

Representaciones del profesorado de la educación básica araucana multigrado sobre las nuevas bases curriculares

Representations of teachers of the basic education araucanain conditions of multigrade on the new curricular bases

Carlos Roberto Arriagada-Hernández

Universidad Autónoma de Chile, Chile

Oscar Ovidio Calzadilla-Pérez

Universidad Mayor, Chile

Correo electrónico(s):

carlosarriagadah@gmail.com

calzadilla1984@gmail.com

Recibido: 8 de septiembre de 2018

Aceptado: 5 de febrero de 2019

Resumen: La tensión entre las bases curriculares en la educación básica chilena y su implementación consciente en escuelas rurales multigrado constituyó la problemática objeto de estudio. Esto generó un análisis mediante métodos cualitativos sobre las representaciones del profesorado de las nuevas bases curriculares en el contexto rural mapuche connotando a la educación en condiciones de vulnerabilidad y diversidad cultural. De ahí la necesidad de superar a los docentes en dichas bases y su contextualización a la realidad rural mapuche en las que el mayor reto radica en potenciar una atención educativa inclusiva y diversificada en relación con el nuevo currículum.

Palabras clave: Currículo; Escuela rural multigrado; Bases curriculares; Estrategias de enseñanza

Abstract: The tension among the curricular bases in the Chilean Basic Education and its implementation in rural multigrade schools, constituted the study object problem. This generated a study by means of qualitative methods on the representations of the faculty of the new curricular bases, in the mapuche rural context connoting to the education in vulnerability conditions and cultural diversity. Hence the necessity to overcome educational teachers in such bases and their contextualization to the rural mapuche reality, in those that the biggest challenge resides in powered an inclusive educational attention and diversified in relation with the new curriculum.

Keywords: Curriculum; Rural multigrade school; Curricular bases; Teaching strategies

Introducción

Los análisis de este artículo tienen como contexto a la escuela rural chilena en condiciones de multigrado. En estas instituciones el proceso educativo es dirigido por uno o más docentes, de ahí que todo cambio en las bases curriculares implique modificaciones en las que el profesorado pueda desarrollar un trabajo de calidad.

En este contexto profesional se comporta de forma más compleja la implementación en el actual sistema educativo, al punto de no poder desarrollar estrategias de enseñanza efectivas por inconsistencias del sistema.

Lo antes expuesto condujo a la sistematización de referentes teóricos respecto al multigrado en Iberoamérica. Tal es el caso de Bustos (2006), quien estudió a docentes en formación desde el desarrollo pedagógico en grupos de aula multigrado de educación primaria en el contexto rural. Colbert (1999), enfatiza en la mejora del acceso y la calidad de la educación en sectores rurales de alta pobreza. Cruz (2010), expone características de la práctica docente en contextos rurales. Por su parte, Cabello, Cuervo, Estrada, Hernández, Popoca, y Reyess (2004), profundizaron en la organización del trabajo del aula multigrado. Pridmore (2007), adaptó el currículum de primaria para multigrado en países en vías de desarrollo desde la actualización docente. Vargas (2003) realizó una caracterización de estos establecimientos y su funcionamiento. Por su parte, Rodríguez, Matzer, y Estrada (2004), investigaron respecto al trabajo científico metodológico en el sector rural de Cuba. Estos autores ofrecen orientaciones acerca de la capacitación de profesores para su desempeño profesional en grupos multigrado, la elaboración de textos y materiales educativos, las adaptaciones en el currículum y las estrategias de enseñanza. Sin embargo, en la sistematización construida a los efectos de la investigación que precede este artículo, el estudio y participación consciente de los docentes en la actualización del currículum se identificó como una problemática.

Por otra parte, en el análisis de la definición de escuela rural multigrado se comprobó la ponderación entre sus rasgos como aquella 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 (combinan dos cursos de 1ro a 6to año básico, alcanzando independencia en 7mo y 8vo) y escuela multigrado incompleta (donde se dicta enseñanza desde 1ro hasta 6to año básico, y se combina de 1ro a 4to años, 5to y 6to, o de 1ro a 6to en una misma aula o en otra sala).

Existen estudios que analizan las condiciones sociales y educativas, al respecto se encuentran Durin (2007), Pereyra (2008), Vera, Osses y Schiefelbein (2012), con las siguientes características: altos niveles de vulnerabilidad, instalaciones inadecuadas, escases de materiales pedagógicos, dificultosa accesibilidad, condiciones difíciles para los docentes, y bajo nivel de logro de aprendizajes. No obstante, las oportunidades que se presentan son de riqueza relativa al contexto ya mencionado.

