidad de la educación en el contexto de la escuela rural multigrado.

En las condiciones de la escuela rural multigrado la vulnerabilidad de los estudiantes se hace más visible, y por tanto la educación requiere de estrategias didácticas más específicas para la enseñanza. Resulta complejo estructurar una enseñanza acorde con las necesidades de quien la recibe, en tanto la comprensión de las bases curriculares es superficial. De ahí que, en este contexto de análisis, resulte pertinente investigar sobre el nivel de actualización de las representaciones de los docentes sobre las bases curriculares y cómo esto modifica la calidad

de las prácticas pedagógicas. Esto debe conducir a la mejora educativa, sin embargo el rol esencial lo ocupará en todo momento el docente, por ello la necesidad perentoria de perfeccionar la formación inicial y continua, a partir de educarlo en las herramientas necesarias para educar en condiciones de multigrado y vulnerabilidad. La comprensión de esta demanda justifica por qué el docente debe dominar e implementar las bases curriculares.

No obstante, la realidad de la escuela rural multigrado araucana es el bajo rendimiento académico, que se expresa en la limitada respuesta a las demandas actuales de las nuevas bases curriculares. También, se observa que el cambio en las prácticas pedagógicas es necesario para poder dar respuesta al currículo, y que este tome vida, significación, sentidos y sinergia con el alumnado; todo ello asociado a que los apoderados o padres no asuman como solución llevar a sus niños a sectores urbanos, sino que vean y aprecien una escuela que les pueda brindar el apoyo necesario para lograr aprendizajes y una formación adecuada a sus hijos.

Todo lo antes planteado fue objeto de investigación en estudios doctorales realizados en la Universidad Autónoma de Madrid (Arriagada, 2016), el cual responde en concreto al hecho de que en la actualidad no existe evidencia de investigaciones que aborden las características de los docentes en la aplicación de las nuevas bases curriculares, y su repercusión en la formación de los niños y las niñas.

Metodología

La investigación se sustenta en los recursos metodológicos que ofrece el enfoque cualitativo, que evalúa el desarrollo natural de los sucesos. Esto limita la manipulación del objeto de investigación con respecto a la realidad, en tanto se define como un conjunto de prácticas interpretativas, que se convierten en serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos (Hernández, Fernández & Baptista, 2006). Su base epistemológica y fenomenológica, busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, donde lo más importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia (Rodríguez, 1999). El alcance del estudio es descriptivo y busca especificar las propiedades,

características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a una análisis (Hernández et al., 2006).

Esta investigación se basa en un estudio de caso múltiple de corte etnográfico. El análisis de datos se centra en un fenómeno. Según Gutiérrez (2002), en los estudios de casos múltiples se indaga un fenómeno o acontecimiento a partir del estudio intensivo de varios casos relacionados con el mismo. En la etnografía los datos se generan desde lo que los participantes aportan mediante aproximaciones sucesivas a una postura constructiva, al poner el acento en comprender los fenómenos y realizar una interpretación profunda de ellos (Serrano, 2011).

Como ya se ha mencionado, esta investigación se sitúa en el contexto de quince escuelas rurales multigrado de la FMDA, de las que participan veinte profesores. Dichos establecimientos educacionales están ubicados en los sectores rurales de las comunas de Padre las Casas, Vilcún, Freire, Puerto Saavedra, Toltén, Melipeuco, Puerto Domínguez y Villarrica, que abarcan la geografía comprendida desde cordillera hasta la costa.

Tabla 1
Establecimientos participantes en la investigación

| Establecimiento educativo | Docentes por establecimiento | Comuna |
|------------------------------------|------------------------------|------------------|
| Escuela Hermano Pascual | 2 | Padre las Casas |
| Escuela Rosario Vásquez | 1 | Freire |
| Escuela El Tesoro | 2 | Padre las Casas |
| Escuela San Miguel de Quintrilpe | 2 | Vilcún |
| Escuela Santa Teresita de Codinhue | 1 | Vilcún |
| Escuela Ernesto Wilhelm | 1 | Puerto Domínguez |
| Escuela Piedra Alta | 1 | Puerto Saavedra |
| Escuela Villa Boldo | 1 | Toltén |
| Escuela Entre Ríos | 1 | Imperial |
| Escuela Cruz de Mayo | 1 | Padre las Casas |
| Escuela Padre Bernabé | 2 | Cunco |
| Escuela Llaima | 1 | Cunco |
| Escuela Juan Wevering | 1 | Puerto Domínguez |
| Escuela Huapi | 1 | Puerto Saavedra |
| Escuela Santa Filomena | 1 | Villarrica |

Fuente: elaboración propia.

