



**MULTIGRADO EN EDUCACIÓN RURAL: UNA MIRADA DESDE
LA EXPERIENCIA DOCENTE Y LA NECESIDAD DE DISCUSIÓN
EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES.**

Integrantes: Bustos Gutiérrez, Antonia María Cristina
Morales Galaz, Gerardo Ignacio
Profesor guía: Pérez Vera, Iván

Proyecto, para optar al Título de Profesor/a de Educación Básica y al grado de
Licenciado/a en Educación

Santiago, Chile

2021

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Introducción | 2 |
| Identificación del problema de investigación | 4 |
| Preguntas de investigación y objetivos | 9 |
| Pregunta de investigación general: | 9 |
| Preguntas desde lo general hasta lo específico: | 9 |
| Objetivo general: | 9 |
| Objetivo específicos: | 10 |
| Marco Teórico | 10 |
| La ruralidad | 10 |
| El multigrado | 11 |
| Aprendizaje significativo según David Ausubel, un pilar en el multigrados | 12 |
| Aprendizaje por experiencia, una ayuda en el multigrado | 12 |
| Apoyo del Ministerio de Educación al multigrado | 14 |
| Formación Inicial Docente (FID) | 15 |
| Estándares orientadores para egresados de Pedagogía en Educación Básica | 17 |
| Marco Metodológico | 18 |
| Tipo de investigación | 18 |
| Muestra | 19 |
| Contexto | 19 |
| Resultados | 20 |
| Conclusiones | 45 |
| Limitaciones en la investigación | 49 |
| Bibliografía | 50 |

Introducción

Desde sus inicios, la educación centraliza su desarrollo óptimo en las zonas urbanas de las grandes ciudades del país. Se expone una educación tradicionalista donde se pueden escoger establecimientos educativos según las necesidades que existen en los y las estudiantes. Sin embargo, por las expectativas que cada familia tiene en sus niños y niñas, se suele dejar de lado algunos sectores de la educación. Dentro de estos, encontramos la educación rural, especialmente en las aulas multigrados, donde las actualizaciones y las nuevas políticas educativas están muy lejos de ser conocidas y desarrolladas, y lideradas por profesores y profesoras que, muchas veces, llegan a estos establecimientos sin una preparación adecuada, ya que su formación está constantemente enfocada a la educación de zonas urbanas.

El presente trabajo tendrá como objetivo analizar la formación inicial docente en la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Academia Humanismo Cristiano y las herramientas que generan hacia la integración en aulas multigrados, para luego complementar esta indagación con experiencias y relatos pedagógicos facilitados por docentes en formación, dar a conocer las situaciones poco comunes de la educación y brindar recursos esenciales en ámbitos teóricos, prácticos y emocionales, elementos que futuros profesores y profesoras utilizarán en su quehacer pedagógico en las aulas. Para ello, fue necesario ver un vacío en la formación inicial docente donde, dentro de esta, no se entrega preparación experimental ante las situaciones poco comunes en la educación tradicional como lo son los salones multigrados.

Dentro de los apartados que componen el trabajo, se inicia con la conceptualización de los tres componentes centrales del documento: **la educación rural, el multigrado y la formación inicial docente**. Luego planteamos la problemática que visualizamos y que corresponde a la tarea pendiente que existe en la formación inicial hacia el manejo o vivencias en el aula multigrado, nombrando y argumentando las virtudes y ventajas de estos espacios. Por lo cual, como estudiantes de la Universidad Academia de Humanismo

Cristiano, decidimos analizar la malla curricular de Pedagogía en Educación Básica, para encontrar esos vacíos que existen en el plan de estudio y en las experiencias vividas en las diversas prácticas que se realizan en los cinco años de la formación profesional docente. Por consecuencia, esta recolección de vivencias, tanto personales como colectivas, están enfocadas en la mejora de la carrera y la calidad que se brinda hacia los profesionales del hoy y del mañana, concretando este punto en la creación de herramientas concretas y emocionales que sean una base que brinde saberes más allá de los que estamos acostumbrados de cara a una formación más completa desde el ámbito práctico, socioemocional y también teórico en contextos que no nos situamos normalmente.

De la mano del presente documento, aparte de evidenciar la existencia de un punto en blanco de las instituciones de formaciones docentes, se desea lograr la potenciación, como en los salones multigrados, del aprendizaje colectivo que sea favorable para estudiantes en formación, docentes ya titulados dentro del contexto expuesto y la institución de formación, en nuestro caso, la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Identificación del problema de investigación

Desde hace un tiempo, la educación se ve como un bien esencial para el desarrollo integral, social, teórico y práctico de todas las personas que componen una sociedad. Por ello, cada cierto tiempo, se actualizan sus políticas con la misión de implementar mejoras para su desarrollo en el sistema, generando establecimientos específicos que brinden una calidad de educación que favorezca a todo el colectivo escolar y a las personas que trabajan en ella. Sin embargo, es de conocimiento público la existencia de puntos que aún no son desarrollados en su totalidad por las políticas educativas y suelen ser postergados y hasta olvidados por la comunidad que lo componen.

Es sabido que la educación es centralizada y de carácter estandarizada ya que suele enfocarse en los lugares más céntricos de las ciudades e incluso en los más privilegiados, conocidos como sectores de urbanización. Ahora bien, en esos espacios vacíos que están fuera del centro de las ciudades, aquellos sectores donde la educación no cuenta con las herramientas necesarias, se encuentra una de las grandes problemáticas en la educación: el descuido que existe en las aulas existentes en las zonas rurales, donde su método multigrado no suele tener espacio en las instituciones de formación docente. Y si bien en algún momento se toca el tema como parte de los “lugares olvidados”, este suele enfocarse como un momento de tipo emotivo, sin caer en la interiorización de estos espacios para lograr brindar herramientas para dichas situaciones que, algún día, los futuros y futuras docentes pueden experimentar.

Este tipo de problemáticas hacen visibles, dentro del campo educativo, la existencia de colegios que están conformados por niños y niñas de diferentes edades y niveles en un mismo curso, lo que se conoce como aula multigrado. No obstante, pese a que es un espacio destacado porque el aprendizaje colectivo es lo primordial, es un eje que está al debe en el trabajo de formación inicial, ya que, como nos indica las autoras Fondón, Madera & Sarmiento (2010), una de las falencias en la formación inicial docente es la escasa preparación en la materia, tanto teórico como actitudinal, a impartir, y por lo mismo “se

recomienda que el profesor principiante comience una carrera docente en asignaturas y ambientes de carácter práctico y que progresivamente vayan incorporándose a otras asignaturas y espacios troncales” (Fondón, Madero & Sarmiento, 2010, pág 23). Esto demuestra que, en el fondo, si existen los vacíos a pesar de las constantes actualizaciones, poder hacer pensar a muchos en la existencia de proyectos para el perfeccionamiento de mallas y establecimientos que brinden la formación inicial docentes, poder dar cobijo a docentes ya titulados expuestos a situaciones olvidadas y finalmente brindar realmente mejoras acorde a los contextos de las escuelas rurales y sus aulas multigrados.

Dentro de los diferentes momentos de nuestra formación, se generaron espacios de conversaciones entre nosotros, Antonia y Gerardo, donde nos enfocamos mucho más allá de nuestra presente realidad y de los intereses que tenemos en común, encaminándonos directamente en el lugar donde queremos llegar, es decir, de dónde está puesto nuestro interés profesional post finalización de la carrera.

Y si bien somos parte de los puntos vacíos existentes en la educación de las grandes ciudades, donde los colegios municipales o alejados de la centralidad de las comunas suelen estar alejados de mejoras educativas, el camino escolar que recorrimos nos generó la idea de convertirnos en docentes, los cuales sean formadores en los contextos educativos olvidados por el sistema, llegando a un mismo punto de que en algún momento de nuestras vidas nos proyectamos trabajando en escuelas de zonas rurales, donde creemos que existe una gran necesidad educativa. Sin embargo, notamos que esa idea, a pesar de tener todas nuestras ganas, tal vez no logramos contar con las herramientas prácticas, didácticas y emocionales que resulten necesarias para lograr un óptimo desarrollo en el ámbito de la ruralidad.

Es sabido que el segundo espacio social que tienen los niños y niñas en su vida es la escuela, sector posterior al primero: su núcleo familiar. Y este ámbito, aparte de otorgar conocimientos teóricos para un buen desarrollo con miras a futuro, es un espacio de convivencia con el entorno de su comunidad para la integración y transformación dentro de la misma sociedad. Bajo esa mirada principal, se logra concretar que este tipo de educación, pese a las falencias tecnológicas que pueden caracterizarlas, o la desactualización de herramientas en comparación a otros tipos de educación, son un área de fortalecimiento de las comunidades, del promocionar el respeto, espacios en los cuales se desarrollan

comúnmente las costumbres y tradiciones culturales según el contexto donde se encuentra la escuela y su comunidad escolar para que estas sigan viviendo e inculcando de generación en generación.

Y si bien son factores importantes dentro de la buena convivencia colectiva, la interiorización que tienen los y las docentes en los espacios deja mucho que desear en el sentido de la formación que estos y estas reciben. Por lo cual, la preparación con la que llegan a las aulas multigrados es netamente con sus visiones, su sentir valórico y una didáctica que, quizás, no logre estar a la altura de las necesidades que se requieren.

Desde la mirada educativa se ve como la posibilidad de interacción con la naturaleza del medio urbano en muchos casos es nula, pese a que aunque existen grandes avances tecnológicos y de infraestructura en el sector ‘más poblado’, pero el estar rodeado de pocas áreas verdes, de sobrepoblación de personas y vehículos en las ciudades, no permiten que se logren crear constantemente actividades en conjunto con el entorno a diferencia de la educación rural, donde lo principal es el aprender en base a las necesidades, intereses, problemáticas y la cultura en la cual están insertas las respectivas escuelas.

Uno de los primeros autores que seleccionamos para estructurar nuestra idea central respecto al trabajo fue Antonio Bustos, un investigador y doctor en pedagogía, quien se dedicó en gran parte a la educación rural, a la formación y las reformas estudiantiles, en este sentido Bustos (2014) ha planteado en sus diversas obras escogidas en el trabajo, muestra como es necesario que los y las docentes manejan un buen número de aptitudes desde su formación como docente, así como también desde lo personal, el saber conducir y desenvolverse en ámbitos donde el desnivel de saberes, que también se justifica con la diversidad de edades, debe ser corregida de forma continua, y por momentos gradual, ante las exigencias que se requieren en este ambiente. Por ello, el enfoque de estos sectores es acorde a las necesidades que la misma comunidad va requiriendo.

“La enseñanza en aulas multigrado requiere la conjunción de habilidades, destrezas y procedimientos con los que el docente articula el currículum atendiendo a sus elementos para las áreas de aprendizaje. Pero también necesita el establecimiento de planteamientos metodológicos exigidos por la multigraduación, acordes con la diferencia de grados” (Bustos, 2014, pág 121).