El estudio de estadísticas de La Araucanía la representa como la región con mayor población rural del país, por tanto, concentra el grueso de escuelas rurales. Según la información obtenida del XVII Censo Nacional y VI de Vivienda (2002) en la IX Región la densidad es de 27.30 habitantes/Km², y su población rural es de

281.227 habitantes (Instituto Nacional de Estadísticas, 2002). De lo antes expuesto se deduce que la opción curricular en sectores rurales es fundamentalmente la educación multigrado.

Esta investigación toma como escenario de investigación establecimientos educativos (escuelas) de la Fundación del Magisterio de La Araucanía (en adelante, Fundación). Se trata de una organización sin fines de lucro que funciona como sostenedora de 105 escuelas, 65 de ellas son escuelas básicas multigrado en sectores rurales que representan el 61% de totalidad de las escuelas de la Fundación (Fundación del Magisterio de la Araucanía, 2016). Otra particularidad de la escuela multigrado en el sector rural de la IX Región es la tasa de población indígena de origen mapuche, la cual asciende a un 35.5% de la población de estudiantes de la Fundación que es de 18.602 (FDMA, 2016). Esta particularidad evidencia la diversidad, y en ello radica uno de los mayores retos de los docentes.

En la actualidad los docentes de escuelas rurales multigrado afrontan el proceso de implementación de las bases curriculares cuyo cambio fundamental radica en la nomenclatura, estructura, complejidad y profundidad de contenidos que deben ser enseñados desde las habilidades y actitudes mediante nuevas estrategias didácticas. Por ello el trabajo técnico pedagógico de la Fundación centra su accionar en el esclarecimiento de dichos cambios desde la comprensión de los términos currículum, habilidades, conocimientos, actitudes, experiencia, conocimiento metodológico, gestión y liderazgo.

En consecuencia, el objetivo de este trabajo radica en determinar las representaciones de los docentes sobre la actualización de las bases curriculares de la educación básica chilena en escuelas multigrados del sector rural mapuche en establecimientos de la Fundación. El principal impacto del estudio radica en generar acciones de mejora para la gestión de la calidad en la educación rural en las condiciones de alta vulnerabilidad y diversidad cultural de estos sectores, en tanto se promueva una atención educativa inclusiva y personalizada, respecto al nuevo currículum.

La significación social del estudio es información de alto valor para la toma de decisiones respecto a las prioridades de los Planes de Mejoramiento Educativo (en lo adelante, PME), los que se conciben por el Estado chileno como una herramienta que sitúa a los establecimientos en una lógica de trabajo que apunta al mejoramiento continuo de los aprendizajes de todos los estudiantes. Los PME son regulados por la Ley de Subvención Escolar Preferencial. Estos acompañan al quehacer docente como un apoyo a su gestión dentro y fuera del aula. En este contexto dichas representaciones transversalizan las áreas de gestión pedagógica, liderazgo escolar, convivencia y gestión de recursos.

Desarrollo

Antecedentes

En las escuelas rurales multigrado mapuche se encuentra el más alto índice de vulnerabilidad de los estudiantes que conforman su matrícula. Dichas escuelas reciben del Estado chileno mayor cantidad de recursos por alumno mediante una política de educación diferenciada. El índice de vulnerabilidad de los establecimientos educacionales es calculado anualmente por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), 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 escuelas rurales multigrados vulnerables, públicas y particulares, subvencionadas por el Estado chileno 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 trabajadas por el profesor enmarcados en las actuales bases curriculares. Esto es debido a que los docentes fueron formados en un currículum basado principalmente en el contenido, y que desde el año 2013 con la actualización curricular se comenzó a mejorar bajo nuevos enfoques.

Hasta el momento se ha avanzado en una primera fase, desde 1ro a 6to año básico, en segunda instancia se ha actualizado de 7mo año básico a 2do 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 (Ley No. 20370, 2009), en tanto promueven el aprender habilidades y generar competencias avanzando hacia la formación de un estudiante integral, con un currículum que propicia al 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 a nivel de 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 y Álvarez, 2011).

