



Título:

DESAFÍOS DE UNA EDUCACIÓN PARA LA
TRANSFORMACIÓN: NUEVAS PERSPECTIVAS DE
MEJORAMIENTO ESCOLAR EN LA REGIÓN DEL MAULE

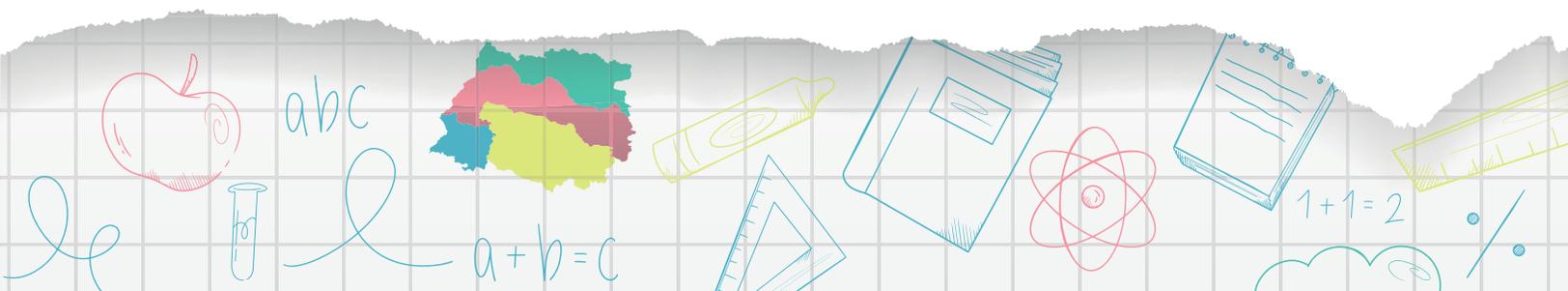
Autoras (es):

Gerardo Sánchez Sánchez
Claudia Concha Saldías
Alejandra Duarte Vera



ÍNDICE

1	Desafíos de una educación ambiental inclusiva desde una perspectiva intercultural	6
2	El agua y su enfoque en las bases curriculares, programas y textos escolares. Un estudio bibliográfico en Chile	22
3	Creencias de las educadoras de párvulos sobre participación ciudadana infantil en niveles de transición de colegios de Curicó	41
4	¿Qué didáctica utiliza el profesorado de las escuelas rurales multigrado en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales?	63



PRESENTACIÓN

En el actual contexto sociocultural, la universidad como nunca está interpelada a constituir un espacio de aprendizaje con un claro compromiso de transformación, y para ello requiere la articulación de sus imperativos misionales como son la docencia, la investigación y la vinculación con el medio para asegurar que sus titulados sean capaces de ejercer las futuras profesiones con la voluntad de contribuir a la formación de una sociedad sensible, inclusiva y democrática.

Frente a esto, uno de los principales desafíos de la formación inicial es precisamente la formación de docentes capaces de promover las denominadas competencias del siglo XXI a través de una enseñanza que, de manera efectiva y equitativa, propicie aprendizajes culturalmente relevantes.

Para lograrlo, el Departamento de Formación Inicial Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule considera relevante la articulación entre el conocimiento académico producido en su interior, la producción científica, la formación profesional y las necesidades prioritarias de la sociedad. La competencia profesional de los profesores que se forman ha de responder de manera flexible a las nuevas necesidades educativas que surgen de un contexto social, político y científico en cambio permanente.

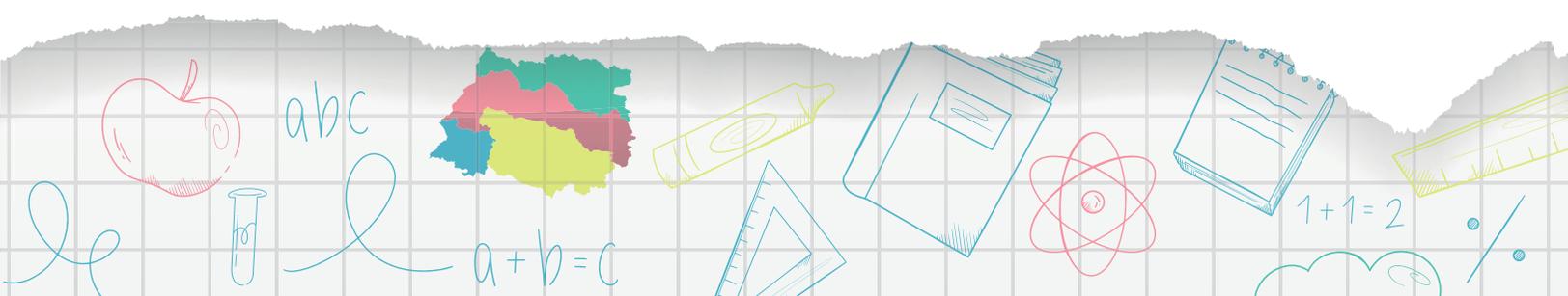
Por tanto, enseñar hoy ya no puede reducirse a “aplicar” o “trasladar lo aprendido”, sino ante todo indagar, crear, inventar, salirse del guion, y para lograrlo, es relevante la investigación en y sobre la docencia. A través de la investigación existe la posibilidad de volver a las prácticas pedagógicas,

tensionarlas y transformarlas. Brinda, además, la oportunidad para regular los procesos formativos. Permite contribuir a la generación de conocimiento aplicado sobre la docencia. Facilita la posibilidad de ampliar la mirada sobre lo educativo en relación con los contextos sociales. Y, en definitiva, ofrecer espacios de formación en sintonía con los contextos sociales y sus necesidades. De esa manera, la formación inicial entra en diálogo con los territorios escolares y sus actores, y a través de este diálogo – mediado por el ejercicio de investigación- puede contribuir a dar respuesta y soluciones a los desafíos que enfrentamos como sociedad.

Para lograrlo, las carreras que forman parte del Departamento contemplan en sus proyectos formativos, actividades curriculares comprometidas con el ejercicio de una investigación entendida como espacio formativo en torno a los problemas propios de la profesión generando preguntas, dilemas que solucionar, motivaciones y desafíos que enfrentar.

Los trabajos de investigación que se presentan en este número corresponden a egresados/as de Pedagogía en Educación Parvularia, Pedagogía en Educación Básica con mención y Pedagogía en Educación General Básica (2019 y 2020). Fueron seleccionados por su contribución a la comprensión de múltiples ámbitos vinculados al ejercicio profesional.

La publicación se organiza en cuatro capítulos que dan cuenta de distintos ámbitos de actuación de un profesional de la educación, en el nivel preescolar y básico, articulados en torno a la centralidad del aprendizaje profesional.



En primer lugar, el trabajo de Sebastián Bertolone, Camila De la Fuente, Bárbara Pérez, Mayra Quinteros y Camila Rojas nos aproxima a los desafíos vinculados con una Educación Ambiental inclusiva desde una perspectiva intercultural, a partir de la mirada de expertos en acciones educativas ambientales.

En segundo lugar, el trabajo de Patricio Espinoza, Víctor González, Karla Gutiérrez, Jorge Hernández, Flor Ibarra y Arantxa Osorio indaga en los textos escolares y sus respectivas bases curriculares para analizar el tema del agua desde el enfoque de la educación ambiental.

En tercer lugar, la indagación de Francisca Allendes, Claudia Correa, Carolina Fariás, Claudia Gamboa, Paola Mayor y Luz Salinas nos acerca al ámbito de la educación parvularia para comprender las creencias de las educadoras de párvulos con relación a la participación ciudadana infantil en niveles de transición.

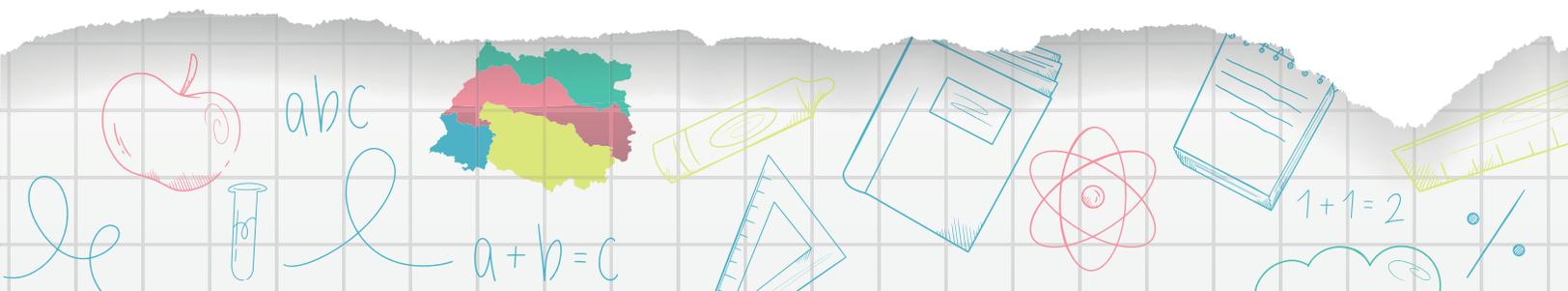
Finalmente, el trabajo de Dámaris Bello, Dalila Chamorro, María Lorena Guerrero, Fabiola Hernández y Camila Román se aproxima al contexto de la educación rural multigrado

para indagar en la didáctica utilizada por el profesorado en este tipo de escuelas.

Todos los trabajos se acompañan de relatos que describen la experiencia de investigar como un proceso científico sistemático, con diversas tomas de decisiones en el camino de un oficio, y vinculado a biografías, intereses, motivaciones y estímulos personales de quienes las desarrollan, y fuertemente vinculadas a las permanentes y también nuevas preocupaciones educativas con la finalidad de comprenderlas y afrontarlas en el ejercicio profesional.

A modo de cierre, todos estos trabajos evidencian el compromiso con temáticas cultural y educativamente relevantes.

Este cuaderno está pensado con un sentido reconocimiento y valoración a nuestros estudiantes y egresado/as, y también a los actores del territorio que voluntariamente abren sus aulas y con ello sus conocimientos y prácticas, comúnmente invisibilizados, para aportar al mejoramiento de la educación.



DESAFÍOS DE UNA EDUCACIÓN AMBIENTAL INCLUSIVA DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Sebastián Bertolone Rojas
Camila De La Fuente Villalobos
Bárbara Pérez Arriagada
Mayra Quinteros Calderón
Camila Rojas Belmar

Profesor Guía: Felipe Marín Isamit

RESUMEN

El objetivo del presente Seminario de Licenciatura fue analizar los desafíos vinculados con una Educación Ambiental inclusiva (EAI) desde una perspectiva intercultural, descrita a partir de la mirada de expertos en acciones educativas ambientales. La investigación se enmarca dentro de un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo. Se escogió una muestra intencionada no aleatoria, en la que se seleccionaron sujetos representativos e informante clave dentro de la línea de investigación. La recolección de datos se llevó a cabo a través de un estudio de caso que incluyó el uso de una entrevista semi estructurada, y la información obtenida fue analizada mediante un análisis crítico del discurso, basado en una triangulación de datos. Este Seminario de Licenciatura ha permitido, principalmente, reflexionar en torno a los desafíos actuales de la EAI.

Palabras claves: Educación Ambiental, inclusión, interculturalidad

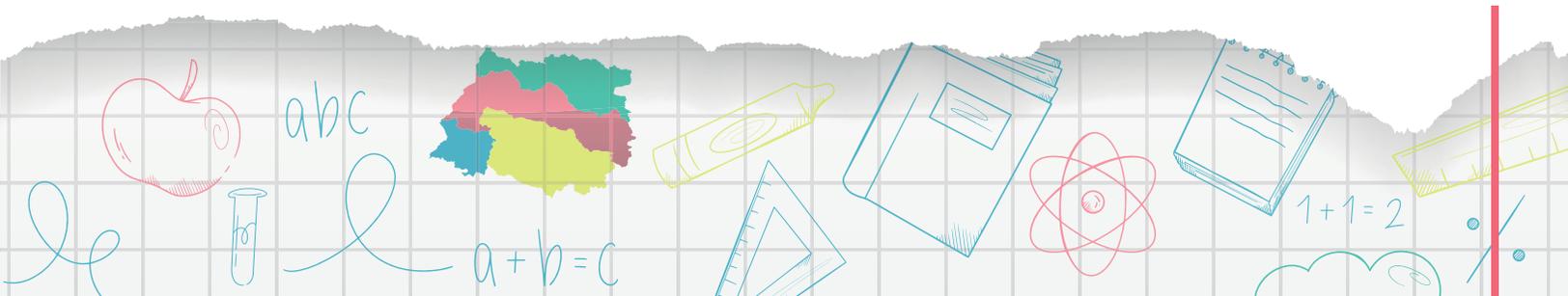
INTRODUCCIÓN

La globalización y el modelo de desarrollo económico han contribuido a aumentar la actual crisis medioambiental. Este escenario rebasa lo preocupante y ha provocado que viejos paradigmas y prácticas sean criticados abriendo paso a indagar nuevas alternativas que permitan resguardar la casa común, una de ellas es la Educación Ambiental.

El Ministerio de Medio Ambiente (2018) expone la visión que tiene el Estado de Chile sobre este tema, señalando:

La Educación Ambiental es fundamental. Es a través de ella que enseñamos hábitos a nuestros niños y comunidades, y generamos conciencia y conocimiento sobre temáticas o problemas ambientales. Pero también es por esta vía que transmitimos valores que nos permiten cambiar nuestras conductas y enmendar el rumbo. (p. 7)

La crisis ambiental ha provocado que aparezcan nuevos desafíos al sistema educativo. Políticas, mecanismos, enfoques han influido y orientado, de manera implícita o explícita, propuestas educativas. Una de estas es la Política Nacional de Educación para el Desarrollo Sustentable basada en los compromisos establecidos por el Estado chileno, que tiene como objetivo "Establecer principios, objetivos y líneas estratégicas orientadas a lograr una educación que promueva una ciudadanía activa en la construcción del desarrollo sustentable del país" (Ministerio del Medio Ambiente, 2009, p. 7). La Unesco (1977) afirma que "para que esto suceda, es necesario que se establezcan nuevas y fructuosas relaciones entre estudiantes y docentes, entre



las escuelas y las comunidades y entre el sistema de educación y la sociedad" (citado en Ministerio de Medio Ambiente, 2018, p. 22). En este sentido, Bermudez y De Longhi (2008) señalan que "se busca la concienciación ambiental como fuente de conocimiento, valores, actitudes y capacidades para proteger el ambiente" (p. 286).

Una de las principales problemáticas para cumplir los desafíos propuestos en esta materia es el enfoque pedagógico que se da a la Educación Ambiental, que, como señalan Medina y Páramo (2014), "han privilegiado el formato de clase magistral sin prácticas, presentando aspectos teóricos, sin establecer un puente entre lo teórico ambiental, el comportamiento individual y grupal, ni habilidades para actuar a favor del ambiente" (p. 60). Por tanto, el intento de lograr el objetivo no cumple más recorrido que quedarse en el tintero. Por otra parte, en el currículo nacional se explicitan contenidos conceptuales y transversales sobre problemas ambientales, así como acciones para evitar el deterioro del medio natural, sin embargo, estos se encuentran aislados y desajustados y, aunque suene paradójico, esta desarticulación se da en las asignaturas de Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales (Terrón, 2010). En efecto, los problemas o desafíos medioambientales se estudian de forma descontextualizada de sus causas naturales y sociales, así como de su impacto y otras situaciones relacionadas que están sucediendo en el entorno internacional, nacional, regional y local.

De esta forma, se sustenta la necesidad de romper con la ausencia de Educación Ambiental y su enseñanza tradicional, dando paso a una enseñanza intercultural, que tenga como finalidad potenciar el pensamiento crítico, formar personas conscientes de la necesidad de modificación y eliminación de ciertos hábitos para atender al cuidado del medio ambiente. Como afirman Daza y Arrieta (2017):

Es aquí en las aulas, a través de las actividades problematizadoras y contextualizadas desde los contextos culturales, que la enseñanza de las ciencias contribuye a la vida emocional y las relaciones interpersonales; y que la participación en procesos de intereses individuales y colectivos permite el progreso de las comunidades (citado en Quintanilla, 2017, p. 23).

En este contexto, la presente investigación tiene como objetivo analizar los desafíos ambientales vinculados con una Educación Ambiental inclusiva, desde una perspectiva intercultural a partir de la mirada de expertos.

EDUCACIÓN AMBIENTAL

El término Educación Ambiental (EA), la Unesco (1978) lo define como:

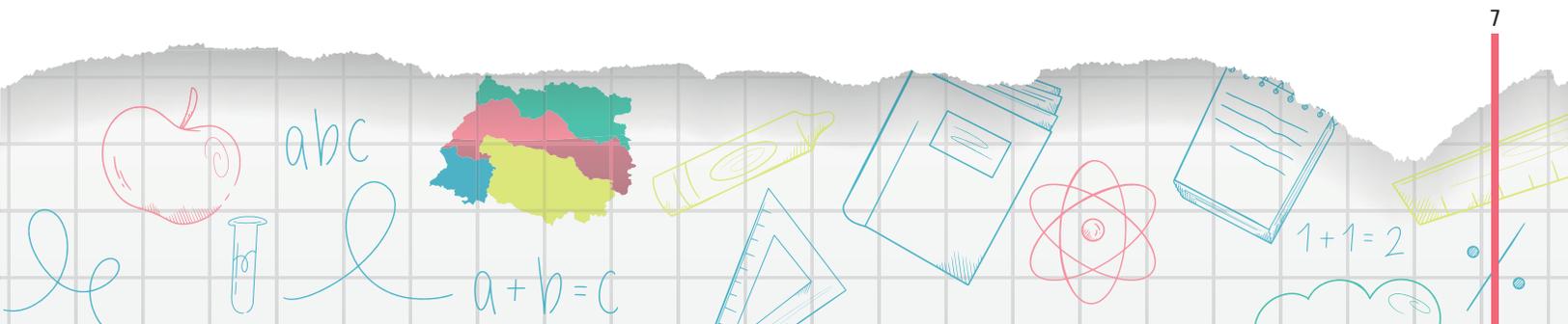
El resultado de una reorientación y articulación de las diversas disciplinas y experiencias que facilita la percepción integrada de los problemas del medio ambiente, haciendo posible una acción más racional y capaz de responder a las necesidades sociales (citado en Muñoz, 2014, p.177).

Hoy se habla de EA como un medio efectivo para lograr la concientización de la población con el objetivo de mejorar la calidad de vida en el medio ambiente. Su objetivo implica estudiar factores que degradan el medio ambiente, como también el impacto que generamos como seres humanos, para tomar así una posición valórica en lo social, político, económico, ético, judicial y cultural (Zabala y García, 2008).

Este concepto no es estático y evoluciona tal como lo hace la sociedad. Es un proceso permanente para que las personas adquieran conciencia sobre el medio ambiente, y no solo aprendan conocimientos sobre esto, sino también valores y destrezas que capaciten el actuar individual y colectivo en la resolución de problemáticas ambientales (Martínez, 2010).

Por su parte, Freire (1995) sostiene que la EA es un proceso que contribuye a desarrollar una conciencia crítica e integral sobre los humanos en el planeta, siendo un agente importante en la transición de la nueva fase ecológica, formando personas capaces de interpretar y transformar, y que, al mismo tiempo, den importancia a los seres vivos y a la naturaleza para contribuir en cambios de políticas y cultura (citado por Martínez, 2010).

Educar en dicho ámbito permite poseer las herramientas y contar con los conocimientos para enfrentarnos como personas conscientes a lo que acontece en el entorno en que



vivimos, y de esta manera asumir un rol activo en la búsqueda de soluciones. Calixto (2012) menciona que la EA no solo busca dar explicación a las problemáticas ambientales, sino también cómo se relaciona con la postura que las personas tienen ante esto, y las posibles transformaciones a partir del aprendizaje adquirido. Manifiesta la necesidad de que cada sector social asuma una responsabilidad en búsqueda de un objetivo común, y de esta forma tomar las decisiones adecuadas y pertinentes en base a sus posibilidades y contexto en el cual se desenvuelve.

EDUCACIÓN AMBIENTAL EN CHILE

En Chile, el comienzo de la institucionalidad ambiental se da hacia 1990 con la creación de la Conama. Más adelante, esta se incorporó en la ley 19.300 de Bases del medio ambiente, la cual define este concepto como:

Un proceso permanente de carácter interdisciplinario destinado a la formación de una ciudadanía que reconozca valores, aclare conceptos y desarrolle las habilidades y las actitudes necesarias para una convivencia armónica entre los seres humanos, su cultura y su medio biofísico circundante (Muñoz, 2014, p.1).

Cabe mencionar que junto con Conama se creó el Departamento de Educación y Participación Ciudadana, con el objetivo de que la ciudadanía fuera la protagonista de los cambios ambientales.

Se han realizado proyectos y diseños de actividades de EA para trabajar en los distintos niveles de educación formal y no formal con ayuda de organizaciones. Por ejemplo, el programa educativo "Escuelas al aire libre en áreas silvestres" de responsabilidad de Conama, Conaf y Mineduc. Este programa entregaba la posibilidad de desarrollar el proceso de educación al aire libre con la participación de estudiantes y docentes de educación media y básica, permitiendo trabajar en conjunto con otras organizaciones interesadas en la EA del país (Ministerio del Medio Ambiente, 2018).

Por otro lado, en el Currículum nacional se presenta la temática ambiental en los OAT (Ordenación ambiental del territorio), con la finalidad de concientizar a los estudiantes

respecto a la importancia del contacto con la naturaleza y, a su vez, construir conocimientos y valores respecto al cuidado de esta. Asimismo, lo afirma el Ministerio del Medio Ambiente (2018) cuando sostiene que:

Es fundamental que la Educación Ambiental se aborde de manera transversal y sistémica, orientada hacia la resolución de problemas y con un fuerte componente actitudinal y ético. Pues esta no se debe trabajar solo desde el conocimiento de las temáticas ambientales y la sensibilización, sino especialmente, desde la formación valórica que permita una transformación de la sociedad en su conjunto.

ENFOQUE DE LA INTERCULTURALIDAD ORIENTADO HACIA UNA EDUCACIÓN AMBIENTAL PERTINENTE A SU TERRITORIO

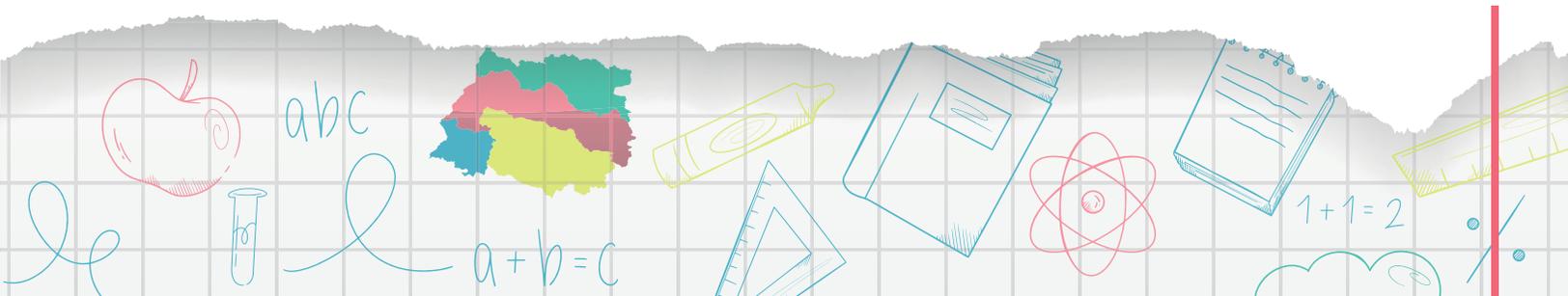
La interculturalidad se entiende como:

Uno de los modelos pluralistas de gestión de la diversidad social y cultural, implica la promoción sistemática y gradual de espacios y procesos de interacción positiva que vayan generalizando relaciones de confianza, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva, diálogo y debate, aprendizaje e intercambio, regulación pacífica del conflicto, cooperación y convivencia (López y Rodríguez, 2009, p. 4).

Es por ello que, al involucrar la noción de interculturalidad y lograr combinar este modelo con los fundamentos de la EA, se logra una asociación conceptual y práctica. Así mismo lo señalan López y Rodríguez (2009):

La interculturalidad habrá de aportar un cambio de racionalidad que permita superar las relaciones de poder entre grupos humanos, estableciendo un sentido de solidaridad vs. conflicto comunitario, una proyección del futuro desde la diferencia (p. 6).

A partir de esto, nace lo que se denomina EAI, concepto que afirma "lo ambiental como una construcción intercultural, corresponsabilidad de todos quienes comparten un mismo territorio" (Williamson, 2009, p.135).



La EA posee la característica de integración social. “Ha de ser una práctica educativa abierta a la vida social para que los miembros de la sociedad participen, según sus posibilidades, en la compleja tarea de mejorar las relaciones entre la humanidad y su medio” (Mora, 2018, p. 50). La contribución de la interculturalidad a la EA es la solución de los problemas ambientales territoriales, ya que lo hace único y diferenciado. Esto valora la perspectiva y reconstruye la relación entre escuela-comunidad haciendo interactivo el currículo y el aprendizaje de los estudiantes. Otorga importancia a la pertinencia de su propia cultura y lleva a cabo a los problemas ambientales que se presentan en su entorno (Williamson, 2009).