Los criterios de inclusión y exclusión son: docentes de educación básica con título profesional, con dos o más años de experiencia en

docencia, profesionales que ejercen con más de ocho horas pedagógicas, pertenecientes a la FDMA y residentes en la IX región de La Araucanía. Las técnicas e instrumentos aplicados, y los objetivos se muestran en la Figura 1. Además, se aplicó la triangulación —metodológica e intermetodológica— como procedimiento de investigación para la comprensión hermenéutica de los resultados.



Figura 1. Instrumentos o técnicas aplicados en el estudio. Fuente: elaboración propia.

Discusión

En primer lugar, se entiende que las habilidades, actitudes y conocimientos deberían estar integradas en el desarrollo de la clase, pero en el discurso de los docentes esto no se da efectivamente. Existe así valoración por los tipos de saberes. La mayoría de los docentes logran trabajar uno o dos de los saberes —conocimientos, habilidades y actitudes—. Lo anterior permite observar cómo en el informe de Delors (1996), los saberes se encuentran presentes en las representaciones de los docentes, aunque existen distintas situaciones que afectan el buen desarrollo de planificaciones de mayor complejidad que logren integrar conocimientos, habilidades y actitudes.

Por otro lado, en las investigaciones curriculares, la representación mental o concepción de saberes, competencias y desempeños es polisémica e imprecisa (Delory, 1991). Los docentes conciben el trabajo de competencias con los siguientes significados: dominio de la disciplina, actividades de habilidad o como planificaciones perfectamente

estructuradas. Sin embargo, lo encontrado en este estudio coincide con la valoración de las estrategias didácticas que sirven para estimular el pensamiento de los niños al permitir acotar contenidos que anteriormente eran muy amplios, y al otorgar claridad de los aprendizajes esperados, como lo evidencia el estudio de Cañizales (2004), quien observó cambios positivos en el pensamiento de los niños al utilizar estrategias didácticas estimulantes.

En suma, la articulación de factores del estudio de Bogoya (2000) (citado en SERCE, 2001), vista desde la apropiación consciente del saber y el desarrollo de habilidades cognitivas, aparece en las representaciones de este estudio, expresada en el discurso en forma de necesidad de desarrollo profesional docente por medio de capacitaciones que den profundidad a la nueva propuesta curricular, las cuales permitan un cambio paradigmático en las concepciones mentales de los docentes.

En segundo lugar, al comienzo del estudio de las representaciones, se pone en relevancia la alineación entre el nuevo *Marco Curricular* (2012) y las realidades complejas-cambiantes, en las cuales se sitúan los docentes participantes del estudio (Cespedes, 2005, citado por Barquero, Méndez, Torres & Cerda, 2007). De ahí que los resultados obtenidos revelen algunos problemas relacionados con dos criterios asociados que intervienen en la representación colectiva: la conformación del multigrado presente en escuelas rurales y el factor tiempo. Ambos criterios permiten señalar que existen retos a nivel rural relacionados con la adaptación de las propuestas curriculares y con metodologías que permitan que los distintos saberes cobren sentido en la vida de los estudiantes de dichos contextos.

En la obra de Crahay y Delhaxhe (2004) se destaca la necesidad de considerar que las propuestas curriculares oficiales son aplicadas por los docentes en distintos subsistemas educativos propios de un sistema educativo nacional multicultural. Lo anterior debería concentrar las futuras investigaciones en la actitud hacia el cambio por parte de los docentes y gestores curriculares, y la relación entre el currículo oficial y lo que realmente se aplica en el aula.