“Las variables personales del profesor que influyen en su desempeño profesional e impactan en el proceso educativo, ya que sus concepciones sobre la educación, les llevarán a interpretar, decidir y actuar en la práctica; de ahí la importancia de estudiar estas variables - dentro de las cuales se encuentran las creencias- que resultan centrales al plasmar en la relación pedagógica, la visión que el profesor tiene de su trabajo, de los alumnos y el desempeño de éstos” (Bachmann, Osses & Schiefelbein 2012, pág 298). En la reciente publicación, logramos evidenciar la relación que tiene el docente con el aprendizaje y que la visión de un profesor o profesora afectará al alumno. Esto nos brinda una idea de que en las escuelas rurales y su multigrado, el y la docente tienen una gran influencia que conlleva a que sea necesario la enseñanza de los contextos pocos experimentados en los cuales se puede estar presente. Por lo mismo, creemos que todas las experiencias de los docentes, desde sus inicios, es decir, desde su formación inicial, hasta el comienzo de su carrera profesional como profesor, resulta necesario interiorizarse en el ámbito porque, dichas falencias y aciertos en la formación, brindan una mejora mucho más realista y necesaria para la educación en los puntos que quedan vacíos en los establecimientos educacionales de formación.

Dentro del común de todos los textos que realizaron análisis en escuelas o ámbito rurales, se concordaba de la importancia que toma Lev Vygotsky con su propuesta teórica sobre el constructivismo social, basándose esta visión como un eje obligatorio para ir estructurando saberes, conocimientos y, por, sobre todo, relaciones colectivas con su entorno. Dentro de esta teoría de Vygotsky, el individuo toma una posición activa dentro de su propio aprendizaje, como sucede en la educación rural, estructurando y amando o reestructurando ideas nuevas y conocimientos que ya manejan, para ello se requiere de un estudiante posea características críticas, activas, creativas y responsables ante el recibimiento de información, pero esto, si bien parece ser un método común dentro de lo que requiere la formalidad escolar, toma el carácter de “social” cuando las relaciones con el entorno o comunidad respectiva, le da una significancia a cada saber. Y si bien esto no es porque la metodología multigrado nació de un día para otro, sino más bien es por una obligación y necesidad ante la falta de estudiantes, infraestructura básica e incluso de docentes, se logra ejemplificar a la educación rural como el hermano pobre de todas las educaciones, aquel marginado, postergado y poco valorado, que es la muestra de cómo el sistema educativo, no solo de

nuestro país, concentra o reúne todas sus herramientas y recursos en los sectores urbanizados, dejando a un lado las zonas más apartadas, con un criterio inentendible que exhibe mayor preocupación y prioridad en lugares donde la población y el movimiento económico es mayor en comparación a las poblaciones mucho más reducidas o con menor tráfico debido al complejo ambiente que los rodea entre el barro y las piedras.

“La educación rural es desatendida debido a los escasos recursos económicos que se destinan para el bienestar educativo; la poca inversión y atención, así como los recursos financieros que se otorgan para cubrir las necesidades educativas de las zonas alejadas de las áreas urbanas” (Garofalo & Villao, 2018).

En la presente cita, correspondiente a Garofalo & Villao (2018), da argumento a una existente crisis en la educación de la zona rural. El sistema educativo suele olvidar y dejar muchas veces en mano de la vocación o el interés de la comunidad, la educación de sus hijos e hijas.

“Cada nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto, como resultado podemos decir que el aprendizaje no es ni pasivo ni objetivo, por el contrario es un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencia” (Payer, 2005). La cita mencionada recientemente, corresponde a un texto que comenta la visión de Lev Vygotsky sobre la teoría del constructivismo social, donde concordamos, que, una de las grandes caracterizaciones que tienen las escuelas rurales, o más bien las aulas multigrados, es la capacidad de crear aprendizajes en conjunto con nuestro colectivo. Por lo cual, al ser un espacio donde existen personas de diferentes edades, se crea un momento donde el enriquecimiento social incluso se destaca más que lo ‘teórico’. Esto provoca que realice un constante ida y vuelta de información, de vivencias, entre otros, que se va complementando con nuestros conocimientos previos en el ámbito y este espacio de conocimientos forma parte de una ininterrumpida evolución del pensamiento acorde a la forma en que recibimos, visualizamos o entendemos un respectivo tema.

Otro texto que brindó definiciones fue “Atención a la diversidad: Algunas bases teóricas de la didáctica multigrado” del autor Limber Santos. Estos documentos nos plantean y contextualizan, de una forma más teórica y argumentativa, el cómo se logra desarrollar y el cómo se espera que opere el multigrado en las aulas de clases, además de los factores esenciales para su correcto desarrollo. “Es importante tener en cuenta cómo se establece la comunicación y los vínculos afectivos, para que exista una correspondencia y un encuentro entre las propuestas didácticas (procesos de enseñanza) y las necesidades de aprendizaje” (Santos, 2006). La cita recientemente mencionada, expone la importancia de la comunicación para el desarrollo del aprendizaje. Si bien sabemos que el enfoque va destinado hacia el desarrollo del multigrado en las aulas, el presente texto brinda los puntos esenciales para el óptimo aprendizaje de saberes en este tipo de aulas. Junto al texto anterior, existe otro artículo del mismo autor que nos brindó ideas complementarias para la contextualización: *Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades de la didáctica de la escuela rural son ideas*.

Preguntas de investigación y objetivos

Pregunta de investigación general:

¿Cómo son las condiciones de formación que se desarrollan en la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano en la etapa de formación inicial docente para la intervención del multigrado en las escuelas rurales?

Preguntas desde lo general hasta lo específico:

¿Cuáles son las concepciones de educación multigrado en la formación inicial docente?
¿Cómo se logran generar espacios que acerquen a una visión multigrado en la universidad?
¿Qué ámbitos se pueden fortalecer en la formación inicial docente con miras a un multigrado?
¿Podemos considerar el multigrado como metodología o necesidad?

Objetivo general:

Identificar las necesidades de formación que se desarrollan en la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano en la etapa de formación inicial docente para la intervención del multigrado en las escuelas rurales desde una mirada de la experiencia docente.

Objetivo específicos:

- Reconocer las virtudes que genera en los docentes en formación la implementación de recursos sobre las aulas multigrados.
- Construir fundamentos, en base a experiencias pedagógicas, que sean ayuda para un desarrollo más completo en futuros y futuras docentes en la preparación ante aulas multigrado.
- Conocer las experiencias y los vacíos que tienen los docentes en formación con las aulas multigrados.
- Concientizar sobre la importancia de las aulas multigrado a nivel personal, académico y social.

Marco Teórico

La ruralidad

El concepto de ruralidad se puede ver y escuchar desde diversos ámbitos, tanto en lo comunitario como en lo educacional. En todos los casos logramos identificar elementos como la baja población, principalmente, que la caracteriza de aquellos modelos o estructuras más modernizadas e industrializadas, tal como lo indica López Ramírez & Ramiro (2006), considerando este como “la oposición a lo urbano”, es decir, bajo una mirada común, a “la vida en el campo entendida como sinónimo de atraso, de tradición, de localismo” (López Ramírez & Ramiro, 2006, pág 139). A su vez, los autores luego de definir, plantean la existencia de una nueva realidad la cual está sujeta a nuevos fenómenos tales como la

conectividad con la ciudad gracias a las nuevas fuentes de comunicación, la conexión entre ciudades y las relaciones de personas que se encuentran asentados en las ciudades con personas que se encuentran en la ruralidad. Podemos atribuir esta nueva realidad a la gran evolución al desarrollo económico de las grandes ciudades y necesidad de una mejora en la calidad de vida de la sociedad.

El multigrado

Según los autores Antonio Bustos y Roser Boix Tomás (2014), una de las particularidades de las escuelas rurales es la modalidad multigrado que ocupan, ya que *“por lo general, hablar de escuela rural es sinónimo de aula multigrado, es decir, de un espacio educativo en el que conviven alumnos de distintas edades y grados de conocimiento, con un solo maestro tutor para todos ellos”*. Una definición explícita, la cual abarca en palabras simples la significación del concepto multigrado. Con ello, podemos identificar que el multigrado está principalmente ligado a la educación rural, además de ser utilizada como un necesario método para solucionar las falencias encontrada en estos sectores no urbanos, caracterizados por la poca cantidad de estudiantes en estos recintos, la nula conectividad y contacto con la tecnología, lo acotado que son las herramientas que ingresan para favorecer esta clase de recintos.

Tal como lo menciona Ezpeleta (1997), las escuelas multigrados son la creación por necesidad de un contexto cultural. Una solución rápida para una problemática la cual buscaba la expansión del nivel escolar primario y la aseguración de su servicio, ignorando por completo la calidad de esta. a su vez esta misma autora plantea lo siguiente:

“El multigrado, más que respuesta y estrategia pedagógica, en este caso fue el resultado de una operación administrativa que, para brindar el servicio, encontró la solución de reducir el personal en concordancia con la cantidad de alumnos. La enseñanza, los contenidos curriculares y las obligaciones administrativas quedaron sometidos a las regulaciones propias de otra realidad escolar, la urbana, con un maestro por grado.” (Ezpeleta, 1997, pág 105)

El multigrado deja de ser solo una respuesta y estrategia educativa, ya que en este contexto, la ruralidad, brindó un servicio óptimo a la realidad en la que se encontraban, como por ejemplo, bajo la cantidad de alumnos y el personal que trabaja en los establecimientos educacionales del sector. Sin embargo los saberes esenciales contenidos y las obligaciones administrativas quedaron sometidos a la realidad de la urbanización como se nombró el docente en las aulas quedó con un maestro por grado aunque ese “grado” fuera totalmente distinto a la de urbanización.

Aprendizaje significativo según David Ausubel, un pilar en el multigrados

Durante mucho tiempo se consideró el aprendizaje como herramienta de cambio conductual, sin embargo esto no es suficiente ya que el aprendizaje va mucho más allá que un simple cambio conductual, sino que al generarse un cambio sea desde la experiencia significativa. Según plantea Ausubel (1980), el aprendizaje del educando depende de la “estructura cognitiva” que tenga con el nuevo aprendizaje. Comprendemos como estructura cognitiva a los conocimientos previos que tenga el sujeto sobre un conocimiento en específico y la organización de este. El aprendizaje significativo se desarrolla con los conocimientos anteriores ya manejados por el sujeto con los nuevos los cuales son ligados de forma no arbitraria y sustancial, con esto se debería entender que las ideas se relacionan con una idea significativa ya previa, puede ser una imagen, concepto, símbolo, etcétera.

El multigrado y su funcionalidad depende de muchos factores, desde la implementación del aprendizaje hasta cómo se desarrolla en este caso los profesores tienden a tener una gran responsabilidad sobre el aprendizaje de los estudiantes al ser el multigrado un escenario distinto y lejos de la individualidad suele cargar gran responsabilidad a los docentes, este debe conocer y manejar los escenarios donde se desarrolle el aprendizaje y ser el motivador del grupo porque “toda vez que el aprendizaje se da en un contexto social, los profesores deben ocuparse obviamente de los factores de grupo y sociales que hacen impacto en el proceso de aprendizaje” (Ausubel, 1980, pág 475).

Aprendizaje por experiencia, una ayuda en el multigrado

Para un aprendizaje por experiencia el docente debe motivar al estudiante a aprender de forma autónoma para que ellos mismos puedan conectar la relación entre conceptos y formar conocimientos, también los contenidos de aprendizaje deben ser presentados al aprendiz de una forma adecuada para la representación cognitiva del estudiante. Desde el punto de vista de Brauner (1984) la educación no trata de infundir habilidades y fomento de la representación de la experiencia sino más bien busca el equilibrio de ambas y de su profundización. En palabras simples se dice que la educación no se centra en lo básico sino más bien en la profundización de dicha experiencia y enfocado en el aprendizaje ya manejado por el estudiante, trabajar los mismos contenidos una y otra vez con mayor profundidad en cada lección durante aquello cada estudiante irá modificando su estructura cognitiva para la representación del nuevo aprendizaje.

