



**UNIVERSIDAD DE CHILE**  
**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**  
**ESCUELA DE POSTGRADO**

**Saberes Pedagógicos de Respuesta a la Diversidad en una  
Escuela Multigrado Rural del Valle del Elqui**

**Tesis para optar al grado de Magíster en Educación  
con mención en Currículum y Comunidad Educativa**

**Carolina Mora Rodríguez**

**Director:  
Daniel Johnson Mardones**

**Santiago de Chile, año 2023**

*(...) Que les arranquen las escuelas del vientre de las ciudades  
y se las empujen hacia la zona rural,  
la zona verde, donde las estaciones son reales,  
donde las lecciones objetivas no se vuelven fraude.*

*Gabriela Mistral (1928)*

## RESUMEN

Las escuelas rurales en Chile corresponden al 30% del total nacional, de ellas un 54% son multigrado, es decir, establecimientos que combinan más de dos cursos con un profesor a cargo. Las aulas multigrado, se han descrito como espacios intrínsecamente diversos que demandan de la contextualización del currículum y la diversificación de prácticas para desplegar su potencial integrador. Profesoras y profesores cumplen un rol clave, ya que sobre su función recae la responsabilidad de adecuar los programas de estudio y ajustar sus prácticas de enseñanza. Esta misión se torna desafiante y compleja ya que la mayoría de los docentes han sido formados bajo un formato único y homogéneo de enseñanza, por lo que deben reestructurar sus conocimientos para responder a las características del entorno, a la heterogénea composición de los cursos y a cada estudiante. Este estudio de enfoque cualitativo, pretende contribuir a una conceptualización de algunos aspectos constitutivos de los “saberes pedagógicos sobre la respuesta educativa a la diversidad” desde la perspectiva de profesoras y profesores de una escuela rural multigrado ubicada en la IV región de Chile, indagando en las explicaciones y reflexiones que orientan sus prácticas de enseñanza, y la narrativa sobre la construcción de esos saberes en su trayectoria biográfica.

Se concluye que los saberes pedagógicos de respuesta a la diversidad se construyen a lo largo de la vida de los docentes en un proceso dinámico y situado, mediado por la acción y la reflexión sobre el currículum nacional, el contexto, las características de los estudiantes y sus disposiciones emocionales. Los saberes de *Adaptación del currículum*, de *Contextualización de la enseñanza*, de *Valoración de las interacciones positivas* y de *Flexibilidad* se interrelacionan en las distintas dimensiones de la experiencia escolar, formando parte sustancial de la compleja trama del currículum.

**PALABRAS CLAVE:** Saber pedagógico, Diversidad, Educación Rural, Enseñanza Multigrado; Currículum.

# ÍNDICE

## Contenido

|  |    |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN.....  | 1  |
| 1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....                                  | 4  |
| 1.1 La Educación multigrado rural hoy.....                         | 4  |
| 1.2 Saberes pedagógicos y educación multigrado rural.....          | 6  |
| 2. JUSTIFICACIÓN.....  | 7  |
| 3. OBJETIVOS.....  | 9  |
| 3.1 Objetivo General.....  | 9  |
| 3.2 Objetivos Específicos.....                                     | 9  |
| 4. MARCO TEÓRICO.....  | 10 |
| 4.1 Saber pedagógico.....  | 11 |
| 4.2 Diversidad.....  | 14 |
| 4.3 Respuesta del sistema educativo a la diversidad.....           | 15 |
| 4.4 Enfoques para la respuesta a la diversidad.....                | 17 |
| 4.5 Respuesta a la diversidad desde las prácticas pedagógicas..... | 21 |
| 4.5.1 Sistema educativo: Marco curricular y político.....          | 22 |
| 4.5.2 Institución educativa: La escuela multigrado rural.....      | 28 |
| 4.5.3 Formación social docente.....                                | 31 |
| 5.1 Enfoque.....   | 37 |
| 5.2 Diseño de investigación.....                                   | 38 |
| 5.3 Participantes.....   | 39 |
| 5.4 Técnicas de recopilación de la información.....                | 40 |
| 5.5 Análisis de la información.....                                | 42 |
| 5.6 Aspectos éticos.....   | 43 |
| 6. ANÁLISIS DE DATOS.....  | 45 |
| 6.1 Consideraciones preliminares.....                              | 45 |
| 6.1.1 El contexto de la investigación.....                         | 45 |
| 6.1.2 Aspectos generales de la observación en aula.....            | 47 |
| 7. RESULTADOS.....   | 49 |
| 7.1 Procedimiento de análisis de las entrevistas.....              | 49 |
| 7.2 Codificación selectiva.....                                    | 50 |
| 7.2.1 Lo Escrito.....  | 51 |
| 7.2.2 Lo Enseñado.....   | 52 |
| 7.2.3 Lo Apoyado.....  | 60 |
| 7.2.4 Lo Evaluado.....   | 66 |
| 8.2.5 Lo Oculto.....   | 67 |
| 7.2.6 Lo Nulo.....   | 73 |

|   |     |
|---|-----|
| 7.2.7 Lo Biográfico.....                                      | 74  |
| 8. DISCUSIÓN TEÓRICA.....                                     | 85  |
| 8.1 Saberes pedagógicos de respuesta a la diversidad.....     | 85  |
| 8.2 Aproximación a una Enseñanza para la Justicia Social..... | 94  |
| 8.3 Construcción Biográfica del Saber Pedagógico.....         | 95  |
| 9. CONCLUSIÓN.....  | 99  |
| 10. REFERENCIAS.....  | 105 |
| 11. ANEXOS.....   | 116 |
| 11.1 Anexo 1.....   | 117 |
| 11.2 Anexo 2.....   | 118 |
| 11.3 Anexo 3.....   | 119 |
| 11.4 Anexo 4.....   | 120 |

## INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el debate sobre la calidad y equidad de la educación se ha constituido en un elemento importante en la discusión pública. En nuestro país, la Ley N°20.370 General de Educación promulgada el año 2009, es explícita en cuanto al respeto y valoración de la diversidad y en consonancia a ella se han impulsado una serie de reformas para introducir mejoras en los procesos educativos. En este sentido numerosos estudios avalan la idea de que la mejora de los procesos educativos depende que estos procesos se desarrollen en conformidad con la diversidad que es propia a cada realidad escolar (Ibáñez, 2014; OCDE, 2010; Unesco, 2008).

Lo anterior implica nuevos escenarios pedagógicos, en los que comprender que la diversidad es parte constitutiva de los sujetos, de sus modos de interacción y sus visiones de mundo (Díaz y Druker, 2007), reconociéndose como condición inherente a lo educativo, se transforma en requisito para la formación y el desarrollo profesional docente. Sin embargo, se evidencia que, la educación superior para los futuros profesores y profesoras presenta rasgos fuertemente homogeneizadores de la práctica futura, desatendiendo los diferentes contextos de desempeño y la valoración de los espacios culturales en donde los estudiantes crecen (Venegas, 2013). Asimismo, en los currículos formativos y la investigación académica, la falta de consenso y claridad respecto al eje articulador de la profesión docente -el saber pedagógico- ha conllevado a distintas tensiones entre la formación pedagógica y la formación en la especialidad de una disciplina, la articulación entre la teoría y la práctica, y la desvinculación de la academia con la realidad de la escuela, entre otras (Mineduc, 2005).

Esta brecha entre la formación pedagógica y los requerimientos de la respuesta a la diversidad se hace más evidente en la educación multigrado, aquella en que estudiantes de distintos cursos y

edades comparten el aula y aprenden juntos. La educación multigrado en contextos rurales ha sido un tema soslayado en la política educativa y en la formación del profesorado; aunque su heterogeneidad y presencia en el sistema público es innegable, el currículo es estandarizado, basado en una visión homogénea y graduada de los grupos escolares y ofrece una selección cultural cuya representatividad y significado se vincula principalmente a los contextos urbanos. La “diversidad dentro de la diversidad” (Boix, 2011), con que se ha descrito a las aulas multigrado, representa un potencial integrador porque, ante su distintiva característica de aula combinada, los docentes despliegan distintas estrategias para la interacción y el aprendizaje, en coherencia al contexto social y cultural de la ruralidad. Por ese motivo, explorar los saberes que caracterizan el ejercicio pedagógico en las escuelas multigrado-rurales, en voz de sus propios actores y en el contexto en que se sitúan, permitiría identificar un conjunto amplio de nuevos conocimientos, reflexiones, concepciones y prácticas de respuesta a la diversidad, que potencialmente, pueden amplificarse a otros contextos y considerarse en la formación docente y en las políticas curriculares.

Esta investigación pretende indagar en los saberes pedagógicos de respuesta a la diversidad en la escuela multigrado rural, a través de un estudio de caso en una escuela ubicada en el Valle de Elqui (IV región, Chile). Se exploraron las explicaciones que los profesores y profesoras otorgan a sus prácticas y la trayectoria de construcción de esos saberes en su biografía. A través de la información aportada en entrevistas semiestructuradas, usando el marco de análisis de la teoría fundamentada, se intenta responder a la pregunta ¿Cómo son los saberes pedagógicos de respuesta a la diversidad en una escuela multigrado rural del Valle de Elqui?

En la primera parte, desde la sección uno a la tres, se expone la presentación y justificación del problema de investigación, aportando evidencia nacional e internacional sobre el desarrollo de la educación multigrado en contextos rurales, el rol de los docentes y su proceso formativo. En este apartado, además, se detallan los objetivos en torno a los cuales se organiza el estudio.

En la cuarta sección se presentan los referentes teóricos y empíricos que sustentan la problemática y el posterior análisis de los datos. Para una mayor comprensión de los conceptos de saber pedagógico, respuesta a la diversidad y práctica pedagógica se enmarcan en el amplio contexto del aula multigrado, de las políticas curriculares vigentes y de la formación social de los docentes

En la quinta sección se explica el diseño metodológico operacionalizado en decisiones coherentes al paradigma cualitativo y fundamentadas en elementos conceptuales, prácticos y éticos que forman parte del proceso de investigación.

En la sexta sección se detalla el análisis de los datos, considerando aspectos relacionados al contexto de la escuela en que se centra este estudio y a las interacciones observadas en aula.

En la séptima y octava sección se exponen los resultados de la investigación, sustentados en la discusión teórica que da cuenta de los principales hallazgos, relacionando los datos empíricos con referencias teóricas que permiten establecer categorías conceptuales a partir de la información aportada por los propios actores.

Finalmente, se exponen las conclusiones fundamentadas en los datos aportados por los profesores participantes, para lo cual se recorre el cumplimiento de los objetivos planteados al inicio de la investigación y se exponen los elementos que buscan responder a la pregunta de investigación, los potenciales aportes y proyecciones para que nuevos estudios profundicen en los hallazgos expuestos.



# 1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

## 1.1 La Educación multigrado rural hoy

De acuerdo con los datos publicados por el informe de la Mesa Técnica de Educación Rural, en Chile existen 3.401 escuelas rurales en funcionamiento, en las que se encuentran matriculados 279.764 estudiantes. De este número, 1.852 son escuelas rurales multigrado a las que asisten 27.629 niñas y niños (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2020). Las escuelas rurales de nuestro país otorgan servicios a comunidades que concentran altos índices de vulnerabilidad (Ministerio de Desarrollo Social, 2018; Vera-Bachmann y Salvo, 2016). Según la Agencia de Calidad de la Educación (2016), los padres de los estudiantes que asisten a establecimientos rurales tienen, en promedio 3 años menos de escolaridad y perciben ingresos dos veces más bajos, que los padres de los estudiantes que asisten a establecimientos urbanos.

A nivel internacional, diversos estudios coinciden en el rol central de las escuelas rurales en la organización y vida social de los territorios en que se emplazan (Boix, 2011; Little, 2006). En Chile, se ha descrito el ambiente acogedor y buena convivencia escolar que se observa en las escuelas rurales, destacando la relación entre estudiantes, docentes y directivos (ACE, 2019). Por otra parte, serían un eje de desarrollo territorial, ya que representan un espacio de encuentro que conecta con distintos servicios para las comunidades, lo que adquiere importancia para el desarrollo de la identidad local. (Bustos, 2013; Fundación 99, 2020).

La enseñanza multigrado, es una modalidad común en escuelas rurales que se asientan en zonas geográficas con baja densidad demográfica y permiten el acceso a la educación donde no existiría otra opción (Bustos, 2013). En las aulas multigrado confluyen estudiantes de diferentes edades y cursos que comparten situaciones didácticas y, por lo tanto, los saberes que allí circulan. Dentro de sus características, se considera que son escenarios intrínsecamente diversos, por lo que la enseñanza requiere de propuestas que permitan incluir a todos en el proceso, cada uno desde sus posibilidades y no desde sus limitaciones (Boix, 2011; Santos, 2011). En esta línea, algunos estudios, han expuesto que la enseñanza multigrado con predominio de

estrategias diversificadas puede tener efectos positivos en los aprendizajes, y por sobre todo, en el desarrollo social y personal (Little, 2005; Santos, 2011); ayudaría a que los estudiantes desarrollen autonomía en el aprendizaje, cooperen y se apoyen mutuamente en el proceso, además puede promover una mejor organización y pertinencia de actividades para estudiantes con distinto desarrollo (Hyry-Beihammer y Hascher, 2014; Little, 2005). A partir de sus efectos positivos, en países de mayores ingresos, como por ejemplo en Austria y Finlandia, la enseñanza multigrado es considerada como un ideal no solo en contextos donde es necesario, sino también en zonas urbanas, ya que permite hacerse cargo de la heterogeneidad de habilidades de aprendizaje presentes entre los estudiantes (Hyry-Beihammer y Hascher, 2014; Little, 2005).

Distintos estudios (Boix 2011; Rockwell, 2016), coinciden en subrayar el rol clave que cumplen las profesoras y profesores en la educación rural con modalidad de enseñanza multigrado, ya que sobre su función recae la responsabilidad de adecuar los programas oficiales al territorio y a estudiantes que están en distintos niveles de desarrollo y de aprendizaje. Dado el contexto geográfico y cultural, los docentes deben establecer marcos de referencia con la comunidad rural y el desarrollar adaptaciones curriculares que favorezcan procesos de enseñanza-aprendizaje distributivos e integradores (Boix, 2011). Reafirmando este rol central de la docencia en territorios rurales, el Ministerio de Educación de Chile afirma que las profesoras y profesores son determinantes en el resultado educativo de estas escuelas. En esta misma línea, señala que las y los docentes deben contar con las competencias para adaptar las transformaciones curriculares y de enseñanza a las características particulares del entorno rural, lo que -en escuelas multigrado- implica un rediseño de las prácticas tradicionales de enseñanza, las que no se deben limitar a la mera reproducción de contenidos, sino que implica la mediación entre el contexto de vida de las y los estudiantes y los conocimientos, habilidades y actitudes y competencias propuestos en el currículum nacional (MINEDUC, 2020).

## **1.2 Saberes pedagógicos y educación multigrado rural.**

El saber pedagógico se ha estudiado mayoritariamente desde el vínculo con la formación inicial y continua. En el ámbito de la educación rural, se ha descrito que las profesoras y profesores comparativamente con profesores urbanos, tienen menos acceso a instancias de desarrollo profesional (ACE, 2019; Downes y Roberts, 2017; Glover y colaboradores, 2016; Santos, 2011). En sistemas educativos de países en desarrollo, tanto la preparación inicial y continua de pedagogía, como los programas para el diseño de la enseñanza proponen materiales y evaluaciones para docentes y estudiantes basados en una realidad homogénea, identificada con la escuela urbana graduada o “monogrado” (Little, 2005; Terigi, 2008), lo que se convierte en un desafío para profesoras y profesores de aulas multigrado que han sido formados bajo un formato didáctico único y uniforme para el grupo y que actúan según la formación que han recibido desde las universidades o bien repitiendo patrones de enseñanza que ellos vivieron en su época de estudiantes (Boix, 2011; Santos, 2011; Bustos, 2013).

En el discurso sobre su saber para la educación rural, los docentes acusan carencias de preparación en términos didácticos, pero también en el desarrollo de habilidades socioemocionales para desarrollar vínculos, insertarse en la comunidad e involucrarla en su proceso de enseñanza y aprendizaje (Downes y Roberts, 2017; Santos, 2011). En nuestro país, de acuerdo a la caracterización de la educación rural en Chile, realizada por la Fundación 99 (2020), un alto porcentaje de profesores declara no poseer estudios complementarios a su formación inicial, ni capacitación específica para su desempeño en escuelas multigrado.

Un estudio comparativo sobre saber pedagógico y prácticas de enseñanza en escuelas rurales y urbanas de Chile (Ibáñez, 2009), informó que en ambos contextos existe poca coherencia entre el saber teórico y los modos en que profesoras y profesores orientan sus acciones en el aula. El mismo estudio, identifica que la incorporación a la temática de la clase de la diversidad del estudiantado es la competencia profesional docente con menor presencia y que en las aulas multigrado mayoritariamente se preparan actividades y materiales para cada curso por separado. De acuerdo a las conclusiones del estudio, estas características no corresponden a la

concepción general de aprendizaje que actualmente se declara en la formación docente inicial y continua, sino a aquella que supone que la realidad es única y objetiva y el aprendizaje ocurre por captaciones de estímulos, por lo que existiría una baja articulación de la teoría que se aprende en la formación o en el perfeccionamiento y la práctica en situaciones concretas de aprendizaje y enseñanza.

## **2. JUSTIFICACIÓN**

En nuestro país, se estima que 25.529 docentes se desempeñan en escuelas rurales, correspondiendo al 12% del total de profesores y profesoras del país (Elige Educar, 2020). Estas cifras nos remiten al alcance de la docencia rural en nuestro país, a lo que se suman los antecedentes anteriormente expuestos sobre sus saberes pedagógicos, que visibilizan la carencia de dispositivos de formación inicial y continua orientados a la pedagogía rural y diversificada para la enseñanza multigrado, además del consenso sobre la centralidad de la figura de la profesora y el profesor en la experiencia escolar de niñas y niños que habitan en territorios geográficos apartados de zonas urbanas.

Se ha expuesto el bajo porcentaje de investigaciones nacionales e internacionales dedicadas al desarrollo profesional de los docentes rurales, configurándose como una línea de investigación emergente (Glover et al., 2016; Ibáñez, 2014). Los estudios disponibles, mayoritariamente centran su atención en la formación académica y en la capacitación profesional, sin ampliar la mirada a las trayectorias de profesoras y profesores rurales como actores de un proceso social e histórico de larga data que los liga a la enseñanza en diversidad, donde sus experiencias familiares, escolares y laborales contribuyen a generar el saber pedagógico que será el fundamento de sus prácticas docentes.

Por otro lado, se constata escasa producción de conocimiento, desde la perspectiva de las profesoras y los profesores que ejercen en el contexto rural con

modalidad multigrado, en torno a un eje central y constitutivo de la labor que realizan: la construcción de saberes pedagógicos para responder a la diversidad del estudiantado, dimensión que se ajusta a los lineamientos declarados en la reforma educativa chilena cuyos pilares se fundamentan en la inclusión, la calidad integral y la equidad (Mineduc, 2016).

Abordar el conocimiento sobre las formas en que se operacionaliza en la enseñanza el saber específico de los docentes rurales, identificando algunos de sus elementos constitutivos y su construcción biográfica, contribuye a la reflexión docente para la comprensión y mejora de las prácticas de enseñanza y constituye un significativo aporte a la conceptualización y posicionamiento del saber pedagógico como eje articulador de la formación de profesoras y profesores, que potencialmente tendría implicancias en las políticas educativas, los programas de formación profesional y en las prácticas institucionales y de aula.

De acuerdo con los antecedentes anteriormente expuestos se vislumbra altamente relevante indagar en los saberes pedagógicos que orientan las prácticas de enseñanza que responden a la diversidad de las y los estudiantes en el aula multigrado, y la procedencia de esos saberes en los hitos de su trayectoria biográfica para responder a la interrogante:

*¿Cómo son los saberes pedagógicos de respuesta a la diversidad, en una escuela multigrado rural del Valle del Elqui?*

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 Objetivo General**

Conocer los saberes pedagógicos de respuesta a la diversidad, en una escuela multigrado rural del Valle del Elqui.

#### **3.2 Objetivos Específicos**

1.- Identificar las prácticas de enseñanza que responden a la diversidad, realizadas por profesoras y profesores de una escuela multigrado rural.

2.- Describir los saberes de profesoras y profesores de una escuela multigrado rural sobre la respuesta a la diversidad.

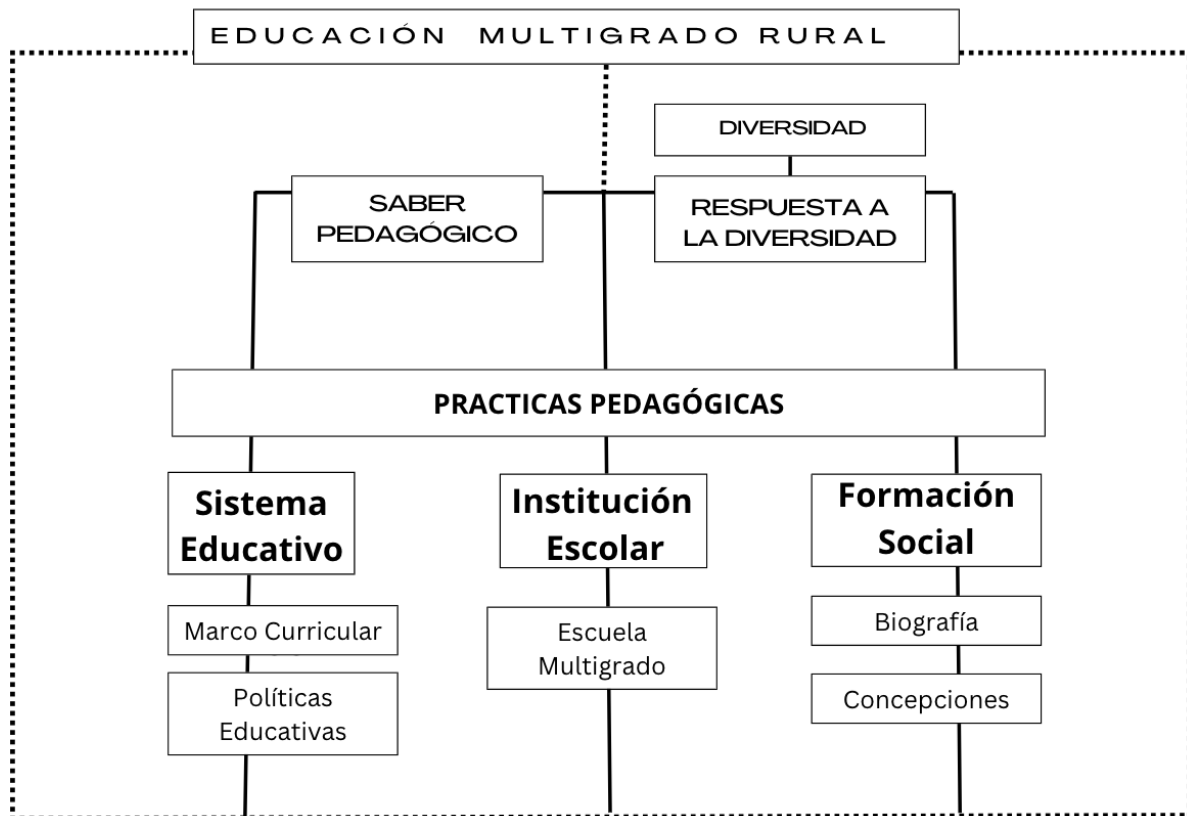
3.- Describir la construcción de los saberes pedagógicos en torno a la respuesta a la diversidad, considerando la narrativa biográfica de profesoras y profesores de una escuela multigrado rural.

## 4. MARCO TEÓRICO

Las prácticas de profesores y profesoras contienen saberes teórico - prácticos que se operacionalizan en contextos determinados, constituyendo su saber pedagógico. El presente marco teórico, ofrece una organización conceptual que pretende dar cuenta de algunos elementos de la compleja red de relaciones que se interactúan y se integran en el saber pedagógico de respuesta a la diversidad, en el contexto de la escuela multigrado rural.

**Figura 1**

*Red de conceptos.*



Fuente. Elaboración Propia

## 4.1 Saber pedagógico

Distintos autores han intentado develar el estatuto propio de la disciplina pedagógica que logre una reconceptualización de lo educativo y del rol profesional del profesor y la profesora. Si bien el dominio conceptual del Saber Pedagógico -los conocimientos constitutivos e inherentes a “lo pedagógico”- no está organizado homogéneamente y sus bordes no están claramente delimitados, existe convergencia en que se trata de la entidad epistemológica que da sentido y significado a la enseñanza (De Tezanos, 2015; Ibáñez 2014; Nervi y Nervi, 2007). Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica no es solo una aplicación de conocimientos producidos por otros, sino que es un espacio de producción, transformación y movilización de saberes en un entramado de relaciones que constituyen los fundamentos para la acción pedagógica.

Ibáñez (2014), plantea que la práctica del profesor o profesora implica aspectos de gran complejidad que articulan premisas de pensamiento, es decir, contiene principios pedagógicos y científicos, concepciones, juicios éticos y visiones políticas, sociales y culturales que se ponen en juego en un contexto interactivo y permean el estilo de relación con los estudiantes y orientan distintos modos de convivencia. En una línea similar, Díaz (2005) se refiere al saber pedagógico como “los conocimientos construidos formal e informalmente por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en su vida” (p.170).

De acuerdo con las definiciones anteriores, el saber pedagógico -como todo conocimiento producto de los actos del pensamiento o cognición- se presenta como una construcción propia, que ocurre en un contexto determinado y es el resultado de la actividad de la persona en interacción con otras personas en el marco de las prácticas sociales que promueve una comunidad (F. Díaz Barriga, 2006). Desde esta relación, los saberes de un profesor se sitúan entre lo individual y lo social, entre el actor y el



sistema. Al explorar las características de los saberes, Tardif (2005), los clasifica como: diversos, temporales y situados. *Diversos*, porque reúnen durante el ejercicio de la docencia, conocimientos heterogéneos, provenientes de fuentes variadas y de naturaleza diferente. *Temporales*, dado que se adquieren en el contexto de una historia de vida y de una carrera profesional, esto se refiere a experiencias familiares y escolares desde donde se adquieren creencias, representaciones y certezas sobre la pedagogía, así como sobre la forma en que ocurre el aprendizaje. *Situados*, ya que los docentes tienden a jerarquizar sus saberes en función de su utilidad en la enseñanza en diferentes contextos e instituciones, esto quiere decir que la experiencia pedagógica es condicionante para la adquisición y la producción de nuevos saberes.

Para De Tezanos (2015), las escuelas son el espacio natural para la generación de saber pedagógico, ya que toda práctica docente adquiere modos de concreción diferentes según el contexto sociocultural en el cual opera. Subraya que el saber pedagógico surge de la reflexión sistemática sobre la práctica, se produce en el espacio y el tiempo real en que los profesores desarrollan su quehacer docente, deciden y emplean materiales didácticos de acuerdo a los contenidos que enseñan y a las condiciones y características de sus estudiantes. En esta relación reflexiva, el saber pedagógico se construye en la interacción de tres vértices esenciales: tradición del oficio, práctica y reflexión: La *tradición del oficio*, es la presencia del saber acumulado por la profesión en el contexto de una tradición social que es adquirida en la trayectoria vital del maestro. La *práctica* se constituye en la cotidianeidad, en la casuística diaria del enseñar que constituye el modo de proceder intangible y propio del oficio en que se articulan modos de proceder y contenidos disciplinarios. La *reflexión*, se constituye en el proceso de actividad mental psicológica y a la vez en la praxis social que permiten el vínculo con los fragmentos de estructuras disciplinarias y de la tradición que convergen en el oficio de enseñar. La autora aclara que la reflexión se puede entender tanto como la actividad mental psicológica del ser humano, a la base de la generación de nuevas ideas y categorías; y también como praxis social, que implica el reconocimiento de su carácter colectivo, en el espacio democrático que encuadra el intercambio de ideas.

De acuerdo con esta aproximación teórica, el saber pedagógico se presenta como una construcción propia de cada docente, resultado de las interacciones entre sus disposiciones internas, el contexto cultural y social de manera activa y participativa; este proceso permite organizar, interpretar y reestructurar el conocimiento con la experiencia, los saberes previos y la información que de diversas fuentes recibe (Díaz, 2005).

Según el Informe sobre Formación Inicial Docente (MINEDUC, 2005), el saber pedagógico, dado su carácter situado es siempre dinámico, se expresa en relaciones interpersonales contextualizadas que implican la integración de distintos saberes, entre los que se mencionan saberes vinculados a la forma en que se produce el aprendizaje, al contexto histórico y general de los estudiantes, al contexto interaccional y al conocimiento del contenido y la didáctica; agrega que la escuela es un espacio privilegiado para la producción de conocimientos que respondan a los distintos estilos de aprendizaje, experiencias y construcciones de mundo, sin embargo la atención pedagógica a la diversidad, entendida como la capacidad de entablar relaciones dialógicas para un acceso equitativo al aprendizaje a partir de los códigos culturales de las(os) estudiantes, no es considerada suficientemente en la formación docente inicial. El Informe releva *las experiencias prácticas* como elemento que facilita la relación entre la formación del profesorado y la heterogénea realidad escolar, por lo que recomienda promover en dichas experiencias prácticas amplia diversidad de escenarios y de estudiantes. Más de una década después del Informe de Formación Inicial, en el año 2018 la Comisión Nacional de Acreditación presentó su análisis de programas de las carreras de pedagogía en donde declara, entre otros aspectos, como una debilidad la formación práctica que se caracteriza por la baja diversidad de contextos sociales y económicos en que se desarrolla, y desde el punto de vista de la percepción de la autoeficacia, se ha revelado que los docentes noveles en ejercicio se sienten con insuficientes capacidades profesionales para desarrollar prácticas coherentes con la diversidad del alumnado y que su formación inicial ofreció bajas o nulas experiencias en ese ámbito (Cisternas y Lobos, 2019).