En consecuencia, se aprecia el surgimiento de una Educación Ambiental Intercultural (EAI) que, según Rey y Candela (2017), se caracteriza por:

Abrir caminos para explorar, describir y analizar la pluralidad y variabilidad de interacciones que los y las participantes despliegan cuando se implementa una enseñanza que valora diversas formas de conocimiento. Que enriquezca las diversas concepciones culturales que aparecen en el aula y que permita retomar lo mejor de cada una de ellas en nuestros contextos escolares latinoamericanos. (citado en Quintanilla, 2017, p.74).

Según Inaipil y Marín (2017), con el fin de “rescatar el saber original presente en cada territorio” (citado en Quintanilla,

2017, p.257) y finalmente para lograr “ser consciente de que el saber no proviene de sujetos en singular, sino de comunidades en plural y desde los orígenes del hombre como especie.” (p.257)

METODOLOGÍA

La presente investigación se hizo bajo un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, dado que el “propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista” (Hernández et al., 2014, p. 358). Se escogió una muestra intencionada, en este caso son cuatro participantes expertos en temas medioambientales. La recolección de datos se llevó a cabo mediante un estudio de caso con el uso de una entrevista semi estructurada que tiene como principal objetivo recolectar datos sobre EA bajo las percepciones de expertos. La información obtenida fue analizada a través de un análisis crítico del discurso, basado en una triangulación de datos.

ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN

El análisis de la investigación se organizó por dimensiones que luego se relacionan con categorías emanadas del discurso de los entrevistados.

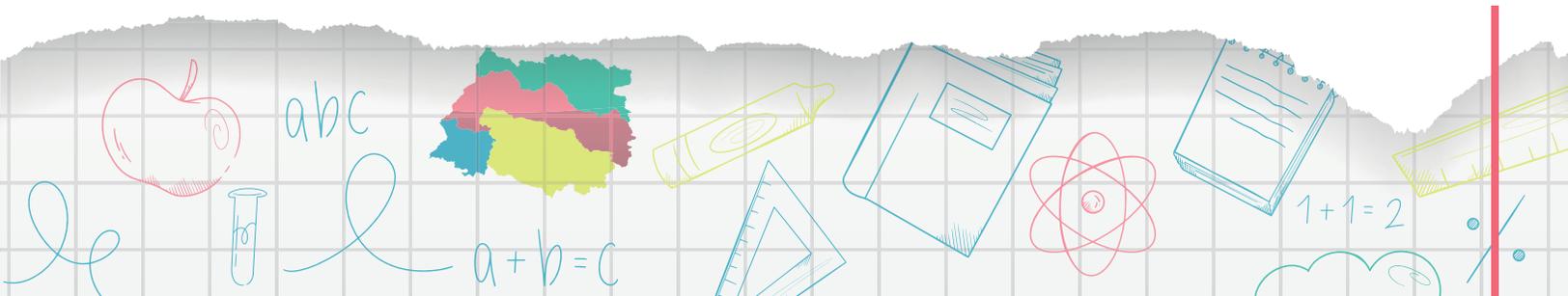


Tabla 1

Dimensiones	Categorías	Pregunta asociada
Panorama actual de la EAI	Percepción de las propuestas educativas en la EAI	Actualmente en Ciencias de la Educación se discuten y visualizan como complementos distintos enfoques educativos, entre ellos el Enfoque de Interculturalidad, desde la perspectiva de Educación Ambiental Intercultural (EAI). ¿Cuál es su percepción desde el punto de vista educativo de las actuales propuestas de educación ambiental desde un enfoque intercultural?
	La necesidad de desarrollar una EAI	Considerando la diversidad sociocultural que existe en nuestro país, ¿cree usted en la necesidad de desarrollar una educación ambiental desde una perspectiva intercultural? Fundamente su respuesta.
	Proximidad nacional de una EAI con pertinencia territorial	Bajo su percepción, observando las políticas educativas del Mineduc o aquellas que inciden en educación como las derivadas del MMA, ¿qué tan próximos estamos como país a desarrollar una EA con pertinencia territorial desde una perspectiva intercultural?
Desafíos en la EAI	Desafíos para el desarrollo de la EAI en Chile y sus regiones	Teniendo en cuenta el desarrollo de la EA a lo largo de Chile, ¿qué desafíos enfrentamos como país en dirección a una Educación Ambiental inclusiva desde una perspectiva intercultural?
	Desafíos a nivel regional en Chile	¿Cuáles son las regiones del país que representan grandes desafíos en el desarrollo de la EA intercultural e inclusiva? ¿Por qué?
Enfoque de interculturalidad en contextos educativos	Propuestas educativas ambientales desde la EAI	Reflexionando desde el enfoque de interculturalidad para nuestros contextos educativos a lo largo del país, ¿qué ejemplos de propuestas educativas ambientales consideraría como modelo para abordar la interculturalidad en los diferentes territorios y comunidades?
	Desafíos curriculares	¿Qué desafíos cree que tenemos en el ámbito curricular que permitan alcanzar una EA con pertinencia intercultural?



A continuación, se presentan los principales hallazgos según categoría:

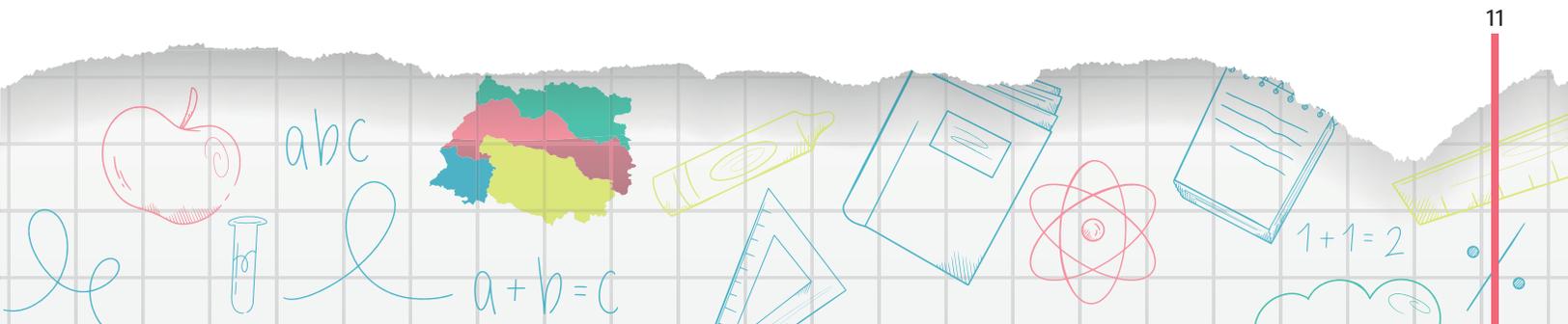
Categoría: Percepción de las propuestas educativas en la EAI

Todos los participantes (de aquí en adelante P1, P2, P3...) consideran que la EA con perspectiva intercultural debiese ser transversal. Afirman la complementariedad de ambos elementos, considerando la importancia de la pertinencia territorial. No obstante, la diferencia entre posturas se da desde la perspectiva del Currículum Nacional, puesto que

el P1 sostiene que en la legislación actual existen avances, pero que no se han visto plasmados en la educación. El P2 enfatiza la necesidad de contemplar las temáticas ambientales que afectan al planeta en el proceso de enseñanza. Mientras que el P3 sostiene que este vínculo entre EA e interculturalidad no está construido, y que al ir en caminos paralelos se genera una segregación de este aspecto importante de abordar. A diferencia del P4, quien menciona que el Currículum sí ha avanzado al incorporar una visión de cultura y naturaleza, pero que la estandarización de la enseñanza provoca una desconexión de la realidad y pertinencia de dichos contenidos para los estudiantes.

Tabla 2

Cita participante	Teoría
<p>P1:</p> <p><i>“Yo creo que la interculturalidad debería ser transversal en todo tipo de enseñanza. No creo que esté abordado en la actualidad, a pesar de la legislación ambiental vigente, creo que sí hay avances, muchos, pero que no están 100% implementados en la educación”.</i></p>	<p>Velásquez (2009) afirma que todo currículo debe estar construido a partir de cinco características fundamentales, una de estas es la dinámica, la cual sostiene que “los currículos no son estáticos, están en permanente construcción y reconstrucción desde lo social, cultural y político; significa esto que lo planteado en él, no es una ‘camisa de fuerza’ donde debe seguirse todo al pie de la letra, por el contrario, debe estar abierto al cambio y en capacidad permanente de reflexión, y actualización” (p.32).</p>



Categoría: La necesidad de desarrollar una EAI

Siguiendo con la dimensión panorama actual que enfrenta la EAI, en la tabla número 2, se muestra la categoría que aborda la percepción sobre la necesidad de desarrollar una

EA con perspectiva intercultural. Además, todos los/as participantes coinciden en desarrollar una EA con perspectiva intercultural, dado que esta ayuda a establecer un vínculo imprescindible entre el cuidado y preservación del medio con la cultura que habita este ecosistema.

Tabla 3

Cita participante	Teoría
<p>P4:</p> <p><i>“Sí, de todas maneras, es sumamente necesario, ya que la cultura es la forma en que se habita la naturaleza. Cuando uno enseña interculturalidad también enseñamos la conexión entre el medio natural y el contexto particular.”</i></p>	<p>“La EA ha de ser una práctica educativa abierta a la vida social para que los miembros de la sociedad participen, según sus posibilidades, en la compleja tarea de mejorar las relaciones entre la humanidad y su medio” (Mora, 2018, p. 50).</p>

Categoría: Proximidad nacional de una EAI con pertinencia territorial

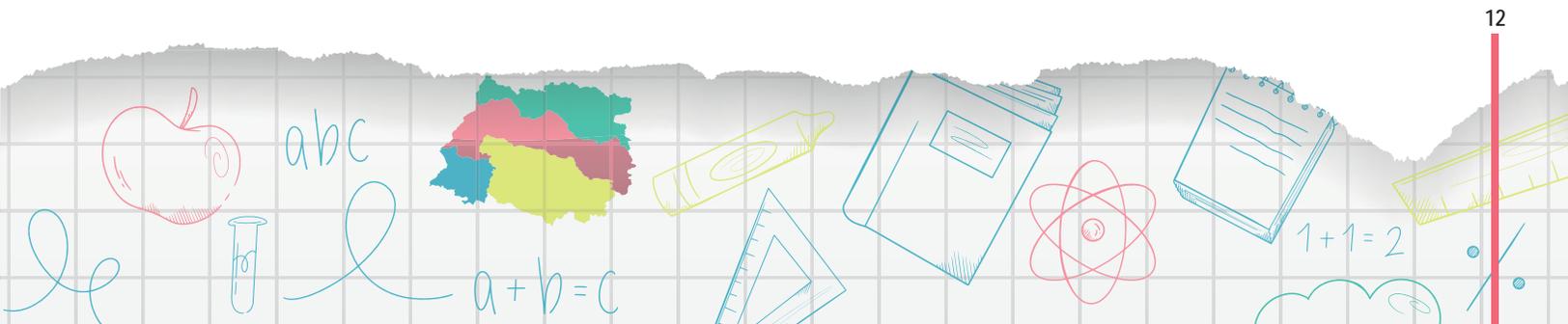
Esta categoría evidenció una discrepancia entre las respuestas de los entrevistados, puesto que los participantes 1 y 4 perciben lejos la proximidad intercultural, a diferencia del P3 que la vislumbra cerca. En tanto, el P2 enfatiza que

la EAI es efectuada mayormente por la autonomía de la ciudadanía, más que por el Estado.

Cabe destacar que los participantes 1 y 4 manifiestan que existe un problema en el Currículo Nacional, porque no se observa coherencia entre el diseño y lo que los docentes quieren enseñar respecto a la interculturalidad según sus territorios.

Tabla 4

Cita participante	Teoría
<p>P3:</p> <p><i>“Yo creo que no estamos tan lejos y creo que tenemos que volver al diagnóstico. Si bien, existen antecedentes históricos y los hemos puesto sobre la mesa, la deuda histórica a los pueblos originarios, la ineffectividad de la Educación Ambiental son aspectos que hasta el momento no se han solucionado”.</i></p>	<p>De esta manera, Infante (2013) añade que en la actualidad existen territorios que continúan sometidos por terceros, estos, aunque suene paradójico, son quienes promueven el progreso, promesas de modernidad y superación efectiva.</p>



Categoría: Desafíos para el desarrollo de la EAI en Chile y sus regiones

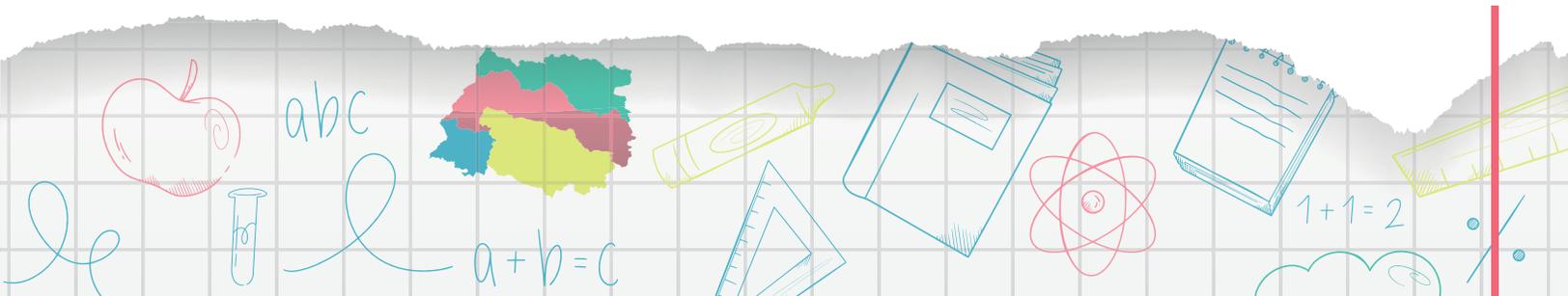
Frente a esta categoría, nos encontramos con variados puntos de vista. El P1 habla acerca de las pocas estrategias y metodologías que existen para trabajar EA y su nula divulgación, como también menciona que hace falta saber qué es realmente la EA y sus fines, ya que afirma que la gente no sabe el objetivo que busca realmente. En cambio, el P3 habla de desafíos que tienen que ver con el rol que cumple cada uno de nosotros en la sociedad, sobre cómo la hu-

manidad debería adquirir conciencia sobre dónde vivimos y cómo vivimos con la naturaleza.

Por otro lado, tenemos puntos de vistas que convergen en ciertas partes. El P2 afirma que necesitamos una articulación de la EA con la interculturalidad y la inclusión, abordando lo territorial a partir de distintos focos. Asimismo, el P4 habla sobre conectar la EA con la realidad territorial de donde se enseña, y menciona también como desafío la plasticidad que deben adquirir los docentes para adaptarse a los nuevos desafíos de la educación.

Tabla 5

Cita participante	Teoría
<p>P2:</p> <p><i>“Estamos hablando de tres dimensiones, desde la Educación Ambiental, la inclusión y la interculturalidad. Entonces el primer desafío es articular estos tres elementos, y establecer puentes que nos permitan trabajar estos tres conceptos”.</i></p> <p><i>“Un desafío también tiene que ver con la mirada particular de los territorios, donde haya distintos focos, desde lo rural, de lo urbano, la población migrante, el reconocimiento de los pueblos originarios, el trabajo de género y el trabajo intercultural”.</i></p>	<p><i>“Considerar la Educación Ambiental y el paradigma de la interculturalidad fortalece al proceso, ya que lo hace único y diferenciado. Esto valora la perspectiva y reconstruye la relación entre escuela-comunidad haciendo interactivo el currículo y el aprendizaje de los estudiantes. Otorga importancia a la pertinencia de su propia cultura y lleva a cabo los problemas ambientales que se presentan en su entorno” (Williamson, 2009, p. 135).</i></p>



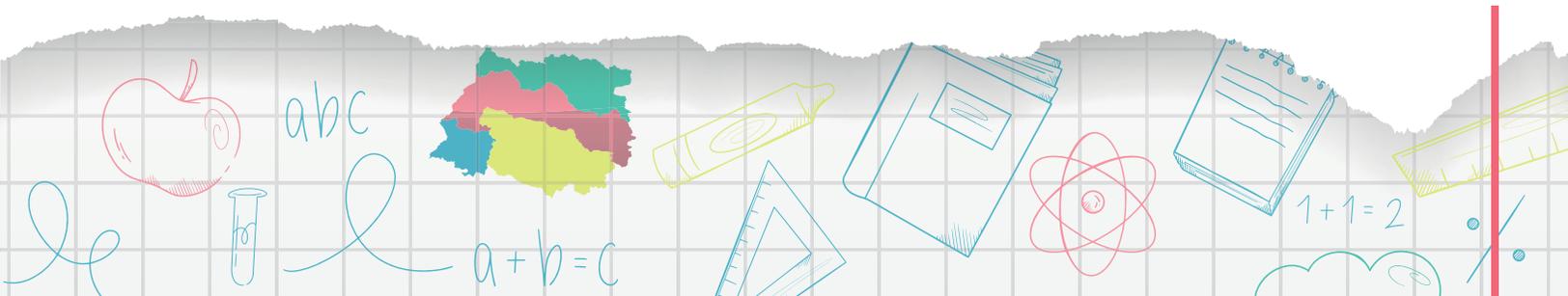
Categoría: Desafíos a nivel regional en Chile

Los participantes tienen variadas ideas. El P1 afirma que en la Región Metropolitana existe un gran desconocimiento acerca de la EAI y, reconociendo la centralidad de la capital, afirma que esa región es la que necesita el impulso de estos desafíos para darlo a lo largo del territorio nacional. También sostiene que en la Araucanía sería útil para complementar los programas interculturales que posee. Por el contrario, el P4 asevera que las zonas que presentan un desafío para la EAI son la zona centro y austral, ya que en la zona sur existe un reconocimiento de sus pueblos originarios y de la cultura mapuche, además agrega que la zona centro es la más devastada ambientalmente, por lo que es de suma importancia el desarrollo de la EAI.

En contraste, los P2 y P3 afirman que las regiones con mayores desafíos en la EAI son la Región del Biobío, Maule y O'Higgins. El P2 afirma que son las regiones en donde se encuentran los índices de desigualdad, pobreza y migración más altos. A su vez, son lugares donde existen zonas de sacrificios y situaciones ambientales frágiles por lo que se necesita una EAI. El P3 atestigua que todo el país lo necesita por igual, sin embargo, las regiones mencionadas son zonas limítrofes que fueron colonizadas, y que sus pueblos originarios no son valorados. Agrega también que la región del Biobío está totalmente invadida por monocultivos, lo que daña mucho al ecosistema, por lo que es un gran desafío para la EAI.

Tabla 6

Cita participante	Teoría
<p>P3:</p> <p><i>“Existe una transversalidad, es decir, todo el país lo necesita por igual. Sin embargo, en base a lo que señala la documentación histórica, las regiones que más lo necesitan son las limítrofes, entre estas la Región del Bío Bío y la Región del Maule particularmente, puesto que históricamente fueron las fronteras de la entrada del ejército de colonización español entre los años 1500 a 1700”.</i></p> <p><i>“En la Región del Bío Bío se produce el 90% de la madera y el recurso forestal de Chile. Es tanto así que su matriz territorial está absolutamente invadida por los monocultivos de pino y eucalipto, lo cual genera daños al ecosistema. Por otro lado, en la Región del Maule, una zona donde comunidades indígenas y pueblos originarios no salen en el mapa o su densidad poblacional está muy diezmada”.</i></p>	<p>“La insurrección mapuche de 1598 destruyó todas las ciudades españolas entre el Biobío y el seno de Reloncaví, obligando a restringir el territorio de colonización hasta dicho río” (Biblioteca Nacional de Chile, 2018).</p> <p>Chile ha dado pie a interesantes estudios coloniales regionales, especialmente relacionados con el espacio fronterizo, el que quedó delimitado en el siglo XVII por el río Biobío al sur (Illanes, 2014).</p> <p>Las regiones del Maule, Biobío y La Araucanía concentran más del 84% de las plantaciones forestales existentes en el país (Ministerio de Agricultura, 2013).</p>



Categoría: Propuestas educativas ambientales desde la EAI

En esta categoría todos los participantes están a favor de las actividades al aire libre, que las proponen mediante diversos ejemplos. El P1 menciona los centros de creación, en donde se trabaja la interculturalidad desde distintas disciplinas que contemplan el aprender haciendo, y a su vez “al aire libre Chile” que realiza actividades educativas desde una mirada intercultural abordada en sus actividades. Afirma que es indispensable el uso del laboratorio natural para adquirir conocimientos ambientales, con la finalidad de aproximar a los estudiantes a sentir olores, texturas y sensaciones lo más semejantes posibles a estar en el laboratorio natural. A diferencia del P2 quien se enfoca en la enseñanza de corrientes contrarias al sistema neoliberal, entre estas, el comercio justo, agroecología, huertos y trabajos de inclusión, con el propósito de brindar instancias pedagógicas que consideren aspectos fundamentales de la vida que

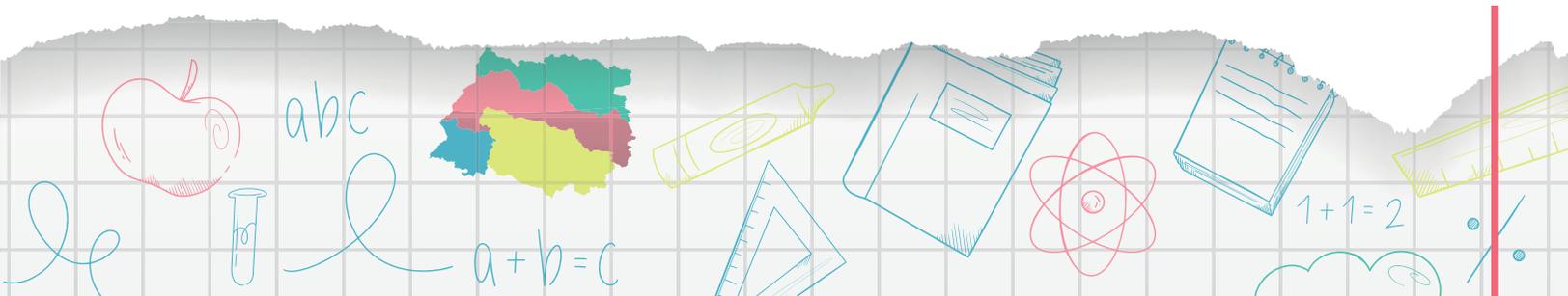
comúnmente el sistema educativo chileno no abarca. Este mismo participante defiende la importancia de las escuelas, sosteniendo que son un corazón territorial, y es por esto que debe mostrarse un complemento entre el énfasis que requiere la EA y otras propuestas útiles que favorezcan el aprendizaje.

Siguiendo la misma línea inclinada hacia las actividades en contacto con la naturaleza, el P3 afirma que trabajar en laboratorios naturales da buenos resultados, ya que esto puede resultar motivador para los estudiantes, quienes aprenderán a través del descubrimiento, y por consiguiente se generará un aprendizaje significativo.

El P4 menciona que el aprendizaje se adquiere mejor en espacios abiertos. Usando como fuente la neurociencia afirma que los niños aprenden mejor a través del juego y la experimentación, debido a que les resulta más atractivo y relevante, por ende, más fácil de comprender y memorizar.

Tabla 7

Cita participante	Teoría
<p>P2:</p> <p><i>“Cualquier modelo que incluya un trabajo comunitario, o cualquiera que vaya en contra de la corriente del sistema neoliberal, cooperativas, temas de comercio justo, agroecología, huertos y trabajos de inclusión”.</i></p> <p><i>“Soy defensor de las escuelas. Sin embargo, yo sé que existen otros paradigmas que van asociados a agrupaciones más pequeñas, pero considero que las escuelas son el corazón territorial”.</i></p>	<p>Las intervenciones comunitarias promueven las capacidades sociales de las personas, viéndola como un mecanismo preventivo respecto a situaciones de riesgo. Estas requieren de estrategias instrumentales en cuanto a la formación educativa, teniendo presente las características locales y particulares (Hidalgo et al., 2016).</p>



Categoría: Desafíos curriculares

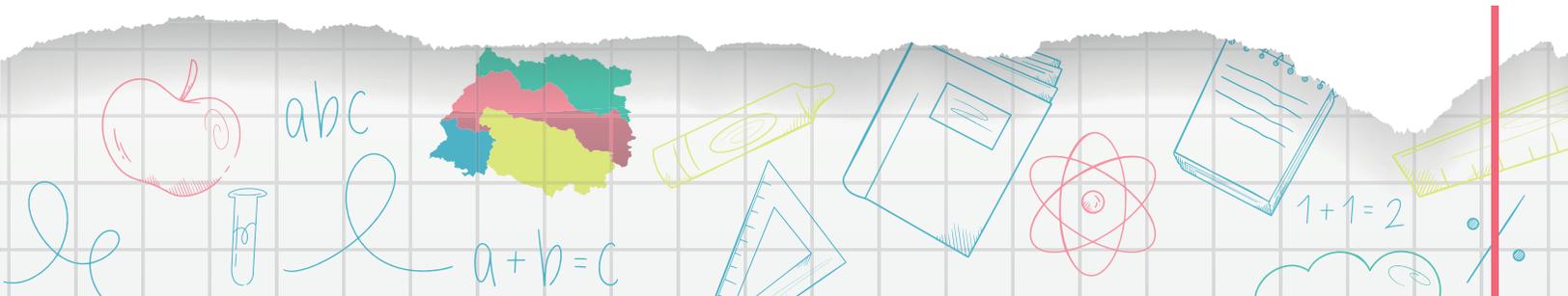
Se puede inferir que los participantes tienen perspectivas distintas frente a este tipo de desafíos particulares del Currículo Nacional. En primer lugar, se observa al P1, quien muestra una postura más centrada en el reforzamiento de la interculturalidad. Afirma que a nivel curricular se debe implementar una mayor valoración y posicionamiento de los pueblos originarios de Chile, ya que la mayor cantidad de prejuicios en el ámbito de la educación se crean a partir del desconocimiento.