Dentro de todo, el aprendizaje está compuesto por muchos más aspectos e igual de importantes que no solo dan prioridad al intelecto como lo más relevante. En la educación multigrado se ve como el aprendizaje es más que lo teórico, ya que a los y las estudiantes se les brinda un aprendizaje a través de experiencias y no solamente a un proceso de observación, replicación y memorización, como se da normalmente en los establecimientos educacionales tradicionales, ya que este aprendizaje se va desarrollando en su más alta eficiencia cuando el o los individuos, a través de la verificación de sus acciones, comprueban sus nuevos saberes, esto, debido a que, la construcción de ese acto de enseñanza “al caracterizarlo como totalidad, es necesario recalcar que en el proceso de aprendizaje participa el sujeto integral, no sólo sus aspectos intelectivos, sino también afectivos, psicomotores, morales y sociales” (Barrón, 1993, pág 4)

Toda experiencia de aprendizaje se rige desde las orientaciones socioculturales y aunque el aprendizaje tenga un comportamiento regulado este no debe ser direccionado olvidado el contexto en el cual se desarrolla. Si nos enfocamos en el multigrado con esta idea, la educación suele ser direccionada según el contexto de toda la comunidad y requerimientos del entorno escolar en esta caso el aprendizaje no solo se queda en lo significativo sino que es desarrollado desde la experiencia de cada uno.

“No existe experiencia cognoscitiva, por muy autónoma que sea, que no se halle mediada por orientaciones socioculturales. El aprendizaje por descubrimiento, aunque requiere el comportamiento autorregulador del sujeto, no puede ser planteado como exento de la mediación sociocultural, sino derivado de la autodirección.” (Barrón, 1993, pág 5)

Desde ese punto, es deseable que el aprendizaje se genere de forma autónoma y por descubrimiento, complementándose como elementos facilitadores en el multigrado y su aplicación para la experimentación de los y las estudiantes con su propio aprendizaje como un esencial, ya que este, en lugar de buscar un aprendizaje teórico, adquiere herramientas para un óptimo desarrollo.

Apoyo del Ministerio de Educación al multigrado

Bajo el marco regulatorio de la Ley N°20.370, se logra decretar que la educación es un proceso de aprendizaje de carácter continuo que logra su alcance en las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como gran objetivo alcanzar su desarrollo en distintos Ámbitos personales, donde encontramos, por ejemplo, lo moral, espiritual, ético, afectivo, intelectual, físico y artístico, mediante el traspaso de saberes y la interiorización de valores, conocimientos y destrezas, según lo da a conocer la Ley General de Educación (2009).

Con esto, se emplea uno de los grandes retos en la educación que es el garantizar que los estudios estén al alcance y sean de calidad para los receptores y receptoras de ello, en este caso, los niños y niñas, entregándoles las mismas oportunidades que se logran en otros establecimientos educacionales.

Ante esa mirada, estos establecimientos centran su forma de educar a través de las aulas en forma de multigrados, ya que existe gran diversidad de los y las estudiantes que concurren, ya sea por su nivel escolar, su edad, las formas de aprendizaje y puntos de partida que presentan ante la información teórica que se les debe dar. En una escuela multigrado, al menos una de sus aulas se encuentra combinada, es decir, está compuesta por estudiantes de diferentes cursos.

Para ello, el Ministerio de Educación (MINEDUC) implementó apoyo pedagógico, de acuerdo con las Bases Curriculares de Pedagogía en Educación Básica, para los profesores y las profesoras en los siguientes módulos:

- Módulos Multigrado de Lenguaje y Comunicación
- Módulos Multigrado de Matemáticas
- Módulos Multigrado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales
- Módulos Multigrado de Ciencias Naturales

El objetivo de su elaboración es crear un material flexible que las y los docentes puedan adaptar a su realidad en los distintos contextos educativos del país, facilitando la organización de sus respectivas clases y la integración que resulta necesaria en una realidad donde estudiantes de diferentes cursos y edades comparten sus experiencias de aprendizajes y que los profesores y las profesoras enfrentan este gran desafío de gestionar diversas acciones de enseñanza de forma simultánea.

Formación Inicial Docente (FID)

Cada profesión tiene una cantidad determinada de tiempo para llegar al objetivo final que es el concretar los años efectuados en él bajo la titulación universitaria. Dentro de este proceso se ocupan espacios para lograr adquirir herramientas teóricas, prácticas, didácticas y emocionales, por nombrar algunas, que permiten a los y las estudiantes, o futuros profesores y profesoras, dentro de estas, apropiarse de saberes y fundamentos que desarrollen, acerquen y acomoden su identidad profesional docente y sus competencias dentro de los establecidos campos generales, académicos, profesionales y laborales. Tal como plantea Ruffinelli (2014), este proceso de cinco años consiste en una “fase crítica” en la creación, construcción y acoplamiento de la identidad profesional como docentes y que está precipitada, en un principio, por el tipo de formación inicial que hemos recibido, direccionada por el contexto donde se realiza la iniciación y el acompañamiento que nos ayude en esta. La formación inicial docente, en ese sentido, está constantemente en evolución, como bien dice Ávalos (2014), porque está en el foco de atención de las autoridades educacionales al estar directamente relacionados a la mejora y a la calidad de los resultados que los y las estudiantes deben generar en su aprendizaje.

Esta sucesión tiene directa relación con los actos públicos que van sucediendo en el diario vivir, estando entrelazado con las distintas realidades que se pueden observar según contexto, estudiantes, escuelas, etcétera, pero que en muchas ocasiones no estamos preparados para situaciones que se pueden generar. Este acto, producido por el quiebre entre la realidad y la necesidad que van surgiendo en las comunidades y los establecimientos educacionales, provocan un desajuste y una nueva integración de saberes que se van necesitando en la formación de los y las docentes y las demandas que requieren en su desempeño. Este acto es conceptualmente conocido como “choque de realidad” o “shock de realidad” emitido por Veenman (1984), abordando la problemática desde la visualización en deficiencias como la valoración y la actualización con el contexto. En la misma línea, Fuffinelli (2014), sirve como un complemento y expone que existe un distanciamiento entre lo teórico y la práctico en la formación inicial docente, siendo uno de los condimentos en la falta de preparación para enfrentar las actividades cotidianas del quehacer en la enseñanza.

La autora Infante (2010) dice que “las teorías contemporáneas del aprendizaje plantean que los profesores y las profesoras deben ser personas capaces de enseñar en contextos diversos de aprendizaje” (Ainscow, 2001; Beyer, 2001; Riehl, 2000). Proyectando la formación universitaria inicial como un medio para que los profesores y las profesoras puedan desarrollar y adquirir herramientas con las cuales puedan obtener aprendizajes para el desarrollo en las diversas aulas de clases que pueden llegar a encontrar dentro de su práctica como profesional docente. El profesor o la profesora en formación va generando una identidad forjada desde la realidad del contexto que enfrentó, que enfrenta y que enfrentará durante el transcurso de su formación.

“En los últimos años las políticas educativas chilenas han hecho demandas concretas a los centros de formación docente. Así, se han introducido temas relacionados con conceptos como necesidades educativas especiales (nee), diversidad, interculturalidad, integración e inclusión, entre otros, a las mallas curriculares de los programas de formación de profesores para la educación básica y parvularia y temas de evaluación y currículum a las mallas curriculares de carreras de especialidad” (Infante, 2010, pág 293).

La autora comenta sobre una constante evolución de las políticas educativas para los docentes y la integración de los conceptos que de una forma u otra se transforman en necesidades educativas. Con esto se plantea que el docente debería recibir una preparación completa en la cual debería obtener herramientas para cualquier situación. Se afirma que dentro de las mallas de Educación Básica y Educación Parvularia se han introducido estos conceptos de mejoras.

Bajo la misma línea, se muestra la necesidad de una evolución constante y que los autores Vaillant & Marcelo (2015) lo exponen como el “A, B, C y D” de la formación docente. Categorizando la A en la importancia de recopilar concepciones previas y antecedentes para lograr un comienzo en la calidad educativa. La B como el subrayar e identificar la variedad de ideas que surgen en la dificultad de nuestras tareas, aprendiendo directo de la experiencia. La C a través de la práctica reflexiva. La D como una reflexión continua de nuestra formación y desarrollo como docentes, siendo un constante retroalimentador de nuestro quehacer docente.

Estándares orientadores para egresados de Pedagogía en Educación Básica

Ser profesor conlleva a un extenso camino de saberes por lo cual, según indica la segunda edición de los Estándares Orientadores Para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica (CPEIP), desde los ámbitos pedagógicos y disciplinarios, un profesional egresado, es decir, ya formado y graduado de su respectiva institución, debe caracterizarse por ocho puntos cruciales durante su práctica docente laboral:

1. Capacidad adecuada y coherente en comunicación oral y escrita en diferentes contextos profesionales.
2. Capacidad adecuada y coherente de manejo en un segundo idioma o lengua, tanto de forma oral como también escrita.
3. Capacidad de aprender y estar actualizándose constantemente en ámbitos globales y profesionales.

4. Capacidad creativa para la creación de opciones en alternativas que se pueden generar y plantear, espíritu emprendedor para comenzar proyectos o trabajo por voluntad propia sin importar los riesgos, e innovación ante procesos para adquirir resultados favorables ante requerimientos sociales, institucionales y organizacionales.
5. Capacidad sólida de abstracción, análisis y síntesis, es decir, tener una fuerte construcción teórica para la resolución de problemas, lectura de momentos y elaboración de ideas.
6. Conocimientos de análisis cuantitativo con el objetivo de tener una apta lectura, capacidad de análisis e interpretación de los diferentes tipos de datos.
7. Tener habilidades en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y en el manejo de información para estar constantemente interiorizando en nuevos conocimientos y en uso de herramientas de productividad.
8. Mostrar compromiso ético por su trabajo desde lo valórico y los principios, es decir, caracterizarse por cualidades como el compromiso, la responsabilidad, la perseverancia y por sobre todo la proactividad.

Marco Metodológico

Tipo de investigación

La investigación se realizó mediante la metodología cualitativa, una entrevista con un enfoque descriptivo, asimismo para abordar el objetivo de estudio, la preparación existente en Pedagogía en Educación General Básica se consideró adecuado hacerlo con miras al teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, debido a que está centrada en las y los actuales estudiantes. De lo recientemente mencionado se intenciona la necesidad de conocer opiniones, experiencias y vivencias en instituciones educativas rurales desde un antes y un después en la formación inicial docente, es decir, de trayectorias personales y preparación inicial.

Tiene como propósito contrastar el marco teórico de nuestro proyecto, justificar las conversaciones entre las respuestas de las entrevistadas, siendo su objetivo visibilizar el déficit

que presentan en la formación inicial docente y la capacitación existente en docentes en los contextos existentes, en este caso la ruralidad y los salones multigrados.

Muestra

Las entrevistadas serán dos profesoras con experiencias tanto en lo tradicional de la educación y ahora último con las aulas multigrados en sectores rurales.

Nombres:

- 1. Andrea Aravena, 39 años**
- 2. Marta Gutierrez Yevenez, 54 años**

Creemos necesario la realización de la entrevista a estas docentes puesto que es necesario conocer el contexto desde los puntos de vista existentes sean diferentes o similares, para poder responder a las necesidades de la formación inicial docente es necesario conocer las experiencias de personas inmersas en la educación no tradicional que hayan pasado por formación tradicional deficiente.