En tercer lugar, las representaciones en tanto imágenes y conceptos compartidos permiten observar una importancia, atribuida en forma

de valoración positiva, de las nuevas propuestas curriculares. Existe un entusiasmo evidente al preguntar por la enseñanza en un enfoque por competencias. Las valoraciones positivas sobre la elaboración de nuevos programas orientados por dicho enfoque parecen un tanto desmedidas. Por un lado, la valoración de las bases curriculares es central, pero se percibe un desfase entre el discurso o la representación mental y aplicación de las estrategias de enseñanza. Sin embargo, el aporte en innovación de metodologías de enseñanza, la centralidad del estudiante y la vigilancia epistemológica del docente son representaciones sobre el desarrollo curricular que se encuentran presentes en el discurso actual de los docentes participantes del estudio. Lo anterior puede ser un logro fundamental al considerar que las evidencias de un discurso con representaciones claras en los docentes sobre los criterios estudiados constituyen condición *sine qua non* para promover un cambio de cultura didáctica.

En cuanto a los desafíos, la alineación constructiva y la arquitectura curricular se representan como factores dignos de perfeccionamiento. Lo anterior es uno de los puntos que, según Biggs (2005), necesita de trabajo y desarrollo. En el estudio que precede este artículo se observó la necesidad de alinear evaluación con resultados de aprendizaje y tipos de evaluación, como vía para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes y la efectividad de las nuevas propuestas curriculares. De hecho, las habilidades, actitudes y conocimientos de los estudiantes exigen al docente relacionar teoría y práctica, y alinear cada saber o resultado de aprendizaje con las características de los estudiantes y el contexto.

En cuarto lugar, las estrategias de enseñanza desplegadas por los docentes permiten observar, de acuerdo a lo expresado por Biggs (2005), cinco elementos para un aprendizaje profundo. El currículo, los métodos docentes y los procedimientos de evaluación están alineados hacia la “búsqueda de la compatibilidad”, mientras que el clima de la clase es sometido al control del profesor, y por ende, al tipo de atmósfera que se genere —autoritaria, amistosa o cálida—, y el clima institucional. Por lo anterior, la investigación de López (2009) hace evidente que la presencia de un compromiso con el proyecto educativo de la institución es un factor decisivo en la formación de un docente competitivo.

Finalmente, el estudio de las representaciones de los docentes se basó en el registro *in situ* de emociones, creencias y juicios expresados en el discurso.

Esto permite considerar que existe una representación colectiva de los docentes valorada como positiva acerca de las nuevas bases curriculares, en las que es necesario profundizar mediante la formación continua y la gestión técnico-pedagógica por la mejora de las estrategias de enseñanza.

Resultados

Las percepciones de los docentes acerca de las bases curriculares surgen de la construcción discursivo-colectiva de sus experiencias pedagógicas construidas desde el cumplimiento de sus funciones profesionales en escuelas rurales multigrado. Durante la investigación, los docentes de las quince instituciones que conformaron la comunidad sociocrítica para el estudio participaron activamente en las entrevistas y grupos focales, reconstruyeron sus experiencias y permitieron observar sus representaciones sobre las habilidades, actitudes y conocimientos de sus estudiantes en un contexto de implementación de las actuales bases curriculares.

Lo anterior permitió reconstruir las concepciones de los docentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, los factores contextuales que dificultan u optimizan la implementación de las bases curriculares y la existencia de problemáticas en el campo de desempeño docente. Todo ello reveló las posibilidades para el cambio de los estilos de enseñanza, de aquel centrado en el discurso del docente, a otro centrado en las potencialidades del estudiante y sus necesidades educativas.

Sin embargo, los docentes coinciden en la falta de tiempo para realizar PME, aunque reconocen su utilidad a partir de los recursos económicos que aporta para resolver necesidades del establecimiento y brindar un mayor apoyo a los estudiantes en las distintas áreas —gestión pedagógica, liderazgo, convivencia escolar y recursos—:

Yo creo que se puede hacer un mejor plan de mejoramiento, y se puede beneficiar de mejor forma a los estudiantes. A pesar de que si tienes pocos recursos igual puedes hacer cosas, pero los colegios, la mayoría con lo que es los planes de mejoramiento, yo creo que ha logrado comprar material didáctico, material que te ayuda en la sala, porque infraestructura uno no puede adquirir, pero sí material didáctico, tangible. Sí puede uno adquirir, por ejemplo, estímulos para los estudiantes para que se motiven más por estudiar, lo mismo

en la parte de transporte, que eso igual nos ha ayudado. (Docente 4)
Hubo un plan de mejoramiento bien acotado en los aprendizajes, pero es de real importancia porque uno obliga a cumplir ciertos compromisos. Como el plan de mejoramiento representa todas las unidades educativas, entonces todos se comprometen bajo una misma finalidad, que es cumplir con estos propósitos, con estas acciones. Entonces, si las acciones son bien acotadas en función de los niños y si se realizan conscientemente, por lo menos en mi experiencia, ya llevo 5 años trabajando con plan de mejoramiento, sí son de relevante importancia para un colegio. (Docente 5)

Los docentes, a través de su discurso, señalan que se hace necesaria la búsqueda de mecanismos que apoyen la elaboración de planes de mejoramiento, para optimizar el tiempo escolar y brindar mayor tiempo al apoyo de los estudiantes en aula. Estas dificultades ocurren porque en estas escuelas uni-, bi- o tridocentes, deben diagnosticar, planificar, implementar y evaluar el PME, al igual que en las escuelas básicas completas, que se diferencian por disponer de equipos de gestión y una planta docente suficiente para desplegar dicho plan.

Los docentes distinguen entre las estrategias más efectivas al momento de enseñar en cursos multigrado y las dificultades que tienen para impartir las clases a partir de las actuales bases curriculares. Estos afirman tener mayor dominio en los contenidos que en las habilidades, poco conocimiento de las nuevas herramientas metodológicas que propone el Mineduc y la falta de actualización en didáctica efectiva, coherente con el actual currículo, por parte de ellos:

Generalmente uno se queda con dos, habilidades y conocimientos y a veces porque muchas veces uno se queda más con el conocimiento que con las habilidades y el actitudinal lo va pasando de forma implícita dentro del quehacer, pero realmente no podría decir que en todas las clases trabajo estos tres componentes. (Docente 3)

Nosotros actualmente planificamos en relación con las habilidades que se desarrollan y nos adherimos a la plataforma que tiene el magisterio que es —Mi aula—, pero ahí se van haciendo las adecuaciones en relación con las habilidades que se van trabajando en el colegio. (Docente 4)

En el caso de ahora con las bases curriculares es más específico lo que se quiere lograr, qué habilidades se quieren lograr específicamente con el estudiante, qué habilidades específicamente se quieren desarrollar en el estudiante. (Docente 3)

No sé si será un problema personal o no, que de pronto en comparación con las bases curriculares anteriores, a mí me costaba mucho de pronto entender los contenidos como la lectura en sí, después al leer las bases curriculares de ahora me parece una lectura más comprensible como el lenguaje más sencillo. (Docente 5)

Existe una valoración positiva en relación con las actuales bases curriculares que se evidencia en el discurso de los profesores, quienes manifiestan necesidad de apoyos en la nueva propuesta curricular ministerial. En síntesis, es necesario vincular las nuevas propuestas con estrategias didácticas activas y evaluaciones acordes a los indicadores de evaluación de los objetivos de aprendizaje curriculares.

Por lo tanto, la representación colectiva de las bases curriculares potencia la educación de un estudiante más consciente en sus procesos de aprendizaje, capaz de trabajar en grupos y dominar estrategias de aprendizaje diversas, acordes con el contexto y las materias. Además, al igual que en otros estudios (Jonanaert, 2008), el ritmo de aprendizaje del estudiante es congruente con una planificación didáctica efectiva de las asignaturas del currículo y las estrategias de enseñanza orientadas hacia el desarrollo de competencias en los estudiantes y actitudes positivas.

Conclusiones

Una de las tesis más recurrentes en el discurso y las representaciones de los docentes es su valoración sobre las nuevas bases curriculares; sin embargo, las contradicciones que surgen, generalmente, se asocian a falta de perfeccionamiento efectivo, no solo una mera capacitación, sino de un acompañamiento progresivo al docente para que este nuevo currículo se haga efectivo en su diseño, para que, en consecuencia, el estudiante avance y tenga una relación óptima en su desarrollo cognitivo y progresión curricular.