Por otro lado, el P2 propone una asignatura dedicada exclusivamente a la EAI con el argumento de que la transversalidad no cumplió su misión dentro de la práctica. También señala que esta transversalidad se cumpliría en base a la voluntad de los/as docentes de las distintas asignaturas, lo que supondría una variable muy arriesgada.

Semejante a la postura del P2 se encuentra el P4, quien afirma que no se le destina un tiempo curricularmente específico a abordar la temática de EA, y sugiere que además de su transversalidad se dedique una cantidad de horas específicas, por tanto, dejaría de tener ese carácter voluntario al momento de abordarla. Sin embargo, el P4 difiere del P2 en establecer una asignatura específica de EA. Por último, el P3 sostiene que es necesario poner los esfuerzos curriculares en entregar herramientas y competencias a los profesores/as en su Formación Inicial Docente (FID) que les permitan poder desenvolverse en el entorno natural y que en base a esto los estudiantes tengan contacto con el medio ambiente, y trabajar desde ahí con las herramientas adquiridas por el/la docente.

Tabla 8

Cita participante	Teoría
<p>P1:</p> <p><i>“El primer desafío sería posicionar a nuestros pueblos originarios en un lugar donde merezcan respeto, valorando su historia, puesto que hay mucho desconocimiento y eso es lo que crea prejuicios”.</i></p> <p><i>“Otro desafío son los programas de divulgación y de formación al resto de la ciudadanía. Si no llega la información a nosotros es difícil generar algún cambio y que los profesores también lo hagan”.</i></p>	<p>Entre los sectores de aprendizaje, el de Historia y Ciencias Sociales resulta el encargado de desarrollar procesos de formación orientados a potenciar los valores de convivencia y de afirmación identitaria. Los objetivos curriculares propuestos adquieren una orientación distinta a la que por costumbre se atribuyó a la enseñanza de la historia, como ha sido formar en valores y conocimientos orientados a afirmar y proyectar la tradición cultural occidental dominante. El conocimiento histórico, desde esta perspectiva, se fundamenta en contenidos culturales eurocéntricos y se relaciona mucho con los fenómenos de orden político, destacándose aquellos hechos y personajes relevantes en el proceso de conformación nacional (Turra, 2012).</p>



CONCLUSIONES

Una primera valoración general es considerar que la EAI está avanzando paulatinamente para lograr llegar a cada nivel educativo y social, donde no solo se unen aspectos conceptuales, sino también habilidades, actitudes, conductas, contextos particulares y colectivos, con la finalidad de establecerse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como también describe Quintanilla (2017), en aspectos económicos, culturales, políticos y sociales.

Asimismo, durante el transcurso de esta investigación fueron surgiendo datos significativos que dan cuenta de que la EAI no solo se enfoca en temáticas medioambientales, sino que incorpora temas como justicia social, vulnerabilidad, pobreza, políticas públicas, programas públicos y/o privados, trabajo en comunidad, quehacer docente, entre otros. Por dicha razón, existe la necesidad, como han descrito Inaipil y Marín (2017), de introducir estrategias o mecanismos en relación a la enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva intercultural a cada sector, con lo que se beneficia tanto la sociedad como el entorno natural.

A partir de esto, es posible dar respuesta al objetivo general de esta investigación "Analizar los desafíos ambientales vinculados con una Educación Ambiental inclusiva desde una perspectiva intercultural a partir de la mirada de expertos" a través del siguiente listado que evidencia los desafíos separados por categorías.

Desafíos de enseñanza-aprendizaje inclusiva desde una perspectiva intercultural a nivel país:

- Construir una Educación Ambiental con perspectiva intercultural, trabajando ambos conceptos de forma integrada.
- Incorporar la Educación Ambiental Intercultural al Currículo Nacional.
- Fomentar la Educación Ambiental en comunidad, donde se contemple a toda la ciudadanía en temáticas medioambientales que promuevan conciencia ambiental, social, política, económica y cultural.
- Brindar espacios de encuentro, participación y acceso a la ciudadanía indígena.

- Promocionar la valoración de los pueblos originarios, estableciendo programas, planes, políticas públicas, que reconozcan sus aportes a la sociedad, desde lo social, cultural, económico, político, etc.
- Promover sistemas o mecanismos de divulgación de información enfocada en EAI

Desafíos a nivel regional:

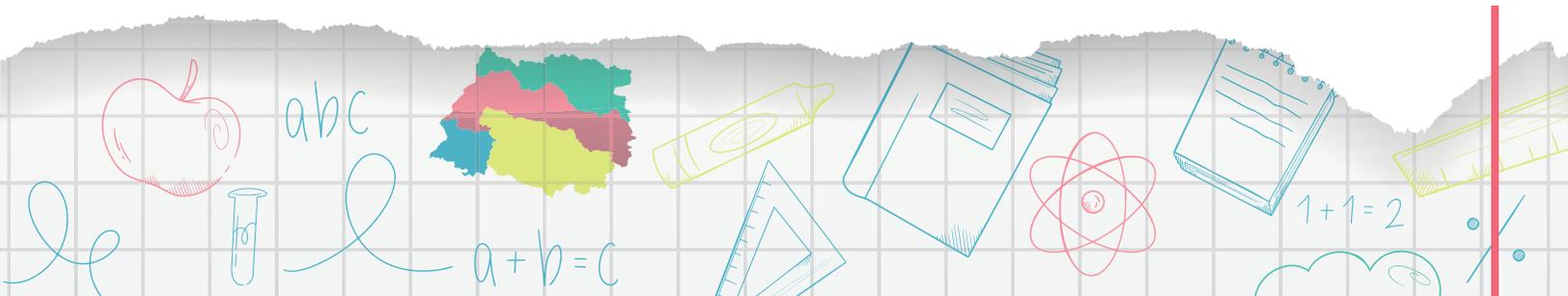
- Generar iniciativas y/o programas de EAI aplicables a las escuelas de todas las regiones, adecuándose a su contexto socio-cultural.
- Dar impulso a propuestas complementarias en torno a la EAI en regiones de forma estratégica, analizando zonas de sacrificio, zonas con alto índice de migración y pobreza, incorporando a la discusión las necesidades de emancipación y descolonización, entre otras.
- Incluir desde la EAI la relevancia de la conexión con los saberes de las personas desde el territorio que habitan y desde donde desarrollan sus culturas.

Desafíos en la Formación Inicial Docente (FID):

- Desarrollar competencias de interacción con el medio natural, con el fin de promover la preservación del entorno.
- Generar actividades, estrategias y/o metodologías, que promuevan competencias de nivel superior como el pensamiento crítico, creativo y sistémico.
- Fortalecer las mallas curriculares de cada carrera, en especial de las pedagogías a través de la EAI y sus principios, de acuerdo al territorio o zona a la que pertenezca.

Desafíos en el rol docente:

- Llevar a cabo un trabajo colaborativo, no solo con los otros docentes, sino también en red, de forma inter y multidisciplinaria, involucrando a toda la comunidad educativa, incluyendo a las familias y comunidad.
- Establecer metodologías o estrategias que involucren la exploración y el juego, principalmente la educación en contacto con la naturaleza.



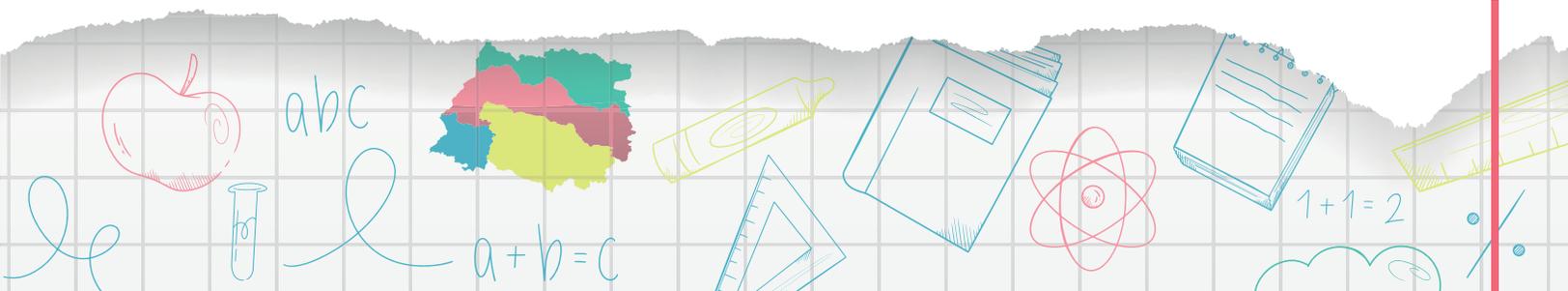
- Rescatar o recopilar información acerca del territorio en el que se desenvuelve, para así realizar actividades acordes al entorno natural de los y las estudiantes.
- Incorporar los objetivos de la EAI en cada disciplina o en cada aspecto de la vida de los educandos.
- Fomentar la plasticidad para enfrentar los nuevos desafíos de la educación, incluyendo la EAI.
- Promover la participación ciudadana en actividades que les permitan desenvolverse de manera activa y segura, favoreciendo la EAI.

En base a la información obtenida y plasmada en los desafíos anteriormente mencionados, fue posible apreciar que existen aspectos coincidentes y disidentes entre la perspectiva de los participantes. Sin embargo, hay algo en lo que todos están de acuerdo, la transversalidad. Lo importante que es no dejar fuera la perspectiva intercultural en la EA, puesto que de esta manera la enseñanza se vuelve significativa debido a la pertinencia territorial. Independiente de los recursos materiales, existe una necesidad inminente de dar un enfoque inclusivo que atienda a la realidad y contexto de los estudiantes, evitando enseñar contenidos medioambientales con ejemplos aislados de lo que estos tienen a su alrededor.

Otro de los aspectos más relevantes es la baja valoración que se otorga a los pueblos originarios, proponiendo como un desafío el posicionamiento de estos, en donde todos podamos conocer y compartir sus historias, creencias y saberes, teniéndolas en cuenta en la EA y reconociendo su importancia, ya que el pensamiento indígena es indisoluble de su entorno, ambiente y naturaleza.

Finalmente, a partir de todos los desafíos propuestos por los entrevistados, es que surge la necesidad de proponer a los futuros docentes y a quienes ya están insertos en el Sistema Educativo chileno abordar de manera inclusiva la enseñanza de esta temática, la cual debe considerar la interculturalidad como protagonista, y por consiguiente todos los desafíos propuestos anteriormente.

Más allá de la asignatura específica que se imparta, el profesorado cuenta con un gran desafío, que es educar a las futuras generaciones en EAI, crear propuestas innovadoras que motiven a generar cambios significativos en el currículum y de esta forma concientizar no solo a los estudiantes, sino hacer partícipes a sus familias y comunidad educativa para idear iniciativas que trabajen la EA de manera coherente y concreta, y así, dar soluciones que ayuden a nuestro entorno, concientizar a la sociedad sobre la crisis ambiental en la que estamos y las que podrían darse a futuro si no se toman las medidas pertinentes.



01



¿Cómo/porqué se originó tu problema de investigación?

Surgió a partir de situaciones observadas en las prácticas pedagógicas y la inminente necesidad de dar atención a la diversidad también desde una perspectiva de la educación ambiental. Con el fin de promover que las clases se realicen considerando el contexto en el cual se llevan a cabo. Mediante esta investigación, se buscó mostrar la importancia de enriquecer los fundamentos que sustenten dicha postura.

¿Cómo se vincula tu investigación con la región y/o el país?

El instrumento aplicado para la investigación fue una entrevista semi-estructurada con el objetivo de no solo hacer preguntas y obtener respuestas específicas, sino proporcionar espacios de diálogos. La entrevista fue trabajada en una muestra intencionada conformada por profesionales expertos en materias de Educación Ambiental. En estas entrevistas se reflexionaron temáticas con enfoque intercultural a nivel regional y nacional, considerando la experiencia que contaban los profesionales entrevistados.

02



03



¿Qué fue lo más difícil del proceso de investigación?

Organizar los tiempos para trabajar en equipo, debido a que el contexto demanda mayor desgaste y los tiempos se vieron reducidos por actividades académicas y vida personal. La modalidad online nos obligaba a estar horas y horas sentados frente al computador realizando la investigación y otras actividades anexas, lo que generaba un cansancio físico y mental. Por último, los tiempos eran acotados, ya que el hecho de estar estudiando y estar en distintas menciones significaba un horario distinto para todos, por tal razón, eran pocas las horas que podíamos destinar a trabajar en equipo al mismo tiempo.

¿Qué le aconsejarías a alguien que comienza el proceso de investigar?

Como grupo de investigación creemos que lo más importante dentro de este periodo de formación docente es la comunicación entre los propios integrantes del grupo en relación a los roles, tiempo y participación, por ello es muy importante seleccionar bien a los/las compañeros/as de equipo para poder ir avanzando a medida que se van requiriendo ciertos apartados. Así también, programarse considerando la carga académica común y particular, destinando tareas, propósitos u objetivos de manera semanal. Por otra parte, pero no menos importante, es necesario tomar la iniciativa muchas veces para poder alentar y guiar al equipo desde la base del compromiso, respeto y empatía, enfocando hacia nuestros pares y hacia el profesor o tutor guía de dicha investigación.

04



REFERENCIAS

Biblioteca Nacional de Chile. (2018). *Transformación urbana en el Chile colonial (1541-1810)*. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-808.html>

Bermudez, G. y De Longhi, A. (2008). La Educación Ambiental y la Ecología como ciencia. Una discusión necesaria para la enseñanza. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7(2), 255-297. http://www.nebad.uerj.br/publicacoes/artigos_em_periodicos/la_educacion_ambiental_y_la_ecologia.pdf

Calixto, R. (2012). Investigación en Educación Ambiental. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(55), 1019-1033. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14024273002.pdf>

Daza, S., y Arrieta, J. (2017). Construcción de ciudadanía desde una mirada multicultural en la enseñanza de las ciencias. En M. Quintanilla, *Multiculturalidad y diversidad en la enseñanza de las ciencias* (1.ª ed., pp. 14–30). <http://www.sociedadbellaterra.cl/wp-content/uploads/2017/09/Multiculturalidad-y-diversidad-en-la-EC-RPC-290817.pdf>

Freire, P. (1995). *La educación como una acción cultural*. San José, Costa Rica: EUNED.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª edición). McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A.

Hidalgo, A., Romero, P. y Martínez, C. (2016). Estrategia de intervención comunitaria ambiental aplicada a la comunidad rural. La Reforma en la Isla Juventud. *Novedades en Población* (12)24. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1817-40782016000200008

Inaipil, C. y Marín, F. (2017). Desarrollo de la interculturalidad y puesta en valor de la biodiversidad en la formación inicial docente en diálogo con la cosmovisión mapuche. *Enseñanza de las Ciencias. Barcelona*. N° Extraordinario, 3313 - 3317. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/337058/427928>

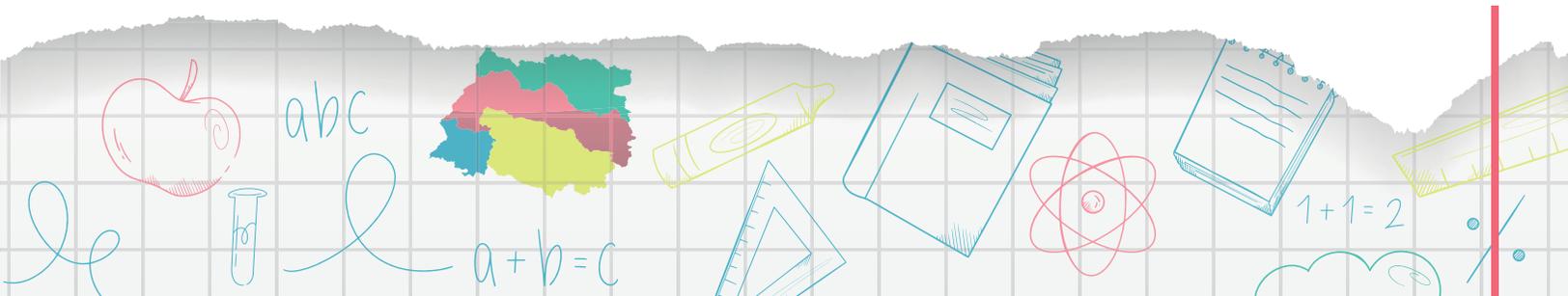
Infante, A. (2013). El porqué de una epistemología del Sur como alternativa ante el conocimiento europeo. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*. <https://www.redalyc.org/pdf/705/70538671007.pdf>

Illanes, M. (2014). La cuarta frontera: el caso del territorio valdiviano (Chile, XVII-XIX). *Atenea (Concepción)*, (509), 227-243. https://www.scielo.cl/pdf/atenea/n509/art_13.pdf

López, A., y Rodríguez, F. (21 al 25 de septiembre de 2009). X Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Martínez, R. (2010). La importancia de la Educación Ambiental en la problemática actual. *Revista Electrónica Educare*, 14(1)97-111. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194114419010.pdf>

Medina, I., y Páramo, P. (2014). La investigación en educación ambiental en América Latina: un análisis bibliométrico. *Revista Colombiana de Educación*, (66), 60. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n66/n66a03.pdf>



Ministerio de Agricultura. (2013). Conaf, por un Chile forestal sustentable. Zig Zag. https://www.conaf.cl/wp-content/files_mf/1382992_046CONAFporunChileForestalSustentable.pdf

Ministerio de Medio Ambiente de Chile. (2009). Política Nacional de Educación para el Desarrollo Sustentable. Cuidando Chile. Nueva Institucionalidad Ambiental, 7. <http://sustentabilidad.umce.cl/wp-content/uploads/2016/10/Politica-Nacional-EA-EDS-2012-1.pdf>

Ministerio del Medio Ambiente. (2018). Educación Ambiental para la sustentabilidad: Síntesis para el docente. Gobierno de Chile. https://mma.gob.cl/wp-content/uploads/2018/08/Guia-Docentes-EA_web.pdf

Mora, M. (2018). *Propuesta Curricular y Articulación de la Educación Ambiental (PRAE) Como Eje Transversal en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), Desde un Enfoque Sociocrítico y Transversal en Básica Primaria sede Simón Bolívar de la Institución Educativa Técnica San José en el municipio de Fresno Solima* [Tesis de grado] . Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Tolima.

Muñoz, A. (2014). La educación ambiental en Chile, una tarea aún pendiente. *Ambiente & Sociedade*, 17(3), 177-198. <https://www.scielo.br/j/asoc/a/kKxYKcXDRJ6zf8DmBLLSsrR/?lang=es&format=pdf>

Quintanilla, M. (2017). *Multiculturalidad y diversidad en la enseñanza de las Ciencias, hacia una educación inclusiva y liberadora*. Editorial Bellaterra.

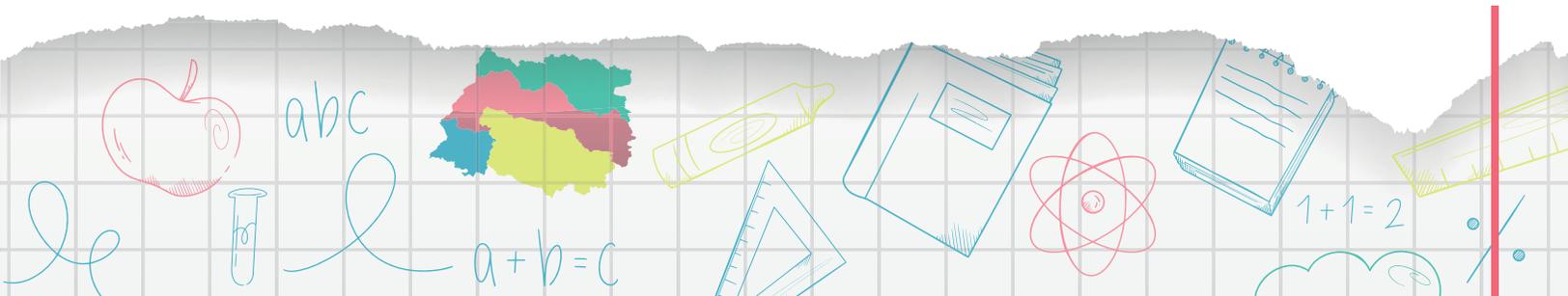
Terrón, E. (2010). *Educación ambiental. Representaciones sociales y sus implicaciones educativas*. Horizontes Educativos.

Turra, O. (2012). Currículo y construcción de identidad en contextos indígenas chilenos. *Educación y educadores* 15(1), 81-93. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v15n1/v15n1a06.pdf>

Velásquez, J. (2009). La transversalidad como posibilidad curricular desde la Educación Ambiental. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5(2), 29-44. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134116861003.pdf>

Williamson, G. (2009). Educación ambiental intercultural: ¿un nuevo paradigma? *Revista Colombiana de Educación*, 56, 131-135. <https://doi.org/10.17227/01203916.7583>

Zabala, I. y García, M. (2008). Historia de la Educación Ambiental desde su discusión y análisis en los congresos internacionales. *Revista de Investigación*, 32(63), 201-218. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S101029142008000100011&lng=es&nrm=iso&tlng=es



EL AGUA Y SU ENFOQUE EN LAS BASES CURRICULARES, PROGRAMAS Y TEXTOS ESCOLARES. UN ESTUDIO BIBLIOGRÁFICO EN CHILE

Patricio Espinoza Cea
Víctor González Espina
Karla Gutiérrez Aedo
Jorge Hernández Bustamante
Flor Ibarra Sepúlveda
Arantxa Osorio Reyes

Profesora Guía: Sonia Missiacos Cárdenas

RESUMEN

El propósito de esta investigación fue analizar el tema del agua desde el enfoque de la Educación Ambiental en cuatro textos escolares y sus respectivas bases curriculares, en los niveles de quinto y sexto básico de las áreas de Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales. La metodología refiere al análisis de contenidos basados en los principios de la Educación Ambiental, con el propósito de caracterizar los enfoques pedagógicos a través de preguntas orientadoras. Los resultados indican que hay un predominio de actividades del tipo investigación acción y que el enfoque más débil es el de la reflexión y compromiso con el recurso. Se concluye que, aunque está presente el tema y se aborda parcialmente desde la perspectiva de la Educación Ambiental, aún carece de aspectos reflexivos y de herramientas para empoderar a los estudiantes de habilidades que permitan un compromiso mayor con el cuidado del recurso hídrico.

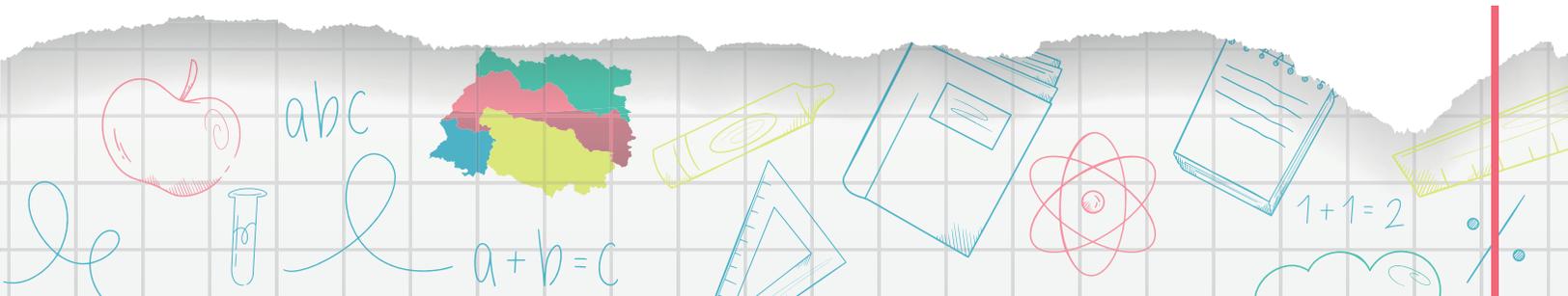
Palabras claves: Agua, textos escolares, Educación Ambiental.

INTRODUCCIÓN

El agua es el principal recurso para mantener la vida en el planeta. Este compuesto moldea los ecosistemas y permite el florecimiento de las civilizaciones y sus actividades productivas. Sin embargo, en la actualidad la escasez de agua es uno de los problemas ambientales con mayor preocupación a nivel global y local. Chile, según el informe del Centro de Ciencia del Clima y la Resiliencia (2015), lidera la lista de los países con mayor estrés hídrico, prueba de ello es la mega sequía que está experimentando desde el 2010 en los territorios comprendidos entre Arica y la Araucanía (Centro de Ciencia del Clima y la Resiliencia, 2015).

Esta grave situación, además de estar cambiando la geografía, está alterando la forma de vida de sus habitantes y poniendo en riesgo el futuro de muchos ecosistemas.

La sociedad enfrenta situaciones que requieren nuevas formas de usar y cuidar el agua dulce del territorio. La educación desde los primeros años de vida es fundamental para dotar a las nuevas generaciones de conocimientos y herramientas que les permitan utilizar y cuidar el agua como un recurso escaso.