Contexto

El contexto en el que se desarrollará la investigación y la entrevista será de manera online puesto que nos encontramos sumidos en un contexto académico y pandémico que dificulta los juntas presenciales, además, al contactarse con pedagogas de sectores y escuelas rurales, se vuelve obligación la necesidad del uso de herramientas como el internet para ejecutar las reuniones virtuales a distancia.

Resultados

| PREGUNTA 1: | |
|--|---|
| ¿Qué aspectos deberían mejorar en las Formaciones Iniciales Docentes (FID) hacia la mejora del desarrollo pedagógico en aulas multigrados? | |
| <p>P. 1. “Igual depende mucho de cada universidad. Yo, donde estudié, estaban iniciando un programa nuevo de educación para profesores que contaba mucho, igual que la Academia, con el tema de pedagogía crítica, de integración, inclusión y por ahí entonces se facilitaba un poco el tema de ver algunas pedagogías, pero todo eso era una pincelada hacia una realidad.</p> <p>(...) Primero yo creo que se deben mejorar las prácticas pedagógicas que te lleven al multigrado, pero de ahí también un acompañamiento docente. No sé si tendría que ser como toda una carrera aparte, pero definitivamente el programa de educación no te prepara para el multigrado. De todas maneras me imagino, por ejemplo, que debería haber un ramo dedicado a eso porque hay personas que nos entusiasma y</p> | <p>P. 2. “Creo que un aspecto a mejorar en la formación inicial del docente es el desarrollo pedagógico en la integración de la psicología, eso no fue nunca parte de mi plan de estudio, es más, solo me enseñaron lo que un niño o niña tenía que aprender, no me enseñaron qué hacer cuando un niño esté llorando o cómo saber si necesita algo. Solo me enseñaron lo teórico.”</p> |

| | |
|---|---|
| <p>nos gusta esta forma de educar y que no te enseñen ni siquiera las planificaciones o los contenidos, porque en un salón multigrado uno tiene que integrar los contenidos de una forma muy especial para que funcione. Yo puedo enseñarles, por ejemplo, a unos algo y a otros otra cosa o puedo, en el fondo, enseñarles a todos lo mismo, pero con distinto grado de dificultad.”</p> | |
| <p>Análisis descriptivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Foco de la universidad: pedagogía crítica, inclusiva e integradora. - Prácticas pedagógicas relacionadas al multigrado. - Acompañamiento docente. - Ruralidad como ramo o mención. | <p>Análisis descriptivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integración de la psicología. - Uso y manejo de habilidades blandas. |
| <p>Análisis teórico:</p> <p>Como indica P.1, y es uno de los alcances más claros dentro de la educación a nivel general, la mirada o la intencionalidad que tiene cada universidad es clave para el sentido que existe con cada temática en específico. Por ejemplo, en el presente caso, la ruralidad. Entre las similitudes existentes en P.1 y P.2, ambos casos creen que sus preparaciones no fueron las aptas para un tipo de educación fuera de lo tradicional, por ende, la relevancia está en la prestancia y visualización de recursos y utilidades que hace urgente su integración en la FID ya que es un proceso de “creación, construcción y acoplamiento de la identidad” (Ruffinelli, 2014), por ello es que aspectos como la integración, inclusión, la psicología e incluso la mirada crítica, como un conjunto, son visiones que complementan las pedagogías desde lo</p> | |

teórico hasta lo valórico y práctico. Junto a lo anterior, es que P.1 da a conocer un deseo no solo propio, sino que en conjunto con quienes les llama la atención este tipo de educación fuera de lo tradicional: el agregar la ruralidad dentro del plan de estudios, ya sea como ramo o como mención, no afectando la estructura ni la base de la carrera.

PREGUNTA

2:

¿Cómo vivió el proceso de comprensión integral que necesitó cada niño y niña al ejercer en aula multigrado?

P. 1. “Todo parte primero por la observación de los niños, nosotros, por lo menos acá en Montessori, lo que hacemos es que disponemos del salón, en un principio, con ciertos materiales, guías o lo que sea, pero están ahí, y los niños los van tomando según su interés. En ese momento uno los comienza a observar y en base a eso voy descubriendo que es lo que ellos necesitan según los intereses que están mostrando, y ahí viene después la habilidad del profesor de lograr juntarlos un poco según sus intereses más que según el contenido o la edad en la que están.

(...) Las aulas multigrados permiten un mejor desarrollo integral de los chicos porque tienes un modelo ahí que estás viendo, tienes a alguien que va un poquito más adelante que tú, pero que eso a la vez

P. 2. “En el proceso de comprensión al niño, en el aspecto personal, tú te relacionas y te conectas con el niño y te afectan sus situaciones, no es solamente con lo educativo sino que también con lo personal. Uno se da cuenta de cada situación ya que el aprendizaje de cada niño cambia totalmente porque ves a un niño que siempre llegaba con una sonrisa en la cara a llegar con una cara sin ninguna expresión y sin querer estudiar. Siempre me gustó lo que hacía, así que aunque no fuera un trabajo fácil cada niño era un mundo nuevo por educar.

(...) En mi educación como docente no me enseñaron los métodos novedosos que hoy en día existen, tuve que ingeniármelas para poder desarrollarme como docente y poder enseñarles a cada uno de mis alumnos con necesidades, edades y tiempos educativos

| | |
|---|--|
| <p>no te hace sentir menor ni menos, ni daña tu autoestima sino que al contrario, te motiva, te dan ganas, entonces por ahí el desarrollo integral se propicia más de forma natural en un espacio donde son todos iguales y en que están viendo todos lo mismo al mismo tiempo, ahí el desarrollo integral tiene que ser más intencionado por el profesor en el fondo.”</p> | <p>diferentes. Éramos poquitos y no teníamos tantas herramientas, pero, sin embargo, creo que cada uno de los docentes que forman parte o formaron parte de las aulas multigrados dan todo de sí para el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes.”</p> |
| <p>Análisis descriptivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observación docente en estudiantes. - Ocupación de materiales y recursos físicos. - Capacidad de análisis. - Espacios de igualdad. | <p>Análisis descriptivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modelos educativos innovadores no expuestos. - Uso y manejo de habilidades blandas. - Flexibilidad y desarrollo del rol docente. |
| <p>Análisis teórico:</p> <p>Se puede observar que P.1. toma la observación y autonomía como método de aprendizaje. Se centra en los tiempos e intereses propios de los y las estudiantes, también planteando que el docente debe tener la capacidad y habilidad para enseñar, a su vez, P.2 muestra que la necesidad de una conexión emocional con el estudiante para la comprensión integral de su aprendizaje. Con esto, como indica Ferriere (1982), es primordial insertar la cotidianeidad en las experiencias educativas que se viven en el cotidiano, debido a que forma parte de ese enseñar que “fundamentalmente nos prepara para superar los retos del día a día” (Ferrière, 1982 citado en Bustos 2014).</p> | |

Se puede observar, a diferencia con P.1 que trabaja con el modelo educativo Montessori, que P.2 que no tuvo experiencia con modelos educativos innovadores para una mejor comprensión para el desarrollo del aprendizaje de sus estudiantes y tomó las herramientas dadas por la formación inicial, haciendo hincapié a que los docentes que pertenecieron o pertenecen a la educación dentro de las aulas multigrados inculcan este tipo de metodología que alista hacia el desarrollo de “autonomía, iniciativa, creatividad y competencia, huyendo de planteamientos memorísticos, repetitivos y estandarizados” (Ferrière, 1982 citado en Bustos 2014).

PREGUNTA

3:

¿Cómo fue su primera experiencia en aulas multigrados?

P. 1. “Tenía un curso que se llamaba Taller 2, en Taller 2 era cuarto, quinto y sexto básico al mismo tiempo, y, además, aparte de hacer eso, yo no podía llegar un día y decir que voy a hacer matemáticas, tenía que estar ahí, atenta y expectante a que el niño me dijera hoy quiero hacer matemáticas y quiero aprender a multiplicar, entonces ahí uno lo toma y empieza a trabajar con él, pero, paralelo a eso, hay otros niños que también te están pidiendo y diciendo que quieren aprender otra cosa. Ahí apareció el concepto de **“profesora pulpo”**, así me sentía, y que tenía que estar como en la etapa de planificar previamente era muy importante, era una planificación muy distinta. En Montessori hay una triada: el

P. 2. “Mi primera experiencia no fue para nada mala, ni traumática, es como si siempre hubiera trabajado en este tipo de aulas. El rango de las edades de mis estudiantes no era tan grande. Las edades de mis estudiantes eran entre los 6 y 12 años.”

(...) Mi experiencia fue significativa creo tanto para mi como para mis estudiantes. veo esta primera experiencia como la que me dio momentos únicos y herramientas para la enseñanza de mis estudiantes. donde aprendí del error y donde ellos aprendieron también del mismo.

| | |
|---|---|
| <p>guía, el niño y el ambiente. O sea, yo más que intervenir con el niño, intervengo el ambiente. El ambiente son el salón, los muebles, las repisas. En el ambiente voy poniendo lo que ellos deberían trabajar. Uno tiene que preparar muy bien el ambiente, idealmente que los niños tengan la opción de no necesitarte.”</p> | |
| <p>Análisis descriptivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rol docente en aulas multigrados: flexibilidad, atención y mediación. - Orientaciones para ser un buen docente en aula multigrado: utilidad de recursos. | <p>Análisis descriptivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rol docente en aulas multigrados: mirada previa y atención con los estudiantes. |
| <p>Análisis teórico:</p> <p>La experiencia de la P.1 hace énfasis a la flexibilidad del aprendizaje con el estudiante, sin saberlo desde antes, se transforma en una “profesora pulpo”, la que brinda espacios de aprendizajes, herramientas a algunos estudiante, mientras a otros les da el espacio y tiempo para que ellos mismos formen su propio aprendizaje según su interés de aprender al igual que la P.2 quien también busca a través del conocimiento y observación de los estudiantes. Cómo conceptualiza Bustos (2007) este acto se puede nombrar como <i>agrupaciones flexibles</i> ya que, como criterio de ambas docentes, el junte entre estudiantes se basa en el juego y la observación para reconocer las capacidades y necesidades más que por la edad respectiva de cada niño o niña. Se observa que la primera experiencia como profesoras de aulas multigrados fueron positivas para ellas, adquirieron herramientas para ser un buen docente.</p> | |

PREGUNTA

4:

¿Tuvo experiencias o acercamientos con este tipo de educación durante la formación inicial docente?

P. 1. “Tuve un acercamiento en El Castillo, La Pintana, esa fue la primera y fue en mi primer año de carrera y quedé impresionada. Me acuerdo de que era un lugar vulnerable y muy peligroso también, no podíamos bajarnos de la micro sin tener el delantal puesto de profesora porque te asaltaban y ahí para arriba, te podía pasar cualquier cosa. Ahí uno iba una vez a la semana y era poco lo que uno podía lograr, pero por lo menos si te abría la cabeza para ver otra realidad, en el fondo, algo totalmente diferente.