## 4.2 Diversidad

La diversidad se ha estudiado desde distintas dimensiones, constituyéndose como un espacio transversal del pensamiento y la investigación, de argumentación heterogénea y a la vez convergente en su condición esencial e inherente de la vida humana.

Existe bastante acuerdo de que en una sociedad compleja y dinámica como la actual, los sistemas educativos deben enseñar a “aprender a vivir juntos” (Delors, 1996), fomentando la diversidad y conciencia de nuestra interdependencia. Morin (1990), advierte que el principio de simplicidad que se ha extendido en el pensamiento científico tradicional tiende a unificar lo diverso, sin ver la complejidad en la vida cotidiana. Agrega que más allá de la singularidad de cada individuo, se debe considerar al sujeto como un ser autónomo y al mismo tiempo dependiente. Comprender lo humano -agrega- es comprender su unidad en la diversidad, su diversidad en la unidad. Al respecto, el autor sostiene que la educación debe transformar sus saberes para la construcción de aprendizajes en un mundo complejo desde una mirada meta-educativa, para lo cual propone saberes necesarios para la educación del futuro, dentro de los que destaca el imperioso desafío de comprender y enseñar la heterogénea condición humana en sus múltiples dimensiones desde una concepción global (Morin, 1999).

La evidencia investigativa aportada desde distintas áreas de conocimiento avala la idea de que los seres humanos diferimos unos de otros y que esa diversidad es producto de complejos procesos y condiciones biopsicosociales. La genética humana es permeable al intercambio con el entorno y desde esa base, es un poderoso motor de la diversidad, que se expresa en cerebros organizacionalmente diversos y con crecientes posibilidades de complejidad como resultado de nuestras historias biográficas individuales. Nuestras características emergen de la tendencia a relacionarnos con nuestro entorno a través de un comportamiento exploratorio e indagativo, dando lugar a procesos semióticos - dialógicos de negociación, interpretación y recreación de significados que se entrelazan en las redes de la cultura (Bruner, 1995). Este proceso de construcción de significados se traduce –entre otras

cosas– en una excepcional capacidad de generación de conocimientos y de innovación, y por consiguiente de diversidad. De acuerdo a lo anterior, nuestra dotación biológica innata, el uso que hacemos de nuestras cualidades, la singularidad de los contextos por los que transitamos y la particular apropiación que hacemos de la cultura, hacen que cada persona construya estructuras mentales y redes de significados únicos, como resultado de su propia historia individual “necesariamente social, cultural, lingüística y afectiva” (Prochiantz 2001, p.178 como se citó en Molina, 2015).

La diversidad es una realidad irreductible a grupos sociales determinados. Además de las diferencias entre grupos (nivel socioeconómico, culturas, género, etc.), existen diferencias individuales dentro de cada grupo (capacidades, intereses, motivaciones, concepciones del mundo) y al interior de cada individuo (identidades experimentadas a lo largo de la vida). En el marco de esta investigación, se reconoce la diversidad como condición de toda situación educativa y se comprende “como la consecuencia de modos distintos de construir significados que dan lugar a una visión de mundo diversa en algunos o en muchos sentidos, no mejor o peor sino sólo diferente” (Ibáñez, 2012, p.217).

#### **4.3 Respuesta del sistema educativo a la diversidad**

Los aportes provenientes de distintas disciplinas que reafirman nuestra naturaleza diversa, definida por la articulación de procesos de socialización e individuación, sustentan principios éticos de relación con la alteridad en cuanto a comprender que el otro es una conciencia ajena viva (Bajtín, 1990) y que la especie humana constituye una compleja pluralidad de seres únicos (Arendt, 1958), lo que tiene significativas implicaciones en la forma de comprender la educación, la cultura y el desarrollo humano. Desde una mirada socio constructivista, Bruner (1995), plantea que la mente humana debe ser pensada como un lugar de procesos de construcción de significados en el seno de una cultura, más que un mero procesamiento de información. En este sentido, el fenómeno educativo implicaría procesos de individuación (a partir de

la construcción propia como sujeto en el contexto de dicha cultura) y de socialización (a partir de la asimilación de la cultura socialmente organizada).

El Informe de la Comisión Nacional de Expertos (MINEDUC, 2004), afirma que el sistema educativo tradicionalmente ha ignorado la función de individuación, es decir la formación de la persona, con su propia identidad y proyectos de vida, privilegiando la dimensión transmisiva y socializadora de la enseñanza, estableciendo procesos similares para todos los individuos que conforman una sociedad determinada, ignorando las distintas construcciones de significados y de sentido presentes en todo grupo humano. Esta visión unívoca de la realidad se vincula a los esquemas homogeneizadores que predominan en nuestro sistema, centrados en las semejanzas y la percepción de las diferencias desde criterios normativos; por ejemplo, la agrupación de estudiantes en función de criterios de similitud, como la edad cronológica o los niveles de competencias, estableciendo estrategias de enseñanza y contenidos de aprendizaje iguales para todos.

El carácter homogeneizador de la educación, diseñada para un supuesto alumno medio ha conducido a que muchos estudiantes que no se ajustan a los estándares de normalidad sean considerados con dificultades, objetos de programas o servicios focalizados para favorecer su inclusión educativa y social: programas para estudiantes de ascendencia indígena, para estudiantes de contextos socioeconómicos desfavorecidos, para estudiantes con discapacidad, entre otros. Esta diferenciación, que ha llevado a pensar que existen varias educaciones según las múltiples diferencias de los estudiantes, se vincula a enfoques tradicionales que prestan más atención a la identificación de dificultades del individuo, que al desarrollo de condiciones que promuevan el acceso, participación y permanencia en los entornos de aprendizaje (MINEDUC, 2011). Blanco (2010), subraya que la respuesta educativa a la diversidad debe considerar a todas y todos e implica asegurar el derecho a la propia identidad, con sus características biológicas, sociales, culturales y de personalidad, “La educación en la diversidad es un medio fundamental para aprender a vivir juntos, desarrollando nuevas formas de convivencia basadas en el pluralismo, el entendimiento mutuo y las

relaciones democráticas. Por su parte, la percepción y la vivencia de la diversidad permiten construir y reafirmar la propia identidad” (p. 12).

#### **4.4 Enfoques para la respuesta a la diversidad**

Durante las últimas décadas, la preocupación por educar en y para la diversidad ha impulsado la producción de distintas líneas de pensamiento, enfoques e instrumentos teórico - prácticos para favorecer contextos inclusivos de aprendizaje.

En Chile, desde finales de la década de los noventa, la propuesta de la profesora Nolfia Ibáñez, gira en torno a la línea de investigación sobre saber pedagógico, interculturalidad y diversidad, tomando los fundamentos de la Biología del Conocimiento de Humberto Maturana (1990), y las teorías interaccionistas del aprendizaje. En su planteamiento teórico, destaca el papel activo del organismo y la cultura en la construcción del conocimiento, así como la importancia de la acción y el lenguaje en el desarrollo de los procesos cognitivos. Esto significa que para que se produzcan aprendizajes se debe atender a las experiencias y diferentes entendimientos de los estudiantes; acogerlos como legítimos y vincular los contenidos curriculares con los sentidos previos que, sobre esos contenidos, o sobre aspectos relacionados a ellos, tengan los estudiantes, a partir de lo cual puedan construir nuevos aprendizajes con significado. Considera al estudiante y los procesos cognitivos como un todo, que no pueden fragmentarse según las asignaturas, enfatiza el establecimiento de relaciones, la acción conjunta, la reflexión y el respeto por el contexto sociocultural en que ocurre el proceso de aprendizaje, ya que el proceso formativo que se desarrolla en la escuela trasciende lo disciplinar y constituye parte integral del niño, niña o joven.

De acuerdo a la biología del conocimiento de Humberto Maturana (1990), el educar se constituye en el proceso en el cual un sujeto convive con otros y en esa convivencia se transforma, de manera que su modo de vivir se hace más congruente con el otro, en el espacio de convivencia. Desde este punto de vista, lo humano se constituye en el entrelazamiento de lo emocional con lo racional; lo racional aporta sistemas argumentativos contruidos en el lenguaje para defender o justificar nuestras

acciones; las acciones, por su parte, se fundamentan en lo emocional. Las emociones, sostiene el autor, están a la base de todo hacer: “lo que connotamos cuando hablamos de emociones son disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos. Cuando uno cambia de emoción, cambia de dominio de acción” (p.5), de este modo las acciones están siempre fundadas en una emoción, “no existe una acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto” (p. 8). En el educar, la aceptación de la diversidad como legítima, no como mejor o peor, ocurre de manera recíproca, como una transformación estructural contingente a una historia en el convivir. Ibáñez (2002), en base al trabajo de Maturana, plantea que las emociones que fundan las acciones junto a los estudiantes, en todos los niveles educativos, serían determinantes para el aprendizaje al favorecer o limitar acciones según sea la emoción que las sustente: emociones gratas o positivas favorecerían la realización de acciones para el aprendizaje, emociones no gratas o negativas, no lo permitirían. De este modo, el contexto de interacciones en el aula tiene importantes consecuencias en la formación y desarrollo personal de los estudiantes.

Desde estas referencias teóricas, valorar la diversidad implica que profesoras y profesores desarrollen saberes profesionales para comprender que los estudiantes traen un mundo a la mano que debe ser considerado prioritariamente como base para su proceso de aprendizaje, para lo cual es favorable propiciar un estilo relacional en el cual prime una disposición emocional favorable para aprender. En relación a esto, distintos estudios y recomendaciones nacionales e internacionales reconocen que la atención pedagógica a la diversidad, la valoración de experiencias previas y el propiciar un estilo de interacción grato en el aula mejoraría la calidad de los aprendizajes y el desarrollo personal de los estudiantes (Ibáñez, 2014).

A nivel internacional, el Índice de Inclusión (Ainscow y Booth, 2000), es un conjunto de herramientas que proponen un marco de evaluación y acción tendientes a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades escolares, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados. La propuesta considera que las barreras, así como los recursos para reducirlas, se encuentran en

todos los elementos y estructuras del sistema: al interior de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas educativas, por ese motivo anima a los equipos docentes a construir y compartir nuevas propuestas educativas sobre la base de sus conocimientos previos acerca lo que limita el aprendizaje y la participación en su escuela. Aporta herramientas para analizar las posibilidades de mejora explorando tres dimensiones interrelacionadas en la vida de las escuelas: a) *Cultura*, se refiere a la creación de una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante donde todos son valorados. Tanto el personal y los estudiantes colaboran entre ellos y se involucra a instituciones de la comunidad externas a la escuela; b) *Política*, se relaciona con todas las actividades que aumentan la capacidad de dar respuesta al alumnado, agrupando los apoyos en un único marco desde la perspectiva del desarrollo de los estudiantes. Se relaciona con la disposición y coordinación de recursos y las oportunidades de desarrollo profesional que ayuden a dar respuesta a la diversidad de estudiantes; c) *Práctica*, tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado, tomando en cuenta el conocimiento y la experiencia que traen los estudiantes. Se trata de “orquestrar” el proceso de aprendizaje, respondiendo a la diversidad en la planificación y desarrollo de las clases, implicando a los estudiantes y estimulando la cooperación en su propio aprendizaje, para esto los docentes trabajan en colaboración, aprovechando la experiencia de cada uno, con el objetivo de apoyar el aprendizaje y la participación de todos.

A partir de la aplicación de los materiales propuestos en el Índice de Inclusión se han desarrollado “investigaciones colaborativas” (Ainscow, 2020) en distintos países y contextos que sostienen que la respuesta a la diversidad debe centrarse en el desarrollo de las escuelas, más que en los intentos focalizados de integrar grupos vulnerables en la estructura ya existente. En este sentido, agrega que la colaboración entre el personal de las escuelas, especialmente entre profesores y profesoras, es el punto de partida para desarrollar prácticas inclusivas, ya que permite reconocer el potencial de cada comunidad y estimula el desarrollo profesional, fomentando la reflexión, la creatividad y la puesta en acción de nuevas formas de promover el aprendizaje de todos los estudiantes.



Recientemente, la política educativa chilena recomienda incorporar a la planificación de la enseñanza las pautas del Diseño Universal de Aprendizajes (MINEDUC, 2017). Este enfoque metodológico parte de la idea de que la variabilidad entre los sujetos requiere propuestas didácticas que se formulen pensando en todo el rango de diferencias presentes en el aula, utilizando planteamientos curriculares y organizativos flexibles. Se fundamenta en las teorías del aprendizaje, los avances en neurociencias y los aportes de las tecnologías de la información y comunicación. El enfoque DUA, busca maximizar las oportunidades de aprendizaje considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizajes y preferencias; se fundamenta en la premisa de que la diversidad es la norma y pretende corregir la principal barrera para aprender y participar que enfrentan muchos estudiantes, como son los planes de estudio diseñados e implementados de manera uniforme, sin considerar las diferencias (CAST, 2011). En este sentido, para dar respuesta a la diversidad no existe una estrategia única, sino que se trata de proporcionar una multiplicidad de opciones dentro de un marco general de enseñanza. Postula que el aprendizaje se organiza en torno a tres grupos de redes neuronales - afectivas, de reconocimiento y estratégicas - y propone tres principios vinculados a ellas:

- a) Proporcionar múltiples medios de presentación y representación: Este principio considera las diferencias en la manera en que las y los estudiantes perciben y comprenden la información. No existe una modalidad de representación del contenido que sea óptima para todos, por lo que los docentes deben proveer diversas formas de presentación de la información, que favorezcan la percepción, comprensión y representación de la información a todos los estudiantes.
- b) Proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión: Este principio se refiere a la forma en que los estudiantes realizan las actividades y expresan sus aprendizajes, considerando la diversidad de estilos, capacidades y preferencias para desenvolverse en la escuela y expresar lo que saben. No existe un medio de expresión que sea óptimo o deseable para todos, por lo que los docentes

deben proporcionar variadas alternativas para que los estudiantes realicen actividades y respondan con los medios de expresión preferentes.

- c) Proporcionar múltiples medios de participación y compromiso: Este principio alude a las variadas formas en que los estudiantes pueden participar en una situación de aprendizaje y los diversos modos en que se motivan e involucran en ella. Los docentes deben proporcionar distintos niveles de desafíos y de apoyos, como fomentar la colaboración, promover la toma de decisiones y la autonomía, activar conocimientos previos y entre otras estrategias, resguardar la pertinencia y autenticidad en el diseño de experiencias de aprendizaje para que las actividades propuestas sean socialmente relevantes y pertinentes.

#### **4.5 Respuesta a la diversidad desde las prácticas pedagógicas**

La práctica docente implica una compleja red de relaciones que se dan en determinadas condiciones sociales, históricas e institucionales que permean las interacciones que se llevan a cabo en el aula y, como en cualquier otro ámbito social, se encuentra de manera natural con la diversidad entre los sujetos, entre grupos sociales y con sujetos cambiantes en el tiempo. Al respecto, Gimeno Sacristán (1999), expresa que las prácticas de enseñanza tienen el reto de salvaguardar lo común, lo que implica aceptación de patrones compartidos, y proteger todo lo que, siendo singular, sea defendible éticamente y enriquecedor para el individuo y para la comunidad.

El hacer cotidiano que realiza el docente corresponde a prácticas que tienen a la base concepciones, creencias, conocimientos implícitos y/o explícitos. Desde una mirada epistemológica, Guyot (2011) sostiene que la práctica es el punto de partida y arribo del conocimiento. Hacer y saber hacer, se entrelazan en una mutua articulación y creación permanente, en un campo específico del conocimiento. En este sentido la práctica que realiza el docente adquiere su significación en el sistema de relaciones entre él y el estudiante que se inscribe en un marco de referencia de espacios más amplios que lo condicionan y normativizan, como son: *la institución escolar, el sistema educativo y la formación social*. La autora, apunta a que la situacionalidad histórica y la

vida cotidiana delimitan la condición espaciotemporal de la práctica docente, puesto que acontece en un determinado lugar de acuerdo al tiempo vital de la existencia de los sujetos “de acuerdo a sus posibilidades sociales, políticas, económicas y a los desarrollos de otros conocimientos y tecnologías que inciden directa e indirectamente en los intereses y representaciones de la sociedad de la época en cuestión” (p. 31). Los saberes que sostienen la práctica cotidiana del profesor constituyen una red solidaria de conceptos, representaciones y certezas. En este sentido, la relación entre teoría y práctica debe entenderse desde la situación histórica de los sujetos, su capacidad de hacer y pensar mutuamente sostenida, de la cual emerge la acción creadora.

Tomando los aportes de Guyot (2011), la educación implica prácticas sociales que se organizan en torno a la enseñanza y se vinculan en un sistema de relaciones intersubjetivas, condicionando y normativizando la práctica pedagógica. En el caso de esta investigación, se consideran como parte del marco referencial que sostiene la red de conceptos que intervienen en la práctica de respuesta a la diversidad que realiza el profesor y la profesora de escuelas multigrado rurales: *a) Los lineamientos del sistema educativo: El marco curricular y políticas educativas vigentes; b) Las características propias de la institución escolar multigrado; c) La formación social del docente: Su biografía y concepciones.*

#### **4.5.1 Sistema educativo: Marco curricular y político**

El currículum es un concepto polisémico, de complejas y variadas definiciones, a las que subyacen distintas perspectivas teóricas sobre el conocimiento enseñado. Para esta investigación, el currículum se comprende como un fenómeno cuyas múltiples dimensiones forman parte del proceso de toma de decisiones en la experiencia educativa (Johnson, 2014; 2015) y cuyo contenido está, como lo plantea Da Silva (1999), “inexorable, central y vitalmente involucrado con aquello que somos, con aquello en lo que nos volvemos: en nuestra identidad, en nuestra subjetividad” (p.6). Lo anterior, reconoce centralidad del currículum en la organización de la enseñanza y la vida de los alumnos, ya que dada la connotación no neutral de la selección de

conocimientos que contiene, favorece configuraciones cognitivas, identitarias y sociales específicas. Llevado a contextos rurales y pluriculturales, se ha descrito una disputa de legitimidad de saberes que genera un diálogo conflictivo entre las experiencias formativas y las demandas comunitarias (Arata et al., 2018).

Glatthorn et al., (2006), exponen las dimensiones constitutivas del currículum: el currículum explícito incluye *la dimensión escrita*, se refiere al documento que presenta las metas educativas y el plan de estudios aprobado por el Estado. En general contiene una justificación que respalda la prescripción de los objetivos generales y específicos que se deben lograr, la secuencia de estudio y tipos de actividades de aprendizaje que se pueden utilizar; *la dimensión apoyada*, referida a los elementos que hacen posible la concreción de la prescripción del currículum, este ámbito incluye la implementación material de la escuela, como por ejemplo infraestructura, tecnología y libros de textos, y también la organización de recursos humanos, como profesores, asistentes de la educación y administradores; *la dimensión enseñada*, es la forma en que el profesor(a) desarrolla la enseñanza en consonancia con el currículum escrito. “El currículo enseñando es el currículo entregado, un currículo que un observador ve en acción mientras el maestro enseña” (p. 39); y *la dimensión evaluada*, el conjunto de conocimientos y habilidades aprendidas, que son evaluados por el profesor(a), por organizaciones externas con referencia al currículo y en pruebas estandarizadas.

El currículum implícito, incluye *la dimensión oculta*, aquellos aprendizajes que no se intencionan en la experiencia educativa pero igualmente se enseñan. Se refiere a los mensajes implícitos que guardan relación con la construcción social del significado por parte de profesores(as) y estudiantes, “las normas, valores y creencias no declaradas que se transmiten a los estudiantes a través de la estructura subyacente de significado tanto en el contenido formal como en las relaciones sociales de la vida escolar y del aula (Giroux, 1979, p.22); implica advertir los mecanismos de reproducción vinculados a las relaciones sociales en el aula y a la construcción de conocimientos, que frecuentemente no son percibidos ni por los estudiantes ni por los profesores. La *dimensión nula*, que se trata de lo que queda fuera de la selección del currículum, lo ignorado en los procesos de enseñanza de los distintos niveles de formación. Guevara

(2000), señala que se constituye por las experiencias que, aunque pudieran vivirse en la escuela, intencionalmente no se provocan.

En Chile, durante la última década, las políticas educativas que dan forma al currículum, han propuesto dos ejes centrales para mejorar la calidad y asegurar el derecho a la educación de los y las estudiantes: la eliminación de la discriminación y el abordaje de la diversidad. En esta línea, la Ley General de Educación N.º 20.370 (LGE) promulgada el año 2009, en el Artículo 4, declara: “Es deber del estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras” (p.3). En este marco normativo, el concepto el abordaje de la diversidad se ha orientado a la provisión de recursos y participación de los estudiantes denominados con necesidades educativas especiales (NEE), adscribiéndolos a la modalidad de educación especial para “atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje (p.8)”. El mismo año y en coherencia a la LGE, se promulga el Decreto de Ley N°170 (Mineduc, 2009) que fija normas para determinar los alumnos que reúnan las condiciones para participar de los Programas de Integración Escolar a causa de su NEE y cumplan los requisitos para que sus establecimientos sean beneficiarios de las subvenciones de educación especial, detallando procedimientos diagnósticos, profesionales competentes y mecanismos de entrega de subvenciones. Cabe destacar que el centro de esta normativa está puesto en el déficit de los estudiantes, específicamente en las características que limitan el aprendizaje y participación efectiva en el sistema escolar, para lo cual se determinan los procedimientos que permitan identificar el tipo, grado y evolución en el tiempo de los trastornos o déficits detectados, para gestionar los apoyos económicos y humanos.

Un cambio importante en el enfoque hacia la diversidad y el principio de inclusión es la llamada Ley N°20.845 de Inclusión Escolar del año 2015. El reglamento de esta ley promueve, por una parte, la eliminación de toda discriminación arbitraria, prácticas, mecanismos, comportamientos, actitudes que atenten contra el reconocimiento de la

dignidad de cada persona y/o la exclusión de los procesos de aprendizaje y la participación en la vida escolar. Por otra parte, plantea que los establecimientos educacionales sean un lugar de encuentro entre estudiantes diferentes, para lo cual las comunidades deben propender al diálogo y dar espacios de expresión a cada uno de sus integrantes, desde sus intereses, características individuales y socioculturales, intereses, capacidades, valores.

En sintonía con la Ley de Inclusión Escolar y con el propósito de definir criterios y orientaciones de adecuaciones curriculares y planificaciones educativas de calidad que favorezcan el acceso, participación y el progreso de todos los estudiantes de los niveles de educación parvularia y básica, se promulga el Decreto N°83 (MINEDUC, 2015), que evidencia un desplazamiento importante en la comprensión explícita de la diversidad en la política pública (Druker, 2019), redefiniendo la conceptualización y abordaje de las necesidades educativas especiales: “implica una transición en la comprensión de las dificultades de aprendizaje, desde un modelo centrado en el déficit hacia un enfoque propiamente educativo, situando la mirada no solo en las características individuales de los estudiantes, sino más bien en el carácter interactivo de las dificultades de aprendizaje” (MINEDUC, 2015, p.5). Este decreto pone el foco en la diversificación de la enseñanza para dar respuesta a la diversidad “en los aspectos físicos, psíquicos, sociales y culturales propios de la naturaleza humana” (p.12), como clave para la equidad en las oportunidades de aprendizaje de todos y todas las estudiantes y se refiere a las estrategias para dar respuesta a la diversidad en el aula, desde el proceso diagnóstico hasta la planificación e implementación, para lo cual propone los principios que orientan el Diseño Universal de Aprendizajes (DUA), cuyo fin es promover prácticas inclusivas, como primer paso para responder a las diferencias individuales y maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias.

Los cambios en las políticas nacionales que expresan la expectativa de ofrecer a todos los estudiantes acceso a una educación de calidad e inclusiva, dando respuesta positiva a la diversidad, implican nuevos desafíos a la profesión docente, en consecuencia a ello la ley N°20.903 del año 2016 que establece un Sistema de Desarrollo Profesional Docente, contempla estándares pedagógicos y disciplinares para

las carreras de pedagogía y estándares de desempeño profesional vinculados al Marco para la Buena Enseñanza ([MBE], MINEDUC, 2021). En este sentido, el MBE propone un conjunto de prácticas esperadas en el ejercicio de la docencia que se organizan en cuatro dominios interrelacionados, que agrupan estándares y descriptores que presentan las expectativas de un buen desempeño pedagógico en las distintas fases de la enseñanza, incorporando disposiciones tendientes a ofrecer oportunidades de aprendizaje equitativas y sensibles a la diversidad del estudiantado, con énfasis en la valoración de la propia cultura y la cultura de otros, en la responsabilidad colectiva para erradicar prejuicios y discriminaciones, y en la participación en una sociedad democrática. En específico, en el primer dominio *Preparación para el proceso de enseñanza y aprendizaje*, se espera que los docentes ofrezcan experiencias de aprendizajes significativas y culturalmente relevantes, atendiendo a las diferencias individuales; en el segundo dominio *Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje*, se espera que el docente propicie ambientes inclusivos, que promuevan relaciones positivas y de buena convivencia en el aula, en que todos y todas se sientan cómodos, respetados, valorados y seguros; en el tercer dominio *Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes*, se espera que el docente desarrolle interacciones pedagógicas con altas expectativas, en que se promuevan oportunidades de aprendizajes para que todos y todas progresen, tomando en cuenta los desafíos de la disciplina que enseña, el contexto, la edad y los intereses de los estudiantes; finalmente en el cuarto dominio Responsabilidades Profesionales, se espera que el docente se involucre en procesos reflexivos individuales y colectivos, se comprometa con su aprendizaje y desarrollo profesional continuo, así como con con la mejora permanente de la comunidad escolar en su conjunto (MINEDUC, 2021).

Durante la última década, en Chile las políticas curriculares alineadas con las ideas de educación inclusiva, han provocado cambios importantes en la configuración del trabajo docente en las escuelas y en la sensibilización respecto a las distintas capacidades y formas de aprender, sin embargo sigue siendo un tema pendiente la construcción de una cultura inclusiva, orientada a todos los alumnos de la escuela, ya

que persisten orientaciones hacia un trabajo individualizado bajo una visión biomédica sobre las diferencias en el aprendizaje que no ahonda en los aspectos sociopolíticos que la inclusión requiere (López et al., 2018), así como prácticas punitivas y de ordenamiento en base a la conducta y al rendimiento académico de los estudiantes en la cotidianeidad escolar, que se configuran como mecanismos menos visibles de segregación educativa (López et al., 2020). En este sentido, la respuesta a la diversidad no está exenta de contradicciones y dilemas, ya que ofrecer una educación común para todos y ajustarse a las características de aprendizaje de los estudiantes involucran decisiones de carácter técnico y ético (M. López y Echeita, 2010).

Así, se ha mantenido la tendencia a proveer de modelos homogéneos a los cuales los sujetos deberían adaptarse, cuestión problemática cuando se trata de la acción escolar que supone siempre una relación de diversidad y complejidad de los contextos y de los sujetos particulares de la enseñanza (Davini, 2015). En relación a este tema, vale recordar a Da Silva (1999), quien advertía que se ha vuelto común destacar la diversidad de las formas culturales del mundo contemporáneo, sin embargo, resulta paradójico que los discursos educativos convivan con fenómenos de homogeneización cultural; la diferencia no puede ser concebida fuera de los procesos lingüísticos y de significación, la diferencia no es natural, es discursivamente producida y conectada a relaciones de poder en que lo diferente es evaluado negativamente en relación a lo no diferente.

Vinculado a los objetivos valóricos de la educación para todos ha tomado fuerza el concepto de justicia social, que si bien no ha logrado consenso en torno a su significado, llevado al campo educativo pone su foco en el aprendizaje y las condiciones de vida de los estudiantes, subrayando los conceptos de equidad, igualdad de oportunidades, derechos humanos y atención a la diversidad, planteando que la escuela que aspira a la justicia social es aquella que busca una educación donde todas y todos aprendan y logren un desarrollo integral, así como promueve la valoración de democracia y la multiculturalidad como preocupaciones centrales (Peña y Montecinos, 2016).



#### **4.5.2 Institución educativa: La escuela multigrado rural**

En Chile, la educación rural comprende las acciones educativas formales y sistemáticas, en los niveles de educación parvularia, básica, media (humanista científica y técnico profesional) y educación para jóvenes y adultos. La educación básica en los territorios rurales puede ser impartida en establecimientos completos que organizan sus cursos de acuerdo a un nivel de enseñanza (monogrados) hasta 8° básico, o en escuelas incompletas con modalidad multigrado que ofrecen educación hasta 6° básico y que se caracterizan por tener cursos combinados, es decir, tienen estudiantes de distintos cursos en la misma aula (MINEDUC, 2020).

De los alumnos que estudian en contextos rurales, el 75% lo hace en educación básica y el 12% lo hace en educación media. De acuerdo al Ministerio de Educación (2020), este porcentaje baja por dos razones: la alta tasa de deserción y la migración a establecimientos urbanos.

Little (2008), define la enseñanza multigrado como aquella que ocurre cuando un docente es responsable por estudiantes pertenecientes a dos o más grados, con diferentes currículos, al mismo tiempo y en el mismo espacio físico. A nivel mundial, más de la mitad de las escuelas adoptan la multigradación para la organización de la enseñanza, ya que ofrece una alternativa para permitir el acceso a la educación en zonas con baja matrícula y/o dotación docente. Durante las últimas décadas, en los territorios rurales los procesos de transformación social, económica, cultural y demográfica han atenuado el aislamiento de sus comunidades, sin embargo, los grupos multigrado permanecen como rasgo que identifica a la educación rural, ya que tienen una importante presencia en establecimientos de reducido tamaño, con baja presencia demográfica y en entornos naturales de difícil acceso (Bustos, 2013).