La presente investigación trabaja sobre tres ejes interrelacionados, el agua, los textos escolares y la Educación Ambiental. El propósito es indagar los distintos enfoques de la enseñanza sobre este recurso en la educación formal en los niveles de quinto y sexto año básico, de las áreas de Ciencias Naturales e Historia y Geografía desde la perspectiva de la Educación Ambiental.

¿De qué manera la educación sobre la importancia del agua, desde un enfoque ambiental, puede llegar de manera efectiva a todos los escolares del país? En primer lugar, los textos escolares siguen siendo la herramienta más masiva que llega a todos los estudiantes. Por tanto, el texto escolar es prácticamente el recurso didáctico más usado en educación. En este sentido, cumple una función central en la tarea educativa de los docentes, tanto en el aula como en otros espacios de aprendizaje, ya que recurren al texto para el planteamiento de secuencias didácticas (Martins, 2006). “Distintos países lo han asumido como permanente línea investigativa, ya que pueden ser estudiados desde distintos puntos de vista, siendo un soporte de conocimientos ideológicos, culturales y pedagógicos” (Choppin, 1992, citado en Ramírez, 2003, p. 2)

En segundo lugar, la Educación Ambiental fue instalada formalmente en los planes y programas de la educación el año 2009, desde el nivel preescolar hasta cuarto medio, a través de la Ley N° 20.370, señalando para el nivel de Educación Básica que los estudiantes deben conocer y valorar el entorno natural, manteniendo una actitud de respeto y cuidado del entorno (Ministerio del Medio Ambiente, 2018).

En tercer lugar, debemos reconocer el agua como sustento de vida, dado que sostiene todos los ecosistemas de este planeta, es indispensable para el desarrollo de los procesos biológicos; por ello, este recurso hídrico resulta vital para la humanidad como para todos los seres vivos. La contaminación del agua y su escasez plantean amenazas para la salud humana y el equilibrio de todos los hábitats del planeta. Actualmente la humanidad está reaccionando frente a la escasez hídrica y los problemas que provoca, tanto es así que es tema prioritario para las políticas de todas las naciones buscar una gestión adecuada de este recurso y la protección de su calidad.

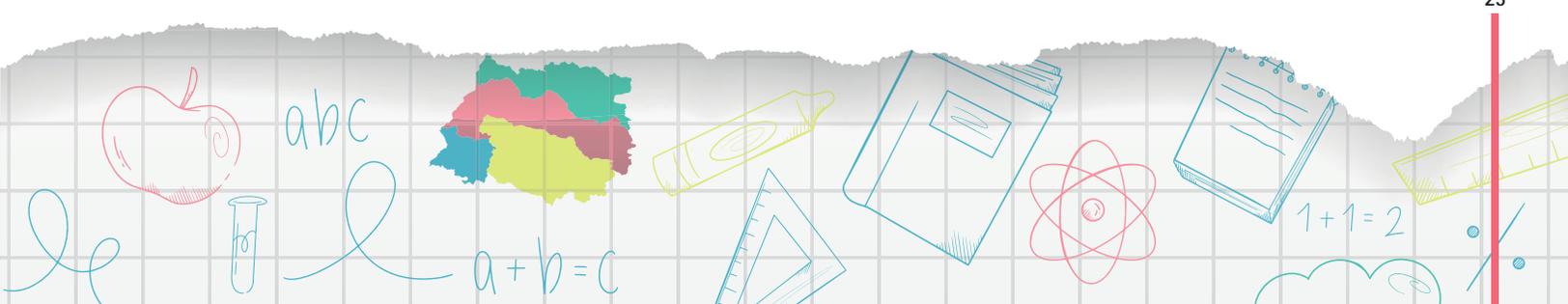
Frente a esta nueva realidad, urge dotar de las competencias necesarias a los ciudadanos para cambiar sus estilos de vida,

adaptándose de esta forma al contexto actual. Esta es ahora la principal tarea de la educación, por ello, la calidad de lo que se enseña como su cobertura es esencial. Así, los textos escolares dan cuenta de la cobertura, ya que es el material más usado en las aulas y, por otra parte, los principios de la Educación Ambiental otorgan las herramientas necesarias para que los ciudadanos conozcan de manera multidimensional la realidad de su entorno y el impacto que provoca el actual estilo de vida al delicado equilibrio de los biomas a nivel planetario.

Para esto, es imperioso que se apropien de la responsabilidad de conocer y cuidar el recurso más importante del planeta, el agua. Así, los textos escolares deberían impactar a las generaciones jóvenes para instalar en ellas modos de vida que les permitan sobrevivir. Tradicionalmente, el texto escolar sirve para transmitir conocimientos, además de facilitar una cantidad de ejercicios para poner en práctica lo aprendido, también tiene por función la transmisión de los valores sociales y culturales.

Los textos evidencian un modelo didáctico que muestra en forma explícita e implícita los cambios pedagógicos que van sucediendo en el país, por eso es fundamental tender a su actualización permanente y adecuación al contexto nacional y local. Un texto puede estar estructurado de diferentes maneras, estas características forman su identidad; pero ¿están contruidos de una manera que puedan responder ante la necesidad de formar estudiantes capaces de enfrentar esta escasez hídrica?

A partir de estos antecedentes, la investigación responde a la siguiente pregunta: ¿Desde qué perspectivas se aborda la temática del agua en las bases curriculares, programas y textos escolares del Ministerio de Educación de quinto y sexto año básico en el área de Ciencias Naturales y en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales? ¿Consideran dichas perspectivas la formación para la Educación Ambiental y la sustentabilidad? Para responderla establecemos como objetivo general de la investigación el analizar las orientaciones pedagógicas que emanan de las bases curriculares y los textos de estudio para los niveles de quinto y sexto básico en las áreas de Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, respecto de la temática del agua, a la luz de los principios de la Educación Ambiental, sostenibilidad o sustentabilidad.



EL AGUA: SUSTENTO DE VIDA

El agua es un elemento vital en la historia de la humanidad, de hecho, las primeras civilizaciones se asentaron a orillas de cuencas hidrográficas. Los seres humanos aprendieron a almacenar y canalizar este recurso, implementando sistemas como acueductos, para llevarla a zonas alejadas de los cuerpos de agua. Debido al aumento de la población y las migraciones desde el campo a las ciudades el requerimiento de agua fue cada vez mayor.

Hoy, la Unesco (2019), en su Informe Mundial sobre el Desarrollo de los Recursos Hídricos, establece el acceso al agua como un derecho humano vital para la dignidad de las personas. El mismo informe destaca que un tercio de la población mundial no tiene acceso al agua potable, indicando la imperiosa necesidad de superar este problema.

En Chile este recurso ha ido mermando desde hace 10 años, lo que ha generado la mayor sequía del último tiempo, principalmente en la zona central del país. Este fenómeno está lejos de mejorar, pues se presume que en el futuro las sequías serán más recurrentes, debido a dos motivos: el cambio climático y el constante aumento de la demanda alimentaria producto del crecimiento demográfico que depende de un recurso hídrico que cada vez está más limitado.

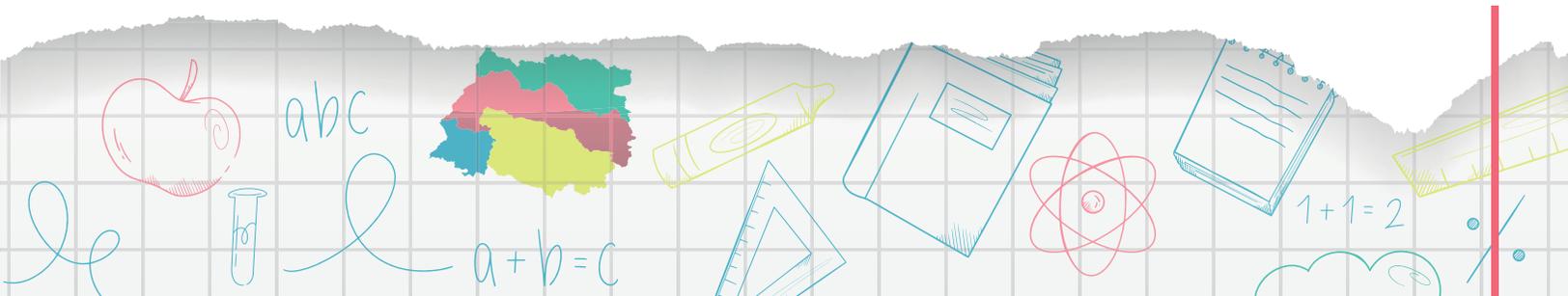
En la misma línea de los derechos de las personas, está la educación como medio para mejorar la calidad de vida de los individuos. Promoviendo su capacidad de elección informada, lo que genera la participación comprometida en la sociedad, y favorece la igualdad de oportunidades para acceder a recursos que les permitan acrecentar su autonomía. En este sentido, la Unesco (2002), en su documento *Educación para todos, ¿va el mundo por el buen camino?*, considera a la educación como instrumento para alcanzar las libertades humanas y señala que la alfabetización mejora la calidad y esperanza de vida de las personas.

LOS TEXTOS ESCOLARES

Prendes (2001), reseñando a Richaudeau (1981), señala que un texto escolar es un material impreso, estructurado y destinado a utilizarse en un determinado proceso de aprendizaje. Pereira y González (2011) señalan que el texto escolar es uno de los recursos didácticos básicos y prioritarios de mayor tradición en las aulas. Ni la inclusión de nuevas tecnologías, ni las críticas que lo consideran un elemento deformante, impositivo y moralizante han logrado quebrantar esta posición (Colás, 1987). En esta misma línea, Prendes (2001) indica que este es un producto elaborado para la enseñanza escolar, como promotor del aprendizaje. Tal como lo expresa Morin (2003), un texto debe incluir en su propuesta, potenciar en los estudiantes la capacidad de reconocer que el mundo es una realidad compleja, y en este sentido proponer aproximaciones a este mundo, desde diferentes ángulos y de manera integradora, incorporando diversos planos: social, natural y emocional.

Por último, el texto escolar tiene una facultad que supera los límites del recinto educativo, también está al servicio de las familias. Es el medio, para los padres, de continuar el proceso de aprendizaje de los niños en el hogar, por lo tanto, asegura el lazo entre el universo escolar y el universo familiar.

Actualmente se está desarrollando una nueva forma de educación, ya que la pandemia ha impedido las clases presenciales, cobrando mayor relevancia el uso de la tecnología. Sin embargo, un informe de la Universidad de Harvard indica que en aquellos países cuyos sistemas escolares no poseen una infraestructura tecnológica para apoyar el aprendizaje en línea y el acceso universal a los dispositivos, es poco probable que se pueda implementar la educación. Esto hará que las diferencias de condiciones de los/as estudiantes para la educación a distancia aumenten las brechas de oportunidades ya existentes, situación en la que se encuentra Chile, ya que el 44% de los hogares no posee



acceso a internet fijo. Por otra parte, la Subsecretaría de Telecomunicaciones de Chile (2018) revela que aún no existen políticas públicas para la masificación de la conectividad en la educación.

Por lo anterior, el texto escolar que llega de forma gratuita y masiva a todas las escuelas del país sigue siendo la herramienta más usada y accesible para la comunidad escolar. Siguiendo esta perspectiva, Eyzaguirre y Fontaine (1997) plantean que los textos escolares dan forma al currículum y permiten que el profesor planifique sus clases. Además, dispone de recursos digitales para apoyar la implementación del currículum y la labor docente y así fomentar el aprendizaje de los estudiantes y su formación integral.

La Ley General de Educación, promulgada en 2009, manifiesta que la educación es un proceso permanente, que tiene como propósito desarrollar integralmente a todos los estudiantes, es decir, debe observarse un progreso en todos los ámbitos que conforman al ser humano: espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico.

El Consejo Nacional de Educación dice que las bases curriculares establecen los objetivos de aprendizaje mínimos que se espera que los estudiantes logren en cada nivel y asignatura. Las bases curriculares para la Educación Básica contribuyen a satisfacer los aprendizajes de los niños y niñas, entregando un currículum claro y enriquecido. Con estas bases los establecimientos educacionales reciben una herramienta que les permite desarrollar en sus alumnos conocimientos, habilidades y actitudes.

EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA EDUCACIÓN FORMAL

Uno de los elementos relevantes en la Educación Ambiental es la necesidad de enfocar los contenidos de manera interdisciplinaria, ya que una educación integral considera dos relaciones posibles: la que se establece con la propia disciplina desde una mirada crítica y la que se establece entre las disciplinas de estudio. Esto hace alusión a la posibilidad de crear espacios de diálogo que incorporen la interdisciplinariedad en el aprendizaje (Missiacos, 2017).

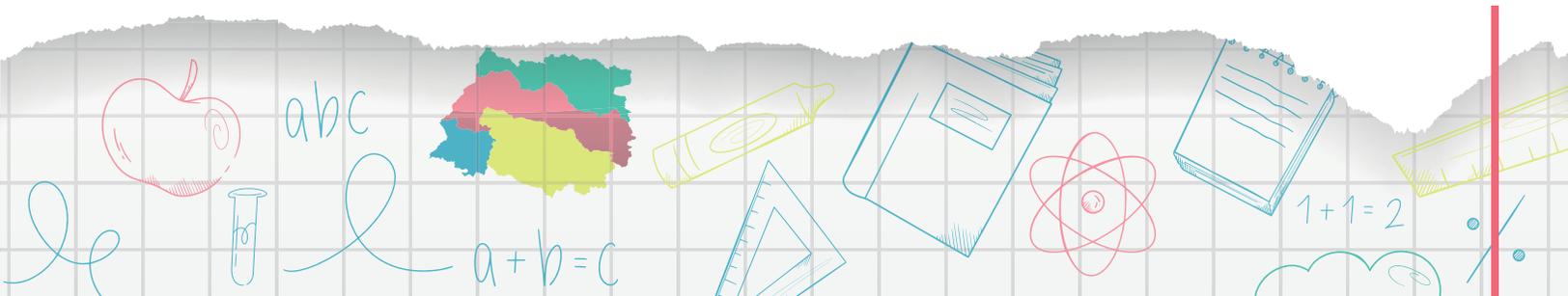
En tanto, la aprobación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) plasmados en la agenda 2030, el año 2015, en su objetivo 4 plantea el derecho a la educación de calidad para todos como la base para mejorar la vida de las personas y promover el desarrollo sostenible, que permitirá erradicar la pobreza y proteger el medio ambiente, como una forma de enfrentar el cambio climático.

Por ello, la interdisciplinariedad en la educación y en los textos escolares resulta ser importante para fortalecer las múltiples formas de expresar un conocimiento. En 1983, la Unesco interpreta la interdisciplinariedad como la cooperación entre distintas disciplinas producto de la complejidad de ciertos problemas que solo pueden abordarse a través de puntos de vista diversos. Dos años más tarde, la Unesco propone definirla como la cooperación de diversas disciplinas, que contribuyen a un objetivo común y que, a través de su asociación, promueven la generación de nuevos conocimientos. Apoyando la idea de interdisciplinariedad, Morin (1991) destaca que se debe favorecer la aptitud para contextualizar, relacionar y globalizar, ya que los problemas que enfrentan jóvenes y ciudadanos en el presente demandan decisiones y reflexiones en base a conocimientos cada vez más globales o interrelacionados.

Para efectos de este trabajo se adoptará la definición de D'Hainaut (1986), quien plantea la interdisciplinariedad como una cooperación de diversas disciplinas, las cuales contribuirán a una meta común, que finalmente originará nuevos conocimientos. Por tanto, la interdisciplinariedad trabaja con problemáticas reales, que requieren la cooperación y la interacción de dos o más disciplinas (Huberman, 2003).

En el contexto curricular, las disciplinas constituyen solo una parte de un todo, por ello es necesaria la interacción entre ellas, la que demanda estrategias curriculares, desde los textos escolares que garanticen la interdisciplinariedad, dado que dicho propósito trasciende y desborda las posibilidades de estas (Aspiazú et al., 2011). Por otra parte, el Marco para la Buena Enseñanza (2008) indica que el docente debe comprender y aplicar la relación de los contenidos que enseña con los de otras disciplinas.

En el mismo sentido, Neira (2008) menciona a Jean Piaget, quien indica la necesidad de no seguir dividiendo la realidad



en compartimentos, sino que se deben buscar interacciones y mecanismos de unidad entre las disciplinas y establece que la interdisciplinariedad es un requisito fundamental en el avance del conocimiento. Ahora bien, para que estos procesos se desarrollen en el ámbito educacional se necesita que de manera explícita los textos escolares promuevan la aplicación de diferentes disciplinas o áreas del conocimiento, en torno a un tema o una problemática compleja, generando espacios planificados de intercambio que potencien los aprendizajes.

Otro elemento relevante en la educación ambiental es la **reflexión**. En Chile se vive un momento crítico en la preservación del agua dulce, por otro lado, la poca concientización o compromiso existente en la sociedad, respecto al futuro de este recurso, indica indudablemente la gran necesidad de fortalecer la reflexión y el compromiso para el cuidado del agua y con ello de las futuras generaciones. Tal como lo expresa Morin (2003), el educar es una tarea que proyecta a los estudiantes para el futuro, en este sentido se debe incorporar una visión que les permita realizar múltiples proyecciones de ellos(as) y su entorno, de tal manera que puedan imaginarlo como arquitectos del futuro que está por venir. En este sentido, el texto escolar debe tener la mirada puesta en los nuevos conocimientos y cómo estos están moldeando las sociedades. Por ello, los textos deberían comunicar la idea de que se están viviendo tiempos en los que, en opinión de Robinson (2016), no existe una idea clara de qué va a pasar en el futuro.

De lo anterior se desprende la necesidad de transmitir esperanzas en el futuro, adoptando una idea de ecología humana, en la que se revalore la concepción de la riqueza de la capacidad humana (Robinson, 2016). Es relevante construir escenarios alternativos y positivos que motiven a los estudiantes a estar alertas y preparados para enfrentar lo que vendrá. De este modo, el texto, que es una herramienta central en la labor docente, tendría que proveer de recursos a sus estudiantes para impulsarlos a imaginar futuros posibles (Missiacos, 2017).

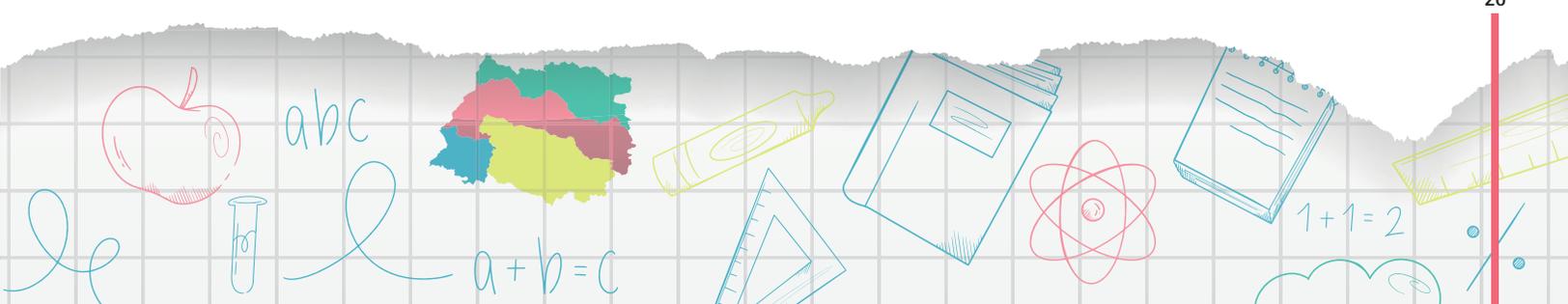
La educación, vista como un agente desarrollador de actitudes socioemocionales y sociales, debe integrar diferentes ámbitos de la realidad, como proponer trabajos de reflexión relacionados con la equidad social, protección del medio ambiente; todo visto desde lo local a lo global.

Un texto debe tener en su propuesta capacidades como la creatividad, la imaginación y la sensibilidad, competencias que demanda la sociedad del ciudadano de hoy. Los textos escolares no solo transmiten conocimiento, sino también valores sociales y una mayor comprensión de la historia y del mundo. Visto desde otra perspectiva, un texto que guía al estudiante propone hacer uso de estrategias instructivas que ayuden a los estudiantes a pensar críticamente, resolver problemas, demostrar habilidades prácticas y desarrollar su creatividad (Escudero, 2006).

Si se está consciente de que la humanidad ha transformado el mundo que habita, y con ello ha creado problemas sin precedentes, deberá el texto a través de recursos y las aportaciones didácticas, explicar que es urgente contar con propuestas nuevas para enfrentar y resolver nuevos problemas, lo que demanda la creación de herramientas adecuadas para cada fin, por ello potencia en el escolar el desarrollo de su creatividad e imaginación, reconociendo la diversidad psico-sociocultural de los estudiantes, como lo señalan Paredes y Villalobos (2003).

Es necesario una constante actualización en los textos, tanto de Ciencias Naturales como de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, ya que el mundo cambia y va presentando nuevos retos que requieren de la generación de nuevas ideas y planteamientos. Por esto, es imperioso que en el texto de estudio se entregue a los estudiantes nuevos conocimientos desde diversas perspectivas y nuevos desarrollos de su disciplina (MBE, 2008). Por otra parte, el conocimiento consciente y pertinente es aquel capaz de ubicar la información en su contexto local y global (Morin, 2003). A su vez, desarrollar un diálogo permanente de la acción educativa en el aula y con el entorno, que permita tomar consciencia de su propia cultura en un contexto de diversidad cultural, que determina intereses y necesidades propias.

En palabras sencillas, promueve una educación transformadora que afecta tanto a la persona como a su entorno, ya que fomenta la aceptación, integración y valoración de la riqueza que otorga la multiplicidad cultural. De esta forma puede animar situaciones de aprendizaje (Perrenoud, 2004).



La gestación de aprendizajes se realiza mediante el desarrollo de diversas estrategias de aprendizaje, las que, según Nisbet y Shuckersmith (1987), son procesos de carácter ejecutivo, en el que las actividades deben poseer la aplicación de las habilidades que se quieren generar en el estudiante. Por esta razón, es importante pensar qué actividades son las que se plantean en los textos escolares, con relación a la temática hídrica, y cuáles son los objetivos que se pretende alcanzar, destacándose el proceso reflexivo que conlleva el desarrollo de las actividades propuestas.

Para este trabajo se ha optado por entender la reflexión como un proceso que implica la capacidad de pensar de una manera estructurada sobre una experiencia pasada – tanto en el tiempo como en el espacio – buscando nuevas formas de hacer las cosas y sacando conclusiones útiles para las acciones futuras (Postholm, 2008; Korthagen y Vasalos, 2008). La reflexión promueve el pensamiento crítico de los hechos y para interpretarlos implica respetar los diferentes puntos de vista en distintas situaciones (Cebrián y Junyent, 2014), influyendo en las posibilidades de todos los estudiantes de elegir, lo que promueve la capacidad de que se proyecten más allá de las decisiones tomadas a corto plazo. En este sentido, la optatividad los prepara para tomar decisiones de manera consciente y comprometida con las actividades que demanda el estudio de ciertas materias.

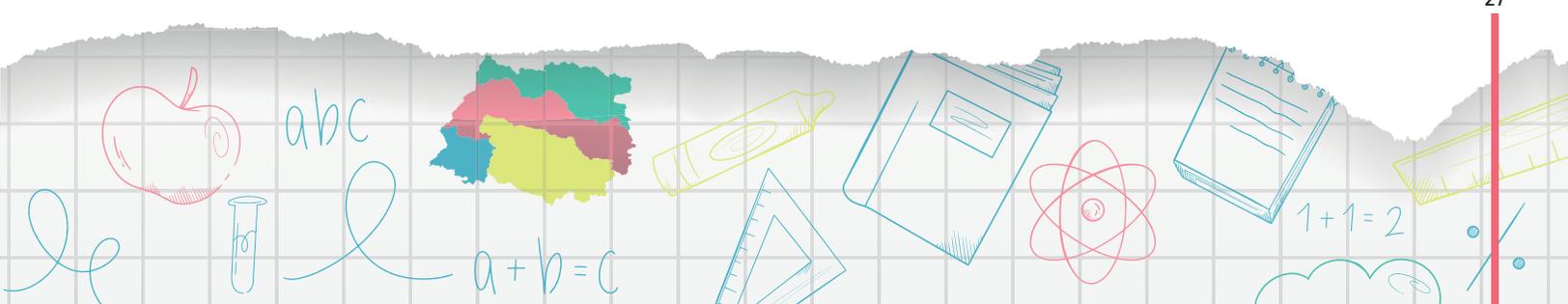
La optatividad, como lo señalan Paredes y Villalobos (2003), está relacionada con la oportunidad para aprovechar los recursos y las aportaciones didácticas, que permita ofrecer a los estudiantes la posibilidad de elegir distintas actividades sin perder el foco del objetivo o meta a alcanzar, lo que no implica renunciar a los contenidos, sino acceder a ellos de otra manera, entregando, por ejemplo, la posibilidad de optar entre diversos tipos de trabajo para desarrollar como evaluación final de curso o promoviendo la búsqueda de información sobre proyectos relacionados con el área y con el futuro profesional, lo que promueve instancias de discusiones y debates.

Asimismo, la generación de un pensamiento ciudadano se reconoce como un factor que se busca potenciar a través de la educación. Por tanto, es importante que mediante el uso de estos materiales se logre resaltar el cuidado responsable del agua, con el fin de construir una sociedad que posea

mayor conciencia ambiental y comprensión del entorno en el que viven.