(...) Mi práctica profesional me la regalaron en un lugar maravilloso, en un colegio de Peñalolén, de la comunidad ecológica de la comuna, se llama Maison de l'Enfance y ahí fue la primera vez que sentí la alegría de ser profesora, de ser una profesora diferente. Había dos salas solamente en el colegio, una de básica chica (primero a cuarto básico) y otra de la básica grande (quinto a octavo básico). Se hacía Matemáticas, Lenguaje, por ejemplo, y todos al mismo tiempos trabajaban, pero la profesora tenía muy en

P. 2. “No, no tuve experiencia con la educación rural durante mi etapa de formación como docente, sin embargo, sé por experiencia cómo era la educación multigrado ya que viví durante mi infancia en el campo donde se hacía este tipo de educación por la poca cantidad de niños que asistían a la escuela. Yo pensaba que los niños que eran mis compañeros no eran tan inteligentes así que por eso iban en esos cursos, de hecho puedo recordar que yo estaba en tercero básico y mis compañeros deberían ir en sexto básico si no es más. Como dije anteriormente, no tuve experiencia de práctica, pero si los recuerdos de mi infancia en el colegio me ayudaron con esta realidad. Sin embargo, igual creo que es súper distinto trabajarla que ser el que está siendo educado por este tipo de aulas, pero creo que me ayudó a ser parte de ella en la infancia.”

| | |
|--|---|
| <p>mente, también del trabajo previo en el fondo, desde las planificaciones que uno hace, de tener material para todos, bien ordenadito, entonces así terminaban la ficha 1 y comenzaban la ficha 2, pero las fichas a la vez eran como <i>‘sal al patio y ve a buscar X cosa, luego vuelve y escríbelo, dibújalo y subráyalo para luego hacer un mapa conceptual’</i>, entonces de pequeñas actividades, muy conectadas con la naturaleza, se desglosaba este trabajo.”</p> | |
| <p>Análisis descriptivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experiencia en educación multigrado - Visión docente sobre una nueva realidad. - Orientaciones para ser un buen docente en aula multigrado: utilidad y orden de recursos. - El contexto como una herramienta de trabajo. | <p>Análisis descriptivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ausencia de práctica en educación rural. - Interiorización en aulas multigrado por experiencia como escolar. |
| <p>Análisis teórico:</p> <p>Se puede observar la existencia de experiencias con las aulas multigrados, sin embargo solo la P.1 tuvo experiencia dentro de su formación inicial la cual le brindó el conocer una nueva realidad, un contexto distinto. En cambio P.2 vivió la experiencia de las aulas multigrado como estudiante, no obstante, esto resultó de utilidad para una mejor interiorización con las</p> | |

aulas multigrados. Y así como lo menciona Bustos (2007), el y la docente van experimentando una evolución tanto en sus sensaciones como en las actitudes acorde a las situaciones que se presentan en su ámbito profesional. Tal cual pasó con P.1 y P.2, los docentes con experiencias previas evolucionan de manera significativa para el desarrollo personal y esto les beneficia hacia el campo pedagógico. Además, la desconexión entre la formación inicial y la realidad actual docente predetermina al comportamiento en la primera experiencia y actuar con las escuelas rurales, por lo cual, como expone Bustos (2007), la necesidad de una buena experiencia y su conexión con la realidad hizo directa alusión a la representación de sus comportamientos.

PREGUNTA

5:

¿Cree que estos acercamientos logran favorecer un óptimo desarrollo docente en el área?

P. 1. “De todas maneras. Después de estar más grande y madura porque al principio solo reclamaba contra esas prácticas que me hacían ir a colegios que no eran lo yo no quería, pero si me sirvieron para decir esto es lo que no quiero. Fue necesario para conocer esa realidad. Uno no siempre puede tener lo que quiere, pero si estás en algo que no quieres por lo menos hay que ser crítico y analítico y decir esto no lo quiero y por qué no lo quiero. Porque como que uno no lo quiere de principio. En el fondo, yo de guata sabía que no era, pero también sabía

P. 2. “Claro que sí, como dije anteriormente, el poder ser parte de la educación multigrado, el poder ser parte de esta como estudiante, me hizo ver y reconocer el esfuerzo que hicieron mis docentes. Además, el conocer las necesidades de los niños ya que no eran muy diferentes a las mías. Necesitamos docentes con amor por esto, capaces de reconocer lo complicado que pueden ser las educaciones en las áreas rurales, profesores y profesoras con paciencia que pudieran hacer el aprendizaje de cada niño, como decirlo... más fácil.

| | |
|---|---|
| <p>por qué no. Y eso es como darle una vuelta un poco a la situación porque entiendo también que no hay tantos colegios multigrados, que quizás también no es una realidad que a las universidades les interesa tanto tampoco. Yo sí sabía que era lo que no quiero, pero también siempre les peleaba un poco a mis profesoras de prácticas y les decía <i>‘cuándo me vas a llevar a algo que me muestre que es lo que yo sí quiero’</i>. Porque, claro, ya tenía una lista inmensa de lo que no quiero, pero me falta lo otro, cómo funciona lo otro. Y por eso ahí me llevó a un colegio más libre. Sin duda, es lo que me sirvió. Gracias a esa práctica profesional yo creo que pude desenvolverme bien en salas multigrado.”</p> | <p>(...) Sí creo que me faltó más acercamiento en las aulas multigrados en mi formación. Tal vez para mí fue fácil porque yo vengo de ese tipo de educación.”</p> |
| <p>Análisis descriptivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vivencias como visión de diversas realidades. - Poco interés de instituciones universitarias hacia la ruralidad. - Experiencia en el multigrado como factor importante en el rol docente. | <p>Análisis descriptivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experiencia en el multigrado como factor importante en integración y rol docente. - Vacío en formación hacia la ruralidad. - Docencia con vocación. |
| <p>Análisis teórico:</p> | |

Tanto P.1 como P.2 confirman que las experiencias previas son necesarias para el desarrollo óptimo en las aulas multigrado, poder conocer la diversidad en las realidades educativas ayudó a la integración y al rol como docente, además, se confirma el poco interés de las instituciones universitarias por las diversas realidades educativas y con vacíos en la formación inicial, siendo contradictorio con lo que expone Barrón (1993), quien, desde el sujeto integral, o docente en el ámbito educativo, enuncia que no solo se logra una participación de forma intelectual-teórica sin a su vez concebir una participación que contenga caracteres afectivos, psicomotores, sociales y morales. A su vez, Blanco y amigo (2016) hace al profesor responsable de manera directa a los cambios y conocedor de las características actuales de las generaciones, siendo consciente de los contextos existentes, además de buscar nuevas formas de enseñanza acorde a las necesidades de los y las estudiantes. Esto, haciendo referencia tanto a las nuevas experiencias como a las experiencias previas de los y las docentes para el óptimo desarrollo en las aulas.

PREGUNTA

6:

¿Qué áreas deben agregar, consolidar y reforzar en la Formación Inicial Docente (FID) para desarrollar un aula multigrado?

P. 1. “Yo creo que, primero, esto que te mencionaba sobre el que te enseñen a desarrollar autonomía en los niños porque, sin duda, en un salón multigrado están sucediendo más situaciones a la vez que lo que uno está acostumbrado en una sala normal, donde el profesor tiene más el control y están todos haciendo lo mismo al mismo tiempo. Creo que en un salón multigrado eso no pasa, aunque estén todos viendo la misma área, pero igual hay

P. 2. “Como dije anteriormente, la psicología debería ser parte del plan educativo de la formación docente, creo firmemente que el poder entender a los niños y todos sus procesos tanto personales como académicos es importante. También creo que hay otra área que debe ser profundizada en la formación docente es mostrar y dar herramientas para el aprendizaje de niños con necesidades diferentes. Puedo recordar que en mi etapa escolar existían muchos de estos casos, pero

distintos niveles y de repente son más de dos. Entonces, por un lado, el desarrollar la autonomía en los niños y por otro lado también, creo que falta darle un vuelco al tema de la planificación previa de la clase. No creo que pase por escribir cada cosa que uno va a hacer como el inicio, el desarrollo y el final, sino que pasa por la creación de material óptimo y útil. Nosotros usamos mucho el tema de las tarjetas, esas tarjetas que uno hace y plastifica, pero siempre con control de error por atrás. Creo que eso nunca me lo enseñaron. Claro, me enseñaron a crear material didáctico, el alfabeto móvil y cosas así, pero eso es una clase, no es más que eso. Pero sí hacer material más funcional y diseñarte a que no te necesiten tanto, yo creo, y que no habla de un abandono del profesor por parte de los niños, sino que habla que el profesor hizo un material tan bacán que los niños no te necesitan necesariamente y cuando te necesitan son pocos los que te necesitan, incluso también se van resolviendo las dudas entre ellos. Y también es bueno aprender a no separarlos. Además, que te enseñen a observar, y en esa observación, que no es solo mirar, uno logre comprender y entender al niño, entender su etapa del desarrollo, entender sus intereses, su

en realidad ellos como que no existían, más bien creo que eran olvidados y muchos de mis compañeros desistieron del colegio por la poca responsabilidad de las instituciones de esos años. Las aulas multigrados, en esos años, para mí, fueron creadas por las necesidades básicas de la educación, por la obligatoriedad de esta, pero no con la idea de responsabilizarse de la educación de todos los niños y niñas que la componían. Mis compañeros se fueron y yo me quedé con las ganas de entender el por qué de todo.”

| | |
|---|---|
| <p>inteligencia, sus tipos de inteligencia. Creo que eso es lo principal.”</p> | |
| <p>Análisis descriptivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relaciones intrapersonales en estudiantes: autonomía. - Repensar el sentido de las planificaciones. - Orientaciones para ser un buen docente en aula multigrado: creación de material funcional y observación pedagógica. | <p>Análisis descriptivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integración de la psicología en el plan educativo de FID. - Integración de elementos teóricos y prácticos hacia niños con NEE. |
| <p>Análisis teórico:</p> <p>P.1. y P.2. relacionan sus respuestas respecto a la necesidad de integrar áreas a desarrollar en la formación inicial bajo las necesidades que se van visualizando en el contexto y los estudiantes, algo similar a lo que plantea Ávalos (2003), quien expresa que las instituciones deben ir revisando y monitoreando constantemente la eficiencia que tienen las asignaturas de los planes de estudio, idealmente por los cohortes de las carreras de pedagogía, acorde al recibimiento, adaptación y aplicación de estas enseñanzas en las respectivas prácticas y roles docente.</p> <p>Este tipo de acciones evitan lo que Veenman (1984) conceptualiza como “shock de realidad” o “choque de realidad”, esas diferencias que ocurren entre la enseñanza y las necesidades que van requiriendo en el contexto o se van visualizando en las mismas realidades de cada uno de los y las estudiantes, aspecto que P.2 destaca principalmente dentro de las grandes necesidades ausentes en las instituciones rurales, Tales como herramientas teóricas para los aprendizajes de los y las estudiantes, la necesidad de reformas curriculares.</p> | |

“El joven profesor que sale preparado de su formación inicial docente conociendo un determinado marco curricular y teniendo luego que manejar otro al comenzar a enseñar, sufre el efecto de alguien a quien se le remueve fuertemente su piso” (Ávalos, 2009) se observa esta necesidad ya que la p.2 tiene la idea que la formación inicial docente no prepara un marco curricular para las “minorías”.

PREGUNTA

7:

¿Cuáles fueron las fortalezas y debilidades que se presentaron a la hora de trabajar en aula multigrado?

P. 1. “Yo creo que soy una persona flexible y optimista, entonces frente a la dificultad busco el lado positivo y voy. Eso es una fortaleza muy importante porque como yo no tenía las herramientas debido a que en la universidad no me habían enseñado a hacer esto, era como solo para salir del paso, entonces era todo un problema.