En la mayoría de los sistemas educativos de países en desarrollo, tanto la preparación inicial y continua de docentes, como los programas para el diseño de la enseñanza proponen currículos, materiales y evaluaciones para docentes y estudiantes “monogrados”, es decir preparadas para la enseñanza a un curso único y a niños de edades relativamente homogéneas, (Little, 2005). En este sentido, existiría la creencia

que la enseñanza monograda sería la preferible por el sistema, y que la multigrada es un intento de aplicar la escuela urbana a la escuela rural, lo que impone una pedagogía estandarizada que no contempla la especificidad del entorno (Retamal y Hain, 2021). De acuerdo a Santos (2011), la prevalencia de los agrupamientos monogrados es producto de una fantasía de la didáctica psicologizada que plantea que, por tratarse de estudiantes de la misma edad, estos debieran aprender lo mismo y al mismo tiempo, impronta de la escolarización graduada urbana que ha contribuido a invisibilizar la diversidad institucional y la *invención del hacer* de las(os) profesoras(es) de aulas multigrada quienes componen de maneras específicas sus saberes profesionales, con los requerimientos de cada escuela y del grupo multigrado (Terigi, 2008).

En el aula multigrada a la diversidad natural de todo grupo, se agrega una importante diversidad etárea y de niveles escolares. En este sentido, es central la forma en que los docentes estructuran los programas de estudio y las prácticas de enseñanza, ya que desde ahí se organiza el tiempo, espacios, recursos, evaluaciones, relaciones interactivas y comunicacionales, caracterizando una didáctica multigrada (Santos, 2011; Bustos Jimenez, 2014). En el caso chileno, los establecimientos de enseñanza multigrada se rigen por las Bases Curriculares de Educación Parvularia (MINEDUC, 2018a), que se organiza temporalmente en torno a tres niveles curriculares que abarcan tramos de dos años, por y las Bases Curriculares de Primero a Sexto Básico (MINEDUC, 2018b), que se organiza en tramos cronológicos anuales, es decir se organiza el proceso escolar pensando en un curso monogrado. Estos instrumentos, presentan en sus fundamentos nociones de tradición constructivista, como considerar el desarrollo integral como finalidad de la educación y el aprendizaje como una construcción personal y significativa que se realiza sobre la base de conocimientos y experiencias previas. Sin embargo, prescriben detallados objetivos y habilidades que se evalúan sistemáticamente y llevan a la estandarización de todos los procesos educativos (Assael et al., 2018).

A partir de estudios internacionales se han descrito distintas formas para organizar los programas de estudios en la enseñanza multigrada. Los docentes pueden usar una o varias de estas modalidades, de acuerdo con la asignatura, nivel de avance

programático, clima, disposición de los estudiantes, entre otros criterios que les permiten decidir lo que consideran pedagógicamente adecuado (Little, 2008).

Rockwell (2016), menciona cuatro formas de organizar el currículum en las clases multigrado:

1) Cuasi-monogrado. Los docentes trabajan en cada grado por separado dividiendo la atención y el tiempo entre los estudiantes. Generalmente, se abordan temas y tareas distintas por cada grupo y el docente se concentra en un grado a la vez. Esta modalidad requiere mayor tiempo pedagógico en la planificación de temas y actividades.

2) Programa multianual por ciclos. Los grupos cursan dos grados durante dos años para concluir un ciclo de enseñanza. En esta modalidad, se organiza un ingreso escalonado de estudiantes nuevos cada dos años. El docente sigue el plan de estudio de un solo grado cada año escolar.

3) Modelo Individualizado basado en materiales. Los docentes preparan materiales programados y secuenciados para que cada estudiante trabaje individualmente recibiendo apoyos puntuales. Las actividades colectivas, generalmente son de tipo artístico, deportivo o social.

4) Currículum común con actividades diferenciadas. Se trabaja con programa de objetivos en espiral, estableciendo ejes temáticos para todo el grupo y actividades secuenciadas/diferenciadas según distintos niveles y capacidades. En este modelo, el tema globalizador facilita la organización de estrategias para que todos progresen y favorece la colaboración entre estudiantes.

Para Bustos (2013), en los grupos multigrado además de la programación de aula, el empleo de técnicas de agrupamiento, la racionalización del tiempo y del espacio son elementos condicionantes que intervienen en los efectos de enseñanza y aprendizaje. Sobre el espacio, el autor señala que “los espacios de las escuelas rurales son también los espacios rurales” (p.34), refiriéndose al aporte de los entornos geográficos, arquitectónicos, culturales, entre otros que ofrecen la posibilidad de conectar y trascender al recinto escolar. En cuanto a la organización temporal, las

situaciones cotidianas del aula multigrado están relacionadas al tiempo monocrónico, cuando la acción es lineal y destinada a todo el grupo; y al tiempo policrónico, cuando se presentan acciones simultáneas relacionadas al curso o nivel de competencia curricular de cada estudiante (Hargreaves, 1992, como se citó en Bustos, 2013). Se considera que este último es más respetuoso de las características contextuales del aula multigrado ya que la simultaneidad y complementariedad permiten la distribución y circulación de saberes que se constituyen en fuente de aprendizajes (Santos, 2011).

Terigi (2006), plantea la problemática que suscita delegar a los docentes la responsabilidad de desarrollar individualmente propuestas didáctico pedagógicas para responder a la diversidad de los estudiantes en los agrupamientos multigrado, ya que tienen que encontrar un modo de desarrollar contenidos de cursos diferentes en condiciones de enseñanza simultánea, con herramientas pensadas en la norma graduada de la escolaridad, pudiendo afectar la calidad de la enseñanza y los derechos educativos de los estudiantes, así como contribuir al malestar que se advierte en los docentes de estas escuelas.

#### **4.5.3 Formación social docente**

##### **a) Trayectorias biográficas**

Profesoras y profesores poseen una historia de vida y trayectoria profesional singular, marcada por factores contextuales y personales, que se ha ido gestando desde su experiencia como estudiantes hasta el ejercicio de la pedagogía, tránsito en el que fueron adquiriendo un bagaje de conocimientos, creencias, representaciones y certezas sobre la práctica que forma parte de la construcción de su saber pedagógico (Tardif, 2005).

El currículum oficial tipifica lo que debe constituir la escolarización en sus niveles, cursos y etapas, transforma las expectativas en programas, racionaliza contenidos y los procedimientos para estructurar la experiencia escolar, sin embargo, el currículum adquiere otras configuraciones que dependen del contexto donde es experienciado, las

percepciones individuales y los fenómenos compartidos. Desde esta perspectiva, Bolívar (2006) propone que el currículum es más que el curso de estudios, cómo tradicionalmente se ha definido, y propone recuperar su significado como curso de vida. Plantea que todo docente trae consigo un currículum vitae, es decir un conjunto de experiencias biográficas -personales y profesionales- que han forjado su personalidad y el capital cultural que configuran su identidad como profesor(a). El currículum como curso de estudios, se mezcla productivamente con un cúmulo de experiencias sucesivas que han dado lugar a una particular historia de vida que se manifiesta en las aulas. Los profesores viven y construyen un currículum conjuntamente con el estudiantado que pone en juego los itinerarios formativos de sus actores, con sus precedentes autobiográficos y sus proyectos futuros.

La identidad profesional se construye en un proceso de socialización, en espacios de interacción donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro. La identidad para sí, como proceso biográfico se complementa con la confirmación por los otros de la significación que el profesor otorga a su identidad, se trata de una transacción recíproca objetiva y subjetiva- entre la identidad atribuida por otros y la identidad asumida, integrando ambas dimensiones (Bolívar et al., 2005). La identidad del profesor y la profesora se constituye de un conjunto de dinámicas y estrategias adquiridas a lo largo de su vida, en torno al ejercicio de la profesión. La experiencia en la etapa escolar, el atractivo por la docencia, la formación inicial de pedagogía, los inicios del ejercicio profesional son hitos importantes en este proceso identitario, esto significa que “todo docente arrastra un currículum vitae, como el conjunto de experiencias personales y profesionales, que han dado lugar a configurar una identidad profesional. Esta es resultado de un proceso dinámico, que integra diferentes experiencias del individuo a lo largo de su vida, marcado por rupturas, inacabado y siempre retomado a partir de los remanentes que permanecen” (Bolívar, 2006, p.32).

Es preciso recordar que los recorridos individuales, no se construyen al margen de las prescripciones institucionales, los sistemas educativos los planifican controlan y guían contribuyendo a formar un modelo de ciudadanía y también, nuestra identidad.

“El currículo es lugar, espacio, territorio. El currículo es trayectoria, viaje, recorrido. El currículo es autobiografía, nuestra vida, *currículum vitae*; en el currículum se forja nuestra identidad. El currículo es texto, discurso, documento. El currículo es documento de identidad” (Da Silva, 1999).

### **b) Concepciones sobre el aprendizaje y la diversidad.**

De acuerdo al Informe sobre Formación Inicial (MINEDUC, 2005), el saber pedagógico se funda desde otros saberes que articulan la teoría y la práctica y que tienen a la base concepciones interrelacionadas sobre el aprendizaje y sobre la diversidad de los estudiantes. Al respecto, diversos autores han enfatizado la importancia de estudiar y comprender la dimensión tácita de los docentes y su vínculo con las transformaciones culturales de la escuela. Echeita (2006), plantea la existencia de creencias profundamente arraigadas en la mente de los docentes que configuran su pensamiento y acción, es decir, tienen la capacidad de separar los valores declarados en torno a la respuesta a la diversidad y lo que ocurre en la realidad de las aulas. Ainscow (2006), advierte que las escuelas, como otras instituciones sociales están influidas por las percepciones de la categoría socioeconómica, género, procedencia, entre otras, por lo que es esencial reconocer la influencia de estas percepciones en las interacciones de aula y la preocupación por la participación y el aprendizaje de todos los alumnos. Pozo y colaboradores (2006), definen las concepciones o creencias como representaciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. Detallan que, en la experiencia personal y como consecuencia de la exposición reiterada a situaciones de aprendizaje reguladas y culturalmente organizadas en las que se repiten ciertos patrones, profesoras y profesores adquieren representaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza; estas representaciones, no siempre son producto de la enseñanza explícita “son parte de un currículo oculto compartido, a veces instituido, pero casi nunca explicitado”(p. 103).

Tradicionalmente la forma de entender la diversidad en los procesos educativos se ha vinculado ampliamente a una visión centrada en el déficit de los estudiantes,

prescribiendo estrategias de apoyo terapéuticas e individuales a los estudiantes que no encajan en los presupuestos de homogeneidad (Arnaiz et al., 2007). Esta “perspectiva individual” (Ainscow, 2006), supone interpretar las interacciones del aula y las dificultades educativas sin referencia a los contextos ambientales, sociales y políticos más amplios en que se registran. De esta perspectiva, fuertemente enraizada en las ciencias modernas y la tradición psico médica, considera las diferencias y/o dificultades de aprendizaje de los estudiantes anomalías internas, lo que justifica el carácter segregador y homogeneizador, su facilidad para etiquetar, clasificar y jerarquizar a las personas, y su identificación con prácticas basadas en la desigualdad y asociadas a una escuela selectiva. A este modelo subyace una concepción estática de las diferencias individuales que no contempla la posibilidad de transformación y el despliegue de capacidades a partir de la influencia educativa y la acción pedagógica (Muñoz et al., 2015).

Desde esta concepción, el aprendizaje se entiende como una copia de la realidad, una acumulación de conocimientos entregados por los profesores “expertos” en la materia. Esta concepción se asocia a las teorías asociacionistas o conductistas, que dominaron las explicaciones sobre aprendizaje hasta la década del setenta que sostienen que un estímulo procedente de un medio produce una respuesta por parte del organismo, y que por repetición se forma un enlace tal que un estímulo determinado lleva a una respuesta determinada (Novak, 1987). En este enfoque de naturaleza instruccional, que ha predominado en la formación de profesores por mucho tiempo, el medio especifica lo que ocurre en el ser humano, por lo tanto, las acciones centradas en el docente determinan el aprendizaje del estudiante (Ibáñez, 2014).

Por otra parte, las teorías socio constructivistas, suponen que el aprendizaje es un proceso activo de construcción desde el propio sujeto en interacción con el medio; el conocimiento de la realidad se establece a partir de las transformaciones que el sujeto realiza sobre ella, generando representaciones internas le permiten anticipar y explicar la realidad. Dada la naturaleza cultural y situada de los conocimientos, el énfasis está en el aprendizaje significativo en contraste con el aprendizaje por repetición, relevando la influencia de lo que el estudiante ya sabe en la construcción de nuevos aprendizajes, lo que concierne a un vínculo sustantivo y no arbitrario entre la nueva información y las

experiencias previas que se asimilan en las estructuras cognoscitivas (Coll, 1994), lo que en la enseñanza implicaría poner atención al contexto de vida del estudiante, sus intereses y emociones (Ibáñez, 2014).

El correlato pedagógico de las teorías socio constructivistas en un enfoque inclusivo de respuesta a la diversidad se da en la implementación de experiencias educativas situadas que aportan significatividad y pertinencia cultural a los conocimientos para enfrentar las barreras impuestas por los principios de homogeneidad y estandarización curricular, convirtiéndose en una pieza clave para distribuir de manera equitativa las oportunidades de aprendizajes para todos los estudiantes (Jiménez, 2017). En esta perspectiva, el término diversidad alude a la heterogeneidad de características del ser humano que siempre ha estado presente en la escuela, como los distintos conocimientos, intereses, estilos cognitivos y afectivos, entre otros aspectos, que exigen perspectivas y grados pedagógicos de atención diferentes. Ainscow y Miles (2008), exponen que desde una perspectiva inclusiva adquiere importancia el análisis de las barreras a la participación y el aprendizaje, alejándose de las explicaciones de fracaso educativo que apuntan a las características de cada niña o niño y sus familias. El concepto de barreras se refiere a las formas en que la falta de recursos o de competencias, el currículo, los métodos de enseñanza y las actitudes pueden limitar la presencia, participación y el progreso en el aprendizaje de algunos educandos. Desde esta visión el enfoque inclusivo contempla una dimensión política en la medida que busca un mayor grado de reconocimiento cultural y participación de estudiantes de diferentes grupos sociales, por lo que está conectado a una perspectiva de derechos humanos que reconoce la educación como base para una sociedad más justa, ya que implica el reconocimiento de principios que buscan asegurar la equidad en las oportunidades y el valor de cada niño, niña o joven, así como una lucha activa contra la exclusión.

Dado lo anterior, desde una perspectiva de derechos, la concepción de diversidad se vincula a la idea de justicia social que en el campo pedagógico, pone su foco en el aprendizaje, teniendo la mejora de las oportunidades de aprendizaje y de vida de los estudiantes como preocupación central. Si bien Sleeter et al., (2016), expresan que no existe consenso sobre el significado de educación para la justicia



social, exponen la teorización de Carlisle et al., (2006), que se refiere a la mezcla consciente y reflexiva de contenido y proceso destinada a mejorar la equidad entre múltiples grupos de distintas identidades sociales (por ejemplo raza, género, clase, orientación sexual y capacidades), fomentar las perspectivas críticas y promover la acción social. Los autores, proponen cuatro dimensiones que caracterizan la enseñanza para la justicia social y que develan entendimiento de las condiciones estructurales que generan desigualdades en estudiantes y comunidades:

- *Situar a las familias y a las comunidades dentro de un análisis de las desigualdades estructurales:* Se refiere a comprender las situaciones de fracaso de los estudiantes y sus familias en el marco de múltiples relaciones desiguales en los ámbitos social, económico y de poder que limitan el acceso a los recursos de la sociedad generando exclusión y marginalidad. Esto implica un distanciamiento de posturas centradas en el déficit, que tienden a estereotipar la vulnerabilidad.
- *Desarrollar relaciones de reciprocidad con los estudiantes, las familias y las comunidades:* Se refiere a acoger y tomar en serio las preocupaciones de los estudiantes, conectarse de manera auténtica con la cultura y las comunidades, así como a la construcción de relaciones de confianza con las familias, en especial aquellas en situación de marginación.
- *Enseñar teniendo altas expectativas académicas en los estudiantes, aprovechando su cultura, lengua, experiencia e identidad:* Se refiere a aprovechar los recursos intelectuales y potencial de aprendizaje que traen los estudiantes para construir aprendizajes relevantes. Se trata de superar el distanciamiento entre los conocimientos de los estudiantes y los propuestos en el currículum nacional, valorando su identidad.
- *Elaborar y enseñar un currículo que integre las perspectivas marginadas y enfrente de manera explícita los temas de equidad y poder:* Se refiere a desarrollar una enseñanza que anime a los estudiantes a conectar las desigualdades sociales con los contenidos de la clase, analizar las formas de discriminación existentes y comprender las manifestaciones de la opresión social.

A pesar de las diferencias entre distintos enfoques, suelen coexistir distintas formas de comprender y responder a la diversidad en el contexto escolar. López y colaboradores (2014) llamaron *híbrido* a este entrecruzamiento que, llevado a la realidad educativa chilena, convoca a la inclusión desde una visión de derechos humanos, pero con persistencia de políticas psico-médicas que incluyen diagnósticos, identificación de grupos específicos y prescripción de tratamientos pedagógicos individuales o paralelos con el fin de desarrollar estrategias de compensación centradas en los déficits individuales, sin otorgar relevancia a la cultura escolar.

## **5. DISEÑO METODOLÓGICO**

### **5.1 Enfoque**

La propuesta de investigación se realizó con un enfoque cualitativo con orientación interpretativa, puesto que busca una aproximación multi metodológica y naturalista para comprender las concepciones y creencias que los individuos dan a su propia vida y a sus experiencias (Anadón, 2008).

Para Rodríguez y colaboradores (1996), el estudio cualitativo, pretende describir la realidad a partir del discurso y conducta observable de las personas dentro de su propio marco de referencia, para lo cual el investigador debe tomar una perspectiva holística. Los métodos cualitativos se centran en las experiencias de vida, para dar sentido y comprender el fenómeno de estudio, logrando generar descripciones dinámicas sobre las experiencias y relaciones pedagógicas que se llevan a cabo en diversas situaciones institucionales, geográficas e históricamente contextualizadas (Bisquerra, 2009).

En cuanto al alcance de la investigación, se trata de una investigación exploratoria (Hernández, 2014). Los saberes pedagógicos en la escuela multigrado rural configuran un fenómeno poco estudiado, por lo que se pretende aportar evidencia sobre el proceso de construcción del saber de los profesores en este contexto y las explicaciones que otorgan a las prácticas cotidianas.

### **5.2 Diseño de investigación**

Para conocer los saberes pedagógicos presentes en las prácticas de enseñanza, el diseño de investigación que empleado es el estudio de caso, ya que permite abarcar la complejidad de un caso particular (Stake, 1999), describiendo un fenómeno que relaciona lo individual con lo social (Anadón, 2008). Se trata de una investigación llevada a cabo en el contexto sociocultural natural y en una interacción directa con los

actores involucrados para entender un fenómeno (Mc Millan y Schumacher, 2005). Bisquerra (2009), señala que, en la investigación educativa, el estudio de caso es un método de investigación cualitativa que supone el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, desde entidades sociales a entidades educativas únicas.

El caso de estudio corresponde a un sistema acotado e integrado. Para el propósito de esta investigación, se realizó un estudio de caso de tipo instrumental (Stake, 1999), ya que, para conocer los saberes pedagógicos de profesoras y profesores de una escuela rural, es oportuno identificar las explicaciones que otorgan a sus prácticas de enseñanza desde una perspectiva biográfica narrativa.

Borzi y colaboradores (2016), sugieren que el estudio de caso es pertinente a las investigaciones sobre el pensamiento docente, ya que se trata de una entidad no directamente accesible, que requiere de procesos de distanciamiento, objetivación y reflexión sobre la práctica para la comprensión de una experiencia singular.

### **5.3 Participantes**

Los participantes de este estudio corresponden a una muestra de profesoras y profesores de una escuela multigrado rural ubicada en una localidad del Valle de Elqui de Chile. Bisquerra (2009), conceptualiza la muestra en el proceso cualitativo como el grupo de personas, eventos, sucesos, entre otros, sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin esperar que sea representativo o generalizable a una población más amplia. De acuerdo a la definición de McMillan y Schumacher (2005), se realizó un muestreo no probabilístico intencionado, ya que se seleccionaron participantes que aportan abundante información al propósito del estudio.

Al tratarse de un estudio cualitativo realizado en un establecimiento educacional rural de reducido tamaño, el número de participantes corresponde a siete profesoras y profesores, la totalidad de docentes que trabajan en la escuela, ya que las experiencias pedagógicas que desarrollan son apropiadas al tema que explora los saberes pedagógicos de respuesta a la diversidad, en el contexto educativo rural con modalidad

multigrado. De acuerdo a Patton (1990), el tamaño del grupo de participantes depende del propósito de la investigación, el tiempo y los recursos disponibles; agrega que la información que proporciona un pequeño número de personas puede ser valiosa cuando se busca profundidad y se persigue agotar el espacio simbólico.

En concreto, la selección de personas para proveer información relevante se realizó en coherencia al escenario (Patton, 1990) y corresponde a una selección de participantes cuyos criterios de inclusión son:

- Profesoras y profesores que imparten asignaturas y que poseen jefatura de curso;
- Profesoras y profesores de asignaturas e itinerantes;
- Profesoras y profesores con más de 5 años de experiencia ejerciendo la profesión docente.

En cuanto a la heterogeneidad de los participantes, se trata de un grupo conformado por hombres y mujeres, con distintos rangos de edades, experiencia laboral y carga horaria en el establecimiento, como se puede apreciar en la figura 2:

**Figura 2**

*Participantes del estudio*

| <b>Participantes</b> |  |           |                     |
|----------------------|--|-----------|---------------------|
| (P1) Profesor nº1    | Profesor(a) jefe / asignaturas.                          | Femenino  | 8 años experiencia  |
| (P2) Profesor nº2    | Profesor(a) jefe / asignaturas.                          | Femenino  | 42 años experiencia |
| (P3) Profesor nº3    | Profesor(a) jefe / asignaturas.<br>Encargado de escuela. | Masculino | 11 años experiencia |
| (P4) Profesor nº4    | Profesor(a) jefe / Asignaturas                           | Masculino | 6 años experiencia  |
| (P5) Profesor nº5    | Profesor(a) / Asignaturas                                | Femenino  | 8 años experiencia  |
| (P6) Profesor nº6    | Profesor(a) / Asignatura / Itinerante                    | Masculino | 8 años experiencia  |
| (P7) Profesor nº7    | Profesor(a) / Asignatura / Itinerante                    | Masculino | 8 años experiencia  |

Fuente: Elaboración Propia

## 5.4 Técnicas de recopilación de la información

Creswell (2005), sostiene que la investigación cualitativa es una actividad situada que consiste en un conjunto de procedimientos materiales e interpretativos que hacen visible el mundo. Desde el enfoque cualitativo, la recolección de datos permite capturar y entender los motivos subyacentes, los significados y las representaciones internas del comportamiento. Por lo mismo, se ha buscado obtener información a partir de los datos aportados por personas en su ambiente natural y cotidiano, para luego analizarlos y comprenderlos. Para efectos de esta investigación, la recogida de información se llevó a cabo a través de la complementariedad de dos técnicas de naturaleza interactiva y social: observación participante y entrevista semiestructurada.

De acuerdo a Casanova (1997), la observación es una técnica consistente en el examen atento que una persona realiza sobre otras personas, objetos o hechos, para llegar a su conocimiento profundo. La autora, advierte que previo a la observación se debe planificar el proceso: delimitando los objetivos, precisando la forma de sistematizar los datos y considerando la elaboración o selección de los instrumentos adecuados para recoger los datos. Con la idea de observar la realidad de las profesoras y profesores rurales en su contexto cotidiano y para comprender la cultura y el estilo de vida que desarrollan, se realizó modalidad de observación participante (Bisquerra, 2009).

Para los propósitos de esta investigación, la observación participante fue sistematizada y registrada en una pauta descriptiva con preguntas orientadoras, tomando referencias de la línea de investigación de la profesora Nolfi Ibáñez (1998; 2002; 2014), el Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2016) y el Cuestionario DUA para educadores (CAST, 2011), que permitieron identificar algunas prácticas de respuesta a la diversidad realizadas por los docentes en el contexto de la escuela rural multigrado. En esta fase de la investigación, la observación corresponde a una técnica auxiliar a la entrevista, esto quiere decir que las observaciones realizadas no pretendieron evaluar o categorizar las prácticas pedagógicas; su propósito se centró en obtener información sobre las acciones en aula para compartirlas con cada profesor(a)

en la posterior fase de entrevistas, propiciando una conversación contextualizada a la realidad del aula y de esa manera explorar los saberes pedagógicos inmersos en ellas.

La entrevista, de acuerdo con lo planteado por Casanova (1997), es considerada una conversación intencional, mediada a través de un cuestionario para ser respondido en forma oral y en una situación comunicativa directa. Para los propósitos de este estudio, la entrevista formal permite acceder a información significativa aportada por los docentes sobre las reflexiones que orientan sus prácticas de enseñanza y las narrativas sobre las distintas experiencias desde donde provienen sus saberes pedagógicos. Se realizó una entrevista semiestructurada, que corresponde a un tipo de entrevista en la que se proponen preguntas guías en la que el entrevistador tiene la libertad de incorporar interrogantes para obtener información o precisar conceptos. Esta técnica presenta ventajas ya que permite obtener datos sobre la valoración de realidades logrando profundidad en las respuestas, facilitando “un mayor conocimiento por parte del entrevistador y del entrevistado hacia sí mismo” (Casanova 1997, p. 4).

Las entrevistas a profesoras y profesores indagaron en dos aspectos constitutivos del saber pedagógico. Por una parte, se buscó explorar antecedentes de carácter biográfico sobre la construcción de saberes en la trayectoria pedagógica. Por otra parte, a partir de las prácticas observadas previamente, se abordaron los fundamentos que los profesores y profesoras atribuyen a sus prácticas de respuesta a la diversidad.

## **5.5 Análisis de la información**

De acuerdo a lo expresado en los apartados anteriores, esta investigación recabó datos aportados por docentes de una escuela rural, con modalidad de enseñanza multigrado, a partir de la observación a sus prácticas de enseñanza y entrevistas semiestructuradas. Para el análisis detallado de esa información, se utilizaron procedimientos que consideran los aportes de teoría fundamentada como herramienta para conocer los saberes pedagógicos inmersos en las prácticas de

enseñanza y las fuentes desde donde ellos se generan desde la perspectiva de las y los profesores de una escuela rural.

Rodríguez y colaboradores (1996), definen el análisis de datos como un conjunto de operaciones que se realizan sobre los datos con el fin de extraer significados relevantes al problema de investigación. De acuerdo a Creswell (2018), el análisis con teoría fundamentada se genera a partir de categorías interrelacionadas de información aportada por sujetos que han experimentado un proceso social, para generar una explicación o para proporcionar un marco que sustente futuras investigaciones.

Charmaz (2005), se refiere a la teoría fundamentada como un método de análisis que otorga directrices analíticas que permiten focalizar el proceso de obtención de información y la formación de teorías a través de reiteradas recolecciones de datos y desarrollos conceptuales. El énfasis de este método analítico se orienta a la construcción y desarrollo de una “teoría sustantiva”, entendiéndola como aquella que surge de los datos generados por el investigador de una manera dinámica y abierta, sobre aspectos específicos, delimitados o particulares de la realidad social o cultural, sobre los cuales la teoría formal no ha desarrollado una conceptualización específica.

Corbin y Strauss (1998), señalan que la teoría fundamentada deriva de los datos recopilados de manera sistemática y analizados mediante un proceso de investigación. En este sentido la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá desde ellos se relacionan estrechamente entre sí. Debido a que los conceptos que emergen se basan en los datos, es más probable que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía para la acción.

Para desarrollar la teoría fundamentada, el análisis se da en la interacción entre el investigador y sus datos. Existen procedimientos de codificación que guían el proceso y que se orientan a construir teoría, considerando la identificación, el desarrollo y la relación entre conceptos para ayudar a considerar significados alternativos a los fenómenos.



## **5.6 Aspectos éticos**

Antes de iniciar el proceso de investigación, con el objetivo de resguardar aspectos éticos, se socializaron los propósitos de la investigación a todo el equipo docente de manera grupal e individual para solicitar su consentimiento informado y otorgar garantías de anonimato y confidencialidad de la participación e información obtenida (Bisquerra, 2006). El documento de consentimiento informado se encuentra en el apartado de Anexos (Nº1).

## **6. ANÁLISIS DE DATOS**

### **6.1 Consideraciones preliminares**

Para conocer el saber de las profesoras y profesores de una escuela rural multigrado en el Valle del Elqui, es necesario situar el análisis de los datos en el contexto geográfico, cultural e interrelacional en que ocurre la experiencia educativa. En esta sección, se propone una descripción general de la escuela que forma parte del estudio y de los antecedentes generales de la interacción en aula recogidos en la observación participante que ayudaron a orientar los temas abordados en la entrevista semiestructurada con cada profesor(a).

#### **6.1.1 El contexto de la investigación**

El Valle del Elqui, es el espacio cultural y geográfico ubicado al este de la región de Coquimbo (IV región), aledaño a la cuenca del río Elqui, cuyos afluentes provienen de la Cordillera de los Andes y serpentean hasta desembocar en el Océano Pacífico. Esta zona se destaca por su paisaje montañoso, con caminos estrechos y sinuosos entre cerros que se empinan agrestes. Sus cielos limpios, mayormente despejados, propician la observación astronómica y su clima cálido favorece el cultivo de frutales en las zonas llanas y en las laderas montañosas. Su paisaje de contrastes, el ecosistema único, las referencias que lo ubican como un lugar propicio para el desarrollo de prácticas espirituales, así como el interés por la figura de la poetisa premio Nobel de Literatura Gabriela Mistral, cuya infancia transcurrió en la zona, han convertido este valle en un polo de desarrollo turístico del norte chico de Chile.