Los textos escolares son una herramienta de gran relevancia en el desarrollo de los aprendizajes, estos permiten la transmisión de diversos contenidos que los alumnos deben aprender en el desarrollo de su año escolar, uno de estos es la Formación Ciudadana, que por medio de la Ley N° 20.911 promulgada en el año 2016, establece la obligatoriedad de que los recintos educacionales cuenten con un Plan de Formación Ciudadana, independientemente del nivel educacional en el que se encuentran, entendiéndose esto como educación parvularia, básica y media. El objetivo de la formación bajo lo decretado por el Ministerio de Educación es que “los estudiantes posean una preparación necesaria para el desarrollo de una vida responsable en una sociedad libre y orientada hacia el mejoramiento integral de una persona humana, como fundamento del sistema democrático” (Ministerio de Educación, 2016b, p. 1). El contenido de Formación Ciudadana es de vital importancia ya que permite, según Zemelman (2004), realizar una recuperación del sujeto en su totalidad, llevándolo hacia la creación de su propio conocimiento, capacidad para pensar críticamente, nombrando con su propio lenguaje el mundo que lo rodea, y lo más importante es que desarrollará la capacidad para comunicarse consigo mismo y con su entorno, lo que permite formar parte de una comunidad con sentido. Por consiguiente, la socialización política que forma parte de la formación ciudadana debe ser enseñada y construida en los escenarios públicos existentes, los cuales inviten a los individuos a reconocerse como miembros de una comunidad. Para esto, Toro (2009) plantea que a los estudiantes se les debe dotar del conocimiento y de la capacidad para identificar problemas, se deben realizar acciones reflexivas, ya sea de índole individual o colectivo, que se orienten en valores para que los alumnos puedan efectuar la construcción de su propio proyecto ético y participativo.

La formación ciudadana no puede ser totalmente dependiente del dominio único de conocimientos del docente, sino que debe ir de la mano del área curricular, tal como lo expresa Magendzo:



A pesar de la importancia de los docentes en la temática, recientes investigaciones demuestran que el espacio y el tiempo curricular que ocupan los conocimientos que responden a la racionalidad instrumental, sobrepasan con creces a los conocimientos que apuntan a una racionalidad axiológica y comunicativa tendiente a formar sujetos de derechos, como los que se promueven desde una educación que tiene como objetivo la formación ciudadana. (Magendzo, 2004, p. 36).

Cabe hacer notar que, como indica Egaña (2003), el Ministerio de Educación ha declarado que el tema relacionado con la Formación Ciudadana de la Reforma Curricular es uno de los menos conocidos por los profesores.

METODOLOGÍA

El enfoque metodológico que se consideró adecuado para la investigación es el mixto, que según Chen (2006), vincula el procesamiento de la información desde las perspectivas cuantitativa y cualitativa, cuyas ventajas son obtener una imagen integral de la investigación, reforzar la credibilidad de los datos, por ende, su veracidad. Esta metodología atesora la naturaleza complementaria predominante, en que lo cuantitativo refleja el universo de posibilidades observativas y lo cualitativo permite complementar la información apelando a la veracidad de los datos recogidos. Lo que redundará en una mayor credibilidad sobre las conclusiones de la investigación (Lieber y Weisner, 2010, p. 570).

Se utilizó la metodología de análisis de contenido, a partir de cinco categorías que se transformaron en preguntas, las que fueron definidas a priori y basadas en los principios de la Educación Ambiental.

Con el propósito de delimitar la muestra, se realizó un análisis exhaustivo de los contenidos y objetivos de aprendizaje de las bases curriculares de primero a sexto básico en las áreas de Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, con el fin de identificar la presencia de la temática del agua. Bajo este criterio, la muestra considera solamente los niveles de quinto y sexto año básico en las áreas de Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

En concreto, la muestra corresponde a textos escolares de editoriales comerciales, edición para Mineduc de quinto y sexto año de enseñanza básica, de las asignaturas Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

- Ciencias Naturales, 5to básico, editorial Crecer Pensando, año 2016
- Ciencias Naturales, 6to básico, editorial SM, año 2019
- Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 5to básico, editorial SM, año 2020
- Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 6to básico, editorial Santillana, año 2020

Bases curriculares de 5to y 6to año de enseñanza básica, de las asignaturas Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, declaradas por el Currículum Nacional del Mineduc.

RESULTADOS

Con el propósito de no saturar el texto, se utilizará la siguiente taxonomía:

Texto1: 5to año, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, editorial SM, año 2020;

BC 2: 5to año, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Mineduc;

Texto 3: 6to año, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, editorial Santillana, año 2020;

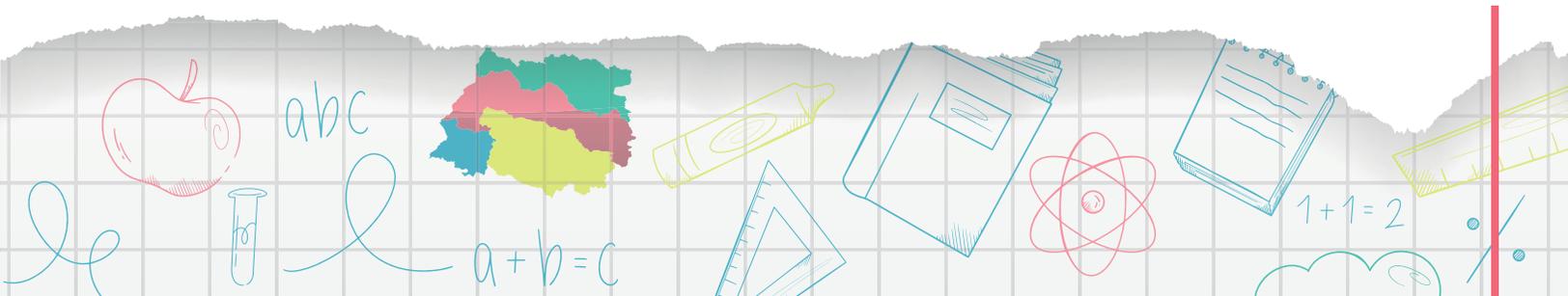
BC 4: 6to año, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Mineduc;

Texto 5: 5to año, Ciencias Naturales, editorial Crecer, año 2016;

BC 6: 5to año, Ciencias Naturales, Mineduc;

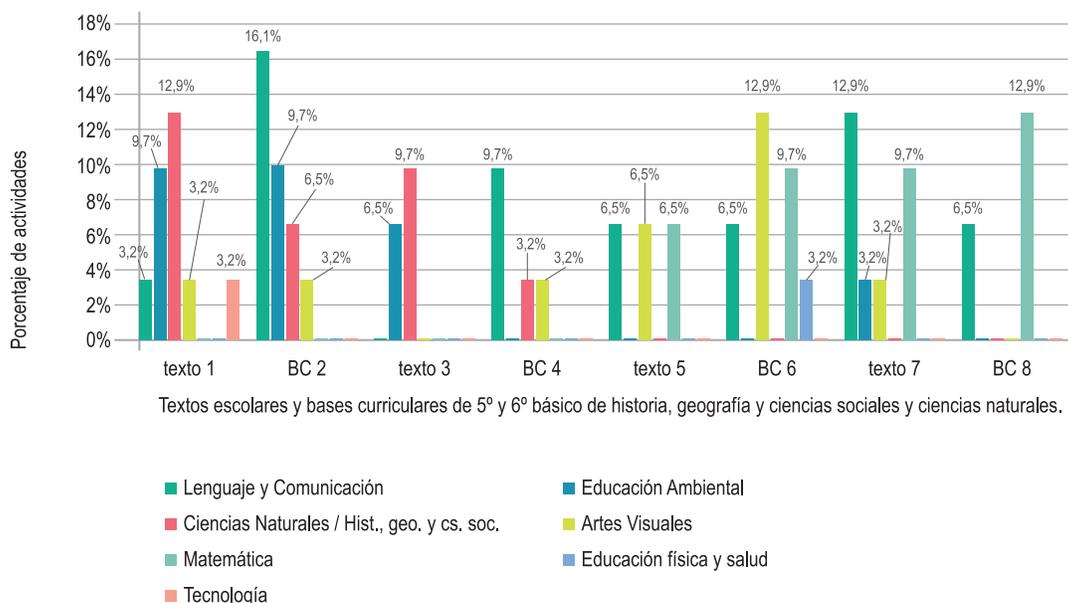
Texto 7: 6to año, Ciencias Naturales, editorial SM, año 2019;

BC 8: 6to año, Ciencias Naturales, Mineduc.



A. ¿Existe un enfoque interdisciplinar en los textos, coherente con cada una de las fuentes, tanto del Mineduc, como de los textos escolares?

Gráfico 1

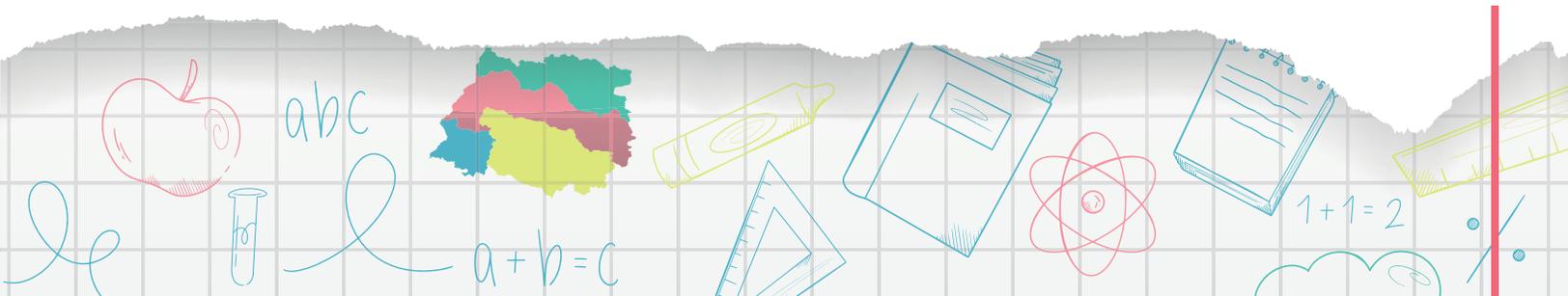


El gráfico 1 representa el porcentaje de actividades interdisciplinarias en textos escolares (texto 1 y 3 Historia, Geografía y Ciencias Sociales, textos 5 y 7 Ciencias Naturales) y las bases curriculares (BC2 y BC4 Historia, Geografía y Ciencias Sociales, BC6 y BC8 Ciencias Naturales) de quinto y sexto año básico.

Descripción de resultados. Pregunta A.

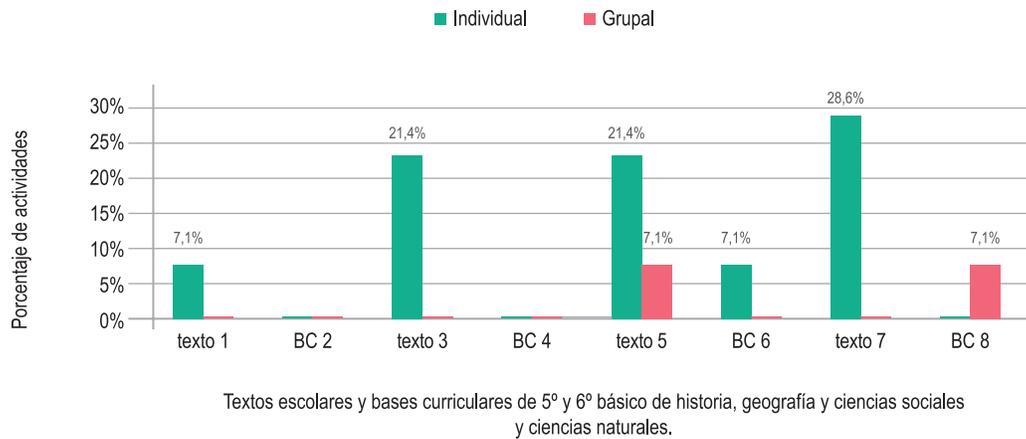
Las fuentes documentales, tanto de los textos escolares como de las bases curriculares, arrojan un total de 62 actividades de orden interdisciplinar, distribuidas de la siguiente forma: el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales posee 31 actividades al igual que en Ciencias Naturales. Esta información traducida en porcentajes se ha representado en el gráfico 1 y da cuenta de los siguientes resultados por área de estudio: para Historia, Geografía y Ciencias Sociales destacan las actividades asociadas con el área de Ciencias Naturales correspondiendo a un 32,3% del total (10 actividades). Le siguen las actividades relacionadas con Lenguaje y Comunicación con un 29% (9 actividades). En tercer lugar, se encuentran las actividades ligadas a Educación Ambiental con un 25,8% (8 actividades). El 12,9% restante se distribuye en las áreas de Artes Visuales y Tecnología. Por otra parte, el área de Ciencias Naturales, en todas sus fuentes documentales y en orden decreciente muestra un 38,7% de actividades asociadas al área de Matemática (12 actividades), le siguen las enlazadas a Lenguaje y Comunicación con un 32,3% (10 actividades). En tercer lugar, están aquellas conectadas con Historia, Geografía y Ciencias Sociales con un 22,6% (7 actividades). El 6,4% restante (2 actividades), se distribuye entre las asignaturas de Educación Ambiental y Educación Física.

Una mirada que involucra ambas áreas da cuenta de lo siguiente: como actividades preponderantes con un 30,6% destacan aquellas asociadas a Lenguaje y Comunicación (19 actividades), le siguen aquellas asociadas a Ciencias Naturales e Historia Geografía y Ciencias Sociales con un 27,4% (17 actividades), en tercera ubicación el área de Matemática que posee 19,4% (12 actividades) y las actividades vinculadas a la Educación Ambiental corresponden a un 14,5% (9 actividades). El 8,1% (5 actividades) se distribuye entre las demás materias.



B. ¿Se promueve la reflexión y el compromiso con el futuro del recurso hídrico?

Gráfico 2



El gráfico 2 representa el porcentaje de actividades que promueve la reflexión y el compromiso con el futuro del recurso hídrico, desde trabajos en modalidad grupal e individual en textos escolares (texto 1 y 3 Historia, Geografía y Ciencias Sociales, textos 5 y 7 Ciencias Naturales) y las bases curriculares (BC2 y BC4 Historia, Geografía y Ciencias Sociales, BC6 y BC8 Ciencias Naturales) de quinto y sexto año básico.

Descripción de resultados. Pregunta B.

El gráfico 2 representa el porcentaje de actividades relacionadas con la reflexión y el compromiso con el futuro del recurso agua, en dos modalidades, grupal e individual. De una total de 14 actividades en ambos sectores, distribuidas de la siguiente forma: 4 actividades (28,4%) en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, una de ellas se asocia con el texto escolar de quinto básico, lo que corresponde a un 7,1% (1 actividad individual). En el texto escolar de sexto básico se aprecian 3 actividades, todas de carácter individual, lo que corresponde a un 21,4%. Es notable señalar que no existen actividades de tipo grupal en esta área, por otra parte, dichas actividades están en los textos escolares, y ausentes de las bases curriculares y programas entregados desde el Ministerio de Educación.

Por otra parte, el área de Ciencias Naturales que posee 10 actividades (71,4%), se compone por 2 actividades grupales, representada por el 14,3% y las individuales son 8 actividades representando un 57,1%. En el texto escolar de quinto básico, se encuentran 3 actividades individuales, correspondiendo a un 21,4%. En las bases curriculares de quinto básico se observa una actividad individual, lo que representa un 7,1%.

C. ¿Se integran en las propuestas educativas los ámbitos de la realidad social y emocional, al proponer trabajos de reflexión relacionados con equidad, protección del medio ambiente, desde lo local a lo global?

En los textos escolares y bases curriculares se identifican distintas actividades orientadas a aspectos valóricos, vistas desde un punto de vista antropocéntrico, desde el ámbito de la sequía y la relación con empresas encargadas del recurso agua. Se consideran actividades que de manera implícita están orientadas a aspectos valóricos como la equidad social, protección del medio ambiente y ámbito emocional, como las siguientes:

A Actividades

- 1 Responde las siguientes preguntas con relación a los recursos 1, 2, 3 y 4.
 - a. ¿Qué otras consecuencias podrá experimentar la Zona Central del país si continúa la megasequía? Da dos ejemplos.
 - b. ¿Cómo te imaginas que ha cambiado la vida de las personas afectadas por una sequía?
 - c. ¿Qué recomendaciones darías a tus padres y amigos si en tu región se menciona que habrá una ola de calor?

Actividad texto escolar página 215 para sexto básico
Historia, Geografía y Ciencias Sociales
Editorial Santillana 2020.

III. Investigue en diversas fuentes:

¿Qué porcentaje de agua en el planeta es consumible para el ser humano?

¿Qué importancia tiene el agua dulce para los seres vivos?

¿Cómo se puede hacer agua dulce de agua salada?

¿Qué consecuencias provocaría si el agua dulce desaparece del planeta?

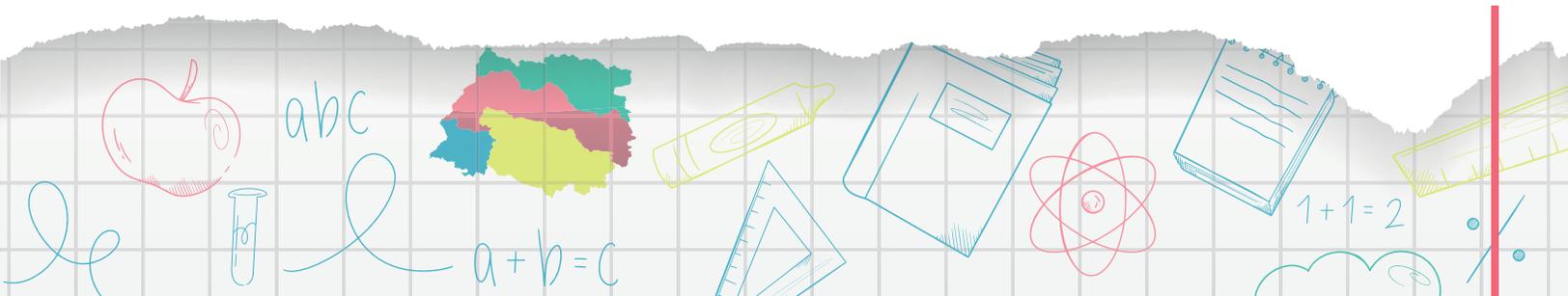
Actividad complementaria para quinto básico.
Ciencias Naturales en Bases Curriculares.

Descripción de resultados. Pregunta C.

En los textos escolares de quinto y sexto básico del área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se presentan actividades que trabajan los valores equidad social y protección del medio ambiente.

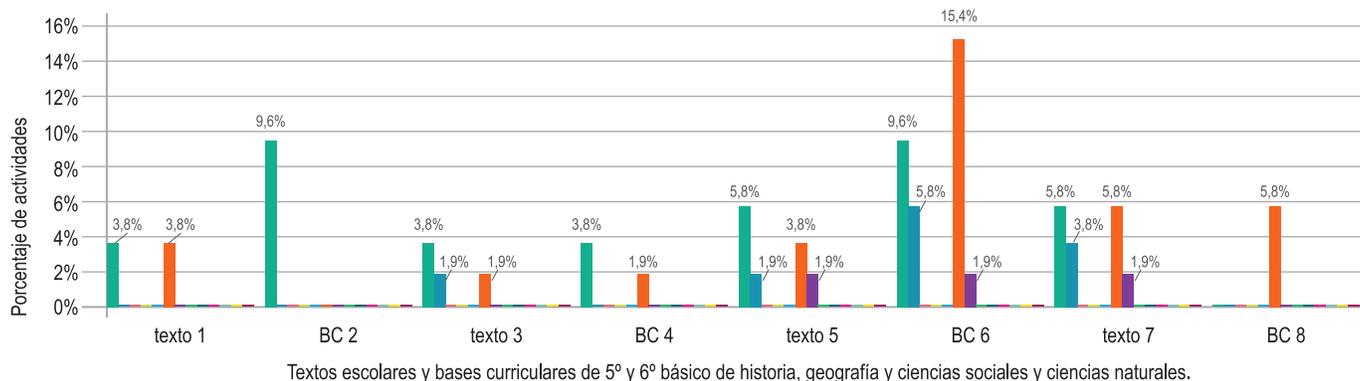
En las bases curriculares se identifican este tipo de actividades solo en sexto básico. Tanto en el texto escolar como en las bases curriculares se evidencian actividades con una orientación antropocéntrica.

En el área de Ciencias Naturales, en los textos escolares de quinto y sexto se identifican distintas actividades que de manera implícita buscan potenciar y trabajar los valores ya mencionados. En las bases curriculares solo se identifican actividades de este tipo en quinto básico.



D. ¿Qué tipo de actividades de aprendizaje propone el texto en relación con el agua?

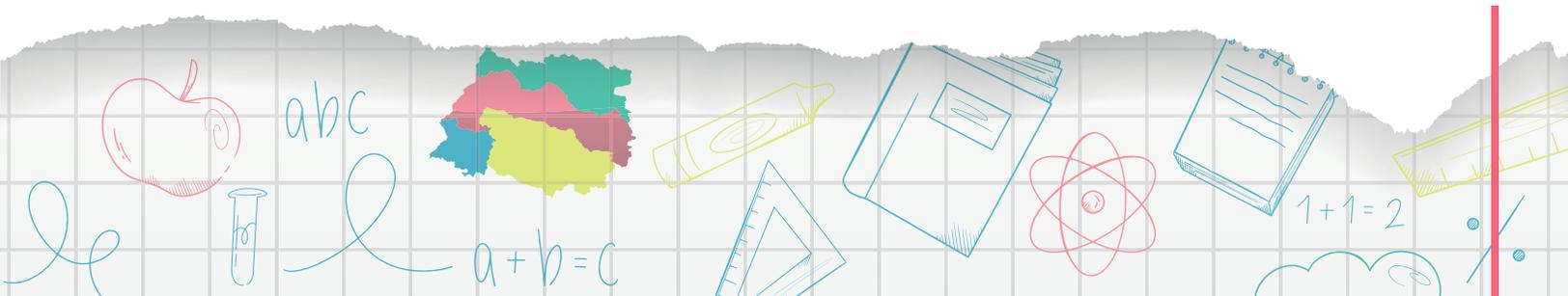
Gráfico 3



El gráfico 3 representa el porcentaje del tipo y cantidad de actividades de aprendizaje que se presenta en textos escolares (texto 1 y 3 Historia, Geografía y Ciencias Sociales, textos 5 y 7 Ciencias Naturales) y las bases curriculares (BC2 y BC4 Historia, Geografía y Ciencias Sociales, BC6 y BC8 Ciencias Naturales) de quinto y sexto año básico.

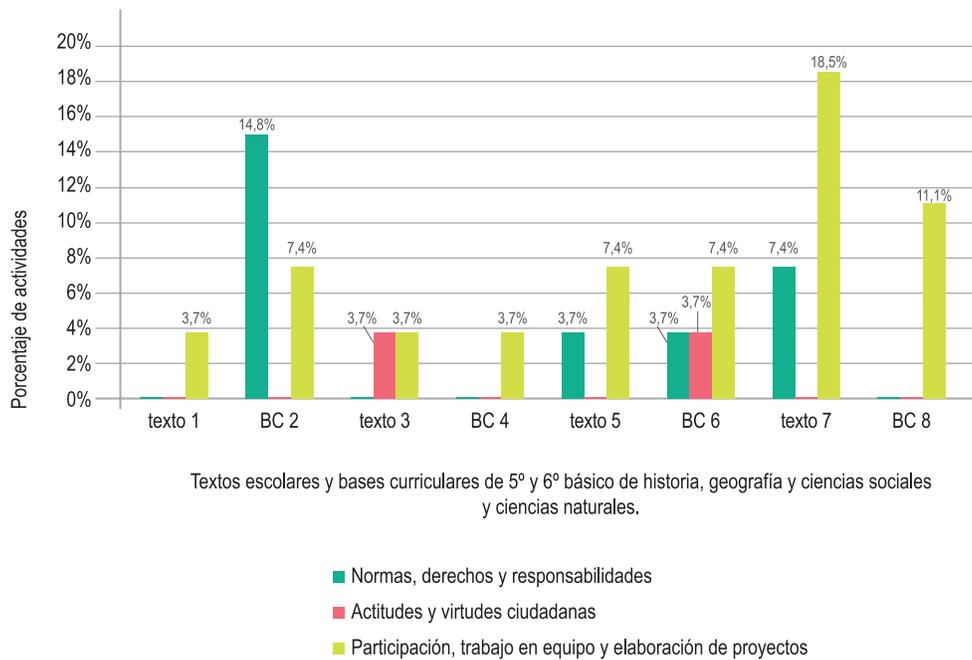
Descripción de resultados. Pregunta D.

A partir de los datos presentados en el gráfico 3, se identifican actividades con una tendencia hacia el fomento del pensamiento crítico que corresponde a un total de 42% (22 actividades), siguiendo con las actividades de investigación acción con un 38% (20 actividades). Por último, las actividades sobre la participación de los estudiantes corresponden a un 13% (7 actividades) y método de proyectos 6% (3 actividades).