(...) Otra fortaleza es el tema de la flexibilidad porque en un salón multigrado, para que un colegio multigrado funcione, se entrelazan muchos factores y, además, por lo general son de escuelas más pequeñas en donde hay pocos profesores, donde tienes tu salón multigrado con tres cursos, pero falta la profesora de al lado y listo, tienes que tomarlos a todos y ya tienes seis cursos que no te caben en la sala porque son salas

P. 2. “Al momento de trabajar en las aulas multigrado me pude dar cuenta de que una de mis fortalezas es la forma de interactuar que tengo con mis estudiantes, creo que cada día mejoro para poder relacionarme, buscar herramientas y caminos para que mis estudiantes puedan desarrollar sus aprendizajes. No creo ser una profesora perfecta. A pesar de haber terminado mi estudio inicial, creo que nunca dejaré de aprender, esa es mi otra fortaleza, creo que soy una docente que nunca dejará de aprender y que hasta los niños me enseñan a ser una profesora.

(...) Una de mis debilidades como docente son las herramientas que dije anteriormente, me falta la parte de poder entender mejor los contextos de cada uno de mis estudiantes. Tal

pequeñitas, entonces tienes que ir al patio a hacer la actividad y cambiar tú, entonces tu planificación se te fue a las pailas porque ya no te funcionó. Entonces la flexibilidad, como de pensamiento y actitud de vida, es muy importante y eso también poco lo enseñan, porque es como que uno planifica y estas planificaciones son tan detalladas que uno jura que tiene el control de todo, y te dicen que si te pasas un poco en el tiempo no importa tanto, o si planificaste tres actividades y pudiste hacer solo dos no importa, pero nadie te dice que quizás no puedes hacer ninguna. Yo creo que, sobre todo, el ser positivo frente a la dificultad y ser flexible también, ver la opción de aprendizaje en todo.

(...) Desde el ámbito teórico no creo que haya debilidad. Por ahí puede ser el tema de la pedagogía crítica y también el tema de la integración que nos enseñaron hartito, que en ese tiempo estaba como en boga, era nuevo, pero en realidad, no mucho, como que sabía ser profesora, pero tuve que sacudirme mucho de lo que me enseñaron para poder funcionar en un ambiente distinto. No solo distinto desde la metodología Montessori, sino que también del multigrado. Hay que aprender a ser más humilde también yo creo,

vez nunca sabré todo de mis estudiantes, pero me gustaría ser capaz de reconocer cada situación de mis estudiantes.”

| | |
|--|--|
| <p>como que si se te arruina la planificación, por ejemplo, no importa.”</p> | |
| <p>Análisis descriptivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habilidades blandas como fortaleza en el rol docente. - Virtudes personales como fortaleza en el rol docente: flexibilidad y optimismo. - Poca interiorización en la pedagogía crítica como debilidad en el rol docente. | <p>Análisis descriptivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habilidades blandas como fortaleza en el rol docente. - Preparación y observación pedagógica ante los estudiantes como debilidad en el rol docente. |
| <p>Análisis teórico:</p> <p>P.1 comenta que sus fortalezas son la flexibilidad y el positivismo dentro del rol docente personal y, a su vez, P.2. habla también describe una fortaleza de su rol docente con la constancia de seguir aprendiendo constantemente y no solo de manera individual sino también de manera colectiva (estudiante/ docente). Si bien dentro de lo teórico p.1 dice no tener debilidades dentro de lo teórico reconociendo una mínima interiorización a la pedagogía crítica por ser algo muy innovador en su momento de educación inicial ya que va mucho más allá centrándose en las habilidades blanda, a su vez P.2 habla sobre la interiorización de las habilidades blandas sin embargo afirma que sus habilidades eran tanto teóricas como personales,</p> | |
| <p>PREGUNTA 8:</p> <p>¿Existe preparación en la Formación Inicial Docente (FID) respecto a las aulas multigrados?</p> | |

P. 1. “Creo que existe muy poca preparación, si te enseñan a ser profesor, a ser buen profesor, por lo menos a conocer al niño, pero creo que hay algo que tiene que pasar que tiene que ver con la transformación personal.

(...) En general, creo que no te preparan muy bien, todos estos aspectos que hemos ido conversando como la autonomía, la flexibilidad, que te pongan en distintos escenarios, recuerdo que todo tenía que ver mucho con los contenidos y poco con las habilidades de los niños, y finalmente yo más que trabajar un contenido, puedo trabajar en una habilidad que podamos desarrollar todos juntos, pero claro, con distinto grado de contenido porque igual hay que verlos. Te preparan para ser buen profesor y didáctico, probablemente respetuoso de la infancia, pero siempre con esta mirada de maestro y muy poco como guía, entonces el maestro tiene como una poca humildad frente al niño porque es como que el niño te necesita para aprender... y no es real. Los niños aprenden solitos, uno tiene que mirarlos, estar atentos para acompañarlos y prepararles el ambiente en todos los sentidos. Y en base a eso, mientras no cambie realmente esa visión del

P. 2. “Creo que no existe una preparación para la educación multigrado, me enseñaron lo teórico y lo básico de cómo ser una profesora tradicional para las escuelas tradicionales.

(...) Pienso que nunca se prepara bien en sí a un profe, no nos preparan para los cambios, no nos preparan para lo distinto, solo nos preparan para lo normal, lo tradicional. Nos preparan para las cosas que no tienen cambios, no tienen errores y si los tienen estos son olvidados o nombrados como *los alumnos cachos*, con esto quiero decir que no estamos preparados para lo diferente, las aulas multigrados son eso: diferentes. Mientras lo que llamamos minorías no sean representadas, en nuestra formación docente nunca tomarán importancia a las aulas multigrados.”

| | |
|--|---|
| <p>profesor, que igual creo que ha ido cambiando algo con los años, no te están preparando mucho para un tipo de escuela así.”</p> | |
| <p>Análisis descriptivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deuda con el docente sobre la ruralidad en lo teórico. - Visión academicista y tradicionalista del docente. | <p>Análisis descriptivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deuda con el docente sobre la ruralidad en lo teórico. - Preparación academicista y tradicionalista del docente. |
| <p>Análisis teórico:</p> <p>Tanto como P.1 y P.2 tienen una deuda con la FID con respecto a las aulas multigrados, preparándose solo de la forma tradicional de la docencia. Según como plantea Bustos (2007), el profesorado recibe una formación y permanente sin embargo es deficiente para su implementación en las aulas multigrado sin embargo esto no es algo de lo haya hablado anteriormente en la formación, olvidando las actualizaciones y los contextos existentes. “La falta de orientación que experimentan los y las docentes multigrado para reconocer y usar las potencialidades de estas estrategias en el aula, ya que tanto la capacitación como la formación inicial se centran en la situación monogrado. El o la docente encuentran, entonces, pocos ejemplos prácticos para adaptar estas estrategias a las condiciones del aula multigrado” (Ames, 2004, pág 29). La poca orientación en la formación inicial docente tanto como para P.1 y P.2 al momento de adentrarse en las aulas multigrados les demostró que esta solo les preparaba de forma teórica concluyendo la necesidad de experiencias con lo diferente, con lo que no eran común en la educación tradicional.</p> <p>Dice p.1 que a pesar del constante cambio de pensamiento y frecuentes actualizaciones de la educación no cree que la formación inicial prepare a los docentes q a su vez p.2 afirma</p> | |

que la la formación inicial docente no le toma una importancia a la existencia de las minorías educativas y que nunca le tomará una importancia a las aulas multigrados

PREGUNTA

9:

¿Cuáles fueron las principales necesidades que existieron para implementar las aulas multigrados?

P. 1. “Creo que tiene que ver con lo que te dije al principio, las escuelas multigrados funcionan con muy pocos niños debido a la zona rural en donde están, entonces al final los juntan. Uno no alcanza a tener un primero básico de diez niños, por ejemplo, entonces de repente un curso tiene dos, tres, seis, y no puedes tenerlos solitos en una sala, entonces creo que depende de la zona, en el fondo. La vida es multigrado, entonces todo debería ser así, uno no funciona en la vida con las edades separadas de nada. Entonces, la educación para la vida, todo debería ser multigrado. Tiene que ver más con la necesidad de la metodología porque María Montessori plantea que los niños cada tres años se encuentran como en el mismo plano del desarrollo entonces se nutren mucho entre ellos y tienen los mismos intereses al final.”

P. 2. “Creo que, desde siempre, la necesidad primordial para implementarla era la poca falta de estudiantes que están en los lugares rurales, donde creo que que el multigrado se vio como herramienta para poder agrupar a los estudiantes y no como un método educativo, pero eso eran en mis años de estudiante, fue en mi infancia, pero ahora creo que en la actualidad es diferente. Ahora puede ser por la necesidad de no dejar a los niños solos, de hacer un método mejor para el aprendizaje de nuestros niños. Creo que ahora vemos el multigrado como necesidad educativa para que nos podamos olvidar de lo tradicional de la educación.”

| | |
|--|--|
| <p>Análisis descriptivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ausencia de estudiantes. - Multigrado como necesidad. - El cotidiano como multigrado. | <p>Análisis descriptivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ausencia de estudiantes. - Multigrado como necesidad. |
| <p>Análisis teórico:</p> <p>Tanto P.1 como P.2 ven como principal necesidad de implementación a la cantidad de alumnos, ven el multigrado como necesidad del contexto en el que se encuentran. Según Ames(2003) las escuelas multigrado presentan defectos en su infraestructura, falta de equipos y materiales didácticos para una educación. a su vez podemos concluir que las innovaciones educativas están lejos de pertenecer a este tipo de innovaciones pedagógicas. P.1 hace énfasis en que la vida es multigrado, es decir, que la educación multigrado es proactiva y positiva para el aprendizaje.</p> | |
| <p>PREGUNTA 10:</p> <p>¿En qué te has visto beneficiado/a como profesional de la educación al trabajar en espacios rurales?</p> | |
| <p>P. 1. “Creo que principalmente en el desarrollo de mí persona, principalmente en el lograr ir potenciando mi flexibilidad y mi optimismo como lo estuvimos comentando. Además, también el fortalecer la capacidad para resolver problemas, en lo personal, creo que eso lo vivo constantemente y me gusta mucho.”</p> | <p>P. 2. “El desarrollo de mi persona, conocer la realidades de otros estudiantes, conocer lo no tradicional, me veo beneficiada en conocer la ruralidad. Me transformó en una persona más empática con los que me rodea, creo que con estas herramientas personales. Creo que cuando una persona pasa por dicha experiencia de trabajar en zonas rurales puede</p> |