La comuna del Valle del Elqui en que se desarrolla este estudio de caso posee diez establecimientos educacionales en distintas localidades, todos de dependencia municipal, de los cuales seis corresponden a escuelas multigrado que varían su organización en grupos que van desde aula combinada en establecimiento unidocente

(1° a 6° básico a cargo de un profesor o profesora), a aula combinada con dos cursos a cargo de un docente. Esta organización puede variar año a año, dependiendo de la matrícula, disponibilidad de docente e infraestructura.

La localidad rural en que se encuentra la escuela en estudio se ubica a aproximadamente 60 km de la zona urbana más cercana. Posee una población cercana a los 500 habitantes que se dedican mayoritariamente a la agricultura y servicios relacionados al turismo y/o terapias alternativas. El sector, durante la última década, ha vivido un creciente proceso de urbanización que ha mejorado la conectividad en cuanto a transporte y telecomunicaciones (camino pavimentado, telefonía, internet) y cuya notoria expansión demográfica ha impactado la matrícula escolar en el establecimiento, triplicando el número de estudiantes inscritos en los últimos 6 años.

La escuela, tiene una infraestructura compuesta por edificaciones de dos pisos inauguradas el año 2017, con cuatro salas amplias e iluminadas, comedor de estudiantes, biblioteca (que en la práctica funciona como sala multiuso) y dos patios principales, uno abierto y el otro techado en donde se realizan las actividades deportivas y de extensión a la comunidad (actos y celebraciones). Los estudiantes reciben alimentación completa y útiles escolares. También la comuna cuenta con buses de acercamiento gratuitos para que se desplacen entre las localidades y los establecimientos. Actualmente, consta de una matrícula de 62 estudiantes distribuidos desde Primer Nivel de Transición a Sexto Básico que agrupan dos niveles combinados. Es así como conforman cuatro cursos multigrado con un promedio de 15 estudiantes por sala.

De acuerdo al Programa Educativo Institucional, la escuela busca la formación integral de todos los niños y niñas desarrollando habilidades intelectuales, emocionales, corporales, artísticas y sociales bajo el principio que todos y todas pueden aprender. Por otro lado, se señala que la escuela pretende apoyar e incluir a la comunidad rural en que está inserta, con el fin de asegurar la enseñanza para todos los estudiantes del sector, considerando sus intereses y formas de vida familiar, local y comunal.

Si bien en el protocolo de convivencia escolar se establece la obligatoriedad de usar uniforme escolar, no se aprecia control sobre el vestuario y la presentación personal, tanto para estudiantes y profesores. Según la información recabada, el relajamiento de las normas sobre estos aspectos ocurrió con el reintegro a clases posterior a la cuarentena por COVID-19. La continuidad de la no obligatoriedad del uniforme escolar será sometida a consulta a los padres, madres y apoderados de la escuela.

En general, se percibe un clima de respeto y buena convivencia entre docentes y estudiantes. En los recreos, se observa que los estudiantes interactúan en grupos mixtos y participan principalmente en juegos tradicionales como trompo, autitos y pelota. También algunos estudiantes se reúnen en grupos a conversar o utilizan las mesas de ping pong y taca taca disponibles, juegos en los que se integran algunos profesores. Los conflictos observados son menores y varían acorde a la etapa de desarrollo de los niños y niñas, ya sea roces en el contexto de juegos o relacionados a los vínculos de amistad. Se observa que todos los adultos conocen a los estudiantes de los diferentes cursos y participan de acciones tendientes al cuidado y mediación de conflictos emergentes. De acuerdo a la situación puede participar la inspectora de patio o el director en la solución de conflictos.

En la sala de profesores, los docentes realizan actividades diversas como diseñar material, preparar cuadernos, guías de estudios y elementos para decorar la escuela. Además, es un espacio de reflexión y planificación de actividades en los consejos semanales de profesores, y lugar de alimentación, descanso y conversación informal entre educadores y asistentes de la educación.

## 6.1.2 Aspectos generales de la observación en aula

Como se mencionó en el punto 7.4 de esta investigación, la observación en aula tuvo el objetivo de recoger información general de las prácticas realizadas por los docentes de la escuela multigrado, para posteriormente compartirlas con ellos en la fase de entrevista semiestructurada e indagar en los fundamentos que otorgan a dichas prácticas, dando relieve al carácter situado del saber pedagógico. A partir de esta técnica, con cada profesor, se abordaron tres temáticas de su quehacer docente: Organización del Currículum, Contextualización e Interacciones (Anexo N°4). Algunos aspectos generales que se desprenden de las observaciones son:

Se aprecian predominantemente clases en que se expone un tema central con variaciones en la complejidad del contenido. Poseen una estructura didáctica similar, que se inicia con la explicación e instrucción docente, seguida de la práctica mediada y/o práctica independiente, en que los estudiantes desarrollan actividades que promueven la ejercitación y retención de un contenido. La información que entregan se realiza primordialmente por vía auditiva y visual. Se aprecian esfuerzos por activar conocimientos previos y contextualizar la enseñanza incorporando referencias sobre la cultura local: personas, organizaciones, lugares y actividades tradicionales.

Los profesores, en su mayoría, muestran un trato afectuoso, en algunos casos paternal, en la interacción con los estudiantes. En general los estudiantes se aprecian participativos, curiosos y amables. Durante las clases, la mayoría se mantiene atento a las informaciones e indicaciones de los profesores. En la fase de trabajo autónomo, conversan entre ellos, solicitan ayuda y algunos asumen el rol de ayudante de otros compañeros.

En todos los cursos se observan agrupaciones flexibles: Un gran grupo en mesón o distribuidos en forma de U; grupos pequeños asignados por los(as) profesores(as) y parejas de trabajos asignadas por los(as) docentes. Si bien se observa predominio de la organización en grupos, de acuerdo a lo observado, en el trabajo realizado por los estudiantes se espera un resultado individual.

## 7. RESULTADOS

### 7.1 Procedimiento de análisis de las entrevistas

El análisis se realizó mediante un proceso reiterado de interacción e interpretación de los datos aportados por las profesoras y profesores de una escuela multigrado rural, a partir de sucesivas búsquedas de relaciones y similitudes entre conceptos que permitieron construir categorías vinculadas a los saberes pedagógicos.

Siguiendo los lineamientos de la Teoría Fundamentada propuesta por Glasser y Strauss (2002), el desarrollo conceptual se desarrolló fundamentalmente en tres etapas. En primer lugar, el microanálisis línea a línea o codificación *abierta* que consiste en la reducción de la información cualitativa recogida mediante la descomposición de fragmentos del discurso que permita identificar los conceptos y revelar sus dimensiones y propiedades.

La segunda fase del análisis corresponde a la “codificación axial”, realizando una codificación ocurre en torno a una categoría que se entrelaza con otras en relación a sus características y dimensiones lo cual permite relacionar conceptos y construir categorías analíticas más complejas.

Finalmente, la “codificación selectiva” se llevó a cabo en un proceso de integración y refinamiento teórico que permitió relacionar categorías y subcategorías y generar explicaciones tentativas sobre el fenómeno de estudio.

## 7.2 Codificación selectiva

De acuerdo al análisis e integración de las categorías que emergen de los datos y considerando el currículo como un fenómeno cuyas múltiples dimensiones forman parte del proceso de toma de decisiones en la experiencia educativa (Johnson, 2014; 2015), las categorías formuladas en la fase de codificación selectiva se ajustan a las dimensiones propuestas por Glatthorn et al., (2006) *la dimensión escrita, la dimensión apoyada, la dimensión enseñada, la dimensión evaluada, la dimensión oculta y la dimensión nula*. En coherencia a los propósitos de esta investigación, es pertinente incluir la *dimensión biográfica*.

El siguiente esquema presenta las categorías emergentes y su vinculación con las dimensiones del currículum, que no pretenden estructurar el saber pedagógico desde una perspectiva fragmentada y estática, sino que intentan organizar una realidad compleja e interdependiente:

**Figura 3**

*Categorías Emergentes.*

| Dimensión Explícita   |  |  |                          | Dimensión Implícita  |                                 |  |
|---|--|--|--------------------------|--|---------------------------------|--|
| Lo Escrito  | Lo Enseñado  | Lo Apoyado   | Lo Evaluado              | Lo Oculto  | Lo Nulo                         | Lo Biográfico  |
| Adaptación Currículum Prescrito   | Valoración Interacciones Positivas<br>Reflexión Sobre la Acción<br>Contextualización del Contenido<br>Flexibilidad para la Interacción<br>Flexibilidad para la Expresión | Organización Escolar<br>Contextualización del Material didáctico<br>Reflexión Colectiva<br>Familia | Flexibilidad Focalizada. | Percepción de Desvalorización Multigrado<br>Concepciones sobre la Diversidad y el Aprendizaje<br>Mecanismos de Control y Sanción | Atención a Saberes Desatendidos | Motivación por la Pedagogía<br>Formación Inicial<br>Llegada a Multigrado<br>Aprendizaje Continuo<br>Autoconcepto |
| SABERES PEDAGÓGICOS DE RESPUESTA A LA DIVERSIDAD EN UNA ESCUELA MULTIGRADO RURAL DEL VALLE DE ELQUI |  |  |                          |  |                                 |  |

Fuente: Elaboración propia

## 7.2.1 Lo Escrito

### a) Adaptación del currículum prescrito

Esta categoría presenta la forma en que las profesoras y profesores adaptan el currículum nacional, homogéneo y graduado, a la realidad de las aulas multigrado. Esta acción es transversal a todos los profesionales de todas las asignaturas. La manera en que adaptan el currículum prescrito es flexible y dinámica, depende de la cantidad de cursos agrupados, de la experiencia de cada profesor(a) y la asignatura que se imparte.

Al momento de planificar la enseñanza los docentes consideran las posibilidades de articulación entre objetivos y contenidos de los programas de estudio de cada curso y asignatura vigentes en las políticas nacionales, *“Me di el trabajo de revisar todos los objetivos, uno a uno, para ver qué relación tenían entre sí”*(P3); o diseñados por organismos asesores, como en el caso de la asignatura de inglés *“Lo que yo hago es tomar los programas (...) hay unidades que coinciden en la temática o se acercan mucho en la temática en los diferentes niveles (...) Entonces voy tomando las unidades afín y las voy mezclando”* (P6), las etapas de desarrollo y características de los estudiantes *“Va dependiendo de los avances de cada nivel”* (P1) y recursos disponibles en la escuela *“trabajamos así con la Carito (asistente de aula), con distintos aprendizajes y con distinto material, tenemos harto igual”* (P1). Existe concordancia en que se trata de una construcción personal *“(...) no es un método estandarizado”*(P7) realizada en base a la evaluación de experiencias previas y supeditada a las posibilidades que entrega el currículum oficial *“hago más o menos actividades uniformes, siempre que el currículum me lo permita yo le doy diferentes niveles de complejidad”* (P4), en especial al vínculo o recurrencia entre contenidos y la progresión de objetivos de cada asignatura asignados a cada nivel *“la suerte que tenemos en educación física es que los objetivos, él OA 1 en primero básico varía con el OA1 de sexto básico pero va en progresión”* (P7); *“Logré relacionar algunos objetivos, quizás no de todos los cursos, ni tampoco todas las asignaturas, pero en lenguaje hay mucha*



*relación entre los objetivos (...) En matemáticas siempre hay relación entre los objetivos, pero en ciencias e historia ahí siempre se me generaban algunos conflictos porque los contenidos a trabajar son muy distintos” (P3).*

La mayoría de las profesoras y profesores seleccionan objetivos o una unidad afín que englobe habilidades similares y que permita unificar el trabajo del grupo en torno a un tema común. La diversificación se realiza con énfasis en los contenidos que corresponden a cada nivel y principalmente se evidencia en variaciones en la complejidad, cantidad y tiempo dispuesto para el desarrollo de las actividades que realiza cada estudiante *“Siento que desde el unificar se puede poner distintos focos (...) En música, por ejemplo, la manera en que voy organizando tiene que ver con la percusión, los instrumentos percutivos, instrumentos armónicos, instrumentos melódicos” (P5); “De esa manera, fui estableciendo objetivos (...) uno que fuera común para todos los estudiantes dentro de la sala de clases aunque la complejidad y los contenidos en sí podían variar” (P3); “Yo voy seleccionando un tema, por ejemplo, (...) yo selecciono una fábula en donde los personajes o algo de lo que diga la fábula esté relacionado con la letra que yo estoy pasando ¿Entonces qué hago? les leo, leemos la fábula o leen los niños de segundo (...) y luego seleccionamos la actividad y ahí van nombrando, van escribiendo la letra, escriben oraciones, dibujan. (P2).*

## **7.2.2 Lo Enseñado**

### **a) Valoración de las interacciones positivas**

Las profesoras y profesores, en su mayoría, expresan emociones positivas hacia su trabajo en la escuela multigrado rural, señalan sentirse contentos haciendo clases y en especial destacan la relación con las(os) estudiantes dentro y fuera del aula como fuente de ánimo y reciprocidad *“Y en los niños las emociones positivas son aquello que llegan contentos a la escuela, que llegan con una sonrisa. Entonces eso como que a mí*

*me nutre, me renueva. Si yo veo una niña, por ejemplo, acá la Celeste, ella todas las mañanas llega contenta y llega feliz a la escuela, entonces eso produce en uno cambiar... Si ella está positiva ya, yo también. Yo igual tengo que estar así” (P2); “de partida llegando a esta escuela yo me siento bien. Siento que es mi trabajo, pero la paso bien, me siento cómodo me río, veo a los estudiantes que tengo y me motiva más venir a trabajar, me gusta llegar bien temprano, me gusta irme tarde, me gusta compartir con ellos en el patio, me gusta jugar un rato ping pong, me gusta reírme con ellos, me gusta acompañarlos en el almuerzo” (P3).*

Valoran positivamente el juego, la confianza, el vínculo y el espacio para abordar integralmente los aprendizajes de niñas y niños “Yo creo que el contacto con los niños (...) llegar y recibir así sus abrazos no hay nada más sincero en el día, de todo mi día, que los abrazos de los niños cuando llego a la escuela entonces o no sé cuándo algo les sucede y te buscan para contarte para recibir contención para recibir cariño, eso. Yo creo que esa es la retribución más grande que uno puede tener a nivel emocional y que a uno le hace decir si, por aquí es por, como que va reafirmando la forma” (P5); “Lo positivo es el contacto con los niños siempre, porque (...) acá los niños a uno lo saludan le cuentan sus cosas “profesor sabe que el fin de semana fui al río y pescamos una trucha” pueden ser cosas que para el resto son insignificantes pero para ellos son cosas tan grandes y que a ellos les gusta compartirlas con nosotros porque significa que nos tienen confianza”(P4).

El sentido del humor, tanto con sus colegas y principalmente con las(os) niñas(as), es una idea recurrente al momento de evocar emociones positivas “Es que a mí me gusta venir a trabajar (...) Uno tiene que estar el lugar donde tú te sientes feliz, porque de ahí comienza todo (...) llego acá cantando, molestando a mis compañeras” (P1); “el estar en la cancha (risas)... el estar con los niños y ver que se ríen porque le sale un tiro chistoso que no le resulto o cualquier cosa (...) eso a mí me llena mucho ver que en realidad están aprendiendo nuevas habilidades sin darse cuenta, porque a veces algunos no son conscientes de que están aprendiendo cosas nuevas, pero divirtiéndose” (P7); “a mí me alegra mucho porque yo entro con barra a la sala (risas) es como, esto también ayuda a subir bastante el ánimo, yo llego a la escuela y uno va

*entrando a la sala ¡teacher, teacher! entonces con esa porra, con ese empujoncito” (P6).*

La mayoría de los profesores vinculan las emociones con el aprendizaje, reconocen la influencia del estado de ánimo de los estudiantes, su predisposición a aprender y la convivencia del grupo. Expresan que son determinantes y fundamentales en la experiencia pedagógica *“Si el niño no está bien emocionalmente no va aprender, derechamente no va aprender, porque no va a estar preparado para (...). Todo parte en si me siento feliz, me siento cómodo, me siento tranquilo, me siento en confianza para hablar, si no me siento en confianza o no me han dado la confianza no voy a estar bien, no voy a estar cómodo y si tú no te sientes cómodo no tiene sentido nada, o sea voy a estar ahí presente pero a la vez ausente, entonces la clave dentro de un aprendizaje en la escuela son las emociones, es la convivencia en sí”(P3)*; subrayan que las emociones positivas pueden lograr aprendizajes significativos y duraderos, así como gatillantes para generar una apertura hacia las distintas disciplinas *“Es fundamental, porque para que se integre el aprendizaje, creo yo, tiene que haber una emoción, si no está la emoción no se integra y se olvida al otro día”(P5)*; *“Tanto el aprendizaje y que a los chicos les guste educación física va por ahí. Yo creo que va por el lado emocional, por la cercanía que uno tiene con los estudiantes” (P7)*

Reconocer las emociones de las(os) estudiantes se considera parte de las múltiples labores docentes *“son importantísimas las emociones, uno aprende conocer también a la persona, al niño, sobre todo que usted, lo mira y sabe que le pasa algo, que al llegar a la sala sabe que le duele, sabe que en la casa sufre, sabe que el niño está contento, sabe que porque es así (...) un vínculo que permite conocer al niño tan bien, porque cuando uno empieza una es psicóloga, es cura, es mamá, es enfermera, ¿no? Es cuidadora, es nana, es todo” (P2)*. Incorporan acciones tendientes a fortalecer el vínculo profesor - alumno, ya sea generando experiencias gratas, implementando momentos de conversación y contacto emocional durante la jornada, observando las actitudes e indagando en los intereses de los estudiantes *“Por eso también implementamos en el momento del saludo, el cómo están el ver las emociones para que las identifiquen porque ahí también van relatando su historia (...) Entonces siempre*

*nos sentamos a conversar en las mañanas cómo llega o siempre se le pregunta el por qué llega así, si no quiere contestar el por qué, igual se le deja su tiempo después nosotros en el momento de patio lo conversamos”(P1)*

De ser necesario, una clase planificada se paraliza o modifica en función de los sentimientos y las situaciones que los gatillan *“Las emociones pueden determinar todo, porque por ejemplo yo puedo hacer una clase espectacular puedo traer el material concreto, juegos, pero a lo mejor el niño el día en que los papás pelearon en la casa el niño va a llegar bajoneado va a llegar triste, entonces no va a tener la misma predisposición para hacer la actividad y a lo mejor el resto de los niños se va a dar cuenta que este niño viene mal y entonces ya afecta a todo el clima” (P4); “Hay que adecuarse a cómo están nuestros niños en cierto momento, si los niños quizás en algún momento se sienten tristes o no se sienten bien, ya dejemos la clase de lado y conversamos un rato”(P3).*

## **b) Reflexión sobre la acción**

Sobre las reflexiones que orientan la enseñanza los profesores y profesoras coinciden que se trata de un proceso heterogéneo, predominantemente individual, continuo y referenciado por sus experiencias previas, centrado en los estudiantes (sus intereses, características individuales y grupales) y en distintos focos tendientes resolver problemáticas de naturaleza dinámica ya que responde a situaciones dadas en contextos y períodos determinados.

De las(os) profesoras(es) entrevistadas(os), una señala que se preocupa de intencionar la motivación hacia el aprendizaje, por sobre el contenido de estudio, para ello, busca estrategias y las adapta. *“Ese contenido en un momento de la vida lo van a ver igual (...) que el niño jamás, jamás, jamás pierda el querer aprender, la curiosidad, el querer preguntar, eso jamás se ve, pero yo creo que esa es nuestra verdadera labor es esa (...) igual uno tiene que ser dinámico, buscar otra estrategia, ver por ejemplo, no sé, yo tengo mi Facebook (...), busco, me aparecen actividades de la semana, las*

*acojo, las veo, como las puedo pasar para mis niños.”(P1); Otra profesora coincide en caracterizar su reflexión como como una búsqueda y creación constante de estrategias que se ajusten a las expectativas de logro y las características de aprendizaje del curso “mi idea ha sido siempre de que el niño, todos pueden hacerlo, todos lo van a lograr, yo siempre me pongo eso en la cabeza (...) siempre buscando el material adecuado, siempre claro tirando para arriba los niños (...) Busco por todos los medios habidos y por haber que el niño aprenda, o sea que él se aprenda a valorar, que él se crea que él puede hacer las cosas” (P2).*

A través de observaciones y conversaciones en distintas instancias de la jornada escolar, conocen sus gustos, necesidades y estados de ánimo *“Los conozco bastante bien. Me doy el tiempo desde marzo de conocer lo que les gusta, que no les gusta, qué comidas comen, qué comida no comen, el cómo llegan” (P1).*

Desde el segundo ciclo de enseñanza básica, algunos profesores señalan que en base a la experiencia personal, han buscado estrategias de organización para la participación equitativa y activa de los estudiantes en la situación concreta de clases, como distribuir eficientemente el tiempo de enseñanza *“Lo que me generó mucho ruido en ese momento fue que mientras yo explicaba a un curso, se me generaba mucho tiempo muerto con los otros niños y en realidad los 90 minutos de la clase se me reducían a 45 y era poco” (P3);* sondan en los conocimientos y formas de aprendizaje de los estudiantes *“en el momento de hacer que los niños jueguen con la tierra voy indagando, voy hablando con ellos y se va abriendo otra visión”(P5);* contextualizan la enseñanza a las características de la comunidad local *“siempre ha sido importante el contexto dentro de y es algo que no se ve mucho en los programas (...) esa bajada encuentro que en todo ámbito pedagógico se deben hacer no solamente en el idioma, también en la ciencia, también en las matemáticas”(P6);* y proponen actividades que sean motivadoras y desafiantes para los estudiantes de mayor edad, sin generar frustración a los menores *“ me cuestionaba, decía yo ... a ver tengo que crear una actividad para los niños que no sea muy, que no sea imposible para los chicos, pero que tampoco genere desmotivación (...) entonces eso ahí había una dualidad de tratar de ir por los dos caminos para que unos no se frustraran y otros no se aburrieran” (P7).*

Un profesor, describe su reflexión pedagógica como un proceso cíclico, de renovación constante, en que se plantea una estrategia que se implementa en el aula y se evalúa y modifica sucesivamente de acuerdo a la recepción del grupo, tendiendo a personalizar por etapas la enseñanza con aquellos estudiantes que lo van requiriendo, para alcanzar los objetivos propuestos *“vi si lo que yo había hecho el año pasado este año iba a poder funcionar para replicarlo y no funcionó, entonces eso yo tuve que volver a cambiarlo y ahí dio resultado, entonces esto es todos los años ir modificando las cosas dependiendo del grupo curso que tenga (...) Planteo una estrategia y si la estrategia no da resultado busco otra y después busco otra hasta que doy con la indicada. Ahora sí en el grupo de 18 niños, 10 lograron focalizarse en esto, pero 8 no, ya yo esto veo, analizo, qué fue lo que pasó y esto yo lo cambio para estos 8, y a lo mejor de estos 5 aprendieron ya esto lo vuelvo a modificar para que el resto logré, logré ya aprender” (P4).*

### **c) Contextualización del contenido**

De acuerdo al relato sobre los saberes que orientan sus prácticas de enseñanza, la mayoría de las profesoras y profesores mencionan que, para proporcionar mayores oportunidades para la comprensión, contextualizan el contenido integrando los conocimientos previos, las experiencias e intereses de los estudiantes, *“por eso hice los caballos (...) porque a ellos les encanta andar jugando a las carreras de caballos” (P1); “El tema del negocio, la población, del fútbol que les gusta a mis estudiantes, de los caballos. Hago actividades que sean cercanas a ellos y que a la vez los motiven a aprender (...) el aprendizaje se tiene que contextualizar. Entonces, de esa manera, conociendo la realidad de mis estudiantes, es más fácil acercarme a ellos y lograr aprendizajes” (P3).* Reconocen la importancia del proceso de contextualizar el contenido de la enseñanza a las características geográficas y culturales de la localidad *“Siempre yo busco contextualizar esto porque, la manera más fácil que el niño aprenda es viendo, entonces si yo le voy a enseñar lo que es un valle, nosotros vivimos en un valle” (P4); “Lo que sucede acá con la naturaleza es distinto a lo que va a pasar en los*

*niños en una escuela de la ciudad, la música que voy a enseñar acá, va a ser distinta a la que yo enseñé allá (...) aquí hablamos de los pollos, hablamos de las gallinas, de los caballos” (P5).* La contextualización, de acuerdo a un profesor, facilita la comprensión de conceptos ajenos a la cultura local y desvinculados de la experiencia de los estudiantes *“con la unidad de los sitios de la ciudad (...) había que contextualizarlos (...) hay niños que cuando ingresan la educación formal acá no han salido de la comuna (...) no tienen ese bagaje cultural, no lo conocen derechamente”(P6);* y permite establecer comparaciones y conexiones con otras informaciones ajenas a su entorno para construir aprendizajes significativos *“tiene a lo mejor tiene muchas similitudes ahí ya el niño comprende todo lo que es el concepto, que él ya lo familiarice, ahí ya pasó a sacarlo de su entorno”(P4).*

#### **d) Flexibilidad para la interacción**

Las profesoras y profesores advierten que agrupar a los estudiantes, para favorecer la interacción y el trabajo colaborativo, es una estrategia que recientemente se ha vuelto a implementar, ya que durante el tiempo de vigencia de las medidas de protección ante el COVID19 primó la ubicación espacial individual, en filas que permitieran el distanciamiento social *“Con el tema de la pandemia (...) el niño estaba sentado en hilera solo”(P4).*

Los criterios para las distintas agrupaciones en la clase son variados; separaciones por cursos, por niveles de aprendizaje, por intereses semejantes o por niveles de autonomía. En el discurso de algunas(os) profesoras(es) encuentran argumentos vinculados a la naturaleza social del ser humano que fundamenta el trabajo en equipo *“nosotros somos seres humanos, somos sociables, que tenemos que aprender desde pequeños a trabajar en equipo, porque el día de mañana tu sales a un lugar y tú ahí tienes que trabajar en equipo”(P1),* la libertad de elegir con quién sentarse y compartir la jornada independiente de sus capacidades *“la idea es que se sienten donde quieran, la idea es que compartan con los compañeros que quieran, si es estudiante de integración o no es estudiante de integración”(P3),* los beneficios del

trabajo colaborativo con la modalidad de tutoría entre pares *“cuando se juntan en grupo se ve el trabajo colaborativo de los niños entonces a lo mejor el compañero se equivocó en una y la compañera de al lado, ya pero te equivocaste, porque acuérdate que el profesor dijo que era así (...) igual eso ayuda mucho a que ellos trabajen en pares”*(P4); o la asignación de tareas diferenciadas a cada grupo según sus características de aprendizaje *“los mandamos al grupo de primer año porque ellos de ninguna manera podrían escribir al dictado, porque no conocen las letras* (P2).

Uno de los profesores de asignatura señala que en la sala de clases se adaptan a la organización espacial que establecen los profesores(as) jefes, ya que pasan más tiempo con los estudiantes, para no alterar las condiciones ambientales y colaborar en la dinámica comportamental del grupo *“yo siempre trato de respetar la organización del docente que está encargado del curso, trato de adaptarme a la orientación espacial que hay en sala que lleva el profesor jefe para apoyar un poco el tema de lo que es conductual. (...) porque yo ya sé que cambian mucho los parámetros de la conducta y del ambiente en la sala que se cambie cada clase la organización”* (P6). En el caso de Educación Física, Música y Arte, habitualmente se utilizan espacios al aire libre ya sea en el patio techado o en un sector habilitado con mesas bajo los árboles, en estos escenarios también priman las actividades en grupos flexibles *“A veces los divido en grupos o a veces no, dependiendo del objetivo que voy a trabajar los hago trabajar como en equipos que tienen que interactuar entre ellos mismos, o también en grupos de cursos como escuela”* (P7).

Algunos profesores consideran que se genera mayor motivación cuando los estudiantes tienen la posibilidad de escoger actividades, proponer ideas o conocer el motivo de las decisiones que toman los docentes. Fundamentan estas prácticas en la evidencia de su propia experiencia pedagógica *“busco un par de actividades que sean similares que al final van a desarrollar la misma habilidad, pero que ellos sientan que pueden escoger que ellos sientan que se involucran, claro porque si no igual al principio cuando partí era como uno planificaba su clase y era lo que ibas a hacer no más, pero después ahora ya ahora aprendí de que tú planificas tu clase y siempre tienes que tener la alternativa a) o b)”* y en los nuevos lineamientos pedagógicos, que considera a



los estudiantes actores de su propio aprendizaje *“Requiere de una conversación del porqué, del cómo, porque ya no es como simplemente cambiar y decir aquí el profesor dijo esto y punto, sino que de acuerdo a los nuevos lineamientos pedagógicos y de acuerdo a los nuevos lineamientos sociales requiere que haya una explicación previa del porqué se hace”*(P6).

#### **e) Flexibilidad para la expresión**

En los cursos menores de la escuela (desde Nivel de Transición 1 a 2° básico), las profesoras manifiestan ofrecer a algunos estudiantes distintas alternativas para la expresión de sus aprendizajes, por ejemplo presentan opciones para el tipo de letra a usar en la escritura *“Entonces el niño elige entonces con que letra va escribir y se lo respeta (...) y si ellos hacen la letra imprenta que la hagan, la cosa es que aprendan”*(P2); disponen de material concreto, pictórico e interactivo (digital) para la enseñanza y evaluación de los aprendizajes *“También tengo en concreto, entonces a veces les es más fácil hacerlo en concreto. Cuando tienen dificultad en esa parte, les paso, lo tienen en alternativa”* (P1). Estas alternativas se focalizan para los estudiantes que, según la evaluación de las profesoras, presentan dificultades para responder en las mismas condiciones que la mayoría del curso.

La flexibilización del uso de uniforme, decisión que responde a las medidas de reincorporación a clases post pandemia, también es señalada como una forma de expresión de la identidad. Una profesora señala que, de mantenerse esta medida, se debe dar dentro de márgenes de orden y limpieza *“Sí, en su identidad pueden andar en forma libre. Claro, andando bien vestido. Y claro, que no anden extravagantes o sucios. Eso es lo más importante, el aseo* (P2).