La transformación de la escuela rural multigrado requiere del trabajo mancomunado de cada docente del claustro, con dedicación, motivación, conocimiento y destrezas para alcanzar dicho objetivo. Ello explica la necesidad de transformar la escuela rural desde la formación de docentes capaces de utilizar estrategias de enseñanza con procedimientos y recursos que promuevan aprendizajes significativos y formativos, donde los estudiantes sean el centro del proceso educativo. Sin embargo, la efectividad de esta postura estará determinada por la dirección de los docentes, el acompañamiento de la familia, y de otros agentes educativos externos a la escuela.

Otro aspecto de valor en la concreción de las bases curriculares lo constituye el liderazgo que se manifiesta, entre otros aspectos, en el uso de estrategias de enseñanza, la organización del proceso educativo, la evaluación del aprendizaje, y el dominio del tiempo en la sala de clases. En algunas investigaciones y en los estándares indicativos de desempeño del Ministerio de Educación (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 del aprendizaje por los estudiantes.

Lo antes expuesto se basa en evidencias obtenidas en investigaciones como: ambientes de aprendizaje en contextos rurales: tensiones y desafíos (Hincapié y Mondragón, 2012), 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 estas se destaca la relación positiva entre el tiempo en que los estudiantes reciben enseñanzas por los profesores y los resultados educativos, sin embargo, no se aborda 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 estas escuelas la vulnerabilidad de los estudiantes se hace más visible y, por tanto, la educación requiere de estrategias didácticas más específicas. Resulta complejo estructurar una enseñanza acorde con las necesidades de quien la recibe en tanto la comprensión de las bases curriculares sea 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 y cómo esto modifica la calidad y las prácticas pedagógicas.

Contradictoriamente, la realidad de la escuela rural multigrada 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 currículum, y que este tome vida, significación, sentido y sinergia en el alumnado. Todo ello asociado a que los apoderados o padres no asuman como solución llevar a sus niños a sectores urbanos, que vean y aprecien una escuela que les pueda brindar los apoyos necesarios para lograr aprendizajes y una formación adecuada.

Si bien las referidas investigaciones evidencian la actualidad científica de los estudios sobre multigrado, no se encontraron investigaciones respecto al papel de los docentes en la aplicación de las bases curriculares en el aula multigrado. La contribución más significativa de los criterios expuestos radica en el acompañamiento de docentes, y con ello la mejora de los resultados académico-formativo. En este contexto hay que destacar que los criterios que se exponen son objeto de sistematización en la oferta de formación, y a manera de ejemplo se connota en la aplicación de estrategias neuropedagógicas y sus aplicaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Calzadilla, 2017).

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 y Baptista, 2006).

Su base epistemológica busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, donde lo más importante es aprehender el proceso de interpretación porque la gente define su mundo y actúa en consecuencia. El alcance del estudio es descriptivo, este busca especificar las propiedades, características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a análisis (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Esta investigación se basa en un estudio de caso múltiple de corte etnográfico, el análisis de datos se centrará en un fenómeno. Según Gutiérrez (2002) en los estudios de casos múltiples se indaga un fenómeno 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. La investigación

desarrollada se sitúa en el contexto de 15 escuelas rurales multigrado de la Fundación de las que participan 20 profesores provenientes de nueve comunas desde cordillera hasta la costa, tal como expresa la Tabla 1.

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

Tabla 1. Establecimientos participantes en la investigación.

Fuente: elaboración propia.

Los criterios de inclusión y exclusión son: docentes de educación básicas con título profesional, con dos o más años de experiencia en docencia; profesionales que ejercen con más de ocho horas pedagógicas pertenecientes a la Fundación 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.