Es necesario que las bases curriculares estén asociadas al desarrollo profesional docente y que sea factible su implementación en los diversos establecimientos y contextos de la FMDA. El abordaje de estos aspectos críticos precisa reanalizar las prácticas docentes, la educación continua y descubrir de qué contenidos y formas de organización se carece aún para la sistematización de la práctica como espacio de investigación y perfeccionamiento desde la escuela.

Con respecto al contenido de las bases curriculares, se hicieron análisis sobre las habilidades, actitudes y conocimientos —desempeños y/o competencias— que persisten en el discurso de oposición entre la relación de los tipos de saberes y/o conocimientos que el docente desarrolla en sus clases. Como ya se mencionó, los docentes participantes del estudio valoran la pertinencia de la nueva propuesta curricular; sin embargo, consideran que se debe acompañar al docente para profundizar en los enfoques de la educación actual y permitir el cambio paradigmático de la centralidad de los contenidos, a la centralidad del desarrollo de habilidades y actitudes en sus estudiantes, y con ello formar ciudadanos con una mayor adaptabilidad a las exigencias sociales del siglo XXI.

La implementación de las nuevas bases en la escuela rural multigrado se considera una oportunidad para la innovación didáctica y el trabajo colaborativo entre docentes para que el despliegue del trabajo por la calidad esté centrado en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello los esfuerzos técnicos de la FMDA deben estar alineados con la reforma educacional, de modo que asegure el mejoramiento continuo de los establecimientos y el logro de metas a mediano plazo de la institución y los establecimientos educacionales.

Finalmente, a través del análisis profundo que se realizó con los docentes de escuelas multigrado, ellos expresan desde su experiencia una realidad educativa rural que necesita más apoyo y simpleza en cuanto a desarrollo de modificaciones en el currículo. Debe existir un fortalecimiento para la educación rural que compense la vulnerabilidad a la que están sometidos los niños y las niñas, lo que en algunos casos es causa de emigración hacia la ciudad y pérdida de identidad cultural. A sabiendas de que no se está lejos de las posibilidades de gestionar las representaciones que emergen en la investigación, el desafío ahora es imaginar las maneras de conseguirlo.

Referencias

- AMES, P. (2015). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. Perú: Ministerio de Educación del Perú.
- ANSIÓN, J., & VILLACORTA, A. (2004). *Para comprender de la escuela pública desde sus crisis y posibilidades*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú

- ARANCIBIA, V., & ÁLVAREZ, M. (2011). Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y autoconcepto académico. *Revista Psykhe*, 3, 51-62.
- ARRIAGADA, C. (2016). *Representaciones del profesorado de Educación General Básica de escuelas rurales multigrados de alta vulnerabilidad de La Araucanía (Chile) sobre las habilidades, actitudes y conocimientos de sus estudiantes* (Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España).
- BARQUERO, M., MÉNDEZ, N., TORRES, N., & CERDA, Y. (2007). La educación rural y sus desafíos en el siglo XXI. *Revista Educare*, (2), 117-127.
- BEYER, H., & ARANEDA, P. (2009). *Hacia un Estado más efectivo en educación: una mirada a la regulación laboral docente*. Consorcio de Reforma del Estado.
- BIGGS, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- BUSTAMANTE, M. (2005). *Módulo de investigación para la atención a aulas multigrado y escuela unidocente*. Tinta, Perú: UCP Público Túpac Amaru.
- BUSTOS, A. (2006). *Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía* (Tesis Doctoral, Universidad de Granada, Granada, España).
- CABELLO, E., CUERVO, A., ESTRADA, G., HERNÁNDEZ, M., POPOCA, C., & REYES, L. (2004). *La organización del trabajo en el aula multigrado. Programa Nacional para la actualización permanente de los maestros de Educación Básica en servicio*. México: Talleres de actualización.
- CAÑIZALES, O. (2004). *Estrategias didácticas para activar el desarrollo de los procesos de pensamiento en el preescolar*. Caracas: Departamento de investigación y postgrado de la UPEL-IPM.
- CHILE. (2009). *Ley N°20.370. Ley General de Educación*. Publicada el 12 de septiembre del 2009 en *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile.
- COLBERT, V. (1999). Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Iberoamericana de Educación*, (20), 107-135. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie20a04.PDF>
- CRAHAY, M. & DELHAXHE, A. (2004). *El análisis comparativo de los sistemas educativos: entre universalismo y particularismo cultural en la transformación de la escuela*. Bruselas: Universidad De Boeck.
- CRUZ, A. (2010). Formación del docente en los centros rurales (Aulas multigrado). *Innovación y experiencias educativas*, (26). Recuperado de: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_26/ANTONIO_CRUZ_FERNANDEZ_02.pdf
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- DELORY, C. (1991). Habilidades académicas, taxonomía utilizada en un banco de ítems. *Pédagogies*, (5), 71-100.