| | |
|---|--|
| | trabajar muy bien en los colegios que se llamarían <i>tradicionales</i> .” |
| <p>Análisis descriptivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fortalecimiento de habilidades blandas. - Crecimiento personal y docente. | <p>Análisis descriptivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fortalecimiento de habilidades blandas. - Crecimiento personal y docente. |
| <p>Análisis teórico:</p> <p>Se puede observar tanto desde P.1 y P.2 que el trabajar en espacios rurales ayuda al crecimiento personal, desarrolla la capacidad de aprendizaje y un crecimiento como docente da un mayor desarrollo a las habilidades blandas. según ávalos “La llegada de un nuevo profesor o profesora a una escuela pública municipal, privada con subsidio o enteramente privada significa una experiencia de inserción distinta” (Ávalos 2009, pág 4), esta hace hincapié a la experiencias como método de aprendizaje y desarrollo de los y las educadoras ya que dichas experiencias forman el camino de los y las futuras docentes.</p> | |
| <p>PREGUNTA 11:</p> <p>¿Cuál fue el impacto que generó la escuela en el contexto que está situada?</p> | |
| <p>P. 1. “Es impactante para el resto de las escuelas por sobre todo, porque no creen en el funcionamiento, por ejemplo. Igual creo que en un contexto mucho más rural que este porque, claro, este es el único colegio multigrado de Pichilemu, el impacto debe ser gigante. Y al igual que acá, creo que ahí</p> | <p>P. 2. “Por lo que yo veo es super impactante para las escuelas tradicionales observar a este tipo de escuelas . ya que lo vivimos como algo innovador y muchas veces muy <i>fantástico</i> para la realidad que según yo creía era por necesidad. Puedo recordar que en mi infancia, el impacto fue grande pero no por el hecho de</p> |

| | |
|--|--|
| <p>es muy importante el trabajo con la comunidad, la escuela tiene que abrirse a la comunidad y la localidad en donde está situada. Y, sobre todo, quitarle ese academicismo, y aprender también de los oficios que hay, aprender de la abuelita que hace el pan amasado en la mañana, potenciar ese aprendizaje que no es científico ni tan academicista, sino que darle valor al entorno.”</p> | <p>que fuera una escuela multigrado sino más bien por la existencia de una escuela en ese lugar el cual estaba alejado de toda la conectividad de la ciudad.</p> <p>(...) Creo que la mejor forma de poder generar un impacto con el contexto en la que se ubica una escuela rural es el ser cercano y realista con el contexto, conocer esas realidades y hacerla parte de la misma escuela en sí.”</p> |
| <p>Análisis descriptivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diferenciación con escuelas tradicionales. - Conexión con la comunidad. - Potenciar la relación con las costumbres del sector. | <p>Análisis descriptivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realidad vista desde una escuela tradicional. - Conexión con la comunidad. - Conexión con experiencia. - Potenciar la relación con las costumbres del sector. |
| <p>Análisis teórico:</p> <p>Con P.1. y P.2. podemos comprobar lo gravitante que es la ubicación de una escuela en un punto rural, en ambos casos, más allá de lo sorprendente que resulta ser para los habitantes y lo provechoso que es la conexión con el entorno natural, también lo es para las restantes establecimientos educacionales que ven, en este tipo de educación es indicado como un “aislamiento de la educación frente a los procesos de desarrollo local y regional”(López Ramírez & Ramiro, 2006). De acuerdo a lo señalado, este fortalecimiento va muy enfocado a los mencionado por P.2. quien señala que “las realidades del entorno son primordiales para</p> | |

lograr cercanía en estas y vincularlas y hacerlas parte del respectivo establecimiento educacional rural”.

PREGUNTA

12:

¿Qué elementos deberían estar presentes para fortalecer una implementación en un aula multigrado?

P. 1. “Mhh... yo creo que como elementos físicos, si el profesor tiene la humildad y sencillez suficiente lo hace como sea, donde sea y con lo que hay, entendiendo que todo genera aprendizaje si uno como profesor así lo ve y lo siente, entonces con muy poco se puede hacer. Lo importante siempre es la disposición que tenemos con los niños. Si te das cuenta, son elementos más valóricos que teóricos.”

P. 2. “Pienso que los elementos deben fortalecer una implementación de este tipo de aulas, el docente debe ser capaz de poder desarrollar las clases con lo que tenga a mano, un profesor capaz de desarrollar las emociones y acompañar las emociones de sus niños. ser guías naturalmente.

(...) Creo que también un elemento importante son las asignaturas y la forma en la que las vamos a desarrollar, hablando desde la organización de las clases.”

Análisis descriptivo:

- Cada experiencia es aprendizaje.
- Habilidades blandas como fortaleza en el rol docente.
- Mayor desarrollo y utilidad a aspectos valóricos.

Análisis descriptivo:

- Uso de recursos disponibles.
- Habilidades blandas como fortaleza en el rol docente.
- Mayor desarrollo y utilidad a aspectos valóricos.

Análisis teórico:

Tanto como P.1 y P.2 hablan sobre la importancia del rol docente y como principal herramienta para el desarrollo de las aulas multigrados y como los aspectos valóricos deben ser desarrollados por un docente, el uso de las emociones como herramientas más importantes. Como comenta Ávalos (2009), una de las principales dificultades que se logra apreciar, en la formación inicial docente es “el manejo pedagógico de los contenidos de enseñanza” es decir, las diversas formas de interiorizar y explayar la información para los y las estudiantes. Además de la capacidad de observación, como comentó P.1 y P.2 y que el mismo Ávalos (2009) lo señala como la “atención a las diferencias individuales” haciendo relación a las diversas formas de comprender y entender la enseñanza.

PREGUNTA

13:

Como docente en educación rural ya con experiencia; ¿qué consejos o palabras brindarías a los nuevos y nuevas estudiantes en Formación Inicial Docente (FID)?

P. 1. “Que no se sientan con el deber del maestro; que no se sientan más que sus alumnos y alumnas; que no sientan que tengan que saberlo todo; que tenga la humildad y sinceridad de decir que hay niños y niñas que saben tanto más que uno, pero sí tú sabes y tienes más experiencia de vida y sabes cómo hacer las cosas. Andar viendo el aprendizaje en todos lados, de cada situación que se te presenta en la vida puedes sacar aprendizajes y ser muy sincero y honesto en eso, que los niños y niñas sepan que así es y que así funciona. E ir sacando

P. 2. “Para los nuevos estudiantes, para esos que tienen miedo, les diría que yo también tuve miedo y que de verdad pudieran tomar cada una de experiencias durante su formación, siempre piensen en el bien de sus estudiantes y en su propio bien. Nunca dejen de aprender, creo que nunca lo harán. Aprendan cada día con cada parte del colegio, yo aprendo cada día cosas buenas y cosas malas, creo que es parte del ser docente, siempre pregunta, nunca deja preguntar a cualquier docente de tu universidad, por

| | |
|---|---|
| <p>ese centralismo de la escuela, no va bien, y yo creo que es solo para reproducir un sistema que necesita niños borreguitos, como niños que sigan al de adelante sin abrir los ojos y sin mirar un poco más hacia los lados, entonces sacudirse de eso y brindarles a los niños opciones de aprendizajes múltiples, como que todo es aprendizaje. Y mientras más experiencias les demos a ellos, mientras más abiertos estemos a que el conocimiento no está en mí, como profesor, sino que está en el exterior, ahí es mucho mejor. Siempre se puede. Siempre van a encontrar un lugar.”</p> | <p>favor, siempre sean un lugar donde sus estudiantes puedan llegar.</p> <p>(...) Ojalá puedan encontrar en este camino el trabajo de sus sueños.”</p> |
| <p>Análisis descriptivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada oportunidad es experiencia y aprendizaje. - Evitar academicismo y tradicionalismo. - Flexibilidad en el rol docente. | <p>Análisis descriptivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada oportunidad es experiencia. - Flexibilidad en el rol docente acorde a las necesidades de los y las estudiantes. |
| <p>Análisis teórico:</p> <p>Tanto como P.1 y P.2 brindan palabras significativas para las y los futuros docentes , hombres y mujeres que son parte de la formación inicial docente dando una real importancia a la actualización del rol docente, dejar lo tradicional de lado y dar un puente a la innovación y a la flexibilidad del rol docente, evitar el academicismo para un mejor trabajo como docente, el docente humilde y docente reconocedor de las situaciones de sus estudiantes,</p> | |

convirtiéndose en un lugar seguro para su estudiantes harán un mejor trabajo en las escuelas multigrados y su contexto.

P.1 habla sobre la realidad de una docente que no suele encajar en el camino tradicional y brinda palabras de alivio a su vez P.2 habla sobre el miedo existente y al apoyo en las experiencias.

Conclusiones

A partir de las respuestas dadas por las docentes entrevistadas y a raíz de nuestra investigación, articulamos conclusiones que responderán las preguntas e interrogantes que motivaron este trabajo.

1. ¿Cuáles son las concepciones de educación multigrado en la formación inicial docente?

Desde las perspectivas de las docentes entrevistadas, las ideas que manejaban de la educación rural iban más allá de un concepto o una definición en específico, ya que veían, en ésta, un ambiente de trabajo colaborativo que involucra principalmente al estudiantado, a la familia del estudiantado y al ambiente donde se ubican los respectivos establecimientos educacionales, espacios donde se generaba cercanía y cariño dentro y fuera de las aulas, diferenciándolo con la educación más tradicional que situaba a la teoría por sobre lo demás.

Según expresa Ames (2004), una de las principales ideas que se tienen sobre el multigrado es que su creación es en base a una respuesta a lugares o poblados con poca cantidad de estudiantes y también a establecimientos educacionales con limitados presupuestos y herramientas por parte de los gobiernos. El multigrado es explicado desde conceptos e ideas, este no solo involucra una unidad, sino más bien una composición que involucran los contextos de toda la comunidad escolar.

Desde nuestra perspectiva y experiencia la formación inicial docente no define qué es la educación multigrado específicamente, todo nuestro conocimiento sobre la educación multigrado llegó desde la experiencia en práctica, sin embargo esta oportunidad no existe para todos y todas en su formación.

Podemos decir que no estamos preparados para el contexto rural y la educación multigrado ya que desde la perspectiva universitaria se veía que estábamos en gran medida capacitados para cualquier situación, pero dicha experiencia demostró lo contrario. Y si bien existió algún momento de conversación respecto aquella experiencia, no fue un tema que se abordara y tocara con profundidad.

2. ¿Cómo se logran generar espacios que acerquen a una visión multigrado en la universidad?

Desde lo formal y estructural es muy complejo identificar espacios que hayan acercado a una visión multigrado desde las palabras de ambas docentes entrevistadas, por ahí una práctica pedagógica de carácter comunitario en comunas vulnerables logró ser la diferencia y generar una experiencia significativa para una de ellas, quienes, con una idea similar hacia un mediano plazo, proponen que se debe fortalecer ambientes a través de espacios que logren prioridad en la psicología para el beneficio de áreas emocionales, además del trabajo en habilidades blandas y el provecho del medio ambiente en actividades con el fin de ser flexivo en la utilidad de instrumentos como ganancia pedagógica.

Bajo el enfoque y ambiente significativo, generar ambientes gratos y de colaboración entre pares es primordial ya que, como expresa Ausubel (1983), en estos espacios se producen procesos para guiar el aprendizaje que se debe fortalecer para trabajar en el reconocimiento de la estructura cognitiva de los y las estudiantes hacia una mejor interiorización en ellos, punto que es común ver en el multigrado. Es decir, no solamente los espacios deben ser guiados para el manejo de la teoría en sí, sino que urge brindar y crear áreas donde el conocimiento de concepciones y de estabilidad esté por sobre lo arbitrario para que se produzcan resultados de significancia en quienes formen parte de él.