E. ¿La unidad está ligada a los principios básicos de la formación ciudadana responsable?

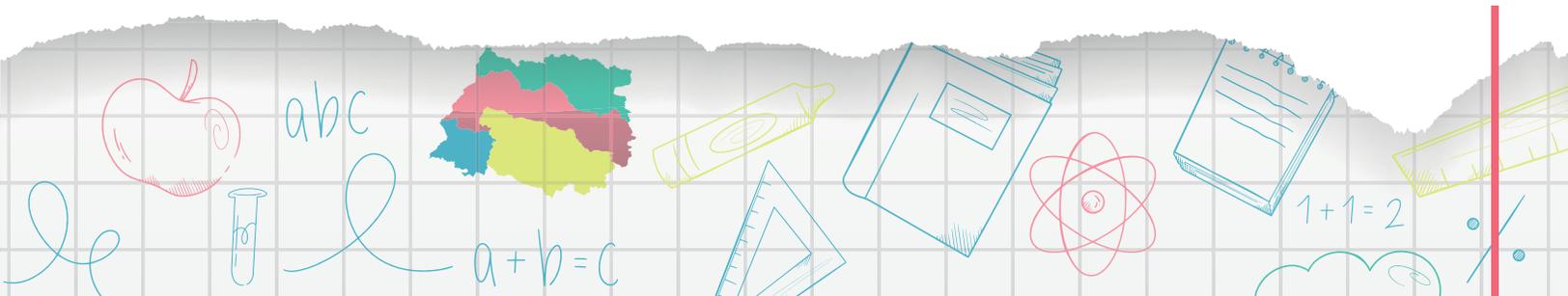
Gráfico 4



El gráfico 4 muestra el porcentaje de actividades ligadas a los principios básicos de la Formación Ciudadana responsable en textos escolares (texto 1 y 3 Historia, Geografía y Ciencias Sociales, textos 5 y 7 Ciencias Naturales) y las bases curriculares (BC2 y BC4 Historia, Geografía y Ciencias Sociales, BC6 y BC8 Ciencias Naturales) de quinto y sexto año básico.

Descripción de resultados. Pregunta E.

A partir de los datos presentados en el gráfico 4, se identifican actividades de participación, trabajo en equipo y elaboración de proyectos, que corresponden a un total de 63% (17 actividades). Las actividades asociadas a normas, derechos y responsabilidades corresponden a un total de 30% (8 actividades). Por último, las asociadas a actitudes y virtudes ciudadanas corresponden a un total de 7% (2 actividades).



ANÁLISIS DE RESULTADOS

Se han identificado los distintos enfoques respecto del recurso agua, tanto en las bases curriculares como en los textos escolares. En este sentido, se puede afirmar que hay interdisciplinariedad tanto en Historia, Geografía y Ciencias Sociales como en Ciencias Naturales; ambas cuentan con 31 actividades cada una. Destacan aquellas relacionadas con el área de Lenguaje y Comunicación en un 30,6% (19 actividades), predominando en ambas áreas. Matemática con un 19,4% (12 actividades) con Ciencias Naturales, a diferencia de la interdisciplinariedad con la Educación Ambiental en un 14,5% (9 actividades), que se presentan ampliamente en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Con las otras asignaturas se presentan 5 actividades, sumando un 8,1%.

Las actividades de reflexión y compromiso vinculadas con el estudiante sobre la preservación y cuidado del agua a futuro, plasmadas a través de métodos individuales o grupales, dan la posibilidad de identificar y señalar, a partir de los resultados visibles en los textos y bases curriculares de quinto y sexto básico en las asignaturas correspondientes, la gran diferencia que existe entre el número de actividades individuales: 85,7% (12 actividades); y el número de actividades grupales, 14,3% (2 actividades). En base a lo mencionado, se puede inferir que la preponderancia destacada de actividades de carácter individual fomenta la disminución del desarrollo y crecimiento de aspectos relacionados con un pensamiento crítico y reflexivo, los que son considerados fundamentales para posibilitar una visión ecocentrista enfocada en el uso adecuado del preciado y mal cuidado recurso hídrico.

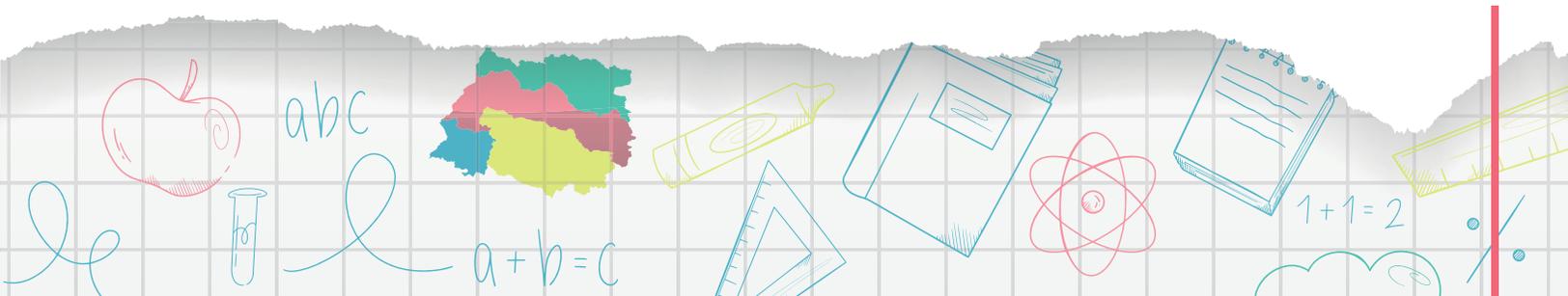
En cuanto al reconocimiento de actividades y recursos ligados a la integración de la realidad tanto en el plano social y emocional, los resultados obtenidos indican que tanto en los textos escolares, como en las bases curriculares se presentan múltiples actividades orientadas a la equidad social, protección del medio ambiente y el ámbito emocional, considerado desde un punto de vista explícito e implícito. En Historia, Geografía y Ciencias Sociales se presentan actividades que aluden a los aspectos valóricos de los seres humanos, la mirada antropocéntrica se puede apreciar como ejemplo específico sobre el tema en el que se considera al

recurso hídrico como un medio inagotable, capaz de solventar las necesidades básicas del hombre y posicionando el bien propio por sobre el medio ambiente. En Ciencias Naturales se presentan actividades orientadas a los aspectos valóricos de los seres humanos, sin embargo, la sequía se presenta de forma poco detallada, lo que dificulta el entendimiento en los educandos sobre la importancia de comprender el daño que genera una sequía a nivel medio ambiental. Por último, solo se identifica una actividad que alude a las empresas encargadas del agua en Chile, lo que produce desinformación y poco interés en el qué, cómo y para qué existen estas empresas. Al comparar los textos escolares y bases curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, se identifica una gran diferencia en la consideración del tema de la sequía, mostrando mayor cantidad en Historia.

Además, se identifica que en las bases curriculares de sexto año de ambas asignaturas no existen actividades relacionadas con el agua, orientadas a la equidad social, protección del medio ambiente y/o al ámbito emocional.

Se han reconocido en cada uno de los textos y bases curriculares, los principios de la Formación Ciudadana, tales como: participación, trabajo en equipo, organización política, normas, derechos, responsabilidades, actitudes, virtudes ciudadanas, elaboración de proyectos, etc. En este sentido, los resultados indican que ambas materias se encargan de fortalecer en mayor medida las comunicaciones interpersonales entre pares educativos, las que tienen como fin fomentar el cuidado reflexivo del agua, mediante el desarrollo de la participación, el trabajo en equipo y la elaboración de proyectos, reflejadas en el 63% del total de la muestra. Las normas, derechos y responsabilidades en relación al uso y cuidado adecuado del agua, indican el manejo de actividades correspondientes a un 30% de la muestra total, lo que permite visualizar la presencia de tareas que buscan fortalecer en las futuras generaciones el conocimiento en base a lo que se puede y debe hacer sobre el uso y cuidado del agua a nivel nacional y mundial. El interés se enfoca en el desarrollo de valores que fomenten la consideración de los múltiples beneficios que transfiere al medio ambiente.

Además, las actividades asociadas con actitudes y virtudes ciudadanas relacionadas con el agua, correspondientes a



un 7%, permiten identificar que ni las bases curriculares ni los textos escolares de ambas asignaturas, logran vincular estos principios básicos de la Formación Ciudadana con el desarrollo de pensamientos y actitudes altruistas que se encarguen de apoyar el correcto uso y cuidado del agua como tal, dando la posibilidad de que las futuras generaciones adopten una postura incorrecta según lo que se considera como un beneficio para la trascendencia de este recurso.

A partir de los resultados, se observa claramente que la asignatura que mayoritariamente considera los principios básicos de la Formación Ciudadana responsable dentro de los textos escolares y las bases curriculares es Ciencias Naturales con un total de 63%, por sobre Historia, Geografía y Ciencias Sociales con tan solo el 37%. De esta manera, resulta preocupante que una materia encargada en gran medida de fomentar, fortalecer y unificar los términos de Formación Ciudadana ni siquiera iguale el número de actividades que se presentan en Ciencias Naturales, prohibiendo a los estudiantes de saberes comunes que son fundamentales para continuar disfrutando de los beneficios que nos entrega el agua.

CONCLUSIONES

En el desarrollo de esta investigación, se observa que existe una propuesta que busca abordar el tema del agua desde el enfoque de la Educación Ambiental, ya sea en el área de los programas de estudio o de los textos escolares, obteniendo un resultado variado en cuanto a las temáticas establecidas para el desarrollo de los aprendizajes por parte de los estudiantes.

El agua posee distintos enfoques para su enseñanza, entre los que destaca el modelo interdisciplinario de los contenidos, focalizado con mayor presencia en las áreas del currículum con más carga horaria, en contraste a lo presentado en áreas que tienen menos. Un ejemplo es la fuerte interdisciplinariedad del área de Lenguaje y Comunicación, que goza de un mayor número de horas pedagógicas, en comparación de una asignatura como Tecnología, que posee una menor presencia en su desarrollo pedagógico semanal, por lo tanto, esta última se focaliza más en su contenido

propio, que en la interdisciplinariedad con otras áreas o temáticas, porque su tiempo para generar aprendizajes de su programa es reducido. Resulta necesario que las diferentes disciplinas se relacionen a través de variadas estrategias curriculares para lograr un avance del conocimiento, y generar un aprendizaje significativo en los estudiantes.

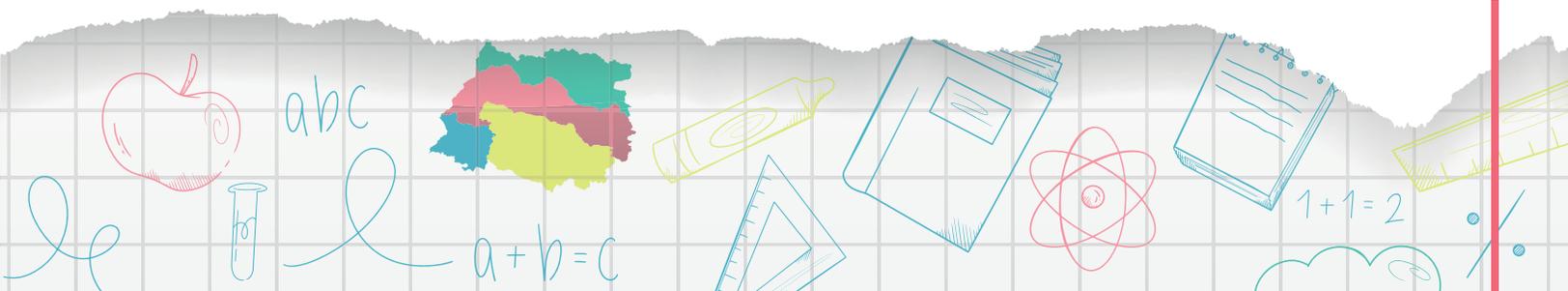
Respecto a la reflexión y el compromiso, se considera como un eje importante para la educación, ya que promueve el cuidado responsable de este elemento tan indispensable para todos. Bajo esta temática se promueven de forma mayoritaria las actividades de carácter individual sobre las actividades grupales, que se explica por ser un elemento de uso vinculado a la subsistencia propia del ser humano.

Pese a que el trabajo de cuidado del recurso hídrico, en su reflexión y compromiso es de carácter individual, existen propuestas con una tendencia a trabajar en base a actividades que pueden ser vinculadas al trabajo grupal, como lo son las diversas investigaciones ligadas a la acción, que traen consigo el desarrollo de trabajos colaborativos.

El desarrollo de un pensamiento crítico es un factor que se toma en cuenta, tanto en los programas de estudio como en los textos escolares, lo que indica que existe una tendencia crítica que permitirá la gestación de actitudes o valores más fuertes en cuanto a cómo se desarrolla la temática hídrica en Chile y el mundo. Todo esto desarrollado a través de la misma participación de los estudiantes, lo que conlleva aprendizajes más cercanos a la realidad vivida, logrando llegar a realizar cambios positivos en materia medio ambiental.

Existen diferentes propuestas que integran múltiples ámbitos de la realidad social y el ámbito emocional, a través de trabajos de reflexión relacionados con la equidad social y protección del medio ambiente, visto desde lo local a lo global. Además de temas relevantes como lo son la sequía, el antropocentrismo, y las empresas encargadas del uso, cuidado, preservación y distribución del agua.

La sequía ha estado presente duramente en Chile desde hace algunos años, por lo que es de gran relevancia conocer técnicas o hábitos para contrastar y/o disminuir su progresión. Desafortunadamente, apenas se consideran un par



de actividades ligadas a esta temática, y se deja a la deriva la adquisición de conocimientos de los alumnos; además de no incluir la reflexión y argumentación de ideas.

Debido a esto y a la predominancia del antropocentrismo, se ve el agua como un recurso potencial solo para la vida y el abastecimiento de la humanidad, y no como un recurso vital para la preservación de la naturaleza, lo que fomenta el uso desmedido y el mal cuidado. Por esto, resulta imprescindible fomentar el uso adecuado del recurso denominado agua, en el desarrollo de textos educativos y bases curriculares, como contenido importante en el área de Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que guíe al grupo estudiantil a un futuro ambientalista y más humanitario.

En relación con la Formación Ciudadana en las áreas de Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, existe una tendencia mayoritaria a la presencia de actividades de carácter grupal, como el desarrollo de proyectos. Además, se pone énfasis en el fomento de ciertas normas presentes, lo que se vincula a una mirada del recurso hídrico como un derecho universal, conduciendo a una generación de estudiantes que se encuentren más informados sobre el devenir de este recurso y el derecho innato al acceso al agua para la subsistencia de la vida.

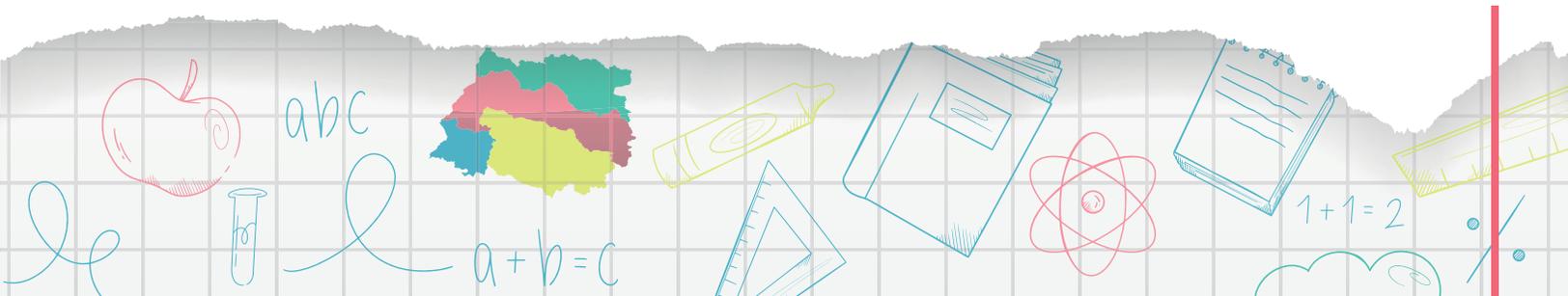
Existe un desarrollo de la Formación Ciudadana, vinculado al trabajo en equipo, pero no se deja de lado el carácter individual presente en las diversas normas, derechos o respon-

sabilidades, lo que da a entender que el cuidado del agua es en gran medida personal, pero este debe ser fomentado en todos los ciudadanos de una determinada sociedad, como se presenta en el país.

En los textos y bases curriculares encontramos actividades que buscan trabajar aspectos valóricos en los estudiantes, tanto en Ciencias Naturales como en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. En cuanto a formación ciudadana existe una tendencia en el desarrollo de la participación en las actividades propuestas para el cuidado hídrico, y el accionar correcto por parte de la ciudadanía, tomando en cuenta las diversas normas o reglamentos vinculados al cuidado de este elemento natural.

Un texto debería incluir en su propuesta que los estudiantes reconozcan que el mundo es una realidad compleja, e incorporar por ello diversos planos como el social, natural y emocional.

Por último, la investigación invita a continuar con la indagación de la temática hídrica, tanto en el currículo como en otras áreas en las cuales se manifieste el estudio de dicho tema enfocado a la Educación Ambiental, recurso primordial para el correcto cuidado y mantención de nuestro planeta, considerando las debidas pautas de investigación que permitan resultados beneficiosos, para la gestación de un futuro mejor.



01



¿Cómo/porqué se originó tu problema de investigación?

El problema de investigación se originó debido a la actual situación que afecta a nivel mundial al agua como un recurso indispensable para la vida del ser humano y el ecosistema en general. Es así como nos planteamos la idea de identificar los niveles y las asignaturas en las que se entrega información relacionada con la crisis hídrica que afecta al planeta, al uso y cuidado del agua en el plan de educación chileno; considerando que si esto se enseña desde edades tempranas, puede llegar a ser un aprendizaje mucho más significativo y útil en la población.

¿Cómo se vincula tu investigación con la región y/o el país?

La Región del Maule se caracteriza por desarrollar la agricultura, para la cual el agua es un recurso indispensable. Estos últimos años la crisis hídrica ha golpeado duramente tanto al país como a la región en específico, por lo que el cuidado y buen uso del agua es vital para poder mantener esta actividad. Es por esto que comenzar con una educación temprana se vuelve cada vez más importante.

02



03



¿Qué fue lo más difícil del proceso de investigación?

Lo más difícil fue recabar información que pudiera respaldar la hipótesis planteada al comienzo de la investigación. Se utilizaron las bases curriculares y textos escolares, los cuales contaban con muy poco contenido y actividades que estuvieran orientadas a una educación sobre el tema para los estudiantes, además no hubo acceso a experiencias de docentes o estudiantes para conocer su percepción del tema, debido a los acontecimientos del estallido social y pandemia.

¿Qué le aconsejarías a alguien que comienza el proceso de investigar?

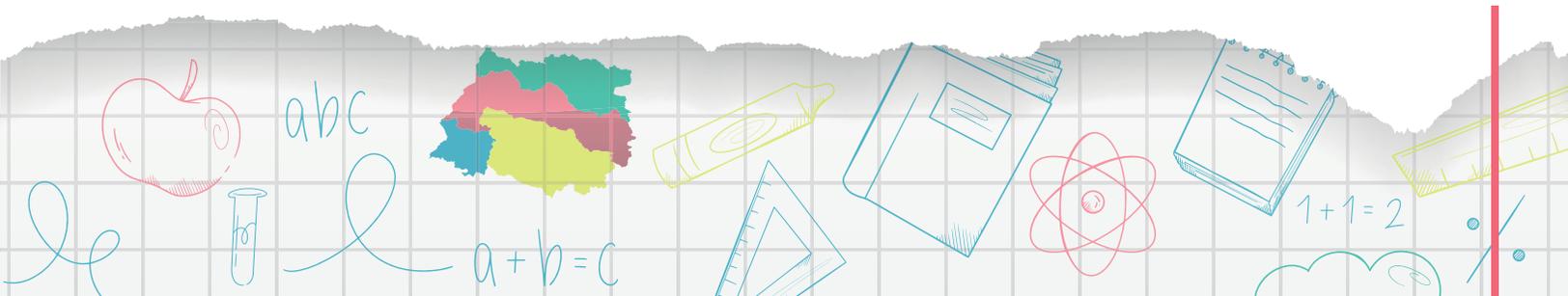
Que busque la mayor cantidad de información con respecto al tema, establezca criterios o pautas de trabajo que permitan el abordaje de los datos de manera clara y concisa, evitando la desviación de la investigación hacia áreas que no son parte crucial del objetivo general que se busca investigar.

04

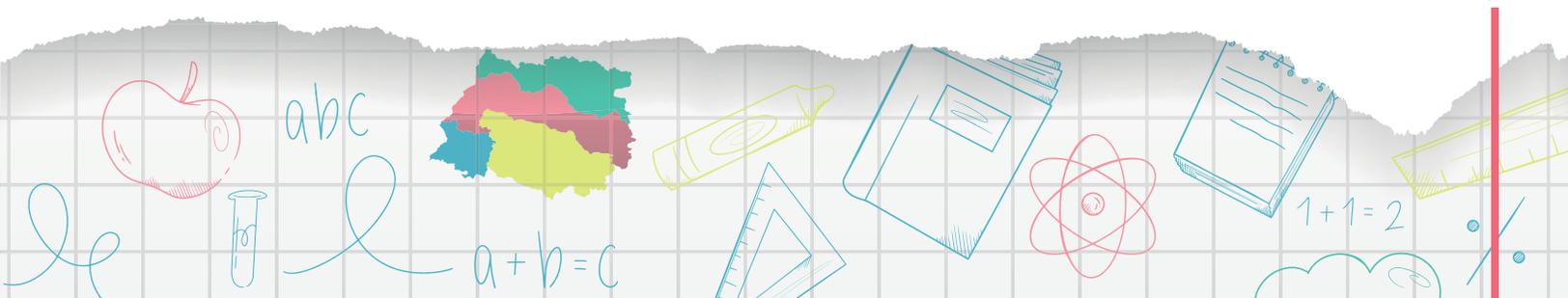


REFERENCIAS

- Aspiazu, B., Díaz, L., Cárdenas, M. (2011). El método científico y la interdisciplinariedad en el abordaje del análisis de la situación de salud. *Educación Médica Superior*, 25(2), 29-39. <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v25n2/ems03211.pdf>
- Cebrián, G. y Junyent, M. (2014). Competencias profesionales en Educación para la Sostenibilidad: un estudio exploratorio de la visión de futuros maestros. *Enseñanza de las Ciencias*, 32, 29-49. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.877>
- Centro de Ciencia del Clima y la Resiliencia. (2015). Informe a la Nación. La megasequía 2010-2015: Una lección para el futuro. <http://www.cr2.cl/megasequia>
- Chen, H. (2006). A Theory-driven Evaluation Perspective on Mixed Methods Research. *Research in the schools*, 13(1), 75-83. https://www.researchgate.net/publication/228713942_A_theorydriven_evaluation_perspective_on_mixed_methods_research
- Colás, M. (1987). El libro de texto y las ilustraciones enfoques y perspectivas en la investigación educativa. *Enseñanza & Teaching*, 7(7), 41-50. https://www.researchgate.net/publication/299286454_El_libro_de_texto_y_las_ilustraciones_enfoques_y_perspectivas_en_la_investigacion_educativa
- D'Hainaut, L. (1986). La Interdisciplinariedad en la Enseñanza General. División de Ciencias de la Educación. Unesco.
- Egaña, L. (2003). *Reforma educativa y objetivos fundamentales transversales. Los dilemas de la innovación*. PIIE. <http://piee.cl/biblioteca/publicaciones/libros/L2003-002.pdf>
- Escudero, J. & Luis, A. (2006). *La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos*. Octaedro.
- Fontaine, L. & Eyzaguirre, B. (1997). Por qué es importante el texto escolar. *Estudios Públicos*, 68, 355-369. https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20191105/20191105114404/rev68_lfontaine_beyzaguirre.pdf
- Huberman, S. (2003). Transversalidad e Interdisciplinariedad: enfoques para un aprendizaje significativo. En Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico (eds.). *Novedades Educativas*, 154, 36-39. Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Korthagen, F. y Vasalos, A. (2008). *Levels in reflection: towards Tailor-Made supervision of teaching practice*. <https://www.uu.nl/uupublish/content/LevelsinreflectionDEF.doc>.
- Lieber, E., & Weisner, T. (2010). Meeting the practical challenges of mixed methods research. En *Handbook of Mixed Methods Research*, 559-579. Thousand Oaks: Sage. http://www.tweisner.com/yahoo_site_admin/assets/docs/Lieber__Weisner_2010_Meeting_the_Practical_Challenges_of_Mixed_Methods_Research.60134008.pdf
- Magendzo, A. (2004). *Educación y ciudadanía: Construyendo ciudadanía desde el currículum oficial y la cotidianidad de la escuela. Una lectura desde la investigación*. Santiago: PIIE.



- Martins, I. (2006). Analizando libros didáticos na perspectiva dos Estudos do Discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. *Pro-Posições*, 17(1), 49. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643659>
- Ministerio de Educación, (2008). Marco para la Buena Enseñanza. Santiago, Chile: Mineduc. <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- Ministerio de Educación. (2009). Ley 20.370. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1014974>
- Ministerio de Educación. (2016b). Ley 20.911, Crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el estado. <http://bcn.cl/2ekda>
- Ministerio del Medio Ambiente. (2018). Guía de Educación Parvularia: Valorando y cuidando el medio ambiente desde la primera infancia. Santiago, Chile: Mineduc. https://mma.gob.cl/wp-content/uploads/2018/08/GUIA_Ed.-Parvularia_web.pdf
- Missiacos, S. (2017). *Propuesta de un modelo formador ambientalizado del profesorado*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco. <https://www.ideassonline.org/public/pdf/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEdudelFuturo.pdf>
- Morin, E. (2003). *El método 5. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Cátedra.
- Neira, E. (2008). Interdisciplinariedad de la ciencia hoy. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/15622>.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Santillana.
- Paredes, K. y Villalobos, A. (2003). Trayectoria de la Educación Ambiental en la conformación de una disciplina pedagógica. En J. Rojas y O. Parra (coords.). *Conceptos Básicos sobre medio ambiente y desarrollo sustentable* (pp 301-326). Overprint Grupo Impresor SRL.
- Pereira, F., y González, G. (2011). Análisis descriptivo de Textos Escolares de Lenguaje y Comunicación. *Literatura y lingüística*, (24), 161-182. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112011000200009>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Grao. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Postholm, M. (2008). Teachers developing practice: reflection as key activity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1717-1728. https://www.researchgate.net/publication/222194395_Teachers_developing_practice_Reflection_as_key_activity
- Prendes, M. (2001). Evaluación de manuales escolares. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 16, 77-100. <https://idus.us.es/handle/11441/45515>



Ramírez, T. (2003). El texto escolar: una línea de investigación en educación. *Revista de Pedagogía*, 24 (70), 273-292. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S079897922003000200003&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Robinson, K. (2016). *Escuelas Creativas. La revolución que está transformando la educación*. Punto de Lectura.