- DURIN, S. (2007). ¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? El departamento de educación indígena en Nuevo León. *Frontera Norte*, 19(38), 63-92.
- ESTRADA, I., MATZER, C., & RODRÍGUEZ, A. (2007). *Proyecto "Mejoramiento cualitativo de la educación básica en las comunidades rurales de Centroamérica: Aportes desde la educación superior" (PADES). Estudio de investigación Escuelas unidocentes y multigrado a escala nacional en Centroamérica*. Recuperado de: <http://www.red-ler.org/escuelas-unidocente-multigrado-guatemala.pdf>
- EZPELETA, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Iberoamericana de Educación*, (15), 101-120.
- FADEL, C., BIALIK, M., & TRILLING, B. (2015). *Educación en cuatro dimensiones*. Boston, MA: Centro para el Rediseño Curricular.
- Fundación del Magisterio de la Araucanía. (2016). *Memoria Anual*. Padre las Casas, Chile.
- GUTIÉRREZ, J. (2002). Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa. *Arbor*, 171(675), 533-557.
<https://doi.org/10.3989/arbor.2002.i675.1045>
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., & BAPTISTA, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill Interamericana.
- HINCAPIÉ, L., & MONDRAGÓN, M. (2012). *Ambientes de aprendizajes en contextos rurales: tensiones y desafíos*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2002). *Chile-XVII Censo Nacional de Población y VI de vivienda*. Central Integrated Public Use Microdata Series (IPIMS) International. Chile.
- JONANAERT, P. (2008). *El diseño de un perfil de salida para la formación del profesorado*. Montreal: Observatorio de las Reformas en Educación.
- JUNAEB. (s.f.). *Quiénes somos*. Recuperado de <https://www.junaeb.cl/quienes-somos>
- Ley N°20.248. Diario oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 01 de febrero de 2008.
- LÓPEZ, S. (2009). *Los buenos profesores: educadores comprometidos con un proyecto educativo*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Ministerio de Educación (2014). *Estándares indicativos de desempeño*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación. (2012). *Bases Curriculares de la Educación Básica*. Santiago, Chile.
- PEREYRA, A. (2008). La fragmentación de la oferta educativa en América Latina: la educación pública vs. la educación privada. *Perfiles educativos*, 30(120), 132-146.

- PRIDMORE, P. (2007). Adapting the primary-school curriculum for multigrade classes in developing countries: a five-step plan and an agenda for change. *Journal of Curriculum Studies*, 39(5), 559-576.
<https://doi.org/10.1080/00220270701488093>
- RODRÍGUEZ, A. (1999). *Los orígenes de la teoría pedagógica en México: Elementos para una construcción didáctica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- RODRÍGUEZ, Y. (2003). Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado. *Educación, Procesos Pedagógicos y Equidad*, (4), 132-191.
- SEPÚLVEDA, O., & VELA, F. (2003). Cultura y hábitat residencial: el caso mapuche. *Revista INVI*, 83(30), 149-180.
- SERCE (2001). *Segundo estudio regional comparativo y explicativo. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Reporte técnico.
- SERRANO, B. (2011). *Generación de una red socioeducativa inclusiva en la sociedad de la información. Un estudio etnográfico*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- VARGAS, T. (2003). *Escuelas multigrado ¿cómo funcionan?* Recuperado de: <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137497so.pdf>
- VERA, D., OSSES, S., & SCHIEFELBEIN, E. (2012). Las creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38 (1), 297-310. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052012000100018&script=sci_arttext&tlng=en/