### 7.2.3 Lo Apoyado

#### a) Organización escolar

Dentro de los facilitadores para dar respuesta pedagógica a los estudiantes en la escuela, algunos profesores mencionan la organización de la escuela, en cuanto a la conformación de los cursos, el número de estudiantes por sala, la disposición de recursos materiales y personal (docente y paradocente) y, en algunos casos, se menciona la colaboración de las familias (especialmente en los primeros años de escolarización) como favorecedores del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Algunos profesores, señalan que el trabajo en una escuela con pocos estudiantes, favorece el vínculo y la comunicación entre estudiantes y entre profesores y estudiantes *“como la escuela es tan pequeña todos los estudiantes conocen las realidades de los demás compañeros entonces son bien comprensivos y bien empáticos entre ellos mismos ” (P7); “aquí como son poquitos, tenemos la posibilidad de conocernos, entonces conocer cuál es la necesidad, quién necesita un refuerzo especial, a quién uno tiene que darle el espacio para que fluya y cree” (P5); “Encuentro que se puede hacer demasiado con los niños, acá son pocos niños, son hartos el personal, los apoderados”(P1); Tenemos recursos humanos, tenemos recursos en este caso los materiales que nos llegan, todo lo que uno solicita y llegan, entonces considero que no hay barreras, porque además la familia cuando se involucra, sobre todo en estas localidades, ellos son bastante abiertos”(P3).*

Algunos profesores, agregan que la agrupación actual de la escuela (dos cursos por aula) permite asociar objetivos y proponer actividades comunes *“Considerando que tenemos dos cursos por sala se puede trabajar perfectamente un objetivo que sea único, ya que hay mucha relación entre los objetivos de aprendizaje que se abordan en cada uno de los cursos” (P3).* Asimismo, destacan que la convivencia entre los estudiantes favorece la cooperación, empatía entre ellos *“creo que hay un clima (...) que hay respeto, ve que hay confianza entonces ese tipo de cosas te dan ganas, te*

*motivan, te hacen feliz.”(P3).*

Algunas profesoras destacan la apertura a nuevas ideas y la flexibilidad del profesor encargado, lo que genera compromiso y retribución por parte de profesoras(es) en el trabajo diario *“Acá gracias que el director es a todo trapo. Es excelente como director, porque yo le digo mire profesor (...) yo lo voy a hacer como a mi experiencia. Hágalo, hágalo (..) Hay confianza en el trabajo y yo les retribuyo ¿cómo? con mi trabajo, con lo que tienen los niños, con lo que han logrado los niños durante el año” (P2); “Tengo que agradecer al director de esta escuela que es bien generoso, como que él más que todo yo no sé si entiende mucho lo que, como lo que viene desde mí, pero si me da el espacio. (...) confía un poco en mí” (P5).*

## **b) Contextualización de los recursos didácticos**

Los textos de estudio tienen una baja frecuencia de uso, ya que de acuerdo a gran parte de los docentes, las imágenes, el vocabulario y el contenido, están pensados para estudiantes urbanos y con un curso por sala, *“a mí el texto me serviría si yo estoy en una ciudad, porque todo es en base a la ciudad, todo es visto en una escuela grande o sea ni siquiera las escuelas grandes de acá podrían usarlo, porque igual hay que contextualizar mucho, entonces entre yo adaptar algo que ya está hecho a mi realidad, yo prefiero hacer algo en base a mi realidad”(P4)* o no incluyen las particularidades del territorio y la comunidad *“yo ocupo poco los libros, anteriormente ocupaba bastante los módulos de aula multigrado pero en si tampoco están muy contextualizados porque no nos olvidemos que un microcentro del Valle del Elqui es completamente distinto a un microcentro de Coquimbo entonces los contextos son bastantes diferentes” (P3).* Otro profesor agrega que los temas tratados, las imágenes de apoyo no son significativos para las(os) estudiantes y muchas veces son desconocidos en la realidad rural, lo que interfiere en su proceso de aprendizaje *“(...) por ejemplo venía una guía de estilo donde salían no es el skater, el hiphoper, que son grupos sociales que no se ven en la comuna derechamente y requiere que haya una bajada en el ámbito cultural, porque acá los niños tienen sus gustos, sus preferencias super definidas y que vienen desde la*

*familia” (P6).*

En las conversaciones, guías de estudio, materiales lúdicos, se aprecia la incorporación de elementos del entorno natural y social. Las(os) profesoras(es) muestran preferencia por incorporar temáticas, realizar salidas a terreno y elaborar materiales propios que den cuenta de los intereses de los estudiantes, sus conocimientos previos y características de la localidad que habitan, su cultura y su territorio, partiendo desde lo cercano y conocido y extendiéndose progresivamente a lo más distante y desconocido *“no es mi práctica habitual de pasarle fotocopia que el niño marque, marque con una equis, que pinte, que haga... no haga nada, pienso que no hace nada que pierde el tiempo el niño (...) Yo soy la tonta de, y todavía, de marcar cuadernos”(P2); “yo en si elaboro mis materiales, mis guías de trabajo considerando instancias que sean significativas para los estudiantes (...) Un problema tipo que sale en un texto escolar si no le voy a dar el sentido adecuado, quizás puedo ocupar ese ejercicio pero antes de eso siempre tiene que hacer una contextualización previa o si no el aprendizaje sin sentido tampoco es válido (...)En historia estuvimos trabajando el relieve (...) lo vinculamos con ciertos monumentos y nos dimos una vuelta por la Serena y por Coquimbo cosa que conozcan y luego hacemos actividades referente a eso”(P3).*

### **c) Reflexión y acción pedagógica**

Profesoras y profesores señalan que en la escuela existen instancias formales e informales para la reflexión pedagógica colectiva, como por ejemplo los consejos escolares y reuniones de microcentro, *“En los microcentros nosotros tenemos una reunión formal al mes, es la reunión de las seis escuelas, que es la instancia que nosotros tenemos para conversar los diferentes temas, pero dentro de las escuelas se mantienen una comunicación constante, nosotros aprovechamos todos los espacios, o sea recreos, desayuno, almuerzo, todos los espacios se aprovechan para, para hacer el intercambio de información y se agradece bastante” (P6); “Siempre están las instancias porque a lo mejor siempre está una conversación de pasillo (...) tenemos los*

*microcentros, tenemos el consejo escolar, el tema del Consejo de profesores” (P4); “(en los microcentros) los intercambios de experiencias son bastante buenos. Y en sí nos capacitamos entre nosotros”(P3); sin embargo, algunos docentes expresan que el trabajo que se realiza en cada curso responde a decisiones y gestiones eminentemente individuales “Quizás puedo sonar egoísta, me gusta trabajar para mi sala, para mi lugar, para mis niños (...) porque cuando hemos invitado a los demás a colaborar en algo no nos pescan, no se motivan o no quieren hacerlo o no quieren dar su energía para eso” (P1) la profesora agrega en otra instancia que la falta de compromiso del equipo docente le genera emociones negativas “que mis compañeros no, no atinen, no ayuden. Estoy de acuerdo que no todos somos iguales, estamos de acuerdo. Algunos tenemos ciertas habilidades, otros no, pero con eso también se puede ir jugando y complementando(...) entonces como que eso no me anima mucho así como a trabajar en conjunto” (P1); De acuerdo a lo declarado, el enriquecimiento de experiencias y trabajo colaborativo entre los distintos cursos de la escuela es escaso, argumentando individualismo y resistencia a cambiar prácticas arraigadas “nosotros como gremio somos los más dispersos que hay, no hay compañerismo”(P2); “Muchas veces el ego profesional de uno, lo deja estancado (...) muchos profesores se quedan como “Que es mi forma, de que yo enseño” y esa forma es la única forma que vale”(P4).*

Según lo señalado por algunas profesoras, el trabajo colaborativo se da con mayor fluidez en los dos niveles menores, cursos en los que se cuenta con asistente de aula quién cumple un rol relevante tanto en la observación y acompañamiento de los niños y niñas; así como en propuestas de actividades y elaboración de material “Carolina me dice tía sabe que el niño no enganchó con esta actividad, a mí se me ocurrió tal cosa (...) o tía sabe que quiero preparar tal libro para los niños para que refuercen en la casa con los papás”(P1). Las profesoras de esos cursos, señalan que incorporan sus ideas y propuestas a la planificación, también les asignan roles de enseñanza “La asistente es igual una profesora, igual que yo, no distinta, o sea yo no hago distinción del título, porque está enseñando” (P2); en especial para apoyar a los estudiantes con menor autonomía “Con la Carito, tenemos dividido el curso así: ella trabaja con prekínder y yo trabajo con el kínder”(P1); “los niños de primero se quedan con la asistente, ella trabaja con ellos y yo me voy al segundo año” (P2).

En estos mismos niveles, se menciona el trabajo colaborativo con el equipo PIE, principalmente con la educadora diferencial para coordinar estrategias orientadas a todos los estudiantes *“Con ella (Educadora Diferencial) si trabajamos con todos los niños y ella trabaja con todos los niños” (P1)*; o focalizadas a los estudiantes de bajo rendimiento *“Cuando yo veo que los niños están muy bajos, se busca el apoyo, en el PIE y ahí vamos conversando, tenemos reuniones o simplemente en conversaciones (...) siempre decimos qué puedo hacer, cómo tú me puedes ayudar” (P2)*.

Los profesores de asignaturas manifiestan que la reflexión colectiva con profesores de otras escuelas de la comuna que desarrollan la misma disciplina es inexistente *“No, nada. A mí me gustaría que los profesores de música, arte de la comuna tuviéramos la instancia de aprender unos de otros, acá hay grandes artistas” (P5)*; o carece de sistematicidad *“Hasta antes de la pandemia a veces teníamos, bueno no teníamos reuniones mensuales, pero unas dos veces en el semestre nos juntábamos para ver diferentes cosas o actividades que venían a nivel comunal” (P7)*. En el caso de inglés, se realizan reuniones periódicas con la institución que diseña el programa y asesora a los profesores de las comunas del Valle de Elqui; en estas reuniones se plantean inquietudes y propuestas para adaptar planes de estudio en coherencia a las características de la escuela multigrado. Estas ideas son acogidas e incorporadas, por ejemplo, en los procesos de evaluación *“Con los equipos de inglés y en este caso nosotros hemos logrado construir ideas y hacer que se escuchen estas ideas y hayan adaptaciones, ya para el próximo año las pruebas estandarizadas (...) se nos anunció la noticia que han recogido todas las ideas de aquí de esta comuna (...) se está trabajando en la creación de un programa de inglés para aula multigrado que esté enfocado en nosotros, con las sugerencias que nosotros hemos ido haciendo, con la forma de trabajar que nosotros tenemos” (P6)*.

#### **d) Familia**

La incorporación de la familia como apoyo a las actividades de la escuela es variable, dependiendo del vínculo familia - escuela, *“Puedo ver en que me puedo ayudar con la familia si son familias colaboradoras si me pueden ayudar con el aprendizaje con el niño, si no, no no más” (P1).*

De acuerdo a lo declarado por los profesores con jefatura de curso, la participación familiar se asigna principalmente a las madres. Algunas se interesan en participar de las actividades de la escuela o piden reforzar aprendizajes desde el hogar a través de tareas, pero no es un interés generalizable a todas las familias, ya sea por opción o carencias culturales que hacen difícil el apoyo en las actividades escolares de su hijo(a) *“Converso con la apoderada, con la mamá, cómo le pueden ayudar en la casa, porque en realidad de la casa yo no espero mucho, porque hay mamás que tampoco saben leer, que también no la pueden ayudar y con todos los sistemas que hay en la actualidad habidos y por haber ella se siente, pero totalmente en déficit como para ayudar a su hijo”(P2); “Hay apoderadas qué son muy cooperadoras, o sea si uno le dice ya “tiene que venir” van a venir (...) Pero hay otras que no, no aparecen. Entonces para no estresarnos ya me quedo como con ese grupo, porque tampoco la idea o sea se supone que es una persona adulta, son sus hijos y ellos tienen que estar preocupados de ellos, o sea tiene que nacer de ellos venir a apoyar el aprendizaje de su hijo yo no voy a andar “señora venga por favor” Entonces prefiero que sean pocas pero buenas”(P4).*

### **7.2.4 Lo Evaluado**

#### **a) Flexibilidad en evaluaciones**

Las evaluaciones realizadas por las y los profesores son similares en formato, extensión y contenido para todo el grupo. Como forma de diversificación, cuentan con rangos de flexibilidad en la modalidad de presentación de la información. Al respecto,

una profesora señala: *“Cuando tienen dificultad en esa parte, lo tienen en alternativa concreta” (P1)*, también se observaron, distinciones en la complejidad del contenido, en el tiempo destinado y en la intensidad de la mediación que recibe cada estudiante durante el desarrollo.

Algunas(os) profesoras(es), se muestran críticos ante las evaluaciones estandarizadas a nivel nacional y de las instituciones que asesoran a las escuelas de la comuna. Argumentan que no comprenden el sentido de los instrumentos *“Hay una prueba del DIA (Diagnóstico Integral de Aprendizajes). Que no sé para qué sirve (...) yo no, no le veo el sentido a eso. ¿Por qué? Leer y marcar. Marcar, marcar”(P2)*; y que generalmente están pensadas para evaluar a un curso monogrado, sin contemplar la complejidad del multigrado en que existen estudiantes de distintos niveles, por lo que evaluar un solo curso implica desatender a otros estudiantes que están presentes en la misma sala *“estuvimos insistiendo bastante con la idea de que no estaban adaptado a nuestro contexto y que no eran aplicables o eran muy difícilmente aplicables a la realidad que nosotros vivimos (...) si tengo como foco un curso el aplicar esta prueba requiere un tiempo porque viene entrevista oral, viene prueba escrita y viene una prueba de audición entonces se insistió mucho bajo la premisa de que nosotros somos multigrado y no puedo enfocarme en un nivel y que hago con el resto, no puedo desatenderlo (P6)*.

## **8.2.5 Lo Oculto**

### **a) Percepción de desvalorización de la escuela multigrado**

Los profesores, en general, perciben una baja valoración de la escuela multigrado rural, como una institución social relegada y subordinada a las decisiones políticas y económicas dominantes, lo que a su juicio se evidencia en la ausencia de políticas, programas de estudio, planes y capacitaciones orientadas a esta realidad *“en ningún caso tocaba el tema que quizás hay escuelas multigrado en que trabaja un solo*



*profesor y el mismo profesor se tiene que hacer cargo de todo (...) entonces creo que esta poco visibilizado quizás más que hace 10 años atrás pero poco, poco considerada, muy poco en las políticas (...) De hecho cuando te piden hacer un PME, cuando te presentan los programas de estudio en ningún caso te habla de aula multigrado en ningún caso te presentan una planificación para el aula multigrado entonces es muy poco lo que está considerado. De hecho, en las reuniones de microcentro con asesoría del ministerio es muy poco, muy poco el apoyo que entregan”(P3).*

También se menciona invisibilización en la educación superior, ya que la mayoría de los docentes acusa no haber recibido formación orientada al trabajo en aulas multigrado “Yo encuentro que no se valora porque el punto número uno, hasta las personas que recién se están formando están en desconocimiento de que hay cursos de multigrado. Entonces ya desde ahí ya está, viendo que no es valorado, porque ni siquiera cuando tú vas a estudiar te dicen que existen ese tipo de escuelas”(P1); descontextualización en los requerimientos emanados de las autoridades centrales “Dentro de todo el centralismo que hay en Chile no está, no se adaptan los programas y no hay mucha adaptación a lo que es la realidad de las aulas multigrado, a pesar de que es una realidad que si existe, dentro de lo que es la burocracia y el papeleo no se toma mucho en cuenta. (...) las mismas estadísticas que nos hablaban desde todo lo que fue pandemia no se tenía en consideración y es una discusión que tenemos constantemente con las entidades que trabajan con nosotros”(P6); y precarización profesional expresadas en nuevas exigencias administrativas, falta de recursos o deudas a las(os) profesores “Si dentro de la misma sala tiene que estar el profesor enviando la asistencia, firmando, porque si se le pasa en esta hora, cómo va a firmar después si ya la cuestión pasó, que no tiene señal, que no hay internet? (...) porque tengo que poner y gastar mi internet? En un trabajo que es público” (P2); “imagínate todavía esto es una biblioteca bodega, todavía no tengo un espacio y llevo ocho años trabajando en la comuna, todavía no existe una sala o un lugar donde yo pueda trabajar (...) el problema es que se mezcla la economía política en la educación y claro acá lo más cercano es la municipalidad, las platas, las pérdidas, a mí me deben 8 millones de la municipalidad a mis otros colegas más plata, entonces son tantas cosas que te van desilusionado”(P5).

La invisibilización del aula multigrado es considerada por algunos profesores como una exigencia adicional a su desempeño pedagógico, ya que tienen la exigencia de contextualizar materiales y adaptar programas de estudio a la cambiante configuración de los cursos en las escuelas multigrado *“la planificación o los planes del ministerio que vienen de una manera, que supuestamente es lo que debería ser, pero al final uno termina cambiándolo (...) pero es un trabajo que yo hice, si alguien externo llegara (...) otra persona que no conoce microcentro tendría que volver a hacer todo ese aprendizaje de nuevo, tendría que volver a realizarlo”*(P7).

### **b) Concepciones sobre el aprendizaje y la diversidad**

Todos los profesores en su discurso expresan una definición amplia de diversidad. Algunos profesores, caracterizan la escuela como un espacio de diversidad humana abarcando a la comunidad en su conjunto: apoderados, profesoras, profesores y estudiantes *“Es un espacio de respeto del ser, del individuo, del alma noble que habita en cada uno de nosotros (...) Dentro de estas comunidades educativas hay vida, que los niños traen una vida, una historia y que nos importe, que nos importe como vienen, que nos importe ver sus ojitos y ver si están brillando, que tengan la confianza para mí como profesora”* (P5); *“las personas que trabajamos acá, por los estudiantes, por nuestros apoderados y por toda la comunidad. todos somos distintos, partiendo de la premisa de eso, todos somos distintos. Todos pensamos distinto, nuestra reflexión va a ser distinta en una situación x, entonces eso ya es diverso el hecho de que nosotros mismos estemos conversando en estos momentos ya se da la diversidad”* (P3). La mayoría de las profesoras y profesores, se refieren a la diversidad entre estudiantes, mencionando los diferentes niveles que cursan, sus distintas características de personalidad, cultura familiar, intereses, historias y vidas diversas *“Acá hay niños... de todo. O sea, tenemos desde niños que les gusta no se po leer y que están todo el día en el patio con los libros, otros que les gusta la pelota, otros que les gusta bailar cueca, hay otros que no se le gustan las carreras de caballos entonces es como un mundo totalmente, son como muchos mundos dentro de una escuela”* (P4).

Algunas profesoras vinculan la diversidad al desempeño en el aprendizaje de los estudiantes, describiendo alumnos aventajados/atrasados o de bajo nivel en cuanto a las habilidades esperadas para su edad *“(...) de personalidad, también de forma cognitiva, tengo niños que son muy avanzados, pero son muy tímidos entonces no expresan lo que saben cómo tengo unos que son demasiado, que tienen no sé mucha personalidad que se expresan super bien con los adultos pero les cuesta expresarse con los pares (...) Venían igual un poco bajitos (...) tuve que empezar desde lo básico” (P1); “Tenemos dos cursos de distinto nivel, de primero y segundo, ahí ya hay diversidad y dentro de esa diversidad está el nivel el primer nivel que es el primer año en donde hay niños que están muy atrasados, muy atrasados en sus conocimientos (...) Vienen de familias distintas, porque tenemos hijos de personas educadas con título qué sé yo o sea profesionales, hay personas hay niños que son solamente de acá agricultores y de distinto estatus como social, pero yo no le tomo mucha importancia a eso no, a mí no me preocupa el estatus social, me preocupa el desarrollo, como como es el apoyo de ellos para para su hijo” (P2).*

Los profesores itinerantes resaltan la diversidad interescuelas, dado que cada escuela representa una realidad muy diferente, influenciada por la variedad cultural de cada localidad, las costumbres y creencias de quienes ahí residen *“Son súper variadas, muy, muy, muy variadas entonces tenemos localidades que son muy arraigadas las costumbres huasas, otras localidades que ya están muy arraigada en lo que es la cultura más moderna, o sea, al género urbano que se yo, el reggaeton, esto, lo otro, en que los chicos tienen muy marcado eso y hay otras localidades donde por temas de bagaje cultural con los padres son localidades que están muy arraigadas en lo que es cultura, no sé si se llamara así en términos formales, una cultura muy hippie, muy ligada a la astrología, muy ligada a las creencias de las energías, y de las vidas pasadas entonces cada niño es muy diferente” (P6).* También destacan la diversidad en la configuración de los cursos de cada escuela, ya que el multigrado puede ir desde dos niveles, hasta seis niveles en una misma sala *“bueno acá, entre comillas, la escuela es un poquito más... se podría decir más normal (...) pero igual también hay que ir haciendo sus adecuaciones” (P7).*

Se valora la diversidad como desafío y fuente constante de renovación, flexibilidad y búsqueda de nuevas estrategias que se adecúan a la enseñanza multigrado *“es muy enriquecedor porque uno tiene que ir adaptándose a estos cambios que se dan uno los ve a diario porque al ir de una escuela a otra”(P6); “Todas las diferencias, todo, todo eso, para uno es un aprendizaje pero súper enriquecedor porque a uno la obligan a buscar estrategias a apegarse a todo” (P2); “la diversidad hace que nuestra riqueza sea aún más amplia porque se pueden construir mejor las cosas a partir de la diversidad, pero en si al sentarme aquí a conversar a tener diferentes género, al quizás ver lo distintos que son las personas que trabajan acá eso ya es diverso” (P3).* También se releva la diversidad como una oportunidad de ampliar miradas y enriquecer la convivencia. *“Bueno yo siempre le he dicho a los niños que todos somos diferentes, no hay nadie igual a otro, ni siquiera los hermanos gemelos son iguales entonces ellos tienen que dar cuenta que si un niño tiene una opinión esa opinión hay que respetarla” (P4).*

Algunos profesores expresan, sobre la respuesta a la diversidad, que dentro de su quehacer observan y median los roles de género, en especial, las relaciones de desequilibrio que se producen en situaciones de juego simbólico, como por ejemplo cuando los niños juegan a la casa o a los oficios *“llegaban las niñitas preparaban la comidita se sentaban, llamaban a los niños que estaban trabajando, entonces se sentaban, comían, se paraban y se iban a trabajar esa era como la rutina de toda la semana así (...) les digo yo que ahora les toque a las niñas trabajar y ellos tienen que hacerles la comida, pero cómo decían si yo tengo que ir a trabajar (...) y ahí como que se cambiaron el rol un poco” (P1);* También prestan atención a la atribución de colores, accesorios o prendas de vestir, tendiendo a no encasillar a niñas y niños en los estereotipos tradicionalmente asignados a lo femenino y masculino *“las prendas no tienen género y yo les tuve que explicar (...) si usted quiere ocupar lo que quiera ocupar es libre de hacerlo y no tienen género, así como los colores tampoco lo tienen” (P6).*

Entre los profesores y profesoras coexisten distintos conocimientos sobre cómo se produce el aprendizaje. Algunos, dejan entrever concepciones constructivistas sobre el aprendizaje, mencionando la incorporación de estrategias para que los estudiantes

alcancen aprendizajes significativos, integrando nueva información a lo que ya conocen *“yo no puedo llegar y decirle ya niños vamos a pasar esto, porque muchos van a quedar colgados”(P4)*; una profesora intenciona que esos aprendizajes sean visibles y aplicables al contexto en que se desenvuelven *“cuando paso el ciclo del agua me los llevo al río, al río acá abajo y vamos caminando porque de ahí se ve la cordillera y entonces ahí empezamos a conversar”(P1)*; y otro profesor busca atender a la diversidad de estilos de aprendizaje y procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje *“las formas son distintas, la manera de resolver un problema, un desafío son diferentes”(P3)*.

Por otra parte, se declaran ideas asociativistas sobre los procesos de aprendizaje. Una profesora declara la relevancia de la memoria para lograr aprendizajes instrumentales elementales *“tiene que aprenderse las tablas de memoria, porque no hay ninguna otra forma en que las tablas se aprendan. No hay otra forma, tiene que memorizar” (P2)*; y un profesor describe el proceso de enseñanza como “vaciar” contenido a los aprendices *“que el niño aprenda, que al niño yo le logré vaciar el contenido”(P4)*.

### **c) Mecanismos de Control y Sanción**

Dos profesores explicitan mecanismos de sanción que aplican. Cuando los estudiantes se distraen en clases y no terminan la actividad asignada, se les restan algunos minutos o todo el tiempo de recreo a modo de sanción. Esta medida se aplica a estudiantes inquietos y con labilidad atencional que no se ajustan a los estándares de productividad y tiempo y se contraponen a sus expectativas de la clase *“les digo ya si no terminan de hacer el ejercicio se quedan sin recreo y entonces como no terminan y están ahí, yo calculo hasta cinco minutos después de decir bueno, ya guarden, terminan en la casa. No voy a dejarlos sin nada”(P2)*; *“cuando las actividades no salen como uno quiere, porque a lo mejor ya hay un niño que puede estar todo el día saltando (...) entonces como que la poca autorregulación que tienen algunos niños igual como*

*que a veces a uno le agota (...) Cuando llega un momento en que yo le digo voy a empezar a revisar (...) los otros niños salen al recreo y él sigue, sigue, sigue, sigue escribiendo, escribiendo y escribe y escribe entonces después en el fondo el mismo se da cuenta sabe que me mientras él no termine esa actividad, él no va a tener patio, por qué, porque él se tomó su recreo en mi clase”(P4)*

## **7.2.6 Lo Nulo**

### **a) Atención a Saberes Desatendidos**

Los profesores de asignatura mencionaron preocupación por visibilizar y validar conocimientos, que no son considerados en la selección cultural de los contenidos escolares, no son parte de la cultura representada, que en lo prescrito y lo apoyado legitiman el discurso científico dominante.

Los conocimientos ausentes mencionados se vinculan por una parte a las actividades e idiosincrasia de la cultura local campesina “(...) él es muy buen jinete y participa en competencias de rodeo y entonces para él hay ciertas realidades que no conoce o que no son imaginables desde su ámbito social” (P6) y a la representación binaria de estereotipos de género “(...) yo les tuve que explicar: -mira hijo, esto viene desde el conocimiento cultural tradicional y por eso se habla de que es de ella o de él (...) pero estos textos lo abordan desde un ámbito tradicional”(P6). Por otra parte, se advierte sobre la escasa o nula presencia de conocimientos alternativos al discurso determinista y homogeneizante sobre el desarrollo infantil “(...) cuando no se reconoce que ese niño tiene un tiempo y él es un ser único que tiene una fluidez distinta y natural” (P5), y la presencia de abordajes alternativos e integrales para el desarrollo humano “cómo poder a los niños brindarles seguridad y estabilidad emocional (...) estaba viendo según las constelaciones familiares, la biodecodificación”(P5)

Ambos profesores señalan que realizan acciones en aula para vincular estos conocimientos en las prácticas de aula, por lo que explícitamente señalan que la información pertenece a la cultura tradicional y que existen otras formas de abordar los fenómenos sin deslegitimar los conocimientos, preguntas y cuestionamientos que las(os) estudiantes realizan *“Tus creencias no tienen por qué cambiar yo te estoy enseñando otro ámbito del conocimiento... y ahí queda super claro” (P6)*. También realizan acciones de divulgación sobre experiencias alternativas que se orientan a la búsqueda de salud y bienestar emocional a partir de indagar en los lazos familiares *“(…) hacer talleres para sanar el vínculo madre-hijo como, para que los niños acá de la escuela puedan crecer sanos y no tengan que solucionarlo después cuando adultos (P5)”*.

## **7.2.7 Lo Biográfico**

### **a) Motivación por la pedagogía**

Algunos docentes al evocar su motivación por la pedagogía relatan experiencias formales e informales de enseñanza durante su época escolar, en distintos contextos y con grupos etarios heterogéneos: Prácticas de especialidad en el liceo técnico *“hice varias prácticas desde muy chica, desde los 16 años, pre prácticas, prácticas profesionales en jardines particulares, jardines subvencionados , Junji, esas prácticas las hacía por el liceo, mientras estudiaba párvulos” (P1)*, reemplazos en jardines infantiles y escuelas de enseñanza básica *“necesitaban una asistente (...) Y me quede ahí y me organizaron todos los horarios para que yo pudiese trabajar y estudiar (...) Me tocó trabajar en la mañana en un kínder regular y en la tarde con un multidéficit” (P1)* talleres artísticos en escuelas y centros comunitarios *“yo siendo muy chiquitita, muy chiquitita daba clases en Las Compañías a personas mayores, a adultos mayores, mientras estudiaba en la ciudad de la Serena también ya estaba trabajando en los proyectos JEC en una escuela” (P5)* y experiencia de alfabetización de un adulto *“A los 8 años yo ya tenía el rol claro de profesora. Vivía al lado de la escuela y me hice muy*

*amiga de la manipuladora de la escuela, ella era una mujer analfabeta. No sabía leer ni escribir y nos cocinaba (...) entonces yo me ofrecí para enseñarle (...), le empecé a enseñar, como me lo enseñaron a mí, como yo veía que la profesora enseñaba: empezando por las vocales, el sonido (P2). Se desprende que estas experiencias les ayudaron a percibirse con habilidades de enseñanza, sentir atracción por la pedagogía y a tener conocimientos previos que facilitaron sus posteriores estudios “entonces eso me incentivo como para decir oh yo esto sí, esto quiero”(P2); “en el liceo me enseñaron a hacer un proyecto como si yo quería el día de mañana poner un jardín, me enseñaron estrategias”(P1)*

La mayoría expresa que tuvo uno o más contactos significativos con profesoras(es) durante la época escolar. Estos profesores fueron figuras inspiradoras en cuanto a la cercanía afectiva y motivadora que incentivaron el interés por la pedagogía y las disciplinas escolares, así como el desarrollo de formas de enseñanza estimulantes “A los 5 años fui de oyente (...) me gustaba mucho curiosear las clases que hacían los profesores allá en el pueblo y aprendí a leer a los 5 años, solamente escuchando a la profesora (...) y lo que yo aprendía se lo enseñaba a las muñecas” (P2). Estas experiencias fueron significativas en su vocación pedagógica “Yo fui muy cercana a mis profesores desde primero básico, desde primero a tercero básico (...) ella me aconsejaba y me decía que yo tenía que estudiar que jamás me quedara con el cuarto medio, tu cabeza no es para cuarto medio, tu cabeza es para enseñanza superior me decía” (P1); “ el bichito me lo pego un profesor que tenía yo de inglés (...) él era una persona muy preocupada, muy abnegada en el trabajo, entonces él estaba preocupado de que todos aprendieran, incluso los estudiantes que en este caso eran más avanzados él se preocupaba de durante la clase de responder las necesidades de ellos y entonces eso fue algo que me llamó mucho la atención”(P6); “Siempre me gustó la actividad física, al principio en básica yo era gordito, igual trataba de hacerle el empeño pero no era muy bueno (...) tuve un profe como en Mii medio que él me empezó a instar, a motivarme para que yo siguiera haciendo actividad física, y ya III o IV medio lo tenía claro, me dije ya voy a estudiar educación física porque me gustaría motivar así como este profesor me motivo a mí” (P7).