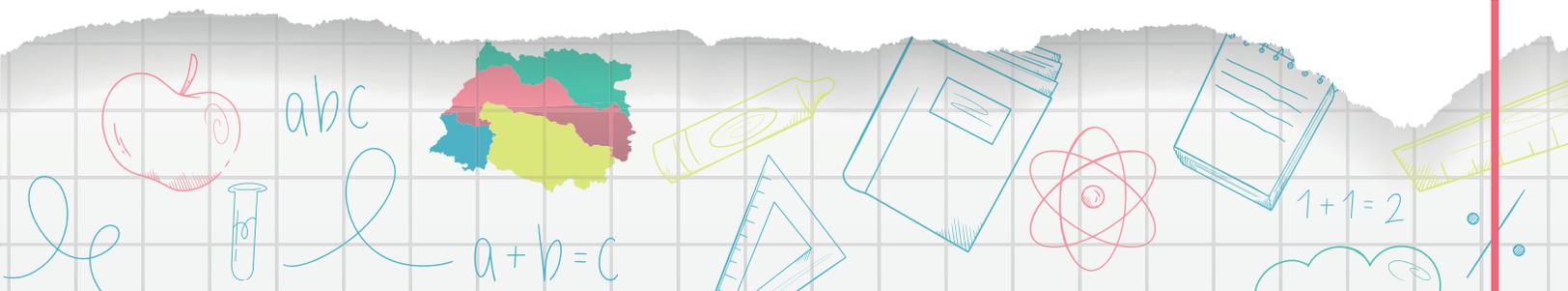
Subsecretaría de Telecomunicaciones, SUBTEL. (2018). 44% de los hogares del país no tiene conexión fija a Internet. <https://www.subtel.gob.cl/44-de-loshogares-del-pais-no-tiene-conexion-fija-a-internet/>

Toro, B. (2009). Participación y valores ciudadanos. Tesis para la formación política del ciudadano. En Toro, B. & Tallone, A. (eds.). *Educación, valores y ciudadanía* (pp. 23-28). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Fundación SM.

Unesco. (2002). La educación para todos: ¿va el mundo por buen camino? <http://www4.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematico/educacion/informe-ept-2002.pdf>

Unesco. (2019). *Informe Mundial de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo de los Recursos Hídricos 2019 – No dejar a nadie atrás*. Ediciones Unesco. <https://es.unesco.org/water-security/wwap/wwdr/2019>

Zemelman, H. (2004). En torno de la potenciación del sujeto como constructor de historia. En Laverde, M., Daza, G., & Zuleta, M. *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Bogotá, Universidad Central, DIUC, Siglo del Hombre Editores. <https://books.openedition.org/sdh/318?lang=es>



CREENCIAS DE LAS EDUCADORAS DE PÁRVULOS SOBRE PARTICIPACIÓN CIUDADANA INFANTIL EN NIVELES DE TRANSICIÓN DE COLEGIOS DE CURICÓ

Francisca Allendes Díaz
Claudia Correa Gutiérrez
Carolina Farías Reyes
Claudia Gamboa Pérez
Paola Mayor Peña
Luz Salinas Canales

Profesora Guía: Marisela Piñango

RESUMEN

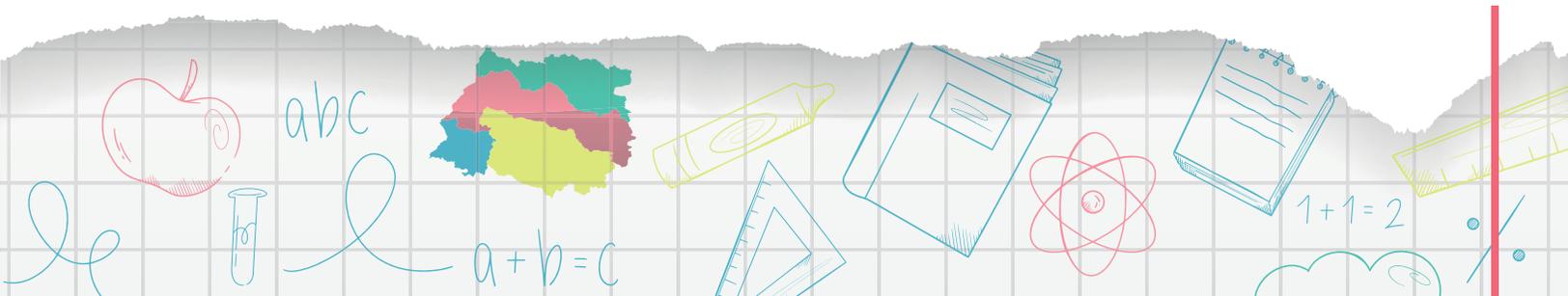
La investigación abordó como objetivo general conocer las creencias de las educadoras de párvulo con relación a la participación ciudadana infantil del nivel transición de colegios particulares y municipales de Curicó. Bajo el diseño ciberetnográfico, elocuente y pertinente a la investigación, se obtuvieron los registros por medio de la realización de entrevistas online, a 8 Educadoras de Párvulos que se desempeñan en niveles de transición de colegios de la ciudad de Curicó. En tanto, en los resultados de los análisis se reconoció y se hizo explícita la formulación de categorías, donde predominantemente las creencias de las educadoras de párvulos convergieron en generar instancias de desarrollo para la participación ciudadana infantil, en que los adultos son quienes presentan una diversidad de situaciones y estrategias para formar educandos participativos, activos y pensadores críticos. Por último, se definieron elementos compartidos y diferenciados de dichas creencias, se categorizaron y analizaron las opiniones vertidas en las entrevistas, de las cuales se obtuvo un abanico de percepciones y opiniones sobre el proceso de participación ciudadana infantil.

Palabras claves: Creencias, participación ciudadana, participación ciudadana infantil, creencias de las educadoras.

INTRODUCCIÓN

En 1990, Chile se suscribió a la Convención Internacional de Derechos de la Niñez y Adolescencia, comprometiéndose a cambiar la visión de infancia que imperaba, reconociendo a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho. En la Convención se distinguen cuatro amplias categorías: Derechos a la Supervivencia, al Desarrollo, a la Protección y a la Participación. “Al ser la Convención de los Derechos del Niño un tratado internacional jurídicamente vinculante, su ratificación implica enfrentar barreras paradigmáticas y generar condiciones para que los niños se expresen y sean considerados en sus planteamientos en los Estados firmantes” (Caro et al., 2015).

Por consiguiente, en formación ciudadana y participación ciudadana infantil, en el 2016 se promulgó en Chile la ley 20.911, que establece la elaboración de un Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado, cuyos objetivos se basan en que:



Este plan integre y complemente las definiciones curriculares nacionales en esta materia, que brinde a los estudiantes la preparación necesaria para asumir una vida responsable en una sociedad libre y de orientación hacia el mejoramiento integral de la persona humana, como fundamento del sistema democrático, la justicia social y el progreso. Asimismo, deberá propender a la formación de ciudadanos, con valores y conocimientos para fomentar el desarrollo del país, con una visión del mundo centrada en el ser humano, como parte de un entorno natural y social. (Ley N° 20.911, 2016).

Con respecto a la Educación Parvularia, en el año 2018 la Subsecretaría puso a disposición de los equipos pedagógicos y las comunidades educativas, las orientaciones para la elaboración del plan de formación ciudadana, con el fin de promover y apoyar el cumplimiento de la mencionada Ley 20.911. Este documento apunta a contribuir en una cultura que “promueva y permita la expresión y ejercicio de los derechos humanos y la ciudadanía desde la primera infancia, relevando la contribución que niños y niñas realizan en la construcción de una sociedad democrática, pluralista y respetuosa” (Mineduc, 2018b).

Las actuales bases curriculares de Educación Parvularia incorporan dentro del ámbito de Desarrollo Personal y Social, el núcleo de aprendizaje Convivencia y Ciudadanía, con un enfoque interdisciplinario, y con objetivos de aprendizaje transversales. El núcleo de Convivencia y Ciudadanía está referido al:

Conjunto de actitudes, conocimientos y habilidades sociales y emocionales, que promuevan que los niños y las niñas convivan pacíficamente con otros, tomen decisiones que favorezcan el bien común y desarrollen progresivamente un sentido de pertenencia a una comunidad cada vez más amplia, compartiendo valores y responsabilidades sobre la base de los derechos humanos. Este núcleo busca promover el ejercicio de una ciudadanía activa, a través de la participación, la colaboración y el respeto. (Mineduc, 2018a, p.53)

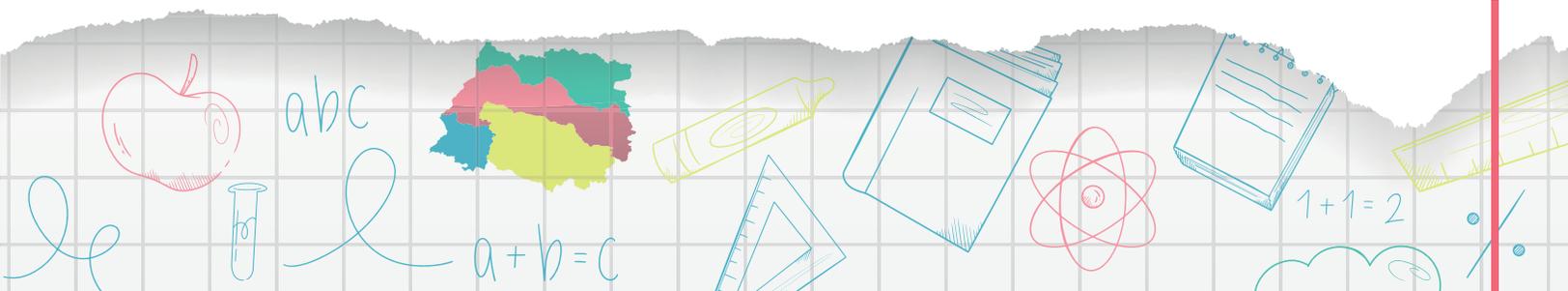
La Subsecretaría de Educación Parvularia pone a disposición de los equipos pedagógicos y las comunidades educativas, orientaciones técnicas cuyo objetivo es facilitar la elaboración del Plan de Formación Ciudadana en los es-

tablecimientos educacionales de Educación Parvularia, promoviendo y apoyando de esta manera el cumplimiento de la Ley N°20.911. Por tal motivo, para este plan, y para el núcleo de Convivencia y Ciudadanía resulta fundamental que niños y niñas se sientan parte y miembros partícipes activos de sus familias y comunidad. La participación desde la primera infancia se concretiza a través de oportunidades en las cuales los niños y niñas se involucran en estas instancias sociales (Mokwena, 1993), puesto que sus resultados influyen en la adquisición de competencias y habilidades para la formación del carácter, la identidad y su relación con la sociedad en la vida futura. Se trata de favorecer un sentido de pertenencia crecientemente inclusivo, que integre valores y costumbres socialmente compartidas, y descubra el valor de otras comunidades humanas, promoviendo así un progresivo desarrollo del sentido de justicia y responsabilidad en las relaciones entre todas las personas.

En este sentido, incorporar la formación ciudadana, la educación en derechos y el conocimiento cívico en educación infantil contribuye al desarrollo de un proceso educativo integral, centrado en la convivencia democrática y participativa, con el objetivo de formar personas más empáticas, respetuosas por las diferencias y la existencia del otro, con opinión en la toma de decisiones y autonomía en ellas, acorde a la sociedad actual, que persigue la equidad, la participación activa y la ética, valores imprescindibles para mejorar y fortalecer la democracia. La ciudadanía no puede ser un discurso, sino una realidad representada en una práctica efectiva (Mineduc, 2017).

Por otra parte, en el año 2018, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) informa sobre la implementación de políticas públicas y principalmente el Plan de Formación Ciudadana en la cultura escolar, no obstante, evidencia un bajo nivel de impacto en las instancias de participación efectiva.

Si nos enfocamos en Educación Parvularia y en la visión de infancia como sujetos de derecho, activos y autónomos que se busca promover desde las orientaciones curriculares en el nivel, y lo que se observó a lo largo de la revisión bibliográfica, nos lleva a plantear, ¿son las creencias adultas las responsables de limitar el real impacto de las políticas orientadoras en la participación ciudadana infantil?



Ahora bien, las nuevas bases curriculares (2018) renuevan e integran sentidos que responden efectivamente a requerimientos y énfasis actuales de formación para la primera infancia, entre ellos está la formación ciudadana. Enfoque en la que se centra esta investigación.

En este sentido, las bases curriculares de Educación Parvularia (2018), con relación al núcleo de convivencia y ciudadanía, señalan que:

El Núcleo Convivencia y Ciudadanía está referido al conjunto de actitudes, conocimientos y habilidades sociales y emocionales, que permiten al niño y la niña, convivir pacíficamente con otros, tomar decisiones que favorecen el bien común, y desarrollar progresivamente un sentido de pertenencia a una comunidad cada vez más amplia, compartiendo valores y responsabilidades sobre la base de los derechos humanos. Este núcleo busca promover el ejercicio de una ciudadanía activa, a través de la participación, la colaboración y el respeto. (Mineduc, 2018a, p. 53)

Por otro lado, las bases curriculares de Educación Parvularia (2018) plantean:

Aprender a convivir, reconociendo los ideales y las prácticas en las que se sustenta la ciudadanía, es un proceso fundamental para la formación integral que se inicia desde la primera infancia. La Educación Parvularia, a partir de la convivencia con otras personas, constituye un espacio y una oportunidad para que los párvulos avancen en la construcción de relaciones significativas con pares y adultos, en un marco de respeto mutuo. Este aprendizaje permanente, continuo y transversal a los distintos ámbitos de experiencia, promueve el desarrollo progresivo de valores como la empatía, el respeto de la diversidad y la solidaridad, entre otros, los que constituyen las bases para ejercer la ciudadanía de un modo constructivo, comprometido y responsable. (Mineduc, 2018a, p. 53)

De acuerdo a lo planteado, es relevante para los niños y niñas la convivencia con otras personas, avanzando hacia la construcción de relaciones significativas con pares y adultos. Es por ello que se debió indagar con las educadoras de

párvulo sobre sus creencias en relación a la participación ciudadana infantil, dentro de su quehacer pedagógico, en el contexto actual, ya que, respondiendo desde lo realizado en sus centros educativos con los niños y niñas, así como también, cómo lo abordan actualmente, a pesar de la complejidad que ello conlleva.

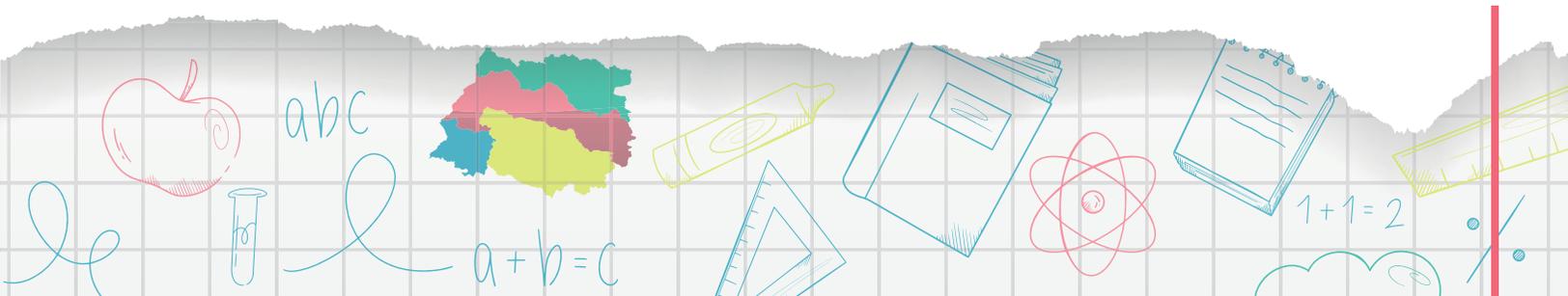
Sin embargo, también consideramos importante recalcar los siguientes planteamientos de las bases curriculares de Educación Parvularia (2018):

Es también de vital importancia promover en estas etapas iniciales, el desarrollo de normas y acuerdos establecidos o creados colectivamente para el bienestar común. Las relaciones horizontales basadas en el diálogo y la generación de acuerdos y normas con sentido, fortalecen el desarrollo de la ciudadanía, pues progresivamente los párvulos asumen las responsabilidades por sus actos, la preocupación por el bien común y el ejercicio pleno de sus derechos. (Mineduc, 2018a, p. 53)

Asimismo, las bases curriculares de Educación Parvularia (2018), con relación al núcleo de convivencia y ciudadanía, específicamente en las orientaciones pedagógicas señalan que:

Para favorecer los objetivos de aprendizaje de este núcleo, es necesario generar oportunidades donde los niños y las niñas participen activamente y en forma progresiva, en diferentes actividades y juegos grupales de carácter colaborativo, en los cuales puedan disfrutar por estar junto a otros, expresar opiniones, respetar las normas y reglas acordadas, hacer propuestas para la resolución pacífica de conflictos cotidianos, participar en la elaboración de proyectos grupales, siendo parte de las decisiones colectivas desde una perspectiva inclusiva. (Mineduc, 2018a, p. 54)

Aquellas estrategias donde los párvulos puedan sugerir las áreas de juego, seleccionar recursos, proponer y decidir sobre los aspectos estéticos y de organización de los espacios educativos, consensuar estrategias para el desarrollo de proyectos, entre otras, generan hábitos de participación y ciudadanía a partir de los primeros años. (Mineduc, 2018a, p. 54)



Uno de los principales recursos de los adultos para promover experiencias de participación, y prácticas democráticas y colaborativas en el nivel parvulario, consiste en modelar el tipo de relaciones que se desea construir, por lo que es importante dialogar, facilitando instancias cotidianas para que las niñas y los niños expresen opiniones, respeten acuerdos, propongan estrategias pacíficas frente a situaciones de conflicto y puedan organizarse en torno a propósitos comunes. (Mineduc, 2018a, p. 54)

Desde otra perspectiva, la Política Nacional de Niñez y Adolescencia (2015 -2025) presenta unos de los pasos más importantes en cuanto al marco jurídico de garantías en un sistema de políticas coherentes de largo plazo, en ella se asume como desafío avanzar en la creación de las condiciones políticas, normativas e institucionales necesarias para la aplicación integral de la Convención sobre los Derechos del Niño. Esta fue en su tiempo una señal muy importante: no hay verdadera democracia si la dignidad y derechos de los niños, niñas y adolescentes no es cabalmente respetada y si sus necesidades no son atendidas con especial énfasis.

Así, esta política honra los compromisos internacionales, y es un paso en la profundización de la democracia. Es por ello, que consideramos relevante destacar los siguientes postulados:

La incorporación de los niños, niñas y adolescentes como actores sociales que ejercen su derecho a ser oídos y a que su opinión sea debidamente tomada en cuenta, en consonancia a la evolución de sus facultades, su edad y madurez, a opinar en todos los asuntos que les afectan y que estas sean consideradas fue fundamental, tanto en el proceso como en la entrega de información e insumos para la construcción de esta Política fundada en un nuevo modo de relación entre el Estado y la ciudadanía. (Consejo Nacional de la Infancia, 2015, p.20).

En este ámbito, se planteó la importancia y relevancia de nuestra investigación, ya que los niños y niñas construyen la participación ciudadana a partir del derecho que merecen de ser oídos y que sus opiniones sean realmente tomadas en cuenta, ya que junto con ello se brinda el espacio de las

interacciones entre pares y con adultos, generando así un ambiente enriquecedor para su desarrollo.

Por otro lado, la Política Nacional de Niñez y Adolescencia (2015 -2025), con relación a participación: la libertad de opinar e incidir, señala que:

La participación de la niñez y la adolescencia se ha incrementado en los últimos años, cuestión que ha sido confirmada en las diversas instancias implementadas con instituciones públicas, la sociedad civil y los propios niños, niñas y adolescentes, a propósito de la formulación participativa de esta Política. Sin embargo, se cuestiona la pertinencia y legitimidad de los canales y espacios tradicionales para hacerla efectiva. (Consejo Nacional de la Infancia, 2015, p.51)

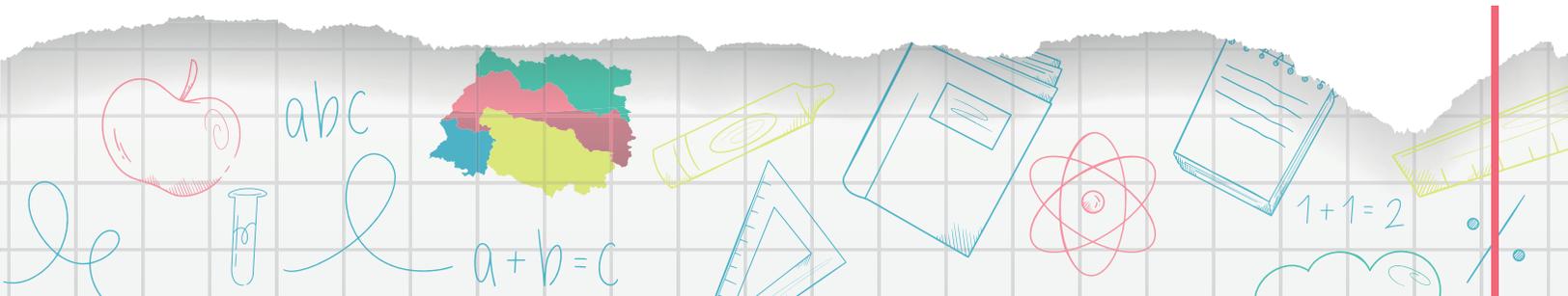
Frente a lo planteado, las investigadoras se preguntan sobre la pertinencia y legitimidad del ejercicio y potencialidad de la participación ciudadana infantil con los niños y niñas, indagando sobre ello con educadoras de párvulos, ya que son ellas las encargadas de brindar en el contexto educativo dichas instancias, ambientes y oportunidades para su desarrollo.

En este mismo orden de ideas, esta política señala en relación a participación: la libertad de opinar e incidir, lo siguiente:

Considerando lo anteriormente descrito cabe mencionar que el Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas ha señalado la necesidad de promover en los diversos ámbitos de la vida de los niños, niñas y adolescentes, el principio de respeto de sus opiniones, así como su participación en todos los asuntos que les afectan. (Consejo Nacional de la Infancia, 2015, p.51)

De igual forma refiere, a participación: la libertad de opinar e incidir, lo siguiente:

Este último aspecto incluye asegurar la entrega de la información necesaria a niños, niñas y adolescentes para que se formen su propia opinión en los asuntos que les afectan; crear las condiciones para la libre expresión de las opiniones; establecer los mecanismos que garanticen que dichas opiniones están siendo escuchadas;



asegurar su consideración en la toma de decisiones de organismos judiciales o administrativos y dejar constancia del modo en que se ha considerado en la decisión final. Este principio se extiende a todas las esferas donde se desenvuelven los niños, niñas y adolescentes. (Consejo Nacional de la Infancia, 2015, p. 64).

En este contexto, la pregunta que guía la investigación es, ¿Cuáles son las creencias que sostienen las educadoras de párvulo sobre la participación ciudadana infantil en el Nivel Transición de colegios particulares y municipales de la ciudad de Curicó?

Para responder esta pregunta, la investigación tiene por objetivo general conocer las creencias de las educadoras de párvulo con relación a la participación ciudadana infantil del Nivel Transición de colegios particulares y municipales de la ciudad de Curicó.

CREENCIAS

Según Durkheim (1993/1895), la creencia es considerada como parte constitutiva de los fenómenos existentes en la sociedad teniendo una relevancia para pensar la dimensión ideal o intelectual que caracteriza a estos procesos. Además, señala que las creencias están integrando el fenómeno social, no solo como soporte para la cohesión e integración de la sociedad, sino como una realidad que se impone al individuo, en su existencia como miembro de una sociedad.

Pajares (1992) señala que, aunque la investigación sobre el pensamiento de los maestros es abundante y próspera, se requiere otra perspectiva desde la cual comprender mejor el comportamiento de los docentes, una perspectiva centrada en las cosas que ellos creen. El autor considera que las creencias están conformadas de tres componentes, el conocimiento (cognitivo), las emociones (el afectivo), y la acción (conductual). Señala que las creencias son un tipo de conocimiento basado en evaluaciones y juicios ligados al componente afectivo, mientras que el conocimiento se basa en hechos objetivos. Asimismo, considera que la forma de inferir las creencias es a través de la palabra de las personas sobre lo que dicen, lo que pretenden y lo que hacen.