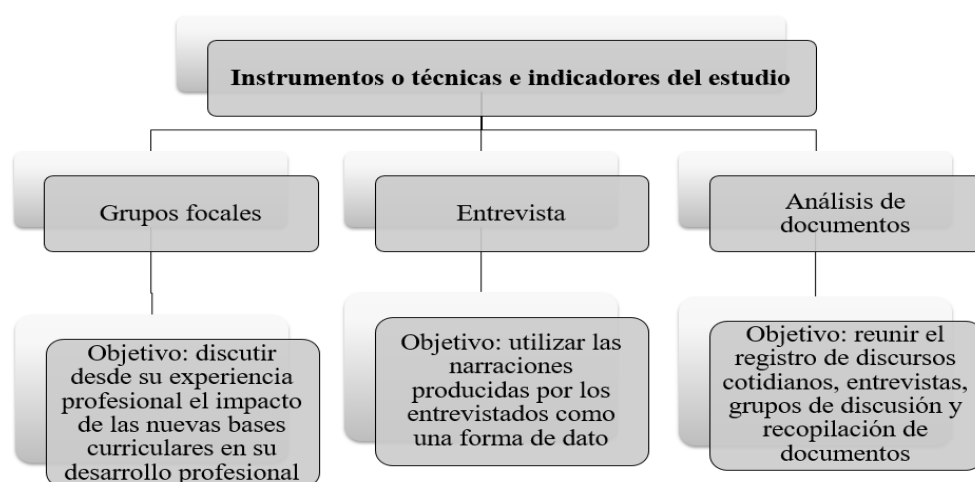


Figura 1. Instrumentos o técnicas aplicados en el estudio

Fuente: elaboración propia.

Las representaciones de los docentes 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 multigradas. Durante la investigación los docentes que conformaron la comunidad sociocrítica del 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, 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 de los estudiantes y sus necesidades educativas.

Sin embargo, los docentes coinciden en la falta de tiempo para realizar PME, en tanto 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). Los docentes señalan la necesidad de 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 tri docentes, deben diagnosticar, planificar, implementar y evaluar el PME, al igual que en las escuelas básicas completas que se diferencian al disponer de equipos de gestión y una planta docente suficiente para desplegar dicho plan.

Los docentes distinguen entre las estrategias más efectivas el momento de enseñar en cursos multigrados y las dificultades que tienen para impartir las clases a partir de las actuales bases curriculares. Refieren 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 currículum.

Existe una valoración positiva en relación a 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 objetivos de aprendizaje curriculares.

Por tanto, se afirma que la representación colectiva de las bases curriculares potencia la educación de un estudiante más consiente en sus procesos de aprendizaje, capaz de trabajar en grupos y dominar estrategias

de aprendizaje, acordes con el contexto y las materias. Además, al igual que en otros estudios (Jonanaert, Barrette, Masciotra y Yaya, 2008), el ritmo de aprendizaje 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.

Se entiende que las habilidades, actitudes y conocimientos deberían estar integrados en el desarrollo de la clase, pero en el discurso de los docentes esto no se da efectivamente; existiendo 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 Delors de la Unesco los saberes se encuentran presentes en las representaciones de los docentes, aunque existen situaciones que afectan el 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 polisémico e impreciso. Los docentes representan 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 primer lugar, la articulación de factores del estudio de Bogoya, Vinent, Sarmiento, Ortiz, Jurado, Castillo, Guzman (2001), visto desde la apropiación consciente del saber y desarrollo de habilidades cognitivas aparece en las representaciones de este estudio. Este se expresa en el discurso en forma de necesidad de desarrollo profesional docente por medio de capacitaciones que den profundidad en la nueva propuesta curricular, las cuales permitan un cambio paradigmático en los mapas mentales de los docentes.

En segundo lugar, al comienzo del estudio de las representaciones pone en relevancia la alineación entre las bases curriculares (2012) y las realidades complejas-cambiantes, en las cuales se sitúan los docentes participantes del estudio (Barquero, Méndez, Torres, y 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 admiten 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 currículum oficial y lo que realmente se aplica en el aula.

En tercer lugar, las representaciones en forma de imágenes y conceptos compartidos permiten observar una importancia atribuida con carácter 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 en investigaciones de Biggs (2005) requiere 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, alinear cada saber o resultado de aprendizaje a 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 currículum, 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 ello, lo investigado por López (2009) hace evidente que la

presencia de un compromiso con el proyecto educativo institucional 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 de positiva acerca de las nuevas bases curriculares, en las que es necesario profundizar mediante la educación continua y la gestión técnico pedagógico por la mejora de las estrategias de enseñanza.

Conclusiones

Del estudio de las representaciones en los docentes respecto a las nuevas bases curriculares se concluyó que la implementación de estas debe integrarse como directriz del trabajo de la Fundación para promover el desarrollo profesional docente a nivel de establecimiento educativo. Las críticas formuladas por los docentes y su identificación en el discurso profesional contribuyeron a reanalizar las prácticas docentes actantes, los programas de educación continua, y la búsqueda de contenidos y formas de organización para su sistematización a nivel de establecimiento, como espacio de investigación y perfeccionamiento desde la escuela.

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, y que evidencia estados de tensión curricular entre los tipos de saberes y los conocimientos que el docente enseña en sus clases impartidas. Los docentes participantes del estudio valoran la pertinencia de la nueva propuesta curricular, aunque consideran 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 bases curriculares en la escuela rural multigrado se considera una oportunidad para la innovación didáctica y el trabajo docente colaborativo para la gestión de la calidad centrado en mejores prácticas pedagógicas en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello los esfuerzos técnicos de la Fundación deben estar alineados a 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.