Algunos profesores agregan que se interesaron por la enseñanza y/o el mundo escolar a temprana edad debido al estímulo familiar, influencia de estereotipos de género en los juegos “Yo fui criada con mi abuela y una tía, ellas me incentivaban mucho en cuanto a todo mi quehacer educativo, muy preocupadas de que no me faltara nada y como niña y como mujer también de esos tiempos, siempre jugué a las muñecas (...) entonces yo me incentivé a enseñarles a leer a las muñecas (P2). También mencionan interés por la imagen de las(os) profesores *“Yo tomé la decisión de estudiar pedagogía, aunque suene raro, fue en kínder porque fue como el primer momento en el cual yo tuve como un acercamiento a lo que era una educación formal (...) cuando yo entre a kínder y vi a todos los profesores que estaban bien uniformaditos, bien arreglados... ahí fue como que me interesó trabajar en pedagogía (P4).* Este interés y acercamiento temprano fue relevante en la decisión de estudiar pedagogía *“Cuando llegamos a 4º medio y empezamos a ver el tema de las ferias vocacionales (...) siempre estuve interesado en el rango de las pedagogías”(P4).*

Para un profesor, las experiencias académicas y sociales vividas durante su época de estudiante, marcadas por enseñanza orientada a los logros académicos sin tomar en cuenta el bienestar social e individual, generaron disgusto por el sistema escolar. La Pedagogía surge por el interés de cambiar patrones de enseñanza *“Mis profes, mis profes en sí eran bastante conductistas (...) no me gustaba mucho de hecho como hacían clases mis profes porque eran muy de interrogación clase a clase cosa que te generaba como un poco de temor e (...) ese tipo de cosas fueron marcando mucho como persona, como niño, como adolescente para llegar a ser profesor (P3).*

Dos profesores que estudiaron otras carreras previas a la pedagogía, señalaron que mientras estudiaban, sintieron añoranza por sus experiencias en educación o que la opción inicial no era el verdadero interés, lo que reafirmó su vocación y la decisión de estudiar pedagogía *“(...) era la primera vez que dejé de trabajar con niños porque estudiaba de día, entonces no podía trabajar con niños y estudiar, (...) ahí me di cuenta que me gustaba educación parvularia, que me encantaba trabajar con los niños (...), hice el clic que siempre estuve cercana a la educación y en realidad uno a veces es mal*

orientada (P1); *“yo primeo que todo estudié tres años ingeniería, luego de eso lo congelé porque realmente no era lo mío y, decidí estudiar lo que sí me gusta que es ser profe” (P3).*

## **b) Formación inicial**

De acuerdo con lo expresado por los profesores y profesoras de formación inicial para la pedagogía, valoran positivamente las experiencias prácticas realizadas, por sobre los conocimientos teóricos adquiridos en la formación inicial.

Se reconocen las prácticas, por aportar una mirada realista de la experiencia escolar en contextos diversos, como por ejemplo, aula multigrado *“Dentro de mi formación como profesor tuve la suerte de realizar una de mis prácticas en una escuela multigrado” (P3);* y ofrecer la posibilidad de clarificar la vocación desde los primeros años de formación *“en el programa de la Cato empezamos las prácticas de observación el primer semestre del segundo año y entonces ya enseguida nosotros pasamos a la realidad escolar (...) Fue super positivo en el fondo, porque yo recuerdo haber visto programas de educación antes, en los cuales la práctica recién se venía a ver en quinto año, en el último. Entonces pasaba mucho que llegaba gente a su último año y decía no, esta realidad no es la que me interesa a mí” (P6).*

También se valora positivamente la visión transmitida en la formación universitaria, sobre las habilidades docentes para lograr aprendizajes significativos *“ la visual que tenía la universidad donde yo estudié, la mayoría de los profes me decían: ustedes no necesitan ser atletas olímpicos para enseñarles a los estudiantes, ustedes necesitan que sus estudiantes se enamoren de la actividad física” (P7);* la estructura que permite organizar la enseñanza en coherencia con el territorio *“Para mí el poder entender que estoy dentro de una estructura que tiene objetivos, que tiene un objetivos específicos (...) A la organización, que puedo dar, yo creo que más que todo eso, además de obviamente el conocimiento base que, que de alguna manera nos da una posibilidad a todos (...) de eso, de lo que entregó la universidad y el estudio formal*

*tiene el que sea coherente con el territorio que uno habita y yo creo que esa es la parte más importante: la coherencia con el territorio” (P5); así como el aprendizaje de técnicas manuales y conocimientos sobre operaciones básicas “Lo único que yo rescato de la universidad eran los técnico manual y las operaciones básicas, lo único que es lo que más se asemeja a la carrera de profesora que hacemos nosotros” (P2).*

Se expresa un desfase en lo aprendido durante la formación pedagógica y los requerimientos actuales, por ejemplo, en los cambios curriculares *“Lo que a mí me enseñaron en la universidad ahora no me sirve. Lo único que yo rescato de la universidad eran el técnico manual y las operaciones básicas, lo único que es lo que más se asemeja a la carrera de profesora que hacemos nosotros, pero lo demás no porque de currículum, no tiene nada que ver lo que hay ahora con lo que había en ese tiempo hace 40 años atrás” (P2).* También se advierte una brecha entre teoría y práctica *“Igual era muy diferente ya partir de lo que te enseñan en la universidad a la teoría práctica de un aula normal o como se podría decir que no es multigrado” (P7),* así como una contradicción en la forma de enseñanza de los profesores de educación superior y el contenido de la enseñanza, en especial sobre la forma en que se produce el aprendizaje *“En el instituto (...) te enseñan mucho o te dicen mucho el cómo tienes que trabajar en aula, como tú tienes que mediar como tú tienes que presentar pero ellos no lo hacen” (P1).*

En el currículum de formación inicial, se acusa invisibilización de la enseñanza multigrado, ya que la formación estuvo centrada en escuelas monogrado y grupos de similares características *“todo lo que a nosotros nos enseñaron estaba basado en lo que es una escuela grande o sea a nosotros nos prepararon para trabajar con 40, 50 niños, pero siempre un solo curso dentro de la sala” (P4).* A excepción de una práctica realizada por uno de los profesores, la realidad de la educación multigrado es inexistente en la formación del profesorado de la escuela *“En ningún caso. Ni siquiera se habló de aula multigrado. Yo no tenía ni idea de qué se trataba” (P3)*

### c) La llegada a multigrado

La llegada a multigrado obedece a distintas motivaciones. Dos profesores refieren a la búsqueda de oportunidades laborales *“Yo fui al Mineduc y ahí me dieron tres opciones para acá para este lado (...) Empecé a averiguar cuáles eran las condiciones y lo más se asemejaba aunque no estaba bien cimentada esta localidad”*(P2); *“me salió la posibilidad de trabajar acá en una escuela Waldorf que había acá en la comuna, entonces egresé y me vine inmediatamente al Valle a vivir (...) estuve trabajando unos años en la escuela Waldorf y en esta escuela”*(P5); y dos profesores señalan que fue una designación arbitraria *“Me mandaron a Alcohuaz y ahí sí a una escuela multigrado”*(P3); *“Me cambie acá a las escuelas de microcentro (...) ni siquiera fue decisión mía, me dijeron usted parte en microcentro, tiene que presentarse allá”* (P7)

Para la mayoría de los profesores, la adaptación a la enseñanza multigrado en el contexto rural significó un desafío importante ya que desconocían esta modalidad de enseñanza *“era neófito en el tema porque ya era un docente encargado no solo de la escuela sino del curso donde tenía estudiantes de 1° a 6° básico los cuales eran más de 20”*(P3); *“Bueno cuando yo llegué a trabajar acá, fue la primera vez que yo tuve como un acercamiento con aulas multigrado (...) me encuentro con que habían dos cursos en una sala (...) Entonces ahí uno decía chuta como lo hago o sea como hago esto como hago esto otro* (P4); *“Después de los tres años de haber hecho un poquito de experiencia, cambiar a un aula multigrado fue muy desconocido, no sabía de qué se trataba, qué pasaba, cómo había que hacer... nada, llegué sin saber nada”* (P7). Para un profesor el comenzar a trabajar en escuela multigrado durante la pandemia significó un doble reto *“Llegar acá al multigrado ha sido todo un proceso de adaptación. porque yo llegué en pandemia. Dos semanas estuve presencial y online altiro (...) Ha sido todo un proceso de adaptación. Primero fue el adaptarse al online y el adaptarse al multigrado”* (P6)

La profesora a cargo de NT1 y NT2, señala que para ella la educación multigrado no fue una experiencia desconocida ya que las agrupaciones heterogéneas son

habituales en educación parvularia y tenía conocimientos metodológicos para incorporar al trabajo en este contexto *“Uno casi siempre trabaja multigrado es difícil que te tengan solamente un curso, no. Es complicado o te tienen sala cuna menor y el otro sala cuna mayor pero siempre hay uno que está con dos niveles (...) No, incluso en los jardines rurales es un heterogéneo completo (...) acá es una muy buena escuela para trabajar el método Montessori porque ella trabajó mucho el multigrado y aquí se puede porque son pocos niños”*(P1). Otra profesora relata que su adaptación inicial a multigrado no fue compleja porque en esa época el Ministerio de Educación prestaba apoyo *“Acá nosotros teníamos tres cursos en uno, teníamos que tomar en una sala, tres cursos yo y tres cursos con la directora (...) No me fue tan difícil porque a nosotros el Mineduc nos apoyó venían muchos talleres, mucho apoyo, mucho apoyo, lo que ahora no, ahora no hay apoyo, no existe el apoyo”* (P2)

Profesoras(es) señalan que durante la adaptación a la dinámica multigrado recibieron apoyo de profesoras(es) más experimentad(as)os. Especialmente relevante es la figura de los profesores encargados de cada escuela, también llamados directores(as), quienes transmiten a los nuevos profesores sus saberes sobre el funcionamiento de la escuela y la forma de organizar la enseñanza *“Yo aprendí de la directora, ella me enseñó todo, ella fue mi modelo. No, se me hizo ¡Oh que difícil! no, no se me hizo difícil, porque yo me apoyé en ella, ella estuvo siempre conmigo y me apoyó”* (P2); *“En ese momento yo recuerdo haber recibido mucho apoyo del colega que era encargado de la escuela de La Ortiga (...) él tenía más experiencia, tenía un par de años antes trabajando en la escuela La Ortiga y el me ayudó en la parte administrativa y en la parte pedagógica”* (P3); *“El profesor que estaba a cargo de la escuela fue un gran apoyo porque él fue que a mí me enseñó como ir trabajando en este tipo de aulas o como el más o menos lo hacía, entonces en base a las experiencias que me contaba este profesor que estaba a cargo en ese momento de la escuela, más lo que mis profesoras me habían enseñado yo como que modifique todo y empecé como a de esa manera a trabajar”* (P4); *“Cuando partí como profesor de la asignatura como tal, fue empezar a conversar con los otros profesores: cómo lo haces tú, qué estrategias ocupas, en reuniones, conversaciones informales (...) Me apoyo*

*harto en los profesores encargados, porque tienen un bagaje cultural dentro de lo que es el multigrado porque tienen más años de experiencia, entonces de forma más directa con los profes encargados” (P6); “Mira tuve la, se podría decir, la suerte que el colega que trabajó acá antes, él se cambió a Pisco y yo me vine para acá entonces igual a él por lo menos el primer mes le fui consultando respecto a lo que era la planificación en sí, porque era bien engorroso para mí” (P7).*

#### **d) Aprendizaje continuo**

Las profesoras y profesores señalan que las instancias formales de capacitación y perfeccionamiento para la enseñanza son escasas. Relacionadas al ámbito multigrado son nulas *“Más que todo son muy generales, generales y cada escuela tiene que contextualizar, pero así que sea enfocado al ámbito rural de escuela multigrado, no, no. De hecho, en las reuniones de microcentro con asesoría del ministerio es muy poco, muy poco el apoyo que entregan” (P3).* En las instancias de formación relacionadas a metodologías de enseñanza, deben contextualizar la información adaptándola a la realidad de la escuela multigrado *“Acá en la comuna se promueve la capacitación referente a talleres a deportes cosas así, pero uno tiene que ponerse a buscar cómo llevarlo a cabo en multigrado” (P7).* Agregan que algunos de los cursos recientemente realizados, no se orientan a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, sino que se vinculan a la salud y seguridad, como, por ejemplo: primeros auxilios, uso de extintor *“Desde el 2016. La única que han hecho es la de los primeros auxilios (...) no sirve de mucho. Esa lo hicieron una vez comunal, parece que también la del extintor” (P1).*

La profesora con mayor cantidad de años de experiencia señala que hace 10 o 15 años atrás las escuelas multigrado recibían, por parte del Ministerio de Educación, ofertas de cursos a distancia con mayor regularidad que en la actualidad *“Hace unos 10 o 15 años atrás venían (capacitaciones)... eran, pero excelentes, yo me hice todos los cursos habidos y por haber todo, todo y también venían a ofrecer cursos a distancia y*

*también los tomé y gracias a eso pude aprender diferentes estrategias y adecuarlas al medio de ahora, para irme adecuando” (P2). Por otra parte, los profesores itinerantes o de asignaturas con menor carga horaria, advierten predominio de cursos de perfeccionamiento para asignaturas de orientación academicista “Para microcentro no hay como muchas instancias, así como capacitaciones o cosas así en lo referente educación física, porque la otra vez me metí a un webinar que era sobre aprendizaje y evaluaciones en multigrado pero iba de lleno específicamente a las asignaturas más duras, más académicas”(P7).*

En general, los profesores expresan interés en aprender nuevas estrategias para enriquecer su práctica pedagógica en beneficio de los estudiantes. Algunos lo solicitan formalmente a las autoridades educativas de la comuna “Yo he pedido capacitaciones, incluso hablé con el director, porque como había una cierta problemática que los niños llegaban hasta cierto curso y que no sabían leer bien. Y eso igual, me genera ruido” (P1); y la mayoría desarrolla una búsqueda autogestionada de formación con distintos grados de profundidad y en distintas temáticas que consideran aporte a sus prácticas pedagógicas, en instancias formales e informales, como, por ejemplo: redes locales (talleres, encuentros artísticos, grupos comunitarios) “Si, estoy todo el tiempo estudiando. Todo es iniciativa personal (...) Ahora estoy estudiando cerámica diaguita (...) participo de constelaciones familiares donde observo la importancia de sanar madre y padre (...) me doy el espacio para ir a los encuentros, ir al raíces de la tierra donde están los abuelos, los taitas gente con sabiduría real, su palabra, su acción me nutre” (P5); regionales (Universidades en la ciudad de La Serena) y virtuales (Programas de T.V., Facebook, YouTube, webinar) “En el tema de lo que es la educación multigrado han sido en instancias más informales, de hecho si he buscado información en red y la información que hay con respecto al saber y al quehacer pedagógico de microcentro, es muy poca y es casi toda del extranjero” (P6). Aclaran que lo aprendido en estas instancias es adecuado, moldeado, a la realidad multigrado rural y al estilo personal de cada uno. Se trata de un constante proceso de adaptación - prueba - creación de lo nuevo. “Han habido capacitaciones para convivencia escolar, indagación científica, han habido capacitaciones, pero siempre la capacitación es a nivel de escuela grande entonces ya nosotros participamos en esa capacitación, pero

*después esa información que a nosotros nos entregan tenemos que amoldarla a microcentro” (P4); “En YouTube hay diferentes metodologías que utilizan unos y otros profes entonces a veces uno siempre va agarrando cositas de diferentes colegas que uno encuentra que son prácticas positivas para los chicos y en realidad es como una práctica que uno va haciendo porque uno lo prueba, a ver, voy a probar con este grupo a ver si resulta y si resulta con ese grupo uno lo, lo generalizo a las otras 6 escuelas que tengo”(P7)*

#### **e) Autoconcepto docente**

Al indagar en sus características personales, algunos profesores realizan una descripción de los cambios que han tenido en su trayectoria laboral, dentro de los que mencionan un mayor relajamiento, y disfrute de la labor pedagógica con el paso de los años y la acumulación de experiencias *“La profesora de ahora es una profesora plena, llena de lindos recuerdos, de inmensas experiencias, de aprendizajes, de... tengo tantas retribuciones de parte de mis exalumnos y me siento feliz. Soy una profesora feliz (...) adaptada a situaciones nuevas” (P2)*. También se refieren a la flexibilidad, a su capacidad de buscar y crear activamente nuevas estrategias para la enseñanza y adaptarse a nuevas circunstancias *“Creo que soy un profesor empático con mis estudiantes y no solo con mis estudiantes sino que también con las personas que trabajan conmigo, que me gusta que los niños la pasen bien pero que igual aprendan porque en realidad siento que es importante que ellos conozcan otras realidades (...) como profe me considero un profesor empático, un profe que es flexible y creo que esa es la idea, ser flexible, que las clases sean diversas que sean distintas que no sea siempre la misma clase, que hay que adecuarse” (P3)*.

Al expresar su identidad profesional, algunos destacan lo que consideran que son sus habilidades *“Siempre a mí me ha gustado hacer como cosas manuales, siempre (...) yo me ofrezco, porque como la forma que yo tengo, es como hermosamente estresante, es como que reclamo que me estreso todo, pero a mí me*



*gusta porque en cierta forma el estar pegado arriba pegando Flores haciendo Flores, almidonando flores, cortando letras, pegando letras, es como que me relaja, es como mi terapia de relajación” (P4); o características predominantes en la interrelación con los estudiantes “yo soy igual, bien cercana con mis pollitos, con los niños. Los conozco bastante bien” (P1)*

La cercanía y empatía con sus estudiantes, así como el anhelo de lograr aprendizajes integrales aparecen recurrentemente en la definición de cada docente “Soy un profesor que trata de abordar todos los aprendizajes de los chicos, pero sin dejar de lado, como lo hablábamos recién el factor emocional ya, y tratando también de ser un poco flexible, siempre tengo la flexibilidad con los estudiantes, yo trato cuando partí trabajando tratando de ser flexible con los chicos y a veces los colegas me decían “no pero porque los dejas que hagan así... y yo les decía hay que darles la oportunidad para que ellos tomen sus propias decisiones y que se den cuenta que se pueden equivocar o van a estar bien” (P7). Una profesora menciona sentirse actualmente en contradicción con el sistema educativo, ya que las decisiones políticas y económicas se contraponen a sus esperanzas de lograr una educación centrada en el ser humano “Me definiría como, como una profesora (piensa)... no sé, no sé porque me siento en contradicción. Siento que tengo muchas ganas de, siento como una esperanza, pero a la vez en contradicción porque está todo sujeto a un sistema que, que me contradice y que siento que es una ilusión cuando siento que es parte de mi inmadurez o de mi inocencia creer que se puede lograr lo que hay en mi corazón” (P5).

## 8. DISCUSIÓN TEÓRICA

### 8.1 Saberes pedagógicos de respuesta a la diversidad

La información aportada por profesoras y profesores de una escuela multigrado rural del Valle del Elqui, permite conocer sus saberes pedagógicos de respuesta a la diversidad, es decir, las premisas de pensamiento que representan los fundamentos para su acción pedagógica (Ibáñez, 2014).

En las explicaciones sobre sus prácticas cotidianas, que permiten acceder a su saber pedagógico, los profesores disponen una serie de representaciones explícitas e implícitas que se superponen e interrelacionan en una red de conceptos: conocimientos, acciones, creencias, emociones, entre otros aspectos, que adquieren significación en el sistema de relaciones que interjuegan (Guyot, 2011). En el caso de los docentes de la escuela multigrado rural, el currículum nacional, la práctica cotidiana, la interacción con los estudiantes, las particularidades de la institución y el contexto local, junto a las concepciones y conocimientos adquiridos en la trayectoria biográfica del docente, configuran el campo de relaciones que estructuran y normativizan sus saberes pedagógicos.

De acuerdo a la categorización selectiva presentada en el apartado anterior y considerando el currículo como un fenómeno complejo, cuyas múltiples dimensiones forman parte del proceso de toma de decisiones en la experiencia educativa (Johnson Mardones, 2014; 2015) y que se mezclan productivamente con el conjunto de experiencias de vida de los actores (Bolívar, 2006), se plantea como supuesto teórico que la profesora y el profesor de una escuela multigrado rural del Valle del Elqui construyen saberes que se imbrican en todas las dimensiones del currículum. Tal como lo sugiere Bolívar (2006), los profesores no enseñan un currículum; viven y construyen un currículum, hecho que adquiere mayor notoriedad en la escuela multigrado ya que al no existir una prescripción oficial, ni haber recibido orientaciones específicas para la enseñanza simultánea a dos cursos o más, la adaptación del currículum y la disposición

de los medios didáctico pedagógicos para concretarlo respondiendo a la diversidad del aula, es una responsabilidad que recae en cada profesor (Terigi, 2006). En este proceso predominantemente individual, los docentes realizan interconexiones entre el marco nacional, institucional e interpersonal, para adaptar o crear de manera coherente y contingente a la especificidad multigrado los programas de estudio, los materiales, la organización de la enseñanza y los apoyos disponibles, que den estructura y sentido a la enseñanza lo que implica una construcción de significados que transitan en todas las dimensiones curriculares.

Desde esta red de significados, es posible plantear que la *reflexión pedagógica* es el eje articulador entre los conocimientos teóricos y prácticos. Los saberes pedagógicos de respuesta a la diversidad, de los profesores y profesoras de una escuela multigrado rural, se crean y recrean a partir de procesos reflexivos continuos, centrados en distintos focos de naturaleza dinámica, ya que responden a situaciones dadas en contextos y períodos de tiempo determinados. Estos procesos reflexivos orientan la planificación de la enseñanza y las acciones en aula. Involucran los conocimientos de profesoras y profesores sobre el currículum vigente, los procesos involucrados en el aprendizaje, la cultura local, las características de los estudiantes y la dinámica del curso. Cabe destacar que se trata de un proceso cíclico, que se renueva constantemente, de acuerdo a la variación de cursos por sala, a la evaluación que los profesores realizan sobre su propia gestión y sobre la recepción del grupo. En este sentido la reflexión pedagógica descrita por profesoras y profesores se alinea con las ideas de De Tezanos (2015) sobre la reflexión sistemática sobre la práctica, que origina el saber pedagógico. Según la autora, este proceso reflexivo, que constituye el proceso mental que está a la base de la creación de nuevas ideas, categorías y aproximaciones diversas a las ya existentes, marca el camino a la profesionalización docente.

Si bien se reconocen instancias formales e informales para la reflexión colectiva entre profesores, se declara un escaso trabajo colaborativo y reflexión conjunta, develando una inclinación hacia la gestión individual y centrada en las situaciones particulares de cada curso, con poca permeabilidad de saberes entre pares. Tanto los profesores que tienen jefatura de curso, como los profesores itinerantes que imparten

asignaturas de educación artística y educación física manifiestan que la reflexión colectiva con docentes de las mismas disciplinas es inexistente o carecen de sistematicidad. Distinto es el caso del idioma extranjero (inglés), que cuenta con la asesoría de una institución externa que diseña los programas y que realiza reuniones periódicas en que los profesores de distintas comunas del Valle del Elqui comparten su práctica cotidiana y plantean propuestas para adaptar los contenidos del programa y el sistema de evaluación a la realidad de las escuelas multigrado-rurales. Esta carencia de reflexión colectiva supone una barrera para los procesos de cambio en la práctica pedagógica y la construcción de nuevos saberes, ya que de acuerdo a De Tezanos (2015), la transformación de la práctica pedagógica se produce en el diálogo permanente con pares, como un modo de reflexión colectiva en el espacio democrático que permite el intercambio de ideas. Por otra parte (Ainscow, 2008), señala que la evidencia internacional sobre experiencias de inclusión revela que los conocimientos presentes en la misma escuela, y compartidos en grupos de trabajo colaborativos, tienen mayor potencial para crear ambientes de aprendizaje inclusivos, es decir, el intercambio reflexivo de los profesores permite la resolución de problemas y reinventar estrategias de acción que se ajusten a las realidades de cada contexto.

La reflexión sobre las experiencias, en este caso sobre la práctica pedagógica, está mediada por concepciones interrelacionadas sobre el aprendizaje y la diversidad construidas en un sistema de representación culturalmente dado (Pozo et al., 2006). En el caso nuestro país, las políticas educativas de respuesta a la diversidad, se han prescrito desde un enfoque individualizador de las diferencias que coexiste con discursos de inclusión, permeando las concepciones docentes y acciones de aula, donde se justifica desde referentes estandarizados, prácticas de categorización y diferenciación dentro del enfoque de inclusión. (López, et al., 2018). Este carácter híbrido de las concepciones que orientan las prácticas de respuesta a la diversidad, es consistente con las declaraciones de los docentes sobre la diversidad, ya que mayoritariamente aluden a la heterogeneidad de características de todo ser humano, sin embargo en algunos casos se asocia a dificultades de aprendizaje o de comportamiento, etiquetando a ciertos alumnos como “atrasados”, “bajitos”, “sin autorregulación”, generando expectativas, estrategias diferenciadas e incluso

sanciones, para suplir los aprendizajes descendidos o modificar los comportamientos que no se ajustan a lo esperado. Algo similar ocurre con las concepciones sobre el aprendizaje que subyacen a los fundamentos de su práctica, ya que por un lado se otorga importancia al aprendizaje significativo, procurando la contextualización del contenido enseñado, y, por otro lado, algunos profesores describen el proceso educativo como “vaciar contenido” al estudiante y privilegian la instruccionalidad y repetición para lograr la adquisición de aprendizajes. Esta lógica contradictoria entre la teoría que fundamenta las Bases Curriculares de la educación chilena y que se enseña en la formación de profesores (predominantemente socio constructivista) y las prácticas asociacionistas que se desarrollan en situaciones concretas ya se ha advertido en otras publicaciones sobre saber pedagógico (Ibáñez, 2011, 2014; MINEDUC, 2004).

Producto de este proceso reflexivo, los profesores desarrollan saberes, que transitan entre las distintas dimensiones curriculares y que incorporan en sus prácticas para responder a la diversidad del aula. De acuerdo a la recurrencia y transversalidad de los fundamentos que otorgan a su quehacer cotidiano, se reconocen los siguientes saberes: *Adaptación del currículum prescrito, Contextualización de la enseñanza, Valoración de las interacciones positivas y Flexibilidad.*

Estos saberes, que se articulan y operacionalizan de forma diversa en la práctica pedagógica, se vinculan a dos de los saberes pedagógicos reconocidos en el Informe de la Comisión Nacional de Formación Inicial (MINEDUC, 2004): El saber sobre el contexto histórico y general del grupo de estudiantes, de la escuela y su currículum, y el saber sobre cómo facilitar un contexto interaccional adecuado en cada aula, es decir, el modo en de relación profesor - estudiante y estudiante - estudiante que se propicia. Por otra parte, los saberes descritos se relacionan con los instrumentos normativos del Estado que orientan la práctica docente, como son las Bases Curriculares, que declaran principios pedagógicos que se orientan hacia el aprendizaje integral, significativo y contextualizado, así como con tres de los cuatro Dominios expresados en el Marco de la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2021): A. Preparación para el proceso de enseñanza y aprendizaje; B. Creación de una ambiente propicio y C. Enseñanza para el aprendizaje de todos.

#### Figura 4

Cuadro comparativo SP reconocidos en informes e instrumentos MINEDUC y SP emergentes en la investigación.

| Saberes Pedagógicos<br>Informe Comisión Formación Inicial<br>(Mineduc, 2004)   | Saberes Pedagógicos<br>Marco para la Buena Enseñanza<br>(Mineduc, 2021)  | Saberes Pedagógicos de<br>respuesta a la diversidad, en una<br>escuela rural multigrado<br>del Valle de Elqui.   |
|--|--|--|
| Saber sobre el contexto histórico y general del grupo de estudiantes, de la escuela y su currículo.<br><br>Saber sobre cómo facilitar un contexto interaccional adecuado en el aula. | Dominio A. Preparación para el proceso de enseñanza y aprendizaje<br><br>Dominio B. Creación de un ambiente propicio<br><br>Dominio C. Enseñanza para el aprendizaje de todos. | <ul style="list-style-type: none"><li>● Adaptación del currículum prescrito</li><li>● Contextualización de la enseñanza</li><li>● Valoración de las interacciones positivas</li><li>● Flexibilidad</li></ul> |

Fuente: Elaboración Propia

#### a) Adaptación del currículum prescrito

Puesto que no existe un programa oficial específico para los grupos multigrado, la adaptación del marco normativo prescrito a nivel nacional para definir los objetivos y organizar la enseñanza es responsabilidad de los profesores, quienes deben articular sus saberes profesionales con las características de la escuela y del grupo multigrado, lo que Terigi (2008) ha denominado *la invención del hacer*. La forma en que los docentes organizan la enseñanza, es congruente con el currículum común con actividades diferenciadas, descrito por Rockwell (2016), puesto que mayoritariamente se trabaja con programa de objetivos en espiral, estableciendo ejes temáticos para todo el grupo, de esta manera, las prácticas de enseñanza se generan en un proceso abierto de adaptación del currículum oficial, por lo que los saberes de profesoras y profesores deben indagar, relacionar, crear y desarrollar distintas formas de organizar

objetivos y planificar las experiencias de aprendizaje. Profesoras y profesores realizan esta adaptación e implementación del currículum escrito de forma intuitiva e individual, probando distintas fórmulas y estrategias que le permitan agrupar objetivos y contenidos con una coherencia temática que permita dar sentido de unidad a los distintos cursos que conforman el aula multigrado, permaneciendo dentro de los límites que impone el currículum nacional. Además, se trata de una construcción dinámica y subjetiva, dependiente de la cantidad de cursos agrupados, la experiencia de cada profesor(a), la asignatura que imparte y de la reflexión sobre experiencias previas.