Como investigadores y con la observación desde nuestra formación inicial docente, consideramos que los espacios de acercamiento con el multigrado deben efectuarse a través de las experiencias en prácticas docentes, familiarizando a los y las estudiantes en formación en un tipo de educación fuera de lo tradicional, incorporando y valorando aspectos no-teóricos como la utilidad de herramientas del ambiente donde nos situamos, conocer las distintas historias detrás de cada persona, pulir el trabajo con planificaciones que no vean al docente como alguien necesario para efectuar actividades, sino que visualizarlas y crearlas para beneficio de ellos, promoviendo la autonomía. Parte de estas áreas no las encontramos en nuestra formación inicial docente de forma constante, pero otras, como la intervención en un aula multigrado, nos benefició significativamente ya que tuvimos la suerte de coincidir con esa experiencia, sin embargo, esa oportunidad y espacio no fue para todos y todas. De ahí en más nace parte de nuestra motivación para interiorizarnos en el tema.

3. ¿Qué ámbitos se pueden fortalecer en la formación inicial docente con miras a un multigrado?

Los ámbitos a mejorar según las respuestas de las docentes es la integración de áreas que ayuden al rol docente, a la interacción en el contexto multigrado y a consolidar la existencia de más experiencias dentro de la formación inicial del profesorado ya que solo una de las pedagogas tuvo dicha experiencia sin alguna formación previa y sin herramientas para interiorizarse en este tipo de modalidad.

Desde la perspectiva de Garcia & Villacrés (2018), se dice que el docente debe ser apto para desarrollar las finalidades educativas necesarias que proponen los niveles de educación. Para que aquello suceda es necesario las mejoras desde la formación inicial docente, ya que un docente idóneo y capacitado no solo será capaz de desarrollar los objetivos académicos de las instituciones, sino también de cumplir su rol docente para aquello es necesario la mejora en la formación inicial docente y su cercanía con las aulas multigrado.

Creemos que es necesario mejorar las áreas donde enfoquen el rol docente, el trabajo con las habilidades blandas y actitudinales para un mejor manejo de diversos elementos que se

presenten, brindar experiencias, sobre todo en educaciones poco recurridas, que acerquen a lugares más remotos que favorezcan en la creación experimental y didáctica de experiencias y herramientas para el proceso de docente en formación y que resulta beneficioso tanto en el multigrado como en las escuelas tradicionales de la educación chilena.

4. ¿Podemos considerar el multigrado como metodología o necesidad?

Desde la visión de ambas profesoras entrevistadas, se logra llegar principalmente al consenso de que las aulas multigrados nacen a raíz de la necesidad de acercar la educación a un contexto que no cuenta con las ventajas de los sectores concurridos normalmente como lo urbano. La cantidad de niños y niñas por nivel, que no pasan de dos estudiantes por cada curso respectivo de la educación básica, está por sobre la metodología, al menos en el ámbito rural, fortaleciendo lazos y generando autonomía en cada uno de ellos y ellas para que no vean al profesor como una persona autoritaria, sino como un guía o como alguien que los y las ayudará en sus actos.

Según expone Bustos (2013), la escuela es un espacio el cual es ocupado no solamente por la comunidad escolar, sino que también ayuda la integración de otros contextos, siendo provechoso en la participación de colectivos existentes en la comunidad rural. Dentro de este grupo rural, es normal ver el trabajo colaborativo como una característica básica en aulas multigrado, pero esta nace, según Ames (2004), como una respuesta a la existencia de pequeñas locaciones con poca cantidad de estudiantes, a las demandas educativas de comunidades alejadas de la urbanización y por restricciones impuestas por el gobierno.

Como investigadores en el tema, además de adherirnos a las visiones que tienen las docentes, considerando también que el nivel de infraestructura y herramientas de trabajo son mucho más limitadas en la ruralidad, lo que permite la cercanía con el ambiente del sector y las tradiciones de la localidad, siendo, a comparación de la educación tradicional, un factor para la inclusión de actividades al aire libre y así lograr el mayor provecho y beneficio posible para los y las estudiantes. Por lo cual, más que un posible plan metodológico, urge por la necesidad y adecuación del lugar donde se encuentra el establecimiento respectivo.

Pregunta de investigación general:

¿Cómo son las condiciones de formación que se desarrollan en la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano en la etapa de formación inicial docente para la intervención del multigrado en las escuelas rurales?

Luego de un arduo trabajo investigativo en el que conocimos las experiencias pedagógicas de dos docentes que se han desenvuelto primordialmente en aulas multigrados de sectores rurales, además de complementar aquellas vivencias con nuestro camino docente en formación, logramos identificar falencias que se presentaban a la hora de interiorizar en este tipo de educación, vacíos que variaron desde lo actitudinal hasta el nivel de crítica en la sistematización tradicional, ejemplificando este último apartado con el sentido de la realización de las planificaciones.

Dicho lo anterior, consideramos que las condiciones en las que se desarrolla la formación inicial docente de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano no son óptimas para el desarrollo profesional docente en salones multigrado, una realidad fuera del contexto donde experimentamos nuestra formación inicial.

Limitaciones en la investigación

Dentro del tiempo de trabajo que se realizó la investigación, existieron dificultades principalmente por temas pandémicos, lo que dificultó principalmente la realización de las entrevistas presenciales a las pedagogas en Educación Básica, por ende, tuvimos que realizar estas reuniones mediante videollamadas, con las interferencias de audio y video que no hicieron totalmente fluido el intercambio de palabras con las docentes.

Además, por el mismo motivo, nos vimos limitados a la hora de generar una cercanía real con el contexto y las respectivas instituciones de carácter rural, algo que aún consideramos una cuenta pendiente personal y que se ha visto postergada de momento.

Bibliografía

Ames, P. (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. Ministerio de Educación de Perú. Obtenido de: <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/Ames-Patricia.-2004-Las-escuelas-multigrado-en-el-contexto-educativo-actual-1.pdf>

Ausubel, D. (1980). *Psicología Educativa desde un punto de vista cognitivo*. México: Editorial Trillas.

Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1(1-10), 1-10.

Ávalos, B. (2003). *La formación inicial docente en Chile*. Ministerio de educación. Obtenido de: https://www.researchgate.net/profile/Beatrice-Avalos/publication/266338903_LA_FORMACION_DOCENTE_INICIAL_EN_CHILE/links/5548d15a0cf27c5000677f5e/LA-FORMACION-DOCENTE-INICIAL-EN-CHILE.pdf

- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 43-59. Obtenido de: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20573/20050>
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, Número Especial 1, 11–28. Obtenido de: <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art02.pdf>
- Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: Temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 235–263.
- Bachmann, D., Osses, S. & Schiefelbein, E. (2012). *Las creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa*. *Estudios pedagógicos* 38(1). Obtenido de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v38n1/art18.pdf>
- Barrón, A. (1993). Aprendizaje por descubrimiento: Principios y aplicaciones inadecuadas. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas* Vol°11, 3–11. Obtenido de: <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/39770/93221>
- Blanco, A. V., & Amigo, J. C. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: RIFOP*, (86), 103-114. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5670199>

Boix, T. R., & Jiménez, A. B. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 29-43.

Obtenido de: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3100/3299>

Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 11(3), 1-26. Obtenido de:

<https://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL5.pdf>

Bustos, A. (2013). El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado. *Revista Investigación en la*

Escuela, 79, 31-41. Obtenido de:

<https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6923/6115>

Bustos, A. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis. *INNOVACIÓN EDUCATIVA*, n.o 24, 119-131. Obtenido de:

http://docentesinnovadores.perueduca.pe/?get_group_doc=110/1452808166-1994-8990-1-pb.pdf

Cardemil, C. (2003). Prácticas de enseñanza y aprendizaje en las aulas de enseñanza básica: Una cuenta pendiente de la reforma educativa en Chile. *Revista*

Digital UMBRAL 2000, N^o9, 1-26. Obtenido de:

<https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/8907/mfn643.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Casaña, L. E. S. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, Vol.15, N°2, 71-91. Obtenido de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART5.pdf>

Departamento de Comunicaciones, E. y. P. (2019). *Docente a honorarios asignatura Taller de Integración Profesional – TIP I – Escuela de Pedagogía en Educación Básica*. Academia.cl. <https://www.academia.cl/comunicaciones/concursos/docente-a-honorarios-asignatura-taller-de-integracion-profesional-tip-i-escuela-de-pedagogia-en-educacion-basica>

Disciplinarios, E. P. Y. (2012). ESTÁNDARES ORIENTADORES PARA EGRESADOS DE CARRERAS DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA. Recuperado el 10 de julio de 2021, de Cpeip.cl website: https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares_B%C3%A1sica.pdf

Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de educación*, 15, 101–120.

Fondón, I., Madero, M., & Sarmiento, A. (2010). Principales problemas de los profesores principiantes en la enseñanza universitaria. *Formación universitaria*, 3(2), 21-28. Obtenido de: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062010000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=en

Formación Inicial - Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2021). Gov.co. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-48467.html?noredirect=1>

Gajardo, M. (2014). Educación y desarrollo rural en América Latina. Reinstalando un campo olvidado de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 15-27. Obtenido de: <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v14n62/rc266218.pdf>

García, R. G., & Villacrés, F. V. (2018). Crisis de la escuela rural, una realidad silenciada y su lucha para seguir adelante. *Revista Conrado*, 152-157. Obtenido de: <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v14n62/rc266218.pdf>

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>

López Ramírez, & Ramiro, L. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 51, j, 138–159. Obtenido de:

<https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635245006.pdf>

Marcelo, C., & Vaillant, D. (2016). El ABC y D de la formación docente. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 27, núm. 2, 134–137. Obtenido de: <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338246883010.pdf>

Payer, M. (2005). *Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría de Jean Piaget*. Obtenido de: <http://www.proglocode.unam.mx/system/files/TEORIA%20DEL%20CONSTRUCTIVISMO%20SOCIAL%20DE%20LEV%20VYGOTSKY%20EN%20COMPARACION%20CON%20LA%20TEORIA%20JEAN%20PIAGET.pdf>

Ruffinelli, A. (2014). Dificultades de la iniciación docente: ¿iguales para todos? *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, n.1, 229–242. Obtenido de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40n1/art14.pdf>

Santos, L. (2006). Atención a la diversidad: algunas bases teóricas de la didáctica multigrado. *Quehacer educativo*. Obtenido de: <https://docplayer.es/19120835-Atencion-a-la-diversidad-algunas-bases-teoricas-de-la-didactica-multigrado.html>

Tirados, R. M. G., & Maura, V. G. (2007.). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista iberoamericana de educación*, 43(6), 1-14. Obtenido de: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54285975/Diagnosticos_de_necesidades_y_estrategias_de_formacion.pdf?1504060983=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDiagnostico_de_necesidades_y_estrategias.pdf&Expires=1625879424&Signature=Vu7PVVMueeFW2~4aju122ilkw~k2q70p75pNBK9TQfKvGp6uZSUjym5x1x6C~l2WZVWk0Hap--nMvccr6ld9BJrzxpnPlvRLDDM0F1nfiJ68ZMAywoXuBkK2Ey1xMk~1YKX3hF2g5t3D5F6y26W0m8wrZ6SevXo0c1H4BOhZ14-zzxQ-3hx46jbNXLXTNSVasJXKKogriwoePhdv8OVgHu-oXn~JZiBqn8CwIVxhid3ljE3g8MvX2oIaSqd7FxC~TCC4QqynL0ipOiCKhQxfBf0EWD-7wSSkdMe08uc98fdCB2rXvr8tOMoEoFh6AcsxjTYmTBDBjguKzBIaju2hw &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Education Research*, Vol. 54, No. 2, 143–178.

Vera Bachmann, D., Osses, S., & Schiefelbein Fuenzalida, E. (2012). Las Creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 297-310. Obtenido de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052012000100018&script=sci_arttext&tlng=n