Los apoyos y demostraciones didácticas sobre la impartición de clases en las distintas asignaturas desde los contenidos de las nuevas bases aún son insuficientes. Todavía las situaciones de aprendizaje y las variantes didácticas no logran ajustarse a las particularidades del contexto rural mapuche en el que se educan niños de La Araucanía en condiciones de vulnerabilidad. Las insatisfacciones con la educación en el referido contexto, es a su vez, uno de los factores que causa la emigración hacia la ciudad, lo que incide en la pérdida de identidad cultural.

Referencias bibliográficas

- Ames, P. (2015). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. Perú: Ministerio de Educación del Perú.
- Arancibia, V. y Álvarez, M. (2011). *Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y autoconcepto académico*. *Psykhé*, 3 (2), 51-62. Recuperado de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/51>
- Barquero, M., Méndez, N., Torres, N. & Cerda, Y. (2007). *La educación rural y sus desafíos en el siglo XXI*. *Educare* (2), 117-127. Recuperado de <http://www.unesco.cl/esp/sprensa/noticias/prensa/>
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea. Recuperado de <https://barajasvictor.files.wordpress.com/2014/05/libro-j-biggs.pdf>
- Bogoya, D., Vinent, M., Sarmiento, J., Ortiz, J., Jurado, F., Castillo, M., Guzman, N. (2001). *Segundo estudio regional comparativo y explicativo (SERCE)*. Santiago: OREALC/UNESCO. Recuperado de https://www.oei.es/historico/evaluacioneducativa/analisis_curricular_serce.pdf
- Bustos, A. (2006). *Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía* (Tesis de doctorado). Universidad de 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. Recuperado de <http://red-ler.org/organizacion-trabajo-aula-multigrado.pdf>
- Calzadilla, O. (2017). *La integración de las neurociencias en la formación inicial de docentes para las carreras de la educación inicial y básica: caso Cuba*. *Universidad de Costa Rica*, 17 (2), 1-28. Recuperado de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v17n2/1409-4703-aie-17-02-00415.pdf>

- Cañizales, J. Y. (2004). Estrategias didácticas para activar el desarrollo de los procesos de pensamiento en el preescolar. *Investigación y postgrado*, 19(2), 179-200. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-00872004000200008&script=sci_arttext&tlng=pt
- 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
- Durin, S. (2007). ¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? El departamento de educación indígena en Nuevo León. *Frontera norte*, 19 (38), 63-92. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-73722007000200003
- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Iberoamericana de Educación* (15), 101-120. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie15a04.htm>
- Fundación del Magisterio de la Araucanía (FMDA). (2016). *Memoria Anual*. Temuco, Chile.
- Gutiérrez, J. (2002). Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa. *Arbor*, 171 (675), 533-557. Recuperado de <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1045>
- Hernández, R., Fernández, & C. Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Hincapié, L. y Mondragón, M. (2012). *Ambientes de aprendizajes en contextos rurales: tensiones y desafíos*. Colombia: Universidad de Manizales.
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE). (2002). *Chile-XVII Censo Nacional de Población y VI de vivienda*. Central Integrated Public Use Microdata Series (IPIMS) International. Chile.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Profesorado. Revista de Currículum y*

Formación de Profesorado, 12(3), 1-32. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56712875004.pdf>

López, S. (2009). *Los buenos profesores: Educadores comprometidos con un proyecto educativo*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores*. Santiago de Chile, Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentosweb/Estandares_Indicativos_de_Desempeno.pdf

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. Recuperado de http://scielo.unam.mx/scielo.php?pid=S0185-26982008000200008&script=sci_arttext

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. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220270701488093>

Rodríguez, A., Matzer, C., & Estrada I. (2004). *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 múltigrado a escala nacional en Centroamérica*. Recuperado de <http://www.red-ler.org/escuelas-unidocente-multigrado-guatemala.pdf>

Rodríguez, Y. (2003). Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado. *Educación, Procesos Pedagógicos y Equidad* (4), 132-191.

Vargas, T. (2003). Escuelas múltigrado ¿cómo funcionan? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del Proyecto Escuelas Multigrado Innovadas. *UNESDOC*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137497>

Vera, D., Osses, S., y 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/