Este hallazgo se distancia de lo concluido en investigaciones previas, por ejemplo, el estudio realizado en escuelas multigrado del sur de Chile, en que mayoritariamente se describen prácticas pedagógicas diferenciadas por curso, lo que hace que la interacción entre pares sea prácticamente nula (Ibáñez, 2009).

#### **b) Contextualización de la enseñanza**

Entre los saberes que los profesores y profesoras describen con mayor recurrencia para dar respuesta a la diversidad de estudiantes, se encuentran la contextualización y significación del contenido de la enseñanza, para eso consideran tanto los intereses y conocimientos de los estudiantes (en gran parte vinculados a temas de la vida rural), como las características culturales y geográficas de la localidad. Estos elementos son incorporados principalmente en la entrega de información oral y en la elaboración de los materiales de estudio desde donde, a partir del reconocimiento de elementos locales, se establecen comparaciones y transferencias hacia los contenidos validados en el currículum. La comunicación y el vínculo con los estudiantes son considerados relevantes para acceder a sus conocimientos e intereses; observaciones, conversaciones espontáneas y dirigidas para conocer sus gustos, necesidades, estados de ánimo y formas de aproximarse al aprendizaje son parte de las prácticas que tienden a la singularización de la enseñanza, atendiendo a la diversidad de mundos que traen los niños y niñas. Estas acciones pedagógicas son congruentes con los principios que sustentan el aprendizaje

significativo, relevando la influencia de lo que el estudiante ya sabe en la construcción de nuevos aprendizajes (Coll, 1994), y legitimando los conocimientos y experiencias previas, lo que implica poner atención al contexto de vida del estudiante, sus intereses y emociones (Ibáñez, 2014).

Algunos profesores advierten sobre sesgos de género o conocimientos que siendo parte del mundo que traen a mano los estudiantes (Ibáñez, 2014), no son considerados en la selección cultural de los contenidos escolares, es decir, se presentan estereotipados o son ignorados en la cultura representada en la dimensión prescrita y apoyada del currículum. Los conocimientos ausentes se vinculan a la idiosincrasia campesina que forma parte importante de la comunidad local, y a conocimientos alternativos al discurso científico racional. Señalan que realizan acciones en aula para vincular estos conocimientos a las temáticas existentes en el currículum, a través de conversaciones emergentes, sin deslegitimar los conocimientos e inquietudes de los estudiantes. Los planteamientos de estos profesores, que denotan los mensajes ideológicos incrustados en el currículo formal, que ignoran el contexto social y cultural de la escuela, tendiendo a restringir la representación de la diversidad, tienen un potencial transformador, ya que según Giroux (1979), tomar conciencia de algunas representaciones arbitrarias presentes en la vida escolar y realizar acciones para legitimar conocimientos culturales no considerados en el currículum, permite reconocer que detrás del conocimiento impartido hay valores, creencias y suposiciones informadas por una visión de mundo particular y facilita la tarea de identificar los procesos sociales que van en contra del propósito ético y político en una sociedad democrática.

### **c) Valoración de las interacciones positivas**

Todos los profesores y profesoras expresan sentir emociones positivas sobre su trabajo pedagógico; la mayoría destaca la buena convivencia e interacción con los estudiantes como fuente de ánimo y reciprocidad, en ese sentido valoran positivamente el cariño y la confianza que demuestran, lo que genera motivación y buen humor al



momento de realizar clases. Por otra parte, vinculan las emociones de los estudiantes con el aprendizaje, reconocen la influencia del estado de ánimo en la convivencia del grupo y en la predisposición para aprender. Argumentan, desde su experiencia, que las emociones positivas facilitan el logro de aprendizajes significativos y duraderos, así como pueden gatillar el interés por las distintas disciplinas escolares. Reconocer las emociones de sus estudiantes, así como incorporar acciones tendientes a fortalecer el vínculo profesor - alumno, son parte de las acciones pedagógicas transversales que realizan, procurando generar experiencias gratas, implementando espacios de conversación durante la jornada y observando los intereses y actitudes de los niños y niñas. Algunos profesores afirman que las emociones son determinantes en el curso de una clase, por lo que se muestran abiertos a modificar lo planificado en función del estado de ánimo y la convivencia grupal. Las emociones positivas a la base de la acción docente y el vínculo que se establece con la disposición para el aprendizaje y la convivencia concuerdan con los planteamientos de Maturana (1990), quien plantea que las acciones humanas están siempre fundadas en una emoción y describe que el aprendizaje surge cuando se legitima al otro en la convivencia desde la emoción. En este sentido, el contexto interaccional sería determinante para el aprendizaje, al favorecer o limitar acciones según sean las emociones predominantes en la convivencia del educar (Ibañez, 2002).

#### **d) Flexibilidad**

Si bien predomina la asignación de tareas uniformes con respuesta individual, se consideran distintas alternativas para la interacción de las y los estudiantes.

Todos los profesores(es) promueven agrupaciones flexibles (agrupaciones libres, por intereses, por niveles de aprendizaje, por cursos). Los docentes explican estas prácticas de agrupamiento como una estrategia que facilita la enseñanza y, principalmente, que beneficia la colaboración mutua y el aprendizaje entre pares. Esta forma de responder a la diversidad, de acuerdo a investigaciones sobre las condiciones que mejoran el trabajo en aula, les da a los estudiantes la oportunidad para aclarar

ideas, a la vez que permiten estimular y apoyar el aprendizaje de todos (Ainscow, 2008). Además, la interacción grupal en la escuela rompe con la verticalidad de la enseñanza tradicional y desmitifica el papel del docente, brindando a los estudiantes las experiencias que necesitan para darse cuenta de que pueden aprender colectivamente (Giroux, 1979).

Los docentes de educación artística y educación física señalan que flexibilizan la enseñanza considerando la participación de los alumnos en algunas de las decisiones de aula y, en ocasiones ofrecen distintas alternativas de actividades tendientes al logro de un mismo objetivo, para propiciar la implicación en el aprendizaje, uno de los principios de Diseño Universal de Aprendizajes (CAST, 2011).

Algunos profesores y profesoras incorporan la flexibilización de la enseñanza ofreciendo a algunos estudiantes distintas alternativas para la expresión de sus aprendizajes, por ejemplo, facilitar la escritura con distintos tipos de letras y disponer actividades en formatos concretos y pictóricos. Este mayor repertorio de posibilidades se brinda a aquellos estudiantes que, de acuerdo a los profesores, presentan dificultades para responder en las mismas condiciones que la mayoría del curso. De manera similar, en los instrumentos de evaluación que son similares en formato, contenido y extensión para todo el grupo, los profesores flexibilizan el procedimiento para estudiantes que lo requieren en la modalidad de presentación, en el tiempo destinado y/o en la intensidad de la mediación que recibe cada estudiante. Estos indicadores de flexibilidad en los métodos de enseñanza y evaluaciones son coherentes a las orientaciones sobre diversificación de la enseñanza normadas en el Decreto N°83 (MINEDUC, 2015), en donde se señala que, para dar respuesta a las distintas necesidades educativas en el aula, se requiere estructurar y ofrecer situaciones de aprendizaje variadas y flexibles, que permitan a todos los estudiantes participar de las experiencias de enseñanza y aprendizaje. No obstante, la flexibilidad en la ejecución y expresión está focalizada en ciertos estudiantes (considerados con dificultades de aprendizaje), por lo que es parcialmente concordante con los principios de universalidad que presupone una estrategia de “diseño flexible para todos” (CAST, 2011).

## **8.2 Aproximación a una Enseñanza para la Justicia Social**

De acuerdo a los saberes pedagógicos de respuesta a la diversidad descritos en la escuela rural multigrado en que se centra este estudio, es posible visualizar en algunos profesores prácticas reflexivas que ponen atención a las condiciones estructurales que generan desigualdad y el desarrollo de prácticas democráticas que involucran a los estudiantes y su mundo de conocimientos. Esta aproximación a una enseñanza para la justicia social se evidencia en prácticas y discursos que se vinculan a las dimensiones propuestas por Carlisle y colaboradores (2006), en cuanto a desarrollar relaciones de reciprocidad con los estudiantes, construyendo relaciones de confianza y conectando con su cultura para aprovechar esa experiencia e identidad en la construcción de aprendizajes relevantes, estableciendo puentes entre los conocimientos y recursos de la comunidad con el currículum nacional, lo que implica integrar en el currículum las perspectivas marginadas y enfrentar las distintas formas de discriminación y desigualdad.

Si bien estas prácticas no son generalizadas, ni discursivamente estructuradas, denotan el interés transformador de algunos profesores, lo que pone de relieve la necesidad de establecer reflexiones colectivas que aúnen esfuerzos por mejorar las condiciones de aprendizaje y de vida de los estudiantes y su comunidad.

## **8.3 Construcción Biográfica del Saber Pedagógico**

Al evocar la trayectoria de construcción de su saber pedagógico, todas y todos los profesores relatan vivencias significativas, mayoritariamente vinculadas a emociones positivas, ocurridas desde su época escolar que influenciaron la decisión de estudiar pedagogía y, en algunos casos, modelaron un estilo pedagógico cuyos resabios se reconocen y permanecen hasta la actualidad. Estas narraciones concuerdan con la idea de que el desarrollo profesional del profesorado se inscribe en

amplias trayectorias y ciclos que ligan la dimensión personal con la profesional (Bolívar, 2005).

### **a) Hitos significativos**

Profesoras y profesores relatan una trayectoria de experiencias de vida que han aportado a la construcción de su identidad profesional, destacando etapas relevantes desde la infancia, lo que concuerda con lo planteado por Bolívar (2006), quien señala que la experiencia en la etapa escolar, el atractivo por la docencia, la formación inicial de pedagogía y los inicios del ejercicio en la escuela multigrado, corresponden a hitos importantes en el proceso de construcción de identidad.

Algunos profesores realizaron experiencias prácticas de enseñanza en su infancia y juventud, heterogéneas en cuanto a las edades del alumnado y contextos en que se desarrollaron. La mayoría evoca a uno o más contactos significativos con profesoras(es) durante su época escolar. Estos docentes fueron figuras inspiradoras por su cercanía afectiva y motivadora que incentivaron el interés por la pedagogía y las disciplinas escolares, así como el desarrollo de estrategias de enseñanza estimulantes. También se mencionan estímulos provenientes del contexto familiar, influencia de estereotipos de género e interés por la imagen proyectada por los docentes que despertaron, a temprana edad, el deseo de ser profesor o profesora.

Las percepciones sobre su paso por la educación superior para formarse como profesores son variadas. Algunas(os), valoran positivamente las experiencias prácticas, por aportar una mirada amplia y real de la experiencia escolar, permitiendo reafirmar la vocación y aproximarse a la rigurosidad del mundo laboral. Con menor frecuencia aparecen valoraciones positivas sobre la visión sobre la enseñanza que se adquirió en la universidad, al conocimiento adquirido sobre la estructura que sustenta la enseñanza escolar, así como algunos conocimientos sobre la didáctica. La mayoría advierte que la escuela multigrado es invisible en la formación inicial; a excepción de un profesor, ninguno tuvo un acercamiento teórico o práctico a la educación multigrado mientras

estudiaron pedagogía, lo que apunta a una reproducción sesgada de la educación básica como una realidad homogénea, identificada tácitamente con la escuela urbana organizada en cursos según la edad de los alumnos y que ha invisibilizado a la realidad multigrado rural (Terigi, 2008).

El relato sobre su incorporación a la enseñanza multigrado también es diverso, ya que obedece a distintas motivaciones, sin embargo, para la mayoría de las profesoras y profesores su llegada a multigrado significó un desafío importante ya que desconocían esta modalidad escolar. Destacan en su proceso de adaptación el apoyo recibido por profesores más experimentados. Especialmente relevantes, son los profesores encargados de escuela quienes transmiten a los nuevos profesores sus saberes sobre el funcionamiento de la escuela y la forma de organizar la enseñanza, es decir, el conocimiento acumulado por la profesión y la experiencia vital dentro de un contexto social, lo que De Tezanos (2015) llama la *tradición del oficio*.

#### **b) Aprendizaje continuo**

Durante el ejercicio de la pedagogía en la escuela multigrado, las profesoras y profesores señalan que las instancias de capacitación y perfeccionamiento son escasas. Advierten que en el último tiempo los cursos que han realizado tratan temas vinculados a la prevención y reacción ante accidentes, o que apuntan a estrategias de enseñanza y evaluación de asignaturas de orientación academicista. Relacionadas al ámbito de la enseñanza multigrado, las oportunidades de formación continua son nulas, ya que todos los nuevos conocimientos están pensados para escuelas de un curso por sala y por eso deben adaptarlos a la realidad de los cursos combinados. Lo narrado concuerda con lo planteado por Bolívar (2005), en cuanto a que la prescripción estandarizada, ha afectado de modo negativo a las condiciones personales de trabajo y vivencia de la profesión, llevando a una imagen social deteriorada y pérdida de autoestima profesional.

Todas y todos los docentes, expresan su interés en aprender nuevas estrategias para enriquecer su práctica pedagógica, para lo cual realizan búsquedas personales, autogestionadas, a través de distintos canales, con distinto nivel de profundidad y sobre temáticas diversas de conocimientos y técnicas que adaptan al estilo personal, a las características de los estudiantes y a la organización del aula multigrado para incorporarlas a la enseñanza. Bolívar (2005), plantea que esta noción de profesionalidad docente, que supone el aprendizaje continuo y la búsqueda basada en la propia experiencia, da cuenta de una profesionalidad basada en principios, más que en la aceptación de los estándares exigidos externamente.

### **c) Identidad**

Todos las profesoras y los profesores declaran percibir una baja valoración de la escuela multigrado rural en relación a los requerimientos y asignaciones políticas y económicas. A su juicio, la falta de políticas públicas, programas de estudio, planes de formación en la educación superior, capacitaciones durante el ejercicio docente y la descontextualización de las exigencias administrativas y burocráticas de las autoridades centrales, invisibilizan esta realidad y generan desilusión del sistema público y la profesión. Al centrarse en los niveles macro del sistema educativo, los docentes hacen referencia a la subordinación de la enseñanza en la escuela multigrado rural, en relación a las políticas centralizadas que influyen y restringen los esfuerzos individuales y colectivos para construir conocimiento y significado (Giroux, 1979). Estas percepciones sobre el contexto de trabajo también forjan representaciones profesionales que se activan como respuesta a la diferenciación con otros grupos profesionales, generando una identidad profesional determinada, con relaciones sociales específicas (Bolívar et al., 2005).

Al describirse a sí mismos, profesoras y profesores destacan distintos rasgos de su dominio profesional o aquellos ámbitos en que son reconocidos por otras personas

del entorno escolar: adaptación a cambios durante la trayectoria laboral, cercanía con los estudiantes, empatía, flexibilidad, reflexividad, son algunas de las características que mencionan y que se entremezclan con emociones negativas frente la contingencia política y administrativa de la educación a nivel nacional y local. La diversidad de las identidades profesionales descritas es concordante con lo planteado por Bolívar y colaboradores (2005), en cuanto a que la percepción del oficio, la temporalidad, la adhesión a modelos profesionales y las condiciones de satisfacción e insatisfacción, son resultado de un proceso biográfico continuo y se relacionan con el sistema social en que está inmersa la escuela. La construcción de identidad se produce como un proceso en que la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro, es decir se trata de un proceso social y relacional que define al individuo, le permite situarse en el sistema social y ser identificado por otros.

## 9. CONCLUSIÓN

La presente investigación se propuso como objetivo central conocer los saberes pedagógicos de respuesta a la diversidad, en una escuela multigrado rural del Valle del Elqui. Para conseguir este propósito se plantearon tres objetivos específicos que fueron abordados en su totalidad a través de observaciones participativas en aula y entrevistas semiestructuradas que facilitaron la conversación en torno a las premisas de pensamiento que orientan las prácticas de enseñanza y la trayectoria de construcción de esos saberes pedagógicos.

En cuanto a lo propuesto en el primer y en el segundo objetivo, mediante la observación participante se identificaron algunas prácticas de enseñanza que responden a la diversidad en una escuela multigrado rural y, a partir de la argumentación de los docentes, se describieron los saberes pedagógicos inmersos en ellas. En este caso, se evidencia la presencia de un conjunto de interacciones mediadas por las reflexiones de las profesoras y los profesores, que consideran los objetivos y conocimientos validados en currículum oficial, sus propias experiencias prácticas, las características individuales y grupales de sus estudiantes, los recursos de apoyo y el entorno natural y cultural que caracteriza el contexto de la escuela multigrado rural. Estas prácticas de enseñanza están supeditadas las posibilidades o limitaciones que otorga el currículum oficial, para unificar objetivos y/o contenidos de la enseñanza, en un proceso de adaptación individual y dinámico, que busca otorgar sentido de unidad a las clases con dos cursos simultáneos. De esta manera el programa de estudio para cada grupo multigrado es una creación propia de cada docente, resultado de un proceso reflexivo, intuitivo y dinámico.

En cuanto a las concepciones que orientan saber pedagógico, tienen características híbridas entre enfoques sociales - constructivistas, que consideran la diversidad como una característica de todo ser humano, por lo tanto condición de todo fenómeno social y conciben el aprendizaje como una construcción de significados en base a las experiencias y aprendizajes previos; y por otro lado enfoques individuales -



asociacionistas que vinculan la diversidad en el aprendizaje a dificultades internas de los alumnos para alcanzar los estándares de su grupo de referencia, por lo que requieren acciones individuales diferenciadas, centradas en la instruccionalidad y repetición.

Profesoras y profesores, organizan los contenidos, las formas de interacción y de expresión con criterios de flexibilidad. En este sentido, favorecen distintos tipos de agrupaciones entre los estudiantes, promueven el apoyo mutuo y presentan alternativas para la expresión de los aprendizajes. Las variaciones en la complejidad, cantidad y tiempo dispuesto para abordar o evaluar los objetivos propuestos se da entre los estudiantes de diferentes cursos o se focaliza en aquellos estudiantes con rendimiento descendido respecto a estándares esperados para su edad o curso.

De forma recurrente, los profesores tienden a la contextualización de la enseñanza, adaptando el contenido prescrito en el currículum a los intereses de los estudiantes, a las particularidades culturales y naturales del contexto local. Algunos docentes expresan que prestan atención a las representaciones culturales que se reproducen y que se niegan en la escuela, por ejemplo, la hegemonía de conocimientos propios del mundo urbano que silencian los saberes del mundo campesino.

Por otra parte, las profesoras y profesores expresan emociones positivas sobre su trabajo, valoran las interacciones positivas, destacan la buena convivencia e interacción con los estudiantes, reconocen la relación emociones - aprendizaje y, en consecuencia, promueven prácticas que propicien la vinculación, expresión de estados de ánimo y solución de conflictos.

El aspecto que se visualiza con menor presencia, de acuerdo con lo expresado por profesoras y profesores, tiene que ver con la reflexión colectiva, lo que supone una barrera para construir una cultura escolar que dialogue sobre sus prácticas y genere propuestas conjuntas de acción pedagógica en y para la diversidad.

El tercer objetivo propuesto, buscó describir la construcción de los saberes pedagógicos, considerando la narrativa biográfica de profesoras y profesores de una escuela multigrado rural. Al respecto, se puede señalar que los saberes pedagógicos se construyen en el trayecto de vida de cada sujeto, recorrido que ha dado lugar a un conjunto de experiencias y aprendizajes sobre la pedagogía, emocionalmente significativos, previos a la formación profesional, con personas de su entorno familiar y por sobre todo del ámbito escolar (prevalentemente monogrado). Hitos relevantes en esta trayectoria formativa son la etapa escolar, la formación inicial y la incorporación al mundo laboral en la escuela multigrado, espacio invisibilizado en la formación de la gran mayoría de los docentes, por lo tanto, desconocido, en que adquiere relevancia la figura del profesor encargado, docente más experimentado, quien comparte sus saberes, perpetuando la tradición del hacer en el aula multigrado.

Se desprende que los profesores de la escuela multigrado rural de este estudio, son portadores de un conjunto de experiencias formativas que dan lugar a su particular historia de vida y forjan su identidad profesional. En este itinerario, los saberes presentes son resultado de un proceso dinámico, inacabado y versátil de adaptación a distintos contextos, en los que actúan modelos validados en su época de estudiante y en el periodo de inducción a la escuela multigrado que subsisten al paso del tiempo y a los conocimientos formales, adaptándose a las dinámicas institucionales y sociales, a los recursos disponibles y a la identidad profesional, es decir se van entrelazando, seleccionando y modificando en torno al ejercicio de la pedagogía.

De acuerdo con lo anterior, el conocimiento se hace saber en la práctica, ya que la experiencia pedagógica situada y el vínculo profesor - estudiante que se construye en ella, parece ser el insumo más importante para el “saber hacer” en la escuela multigrado rural del estudio, ya que de acuerdo al relato de los docentes, los conocimientos adquiridos formal e informalmente en el transcurso de su vida profesional adquieren sentido cuando son reinventados en la práctica, en el contacto con los estudiantes, en la realidad cotidiana de la escuela multigrado. Esto implica otorgar relevancia al conocimiento del entorno y el vínculo con los estudiantes como medio para conocer sus intereses, experiencias y conocimientos e incorporar ese

mundo a las experiencias pedagógicas. En este aspecto, se puede concluir que las profesoras y los profesores no enseñan un currículum estático e inamovible, por el contrario, viven y construyen un currículum situado y dinámico, poniendo en juego sus precedentes autobiográficos, emociones, conocimientos e intereses.

A la luz del análisis de los datos, con la intención de responder la pregunta de investigación *¿Cómo son los saberes pedagógicos de respuesta a la diversidad, en una escuela multigrado rural del Valle del Elqui?*, la investigación concibe el aprendizaje del saber pedagógico como un proceso de construcción histórico-emocional, dinámico y situado de conocimientos prácticos por parte de profesores y profesoras que participan en la educación multigrado rural a través de la acción y la reflexión que articula el currículum (con sus posibilidades y limitaciones), el contexto local e institucional, las características de los estudiantes y sus disposiciones emocionales.

Los saberes pedagógicos se construyen en la práctica, a través de sucesivos procesos de indagación, reflexión y deliberación, principalmente a nivel individual, para seleccionar, adaptar y crear discursos, estrategias y modos de interacción que se ajusten a los requerimientos institucionales y estándares oficiales de enseñanza. De esta forma, los saberes de *Adaptación del Currículum Prescrito*, de *Contextualización de la enseñanza*, de *Valoración de las interacciones positivas* y de *Flexibilidad* son los más recurrentes en las reflexiones y prácticas pedagógicas de las profesoras y profesores de la escuela rural multigrado. Estos saberes se interrelacionan en las distintas dimensiones de la experiencia escolar, formando parte sustancial de la compleja trama del currículum.

Es importante destacar que la presencia de prácticas pedagógicas tendientes a mantener un clima emocional positivo en la interacción y a vincular los referentes culturales de los estudiantes en la enseñanza muestra coherencia con los principios de equidad y justicia en el espacio escolar, favoreciendo experiencias significativas que contribuyen al aprendizaje y calidad de vida de los estudiantes.

El saber pedagógico, puesto que se construye en marcos de referencias específicos, es un tema amplio y de gran complejidad conceptual, por lo que esta investigación situada en el contexto particular de una escuela multigrado rural, no se propone generalizar los conocimientos, prácticas, concepciones y trayectorias que se entretienen en los saberes de profesoras y profesores. Las conclusiones de este estudio permiten aproximarnos a la forma en que los docentes construyen y llevan a cabo su quehacer, en una modalidad del sistema postergada en las políticas educativas y planes de formación docente y que da cuenta de un corpus de saberes de respuesta a la diversidad cuyo potencial integrador trasciende a los intereses de la enseñanza rural, y puede aportar positivamente al conocimiento pedagógico de la educación en su conjunto. Debido a limitaciones de tiempo y distancia geográfica para ahondar con mayor profundidad en los distintos aspectos informados, esta investigación propone una incipiente descripción del entrelazamiento del saber pedagógico en el currículum, por lo tanto, no agota el conocimiento de sus diversas dimensiones.

Esta investigación reconoce que profesoras y profesores construyen relatos compartidos con los estudiantes y su contexto cercano que se inscriben en conocimientos culturales más amplios que los prescritos en el currículum y que otorgan distintos significados y valoraciones a la experiencia escolar, por este motivo se torna relevante proyectar distintos escenarios para futuras investigaciones que permitan profundizar en los saberes del profesorado, pudiendo tener implicancias en políticas curriculares, planes formación docente y en las prácticas institucionales y de aula, al considerar sus aportes en los siguientes aspectos:

- La alta valoración de las experiencias prácticas durante la formación inicial y continua de los docentes, es un aspecto relevante a considerar en la profesionalización de la pedagogía e invita a promover la construcción de saberes en contextos heterogéneos, como las escuelas multigrados rurales, facilitando la articulación entre teoría y práctica, a través de la vivencia de modos de interacción variados y flexibles, posibles de recrear en nuevas situaciones para responder a la siempre presente diversidad del estudiantado.

- La reconceptualización del saber pedagógico, como la entidad epistemológica que media la relación entre la cultura y estudiante, entre la sociedad y el individuo, lo que supone siempre una relación entre diferentes, esto implica en la enseñanza poner atención a la diversidad de construcciones de mundos y disposiciones emocionales que interjuegan en el aula, así como a los procesos de homogeneización presentes en el currículum.
- Este escenario complejo requiere una cultura colaborativa para el trabajo pedagógico, que puede ser abordado desde una perspectiva de ecología de saberes, integrando la heterogeneidad de conocimientos y experiencias que los actores han acumulado a lo largo de su trayectoria y que pueden aportar para construir conocimientos, prácticas y valores compartidos, con pertinencia a los contextos locales y sus comunidades escolares.

## 10. REFERENCIAS

Ainscow, M., Booth, T. (2000). *Índice de Inclusión* (1st ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion* (1st ed.). Routledge. Taylor & Francis Group.

Ainscow, M., Miles, S. (2008). Por una educación que sea inclusiva ¿Hacia dónde vamos ahora?. *Perspectivas*. 38(145), 17 - 39.

Ainscow, M. (2020). *Promoting Inclusion and Equity in Education: Lessons from International Experiences*. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6, 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

Agencia de Calidad de la Educación (2016). *Características del liderazgo directivo en escuelas rurales efectivas*. Agencia de Calidad de la Educación, Chile.

Agencia de Calidad de la Educación. (2019). *Estudio Calidad en Escuelas Pequeñas 2019*. Agencia de Calidad de la Educación, Chile.

Anadón, M. (2008). *La investigación llamada "cualitativa": de la dinámica de su evolución a los innegables logros y los cuestionamientos presentes*. Universidad De Antioquia • Facultad De Enfermería • Investigación Y Educación En Enfermería, 20(2), 198–211.

Arata, N., Escalante, C., & Padawer, A. (2018). *Estudio preliminar*. In Elsie Rockwell: Vivir entre escuelas: relatos y presencias (pp. 15–54). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvn96f7w.4>

Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. The University of Chicago Press. USA.

Arnaiz Sánchez, P., Guirao Lavela, J. M., & Garrido Gil, C. (2007). *La Atención a la Diversidad: del Modelo del Déficit al Modelo Curricular*. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(23).

Assael, J., Albornoz, N., & Caro, M. (2018). Estándarización educativa en Chile: tensiones y consecuencia para el trabajo docente. *Educação Unisinos*, 22(1), 83-90. <https://doi.org/10.4013/edu.2018.221.09>

Bajtín, M. (2000). *Yo También Soy* (1.<sup>a</sup> ed., pp. 2 -). Ciudad de México. Taurus.

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla ed.

Blanco, R. (2010): “*El derecho de todos a una educación de calidad*”. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.

Bruner, J. (1995). *Desarrollo cognitivo y educación*. Ediciones Morata

Boix, R. (2011). *¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado* Profesorado. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 15(2), 13-23.

Boix, R. (2021). *Competencias y Saberes en la Formación Inicial del Maestro Rural*. Revista Espaço Do Currículo, (Nº2), 1–8.

Bolívar, A. (2005). *Las historias de vida del profesorado: Posibilidades y peligros*. Con-ciencia Social, (9), 55-69.

Bolívar, A. (2006). *El Currículo como Curso de la Vida y la Formación del Profesorado*. Revista De Ciencias De IÉducació, (1).

Borzi, S.; Cardós, P.; Gómez, M. (2016). *El uso del estudio de caso/s y la elaboración de informes en investigación psicoeducativa*. Orientación y Sociedad (16), 73-84. En Memoria Académica.

Bustos, A. (2013). *El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado*. Investigación En La Escuela, 79, 31–41.

Casanova, M. A. (1997). *Manual de Evaluación Educativa*. (2.<sup>a</sup> ed., p. 120.180). Madrid: Editorial La Muralla

CAST (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*. Wakefield, MA:

CAST (2011), *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*; Traducción al español, Versión 2.0

Carlisle, L., Jackson, B., & George, A. (2006). *Principles of social justice education the social justice education in schools project*. *Equity & Excellence in Education*, 39(1), <http://dx.doi.org/10.1080/10665680500478809>

Charmaz, K. (2011). *Grounded Theory as an Emergent Method*. *The Sage handbook of qualitative research*, 4, 359-380.

Cisternas, T., & Lobos, A. (n.d.). Profesores Noveles de Enseñanza Básica: Dilemas, Estrategias y Obstáculos para Abordar los Desafíos de una Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100037>

Coll, C. (1994). *Fundamentos del Currículum*. *Psicología y Currículum*. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar. Paidós Barcelona.

Corbin, J., & Strauss, A. (1998). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (2nd ed.). Editorial Universidad de Antioquia.

Comisión Nacional de Acreditación Chile. (2018). *Carreras de pedagogía: Análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual*. Serie Estudios sobre Acreditación.

Creswell, J., y Poth, C. (2018). *Qualitative Inquiry & Research Design* (4.<sup>a</sup> ed.). California: SAGE Publications. California: SAGE Publications.

Da Silva, T. T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículum* (2nd ed.). Autentica Editorial.

Davini, M. C. (2015). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Área de Desarrollo Curricular. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación Argentina.



Delors, J. (1996.): *“Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro*”.

De Tezanos, A. (2015). *Oficio de enseñar- saber pedagógico: la relación fundante*. Revista Educación Y Ciudad, (12), 7-26. <https://doi.org/10.36737/01230425.n12.175>

Díaz Barriga, A. (2005). *Diversidad Cultural y Currículum. ¿Es factible una articulación?* Pensamiento Educativo, 37, 52 - 63.

Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. Mc Graw Hill.

Díaz, V. (2005). *Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico*. Revista Iberoamericana de Educación, n.37/3, 1-18. Recuperado desde <http://www.rieoei.org/1122.htm>

Díaz, V. (2010). *Fundamentos teóricos del saber pedagógico*. Investigación y Postgrado. vol.25, n.2-3, 98-108.

Downes, N., & Roberts, P. (2017). *Revisiting the schoolhouse: A literature review on staffing rural, remote and isolated schools in Australia 2004- 2016*. Australian and International Journal of Rural Education, 28, 31–54. <https://doi.org/10.1177/019263653501905810>

Druker, S. (2019). *El giro epistemológico: De la diversidad de los otros a la diversidad como condición del encuentro*. Revista de Estudios y Experiencias en Educación. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939druker13>

Echeita Sarrionandia, G. (n.d.). *Del dicho al hecho hay gran trecho*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 1(1), 29 - 36.

Elige Educar. (2020). Área de Investigación. *Análisis y proyección de la dotación docente en contextos rurales*.

Fundación 99 (2020). *Caracterización de la Educación Rural en Chile en contexto de pandemia por COVID-19*, Santiago, Chile.

Gimeno Sacristán, J. (1999). *La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas*. *Aula de Innovación Educativa*, X (81), 67-72.

Giroux, H., & Penna, A. (1979). *Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum*. *Theory and Research in Social Education*, 7, 21–42.

Glatthorn, A., Boschee, F., Boschee, B., & Whitehead, B. (2006). *Curriculum Leadership* (5.ª ed., pp. 30–42). SAGE.

Glover, T. A., Nugent, G. C., Chumney, F. L., Ihlo, T., Shapiro, E. S., Guard, K., Koziol, N., & Bovaird, J. (2016). *Investigating rural teachers' professional development, instructional knowledge, and classroom practice*. *Journal of Research in Rural Education*, 31(3), 1-16.

Guevara, R. (2000). *Currículum Nulo: ¿Cómo dijo?* *Contexto Educativo - Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 8. 1-5.

Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico* (1st ed.). Lugar Editorial.

Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6.ª ed., pp. 355–506). Ciudad de México: Mc Graw Hill education.

Hyry-Beihammer, E. K., & Hascher, T. (2014). *Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools*. *International Journal of Educational Research*, 74, 104–113. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.07.002>

Ibáñez, N. (2002). *“La metodología Interaccional Integrativa: una propuesta de cambio”*, *Revista Teoría e Prática da Educação*. Universidade Estadual de Maringá. Paraná. Brasil. (En prensa).

Ibáñez, N. (2002). *“Las emociones en el aula”*, Revista Estudios Pedagógicos. N.º 28: 31-45, 2002

Ibáñez, N., Díaz, T., Druker, S. y Rodríguez, M. (2008) *Saber pedagógico y práctica docente: estudio en aulas de educación parvularia y básica*. Biblioteca Digital Mineduc. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/1964>

Ibáñez, N., Díaz, T., Druker, S. y Rodríguez, M. (2009). *Saber pedagógico y práctica docente en escuelas rurales de comunidades mapuche de la Región de la Araucanía. Estudio comparativo con escuelas de la Región Metropolitana*. FONIDE. Santiago: MINEDUC.

Ibáñez, N., Druker, T., Druker, S., & Rodríguez-Olea, M. S. (2012). *La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación*. Convergencia, 19(59), 215-240

Ibáñez, N. (2014). *Saberes profesionales para la transformación del modelo educativo en Chile*. Estudios Pedagógicos, XL (1), 145–160. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200009>

Jiménez, F., Laluezal, J., Fardella, C. (2017). Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(3), 10-23. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.830>

Johnson Mardones, D. (2014). *Toward a multidimensional concept of Curriculum: Understanding as Phenomenon, Field and Design*. European Journal of Curriculum Studies, 1, 72–77.

Johnson Mardones, D. (2015). *Understanding Curriculum as Phenomenon, Field and Design: A Multidimensional conceptualization*. International Dialogues on Educación: Past and Present, 2.

Ley N.º 20.370, que establece la Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, 12 de septiembre de 2009.

Ley N.º 20.845, Ley de Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos

educacionales que reciben aportes del Estado. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, 8 de junio de 2015

Ley N°20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago 1 de abril de 2016.

Little, A. (2005). *Learning and teaching in multigrade settings; Background paper for the Education for all global monitoring report 2005: the quality imperative*; 2004. doi=10.1.1.605.7317&rep=rep1&type=pdf

Little, A. (2006). *Education for all and multigrade teaching. Education for All and Multigrade Teaching*. <https://doi.org/10.1007/1-4020-4591-3>

Little, A. (2008). *Increasing Access through Multigrade Teaching and Learning*. CREATE Consortium for Research on Education, Access, Transitions & Equity, 44(5).

López Cruz, M., & Echeita, G. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 4.

López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. (2018). *Políticas de Inclusión Educativa en Chile: Tres Nudos Críticos*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas 26 (157).<https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088>

López, V., Valenzuela, J. P., Ortiz, S., & Allende, C. (2020). *La Segregación Invisible: Prácticas Punitivas y de Ordenamiento Académico en las Escuela Chilenas*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(18), 301-324. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.012>

López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C., & Perez, M. V. (2014). *Barreras culturales para la inclusión: Políticas y prácticas de integración en Chile*. Revista de Educación, 256-281. 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-180

Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen. Santiago.

Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Dolmen. 8ª edición. Santiago.

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. (5.ª ed., pp. 406–411). Madrid: Pearson Education.

MINEDUC (2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial*. Informe de la Comisión Nacional de Expertos. Santiago, Chile: Ministerio de Educación

MINEDUC (2005). Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente. Santiago, Chile: Ministerio de Educación

MINEDUC (2009). Decreto 170/2009 Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC (2011). *Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales*. Unidad de Educación Especial. Santiago, Chile. Ministerio de Educación

MINEDUC (2015). *Decreto Exento N° 83/2015 Promueve la diversificación de la enseñanza en Educación Parvularia y Básica*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC (2016). *La Reforma Educacional está en marcha. Tu sueño, nuestro propósito. Cuenta pública 2015*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC (2017). *Orientaciones sobre Estrategias Diversificadas de enseñanza para Educación Básica, en el marco del Decreto 83/2015*. Santiago, Chile: División de Educación General. Unidad de Educación Especial.

MINEDUC (2018a). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Santiago, Chile

MINEDUC (2018b). Bases Curriculares Primero a Sexto Básico. Santiago, Chile

MINEDUC (2020). Educación Rural. Presentación. Recuperado de <https://rural.mineduc.cl/presentacion/>

MINEDUC (2020). *Por un desarrollo integral y más oportunidades para los habitantes rurales*. Mesa Técnica Educación Rural. Gobierno de Chile.

<https://rural.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/22/2020/12/Mesa-Educacion-Rural-2020-FINAL.pdf>).

MINEDUC (2021). *Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza* (1st ed.). Ministerio de Educación. Santiago, Chile: CPEIP, Ministerio de Educación.

MINEDUC (2022) Desarrollo Profesional Territorios Rurales. Recuperado 25 de mayo de 2022.

Ministerio de Desarrollo Social. (2018). *Informe de Desarrollo Social* (pp. 9–39). Santiago, Chile. Ministerio de Desarrollo Social

Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo* (1.ª ed., pp. 1–44). Gedisa. Barcelona.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (1.ª ed., pp. 1–64). UNESCO.

Muñoz Villa, M. L., López Cruz, M., & Assael, J. (2015). *Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa?* Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, 14(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646>

Nervi, M. y Nervi, H. (2007). *¿Existe la pedagogía?: hacia la construcción del saber pedagógico*. Disponible en <http://bibliografias.uchile.cl/406>

Novack, J. (1987). Constructivismo Humano: Un consenso emergente. *Investigación y Experiencias Didácticas*.

OCDE. (2010). *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. París: OCDE Publishing.

Padilla, M. (2011). *Introducción al Diseño y Aplicación de Procedimientos observacionales*. Madrid, España: Editorial CCS.

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (pp. 169-186). Beverly Hills, CA.

Peña, C., & Montecinos, C. (2016). *Formación Inicial de Docentes desde una Perspectiva de Justicia Social: Una Aproximación Teórica*. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(5), 71-86. doi:10.15366/riejs2016.5.2.004

Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. Y Pérez Echeverría M. P (2006). *Las teorías implícitas del aprendizaje. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-132). Barcelona: Grao.

Retamal, S., & Hain, A. (2021). *Cómo me enseña la escuela a no existir: negaciones, omisiones y arbitrariedades en la implementación del currículum rural multigrado en territorio chileno*. In *Repensando la Educación Rural. Reflexiones y aportes en territorio chileno* (1st ed., pp. 137-160). Universidad de Los Lagos

Rockwell, E., & Rebolledo, V. (2016). *Yoltocah: Estrategias didácticas multigrado* (1.<sup>a</sup> ed.). Ciudad de México: México Autores. Ciudad de México: México Autores.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe. Málaga: Ediciones Aljibe.

Santos, L. (2011). *Saberes: Especificidades Didácticas del Profesorado*, *Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*. Retrieved from <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152ART5.pdf>

Sleeter, C., Montecinos, C., & Jimenez, F. (2016). *Preparing Teachers for Social Justice in the Context of Education Policies that Deepen Class Segregation in Schools: The Case of Chile*. In *Teacher Education for High Poverty Schools. Education, Equity, Economy* (1st ed., pp. 171-191). Lamper & Burnett. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-22059-8\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-319-22059-8_10)

Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de casos* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 11–25). Madrid: Morata. Madrid: Morata.

Tardif, M. (2005). *Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional*. Madrid: Narcea

Terigi, F. (2008). Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales. FLACSO. Sede Académica Argentina.

Terigi, F. (2006). Tres Problemas para las Políticas Docentes [Panel “Docentes, ¿víctimas o culpables? Una mirada renovada sobre la cuestión docente en el marco de los cambios sociales y educativos]. OREALC. UNESCO.

UNESCO. (2008). *Primer Reporte. Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago

UNESCO Informe de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI.pp. 91-103.

Venegas Traverso, C. (2013). *Hacia la innovación para la formación profesional docente para un desempeño exitoso en contexto de alta vulnerabilidad social y educativa*. Revista De Estudios Y Experiencias En Educación, (12), 47–59.

Vera-Bachman, D., y Salvo, S. (2016). Perfiles de escuelas rurales exitosas: Una propuesta de la psicología educacional ante el cierre de escuelas. *Universitas Psychologica*, 15(2), 25-38.

Williamson, Guillermo (2020). *Todos en el mismo curso. Escuelas multigrado en la educación rural: reflexiones desde algunas experiencias internacionales*. Educación y desarrollo rural. (En línea).



## **11. ANEXOS**

**11.1 Anexo 1: Formato consentimiento informado a docentes.**

**11.2 Anexo 2: Pauta orientadora para la observación**

**11.3 Anexo 3: Pauta orientadora para la entrevista semiestructurada**

**11.4 Anexo 4: Tabla Integrada observaciones**

## 11.1 Anexo 1



### Consentimiento Informado

Yo \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ declaro que he sido informada(o) e invitada(o) a participar en una investigación denominada **“El Saber Pedagógico de Respuesta a la Diversidad en la Escuela Multigrado Rural”**, proyecto de investigación que cuenta con el respaldo de la Universidad de Chile.

Este estudio busca conocer los saberes pedagógicos de respuesta a la diversidad, en una escuela multigrado rural del Valle del Elqui. Mi participación se llevará a cabo en la Escuela Mario Aquiles Rodríguez y consistirá en permitir la observación de clases y participar de entrevistas a cargo de la investigadora Carolina Mora Rodríguez.

Me han explicado que la información registrada será anónima y confidencial, esto significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco identificadas en la fase de publicación de resultados.

Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante:

Fecha:

Av. Ignacio Carrera Pinto 1045 - Ñuñoa - Santiago - Chile  
Fono: 229787847 - email: escuela.postgrado@facso.cl - www.facso.uchile.cl

## 11.2 Anexo 2

### PAUTA OBSERVACIÓN RESPUESTA A LA DIVERSIDAD EN AULA MULTIGRADO

Referentes: Metodología Interaccional Integrativa (Nolfa Ibáñez, 2008); INDEX de Inclusión (Booth y Ainscow, 2000); Cuestionario DUA para educadores (CAST, 2011).

| Dimensión  | Preguntas orientadoras de la observación  |
|--|---|
| <b>Organización curricular</b>                               | <p>¿El/la profesor(a) propone un objetivo/tema integrador para todos los estudiantes de la clase?</p> <p>¿Propone distintos objetivos/temas de acuerdo al curso de las(os) estudiantes; sus capacidades u otro criterio?</p> <p>¿Genera estrategias diversificadas para el aprendizaje de todas y todos?</p> <p>¿Propone distintas formas de ejecución y/o niveles de complejidad para abordar un mismo objetivo?</p> <p>¿Se utilizan distintos medios/alternativas en la entrega de la información?</p> <p>¿Se propician distintos medios de expresión?</p> <p>¿Se distribuyen los recursos materiales y apoyos de forma equitativa?</p>   |
| <b>Contexto interaccional</b>                                | <p>¿Cómo distribuye el/la Profesor(a) espacialmente a los estudiantes, ¿individualmente, en parejas o grupalmente? ¿separándolos de acuerdo al curso? ¿Distribución heterogénea? ¿criterios de distribución?</p> <p>¿El/la profesor(a) separa temporalmente los temas/objetivos de acuerdo al curso de los estudiantes?</p> <p>¿El tiempo se organiza de forma flexible, en función de las características de las(os) estudiantes?</p> <p>¿El/la profesor(a) propicia un clima de aula o disposición emocional favorable a los aprendizajes?</p> <p>¿Las(os) estudiantes sienten que pueden hablar durante las clases (preguntar, opinar)? ¿Se alienta a niños y a niñas a hablar de forma equitativa?</p> <p>¿Los docentes están atentos a los estudiantes que tienen dificultades?</p> <p>¿Los estudiantes se ayudan mutuamente para alcanzar los objetivos de las clases?</p> <p>¿La dinámica de la clase fomenta la participación/acción de todos(as) los estudiantes?</p> <p>¿Se incentiva a los estudiantes a proponer, opinar, preguntar, contar experiencias?</p> |
| <b>Contextualización y significado de los conocimientos.</b> | <p>¿Los estudiantes comprenden el propósito de las actividades que realizan? ¿Las actividades/contenidos tienen pertinencia cultural?</p> <p>¿El/la profesor(a) recoge las experiencias previas respecto al tema o contenido a tratar?</p> <p>¿Las actividades de las clases tienen en cuenta los conocimientos, intereses y/o las experiencias de los estudiantes?</p> <p>¿Se vinculan contenidos a los saberes locales (cultura, territorio)?</p>   |

### 11.3 Anexo 3

#### Entrevista Semiestructurada: Preguntas orientadoras

| Tópico   | Preguntas Orientadoras   |
|--|--|
| <b>Construcción de saberes</b>   | <p>Cuéntame de tu trayectoria como profesor(a).</p> <p>¿Cómo ha sido tu trayecto para convertirte en el profesor(a) que eres ahora?</p> <p>¿Cómo surge tu idea de estudiar pedagogía? ¿referentes? ¿hitos?</p> <p><i>¿cómo ha sido tu proceso de aprendizaje para trabajar particularmente en este contexto?</i> ¿procesos de aprendizaje formales (formación inicial, capacitaciones, perfeccionamientos) Informales (internet, otros...)?</p>                              |
| <b>Diversidad</b>  | <p>Consideras que tus estudiantes de esta escuela (o de tu curso) son diversos ¿Cómo respondes a la diversidad en tus clases? <i>¿Qué desafíos conlleva asumir la diversidad?</i></p>  |
| <b>Prácticas pedagógicas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Curriculum</b></li> <li>- <b>Interacciones</b></li> <li>- <b>Contextualización</b></li> </ul> | <p>En cuanto a las prácticas de enseñanzas observadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organización/adaptación Currículum (programas estudio)</li> <li>- Agrupamientos, uso del espacio y tiempo.</li> <li>- Interacciones positivas</li> <li>- Incorporación cultura local y conocimientos de los(as) estudiantes.</li> <li>- Trabajo colaborativo</li> <li>- Otros.</li> </ul> <p>¿Qué elementos consideras al incorporar esas estrategias en tus clases?</p> |

## 11.4 Anexo 4

### OBSERVACIÓN DE PRÁCTICAS EN AULA MULTIGRADO: CARACTERIZACIÓN INTEGRADA

| Dimensión                      | (P1)  | (P2)  | (P3)  | (P4)   | (P5)  | (P6)  | (P7)   |
|--------------------------------|---|---|---|--|---|---|--|
| Clases Observadas              | 2   | 2   | 3   | 1  | 2   | 1   | 2  |
| Curso(s)                       | NT1   | 1º y 2º   | 5º y 6º   | 3º y 4º  | 3º y 4º - 1º y 2º   | 1º y 2º   | 3º y 4º  |
| <b>Organización Curricular</b> | <p>Los y la estudiante participan de la misma experiencia: Rutina de saludo. Actividad en texto que corresponde al mismo ámbito y núcleo de las B.C. de la educación parvularia, con variaciones en la complejidad de acuerdo a los conocimientos instrumentales. Usa distintos medios canciones y soportes visuales. Presenta alternativas para que los estudiantes expresen sus conocimientos</p> | <p>La profesora propone el mismo contenido y actividad (reconocimiento de numerales). El ámbito numérico varía según el curso.</p> <p>Propone juego de secuencia numérica con datos elaborado por los estudiantes. Educadora y coeducadora se distribuyen el trabajo al exponer la explicación de los contenidos y el apoyo con los estudiantes.</p> <p>No se observa cierre de la clase.</p> | <p>El profesor propone un mismo contenido (Repaso números decimales) con todos los estudiantes. Flexibiliza la cantidad de ejercicios a resolver. Predomina oral y visual (uso de pizarra, guías). Los recursos materiales utilizados (Guías) se distribuyen a todos(as) las(os) estudiantes.</p> | <p>El profesor propone una misma actividad de comprensión de lectura para todas(os) las(os) estudiantes.</p> <p>Los estudiantes realizan lectura en voz alta de fragmentos del texto. El profesor nombra a cada estudiante indicando su turno en la lectura.</p> <p>Se aprecia distinciones en la extensión de las lecturas orales solicitadas a los estudiantes.</p> <p>En la primera parte los estudiantes participan de la lectura colectiva.</p> | <p>Propone una técnica similar con distintas formas posibles de ejecutar. Promueve la interacción a partir de las sensaciones de los materiales, pregunta por las texturas y olores del material a emplear. Ejemplifica la forma de realizar la técnica artística, explícita la libertad en trazos, colores y tema a plasmar. Durante la clase promueve la conversación, se desplaza entre los puestos y retroalimenta positivamente a los(as) estudiantes. Realiza pausas de respiración durante la actividad propuesta.</p> | <p>El Profesor propone el mismo tema y actividad para todos los estudiantes, que formará parte de un proyecto a nivel comunal. El nivel de complejidad de la actividad para todos es el mismo.</p> <p>Todos los estudiantes participan nombrando (a partir de láminas y gestos que muestra el profesor)</p> <p>Todos los estudiantes utilizan los mismos recursos materiales.</p> <p>Los apoyos se distribuyen para todos los estudiantes</p> | <p>Todos los estudiantes participan de la misma actividad.</p> <p>Actividades basadas en el juego colaborativo. Se fomenta la participación de todas y todos.</p> <p>Actividades variadas: dirigidas y semidirigidas. Se presentan alternativas a los estudiantes.</p> |
| <b>Organización</b>            | Se aprecia agrupamiento flexible de acuerdo   | Las agrupaciones son flexibles: Organización en dos grupos, separados   | Distribución flexible, heterogénea (no se aprecia separación por curso) en forma  | El Profesor mantiene la estructura de la sala que ya estaba  | La profesora agrupa las mesas formando un solo mesón de trabajo para las(os)  | El profesor mantiene la distribución espacial de la clase (dos mesones).  | Inicio de la clase al interior de la sala. Desarrollo y cierre en el exterior. Las   |

|                                   |   |   |   |  |   |  |   |
|-----------------------------------|---|---|---|--|---|--|---|
| <p><b>Espacial y Temporal</b></p> | <p>al momento de la clase. Durante la rutina de saludo/bienvenida los y la estudiante se organizan en un semicírculo, mirando hacia los organizadores visuales. Durante el trabajo en el texto de estudio los estudiantes se distribuyen en dos grupos. La educadora se sienta para dar apoyo directo a los estudiantes con menor autonomía en el desarrollo de tareas.</p> | <p>por curso y por nivel de lectura (frontera invisible) y luego en parejas de cursos diferentes para participar de un juego.</p>   | <p>de U y en ocasiones se agrupan en parejas. Tiempo flexible. Se propicia que los estudiantes mayores ayuden a otros.</p> <p>No todos hacen la misma cantidad de trabajo al mismo tiempo.</p> <p>El tiempo de la clase se distribuye claramente en fases de inicio-desarrollo-cierre. .</p>                              | <p>dispuesta con las mesas juntas formando un solo mesón.</p> <p>No se aprecia separación por curso espacialmente, no temporalmente, todos hacen lo mismo en el mismo tiempo y en el mismo lugar.</p> <p>Los estudiantes deben mostrar su trabajo para salir a recreo, se espera que todos cumplan en un tiempo similar con lo solicitado.</p> <p>El trabajo es individual. La conversación entre pares no es sancionada</p> | <p>estudiantes en la sala. La profesora varía el uso del espacio de la clase: al interior de la sala y en mesones ubicados en el patio. No se observa separación por curso. No determina tiempo único de ejecución de la tarea propuesta. El trabajo se realiza en forma individual pero con agrupación compartida.</p>       | <p>La distribución de los(as) estudiantes se realiza por curso, El tiempo para el desarrollo de la actividad es igual para todos. Algunos terminan rápidamente y no requieren ayuda, otros toman más tiempo y necesitan mediación del adulto. El trabajo de los estudiantes es individual. No se aprecia trabajo colaborativo.</p> | <p>agrupaciones son flexibles: grupo, parejas, individual dependiendo de la fase de la clase. Se propicia el trabajo junto a otros.</p>   |
| <p><b>Contextualización</b></p>   | <p>No se aprecia explícitamente la socialización del propósito de la clase o el significado cultural del aprendizaje. Las imágenes del texto tienen relativa pertinencia cultural. No se observa vinculación con elementos físicos o culturales de la localidad.</p>  | <p>La profesora recoge conocimientos previos. Juega a “equivocarse” para que los niños expliquen. No se aprecia contextualización a los intereses o cultura local de los niños(as).</p> | <p>El profesor lee y explica el objetivo de la clase. Recoge conocimientos previos, pregunta a varios estudiantes lo que recuerdan.. Explica y monitorea la comprensión del propósito de la actividad. Usa ejemplos cotidianos. Vincula contenidos con el contexto cultural y con la funcionalidad en la vida diaria.</p> | <p>El profesor contextualiza el contenido del texto previo a la lectura. Menciona cuál será el tema y pregunta por los conocimientos sobre pájaros propios de la zona, invita a realizar comparaciones sobre tamaño y plumaje.</p> <p>Los estudiantes participan voluntariamente, comentan sus</p>   | <p>El propósito de la actividad (aplicar técnica de esgrafiado) se menciona al inicio de la actividad, las etapas para lograrlo se van indicando/mostrando durante el transcurso de la clase. Los estudiantes proponen ideas para plasmar en la hoja. Algunos ayudan a otros. Preferencia por temáticas relacionadas a la</p> | <p>El profesor recuerda a los estudiantes el objetivo de la actividad. El contenido de la actividad es mediado con láminas y gestos.</p>   | <p>Profesor indica el propósito de las actividades a realizar. En el cierre, el profesor pregunta a los estudiantes lo que se trabajó en la clase; ellos expresan acciones y actitudes ( trabajo en equipo, no picarse, perseverar) que se desarrollaron.</p> |

|                      |   |  |   |   |   |  |   |
|----------------------|---|--|---|---|---|--|---|
|                      | <p>Se incentiva la participación de los estudiantes.</p> <p>Los intereses de los estudiantes se involucran en el material disponible para cuando terminan la tarea asignada.</p> <p>La clase observada fomenta el trabajo grupal autónomo. No se aprecia intencionalidad hacia el trabajo colaborativo.</p>   |  |   | <p>conocimientos sobre el tema de la lectura.</p> <p>El trabajo es individual, pero se permite la conversación entre pares.</p>   | <p>naturaleza: flores, astros, pajaritos.</p> <p>Invita a la observadora a integrar el grupo y realizar trabajo.</p>  |  |   |
| <b>Interacciones</b> | <p>Todos los estudiantes son llamados por su nombre o con alguna denominación cariñosa, ejemplo: "mis pollitos".</p> <p>Se aprecia un buen clima de convivencia, no se presencian descalificaciones o situaciones conflictivas entre pares o en la relación profesora - estudiante.</p> <p>Los estudiantes preguntan, muestran sus trabajos, conversan entre ellos con naturalidad.</p> | <p>Estilo de la clase directo.</p> <p>Preguntas cerradas</p> <p>Se propicia el trabajo entre compañeros de distintos niveles (juego).</p> <p>Todas(os) son llamados por su nombre.</p> <p>Estudiantes opinan, comentan, preguntan.</p> <p>Estudiantes participativos y motivados en el juego. Conversan, bromean.</p> <p>Se percibe buen clima de aula</p> | <p>Todos las(os)estudiantes son llamados por su nombre en un tono cercano y amable. Saberes circulan principalmente desde el profesor a los estudiantes.</p> <p>Se observa estudiantes con iniciativa para preguntar y opinar. Todos los estudiantes son llamados por su nombre, tratados amablemente, con palabras cariñosas.</p> <p>Se aprecia participación activa en la mayoría de los estudiantes y equitativa entre niños y niñas (conocimientos previos, mostrar</p> | <p>Cuando se solicitan tareas individuales se llama a cada estudiante por su nombre. Durante el desarrollo de la clase se usa en reiteradas ocasiones la denominación genérica "Señoritas y caballeros"</p> <p>El profesor no se desplaza en el aula, para ayudar a los estudiantes que pudiesen presentar dificultades.</p> <p>Los estudiantes se ayudan y corrigen mutuamente</p> | <p>Todos los estudiantes son llamados por su nombre.</p> <p>Se percibe clima de confianza: las(os) estudiantes conversan, cuentan anécdotas, solicitan ayuda y realizan preguntas.</p> <p>Durante la clase se promueve la expresión mediante preguntas abiertas: emociones, experiencias, etc.</p> <p>Se alienta la participación de niñas y niños.</p> <p>Profesora y asistente se desplazan y acompañan a estudiantes que presentan</p> | <p>Todos las(os)estudiantes son llamados por su nombre en un tono cercano y amable.</p> <p>Saberes circulan principalmente desde el profesor a los estudiantes.</p> <p>Los estudiantes preguntan y muestran su trabajo. En general, respetan las reglas propuestas por el profesor.</p> <p>Solicitan retroalimentación personalizada.</p> <p>Al finalizar la clase los estudiantes piden al profesor cerrar con un video. El profesor accede y todas(os)</p> | <p>Todas(os) son llamados por su nombre.</p> <p>Asumen actividades de liderazgo niñas y niños por igual.</p> <p>Estudiantes manifiestan intereses, opiniones, solicitan ayuda cuando lo requieren.</p> <p>El profesor se da tiempo de acoger y aliviar a todos los estudiantes.</p> <p>El profesor incentiva el planteamiento de estrategias durante el desarrollo de juegos.</p> |

|  |  |  |   |  |  |                                      |  |
|--|--|--|---|--|--|--------------------------------------|--|
|  |  |  | <p>resultados, opinar/contar experiencias en la resolución de conflictos).</p> <p>Los estudiantes que terminan sus actividades primero ayudan a otros.</p> <p>El profesor ajusta la exigencia de la actividad para algunos estudiantes.</p> |  | <p>dificultades para el desarrollo de la actividad.</p> <p>Estudiantes se ayudan, dan ideas.</p> | <p>terminan bailando y cantando.</p> |  |
|--|--|--|---|--|--|--------------------------------------|--|