Algunas de estas pueden ser compartidas entre los individuos valorándose por medio del acuerdo con otros, permaneciendo dentro de un marco de significados y supuestos socialmente compartidos, así como dentro de los medios, los modos y los principios socialmente establecidos.

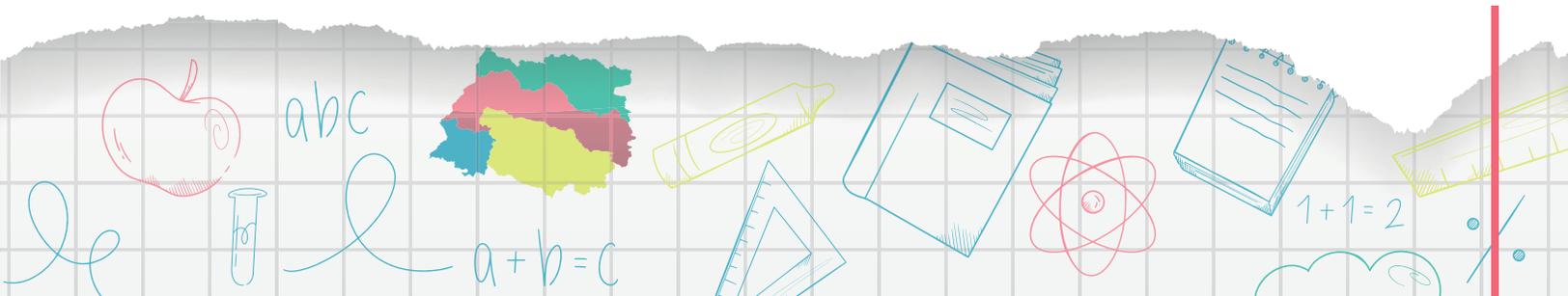
PARTICIPACIÓN CIUDADANA

La participación ciudadana se relaciona con el proceso que tiene como objetivo lograr una democracia inclusiva, en donde todos los ciudadanos sean partícipes responsables de su vida en comunidad.

Por tanto, se concibe la participación ciudadana como el resultado del proceso de socialización, entendiendo a este como "la constitución del individuo como sujeto social, a una época y lugar determinado, como resultado de aprendizajes informales e implícitos y de influencias intencionadas y no intencionadas" (Benjumea et al., 2011), que conlleva un desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos fundamentales para la convivencia, reconocimiento de los derechos y la construcción de una sociedad democrática. En esta definición, los autores se refieren a los aprendizajes informales y a las influencias, pues en las oportunidades que involucran espacios de participación y expresión es que las personas pueden desarrollar el ámbito social, su identidad y sentido de pertenencia, así como la convivencia y por medio de esta, identificar sus derechos y deberes sociales.

En esta línea, Ruiz y Carli (2009) abordan el concepto de participación:

El concepto de participación es utilizado cada vez más frecuentemente, y se funda en el derecho de las personas a ser parte de las decisiones que, directa o indirectamente, les atañen. Las modalidades participativas tienen como objetivo desarrollar nuevos métodos de relación entre los(as) ciudadanos(as) y la administración pública. Al mismo tiempo, es una ocasión para experimentar conexiones distintas, gracias a la diferenciación de intereses, necesidades, valores e historias de vida, buscando un sentido de adhesión a la colectividad y cultivando relaciones significativas, en contextos que permiten experimentar el sentido de comunidad. (p.19)



En consecuencia, la participación ciudadana no refiere únicamente a la pertenencia de una ciudad y al conocimiento de esta, sino que a la capacidad de ser un agente de cambio, que argumenta y comprende que su punto de vista es parte de una amplia gama de diferencias en donde se precisa concertar intereses comunes para la convivencia desde el respeto y el conocimiento de sus derechos, es decir ser partícipes desde la visión democrática de convivencia.

PARTICIPACIÓN CIUDADANA INFANTIL

En 1989, se realiza la Convención Internacional de los Derechos del Niño, que considera no solo la protección hacia la infancia, sino que también la promoción y defensa de sus derechos. Considera la participación como un derecho. Esta Convención fue ratificada por Chile en 1990 y reviste por ello carácter constitucional, y establece en el artículo 12: “Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño”. El artículo 13 garantiza también a los niños y niñas “el derecho a buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo”. Ambos artículos condensan el derecho a la participación de los niños y niñas, y además hacen del mundo adulto los responsables de que este derecho pueda ser ejercido.

Al respecto, Débora Kantor (2008) señala:

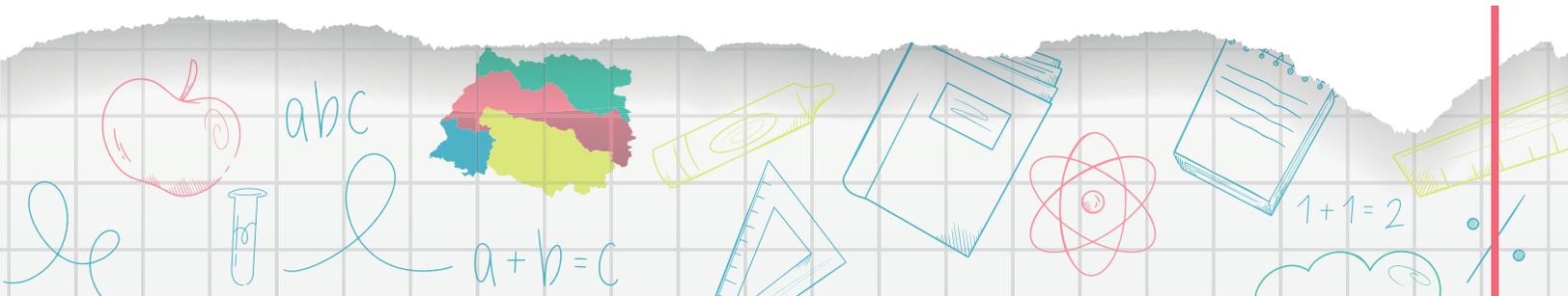
Promover la participación de [niños], adolescentes y jóvenes implica asumir que ellos/as pueden pensar y actuar en términos de procesos, alternativas, conflictos, elaboración de planes y, por lo tanto, intervenir en la gestión de proyectos que los identifican como «destinatarios». (p. 109)

Hart (1993) se refiere a la participación como “los procesos de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive. Es el medio por el cual se construye una democracia [...] La participación es el derecho fundamental de la ciudadanía” (p.5).

Por otra parte, Hart (1997) menciona que para muchos la participación ciudadana de los niños es una noción ingenua, ya que ellos no tienen el poder de decisión al igual que los adultos, no obstante refiere que las experiencias previas enfocadas al desarrollo de las habilidades y responsabilidades que conlleva la participación son necesarias para que los niños y jóvenes se conviertan en adultos responsables y participativos, pues no corresponde enseñar la participación ciudadana democrática como un abstracto, sino que es la práctica la que permite adquirir la seguridad y confianza para involucrarse. Es decir, la participación se desarrolla participando, los niños y niñas son ciudadanos ahora y no solo en el futuro, y los adultos son los responsables de proveer oportunidades y espacios para que esto ocurra.

La investigación de Sinclair (2004) sobre la participación infantil señala que, para entender la participación de los niños en su contexto cotidiano, hay que considerar distintas dimensiones, tales como la oportunidad de interacción entre educador-niño, la toma de decisiones en las que se involucra al niño y los procesos a largo plazo en los que se ven relacionados. Por lo tanto, la participación infantil involucra al individuo con el colectivo, pues se trata de que los educandos puedan identificar los vínculos que los unen a una comunidad y las conductas que estos vínculos requieren, según las oportunidades en las que se propicia el espacio para que se expresen y decidan.

Ahora bien, al analizar las definiciones de participación infantil, se destaca que esta es considerada como un derecho básico al hablar de ciudadanía; donde niños y niñas son partícipes en diferentes escenarios sociales que, coincidiendo con el planteamiento de Hart, les otorgan experiencias para su desarrollo como un proceso. Los primeros agentes responsables de estas experiencias son la familia y los educadores de párvulos, quienes generan las interacciones y los espacios para que niños y niñas se desarrollen, individual y colectivamente, de forma integral.



NIVELES DE PARTICIPACIÓN SEGÚN ROGER HART

Roger Hart señala una distinción entre aquella participación dirigida por adultos la cual se categoriza como simbólica, pues es el adulto quien moldea la situación, y la participación que nace de propia iniciativa del niño o niña una vez que se asumen como sujetos partícipes, lo que se define como participación real. A partir de esto, desarrolló la Escala de Participación, modelo compuesto por ocho peldaños que permite conocer el nivel de participación en los espacios y relaciones que se producen en la cotidianidad de niños y niñas.

Dentro de las interacciones que se producen, el autor identifica y clasifica como “participación falsa o simbólica” los tres primeros peldaños de la escala, los que corresponden a las siguientes definiciones:

Peldaño 1. Manipulación: se refiere a las actividades participativas que son facilitadas por el adulto, pero que engaña a los niños y niñas para que ayuden a lograr los fines que la persona adulta ya ha decidido.

Peldaño 2. Decoración: los niños y niñas participan en actividades, sin tener ninguna opinión en las decisiones ya tomadas sobre lo que están haciendo.

Peldaño 3. Participación simbólica: invitar a los niños a participar, de forma que exista una apariencia de participación real, pero sin intención de tomar en cuenta lo que dicen, ni sus propuestas.

Los cinco peldaños restantes describen oportunidades reales de participación, en donde los niños y niñas pueden expresarse y ser protagonistas en la toma de decisiones según el grado de participación que el educador, en este caso, le proporcione.

Peldaño 4. Asignados, pero informados: en este nivel, aún se dispone de la población para que participe en una determinada actividad, sin embargo, se le informa en qué consiste la misma. En ese caso, la población ha sido asignada sin consulta, pero al menos está informada de lo que va a hacer. Aunque es limitada, es la primera oportunidad de participación real.

Peldaño 5. Con información y consulta: es el segundo nivel de participación real. En él, los adultos informan y consultan a los niños y niñas sobre su probable participación. En base a ello, deciden.

Peldaño 6. Iniciado por adultos, decisiones compartidas con los niños: la acción es pensada por los adultos, pero es compartida con niños y niñas. Supone que ellos se incorporan en pensar y aportar respecto a la acción a realizar. Nivel de participación real.

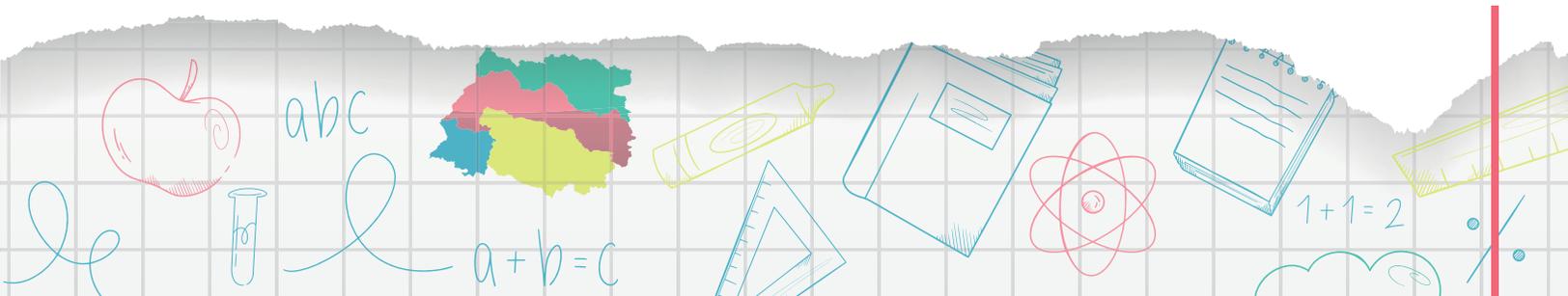
Peldaño 7. Iniciados y dirigidos por los niños: la acción se gesta en los propios niños y niñas y es ejecutada por ellos. No hay relación con adultos.

Peldaño 8. Iniciados por los niños, decisiones compartidas con los adultos: la acción es pensada por los niños y niñas, pero a diferencia del escalón anterior, es compartida con los adultos. Participación real.

En tal sentido, la Escala de participación de Hart sirve como referencia para otros autores, como Harry Shier, quien basándose en la investigación y propuesta de Hart, elabora y publica *Los Caminos hacia la Participación* (2001), un modelo que consta de cinco niveles de participación, sin embargo, Shier no menciona aquellos que Hart consideraba participación falsa, ya que sobre esta clasificación “muchos profesionales han encontrado que esto es la función más útil del modelo de Hart: ayudándonos a reconocer, y trabajar para eliminar estos tipos de no participación de nuestras prácticas” (Shier, 2001, p.110), es decir aquellos tres peldaños al comienzo corresponden a prácticas fuera de la participación infantil real.

La propuesta de Shier (2001) identifica cinco niveles:

1. Se escucha a los niños y niñas.
2. Se apoya a los niños y niñas para que expresen sus opiniones.
3. Se toman en cuenta las opiniones de los niños y niñas.
4. Los niños y niñas se involucran en procesos de toma de decisiones.
5. Los niños y niñas comparten el poder y la responsabilidad para la toma de decisiones.



Dentro de estos niveles de participación, Shier identifica además el grado de compromiso que el adulto o educador tiene con el proceso, considerando términos como: apertura, oportunidades y obligaciones. En primera instancia, la de apertura, el adulto está dispuesto por medio de un compromiso personal a modificar sus prácticas en beneficio de la participación infantil; las oportunidades ocurren cuando el adulto puede trabajar de la manera propuesta en el modelo, incluyendo recursos, conocimientos o condiciones laborales, y finalmente la obligación se presenta cuando las prácticas promotoras de participación de los niños y niñas se establece por medio de un proyecto educativo.

EDUCACIÓN PARVULARIA Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA INFANTIL

Los niveles de Educación Parvularia (Sala cuna, Medio y Transición) son uno de los primeros escenarios de socialización en el que se desenvuelven los niños, niñas y sus familias, en donde además de encontrar las primeras oportunidades de aprendizaje integral, también se ofrecen condiciones para la educación de calidad, inclusiva y universal, que valora la diversidad, el respeto por otros y desde allí, el ejercicio de una ciudadanía activa.

Las bases curriculares de Educación Parvularia (2018) exponen una definición de participación ciudadana:

La Educación Parvularia, asumiendo a niñas y niños en su calidad de sujetos de derecho, manifiesta un propósito compartido por construir una sociedad justa y solidaria, fundada en relaciones de colaboración y corresponsabilidad de todos sus actores, por la provisión de oportunidades para el pleno desarrollo y bienestar de cada habitante del país, sin importar su origen y particularidades individuales o colectivas (Mineduc, 2018a, p.22).

Siguiendo a Hart (1997), el desarrollo temprano debe también considerar cómo la participación infantil se convierte en mediador de formación ciudadana:

El derecho a la participación social de la infancia supone el reconocimiento de que este sector de la población goza de una cierta capacidad genérica para participar

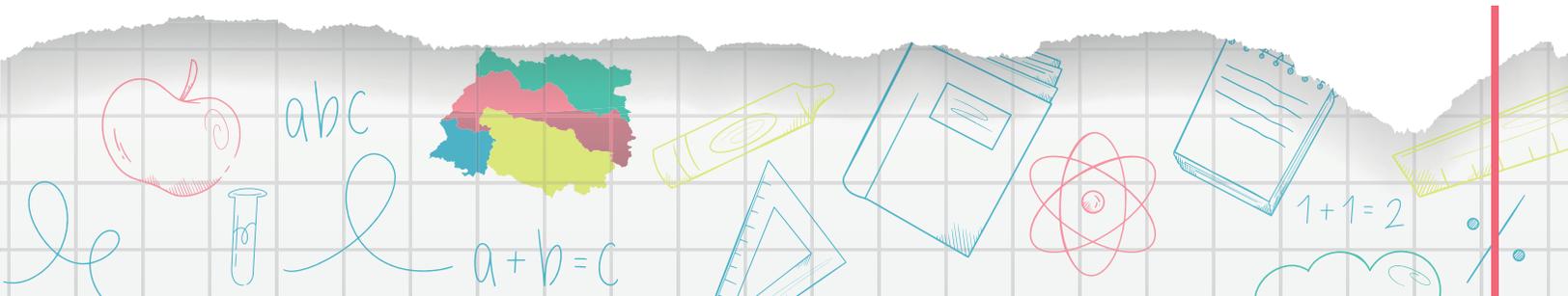
[...] esta capacidad genérica para hacerse efectiva debe desarrollarse. Por eso es necesario no solo admitir el derecho a participar, sino también formar individuos para que puedan ejercerlo eficazmente. (Hart, 1997)

En tanto, las bases curriculares de Educación Parvularia (2018) tienen como premisa la educación de conocimientos y habilidades, así como el desarrollo cognitivo, emocional, físico e incluye también el aspecto social del ser. Con relación a la dimensión social, los educandos participan en su realidad desde las oportunidades que su entorno les ofrece y es por medio de la participación que aprenden a relacionar sus acciones con el efecto que estas producen en otros. Como menciona Espinar (2003, cit. en Corvera 2011):

El ejercicio del poder que tienen los niños y las niñas para hacer que sus opiniones sean tomadas en cuenta seriamente y para asumir en forma responsable, según su grado de madurez y desarrollo, decisiones compartidas con otros en asuntos que afectan sus vidas y la de su comunidad (Corvera, 2011, p.80).

Ahora bien, a lo largo de su vida, los niños y niñas se desarrollan dentro de distintos ambientes de aprendizaje y socialización, los establecimientos de educación parvularia constituyen uno de los primeros y más importantes ambientes educativos, considerando a estos como “un sistema de significados que orienta las actividades de los individuos” (Cerde, 2012 p. 26). De esta manera, el ambiente educativo en Educación Parvularia involucra distintas dimensiones, desde lo estructural a las interacciones interpersonales que en él se producen, ya que “un espacio educativo significativo es un ambiente de aprendizaje que promueve y fortalece el desarrollo de competencias sociales y cognitivas en los niños” (Otálora, 2010).

En este sentido, al comprenderse el ambiente de aprendizaje como un agente educativo que abarca distintas dimensiones, es fundamental una organización del espacio físico y de las interacciones humanas que favorezcan el proceso de aprendizaje y desarrollo integral de los párvulos, ya que el ambiente enseña por sí mismo y es clave que “las clases deben conformarse como un diálogo en el que todos participen sin que exista una jerarquía” (Acaso et al., 2015, p. 90).



En este mismo orden de ideas, las oportunidades que otorgan los ambientes educativos y siguiendo a Apud (2001), se coincide en que:

Los niños y los jóvenes pueden jugar un papel valioso, pero solo si creamos los verdaderos espacios para la participación y si reconocemos sus capacidades y derechos, pudiendo así formar personas reflexivas y críticas que actúen en sus comunidades y que, al mismo tiempo, sean conscientes de que lo que pasa y afecta a su localidad, cambia y afecta al mundo. (p.13)

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE DEL NÚCLEO CONVIVENCIA Y CIUDADANÍA

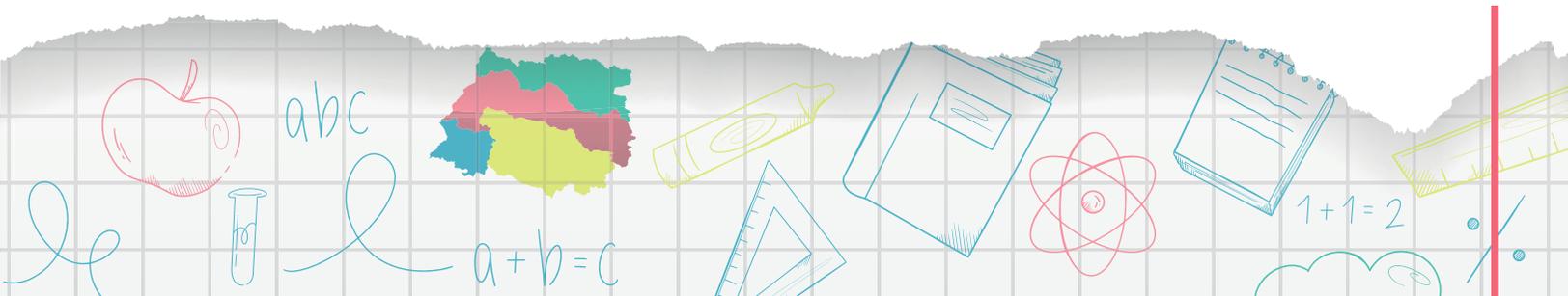
En la actualización de las bases curriculares de Educación Parvularia en el año 2018, se incorpora el núcleo de Convivencia y Ciudadanía al ámbito transversal de Desarrollo Personal y Social. Este núcleo sigue la concepción amplia de formación ciudadana formulada en el marco de la Ley N° 20.911, referida al Plan de Formación Ciudadana, ley que fue creada para promover la formación ciudadana en el sistema educacional. Allí, la ciudadanía es entendida como una vida responsable en una sociedad libre y de orientación hacia el mejoramiento integral de la persona humana, como fundamento del sistema democrático, la justicia social y el progreso. En atención al nivel de desarrollo de los párvulos, esta Ley cautela que la formación ciudadana se hará de acuerdo a las características particulares del nivel y su contexto, por ejemplo, a través del juego (Mineduc, 2018a).

Haciendo referencia al nivel de interés de esta investigación que corresponde a Transición I y II con niños y niñas de entre 4 años a 5 años 11 meses, el marco curricular considera los siguientes objetivos de aprendizaje:

1. Participar en actividades y juegos colaborativos, planificando, acordando estrategias para un propósito común y asumiendo progresivamente responsabilidades en ellos.
2. Participar en actividades solidarias, que integren a las familias, la comunidad educativa y local.

3. Manifestar empatía y solidaridad frente a situaciones que vivencian sus pares, o que observa en textos o TIC, practicando acciones de escucha, apoyo y colaboración.
4. Apreciar el significado que tienen para las personas y las comunidades, diversas manifestaciones culturales que se desarrollan en su entorno.
5. Aplicar estrategias pacíficas frente a la resolución de conflictos cotidianos con otros niños y niñas.
6. Respetar normas y acuerdos creados colaborativamente con pares y adultos, para el bienestar del grupo.
7. Identificar objetos, comportamientos y situaciones de riesgo que pueden atentar contra su bienestar y seguridad, o la de los demás, proponiendo alternativas para enfrentarlas.
8. Comprender que algunas de sus acciones y decisiones respecto al desarrollo de juegos y proyectos colectivos, influyen en las de sus pares.
9. Reconocer, y progresivamente hacer respetar el derecho a expresarse libremente, a ser escuchado y a que su opinión sea tomada en cuenta.
10. Reconocer progresivamente requerimientos esenciales de las prácticas de convivencia democrática, tales como: escucha de opiniones divergentes, el respeto por los demás, de los turnos, de los acuerdos de las mayorías.
11. Apreciar la diversidad de las personas y sus formas de vida, tales como: singularidades fisonómicas, lingüísticas, religiosas, de género, entre otras.

Es importante destacar que en las habilidades enunciadas en estos objetivos de aprendizaje se evidencia que los objetivos 1, 2 y 9, principalmente, se relacionan directamente con las definiciones y prácticas mencionadas de forma previa sobre participación ciudadana infantil, por lo tanto, las educadoras de párvulos deben incorporarlos en su quehacer pedagógico de forma transversal.



METODOLOGÍA

Para el desarrollo de la investigación fue considerado pertinente el paradigma interpretativo, puesto que se buscó comprender la realidad de la práctica social acerca de las creencias de las educadoras con relación a la participación ciudadana infantil. La investigación posee un enfoque de carácter cualitativo, teniendo en cuenta las percepciones y creencias de los participantes, permitiendo reconstruir la realidad tal y como la observan las participantes del sistema educativo de Educación Parvularia. Esta investigación se abordó bajo el diseño ciber etnográfico, por la pertinencia a la investigación desarrollada, dado el contexto actual de pandemia mundial por Covid-19 y educación a distancia. La etnografía virtual, también conocida como ciber-etnografía, etnografía digital o etnografía de lo digital es un método de investigación online que adapta abordajes etnográficos al estudio de comunidades y culturas creadas a través de interacción social mediada por ordenador.

Siguiendo los lineamientos de Sanhueza y Rioseco (2012), se optó por un muestreo intencional. La presente investigación fue realizada por medio de entrevistas a 8 educadoras de párvulo, que se desempeñan en el Nivel de Transición en establecimientos municipales y particulares de la ciudad de Curicó.

La técnica utilizada para la recopilación de información y datos fue la entrevista estructurada, que se aplicó a ocho

educadoras de párvulos. Por otro lado, la técnica considerada para obtener información teórica, fue el análisis bibliográfico, considerando como base de datos Scopus, EBSCO y ERIC.

Las categorías que surgieron en esta investigación son a partir del análisis de las entrevistas que se realizaron a las ocho educadoras de párvulos del nivel de transición de colegios municipales y particulares de la ciudad de Curicó. La clave para obtener las categorías surgió tras encontrar similitudes en las opiniones vertidas en dichas entrevistas, las que reciben su denominación y posterior especificación en el presente apartado. Posteriormente, se realizó el proceso de triangulación, donde las categorías fueron contrastadas con el marco curricular vigente, fundamentos legales y con la teoría, siendo este último punto que enmarca un posicionamiento y asignación hacia alguno de los niveles de participación planteados en la escala de participación desarrollada por Roger Hart (1993).

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos, organizando la información en relación a las categorías. A su vez, estas se relacionan con los niveles de participación de Hart (1993).

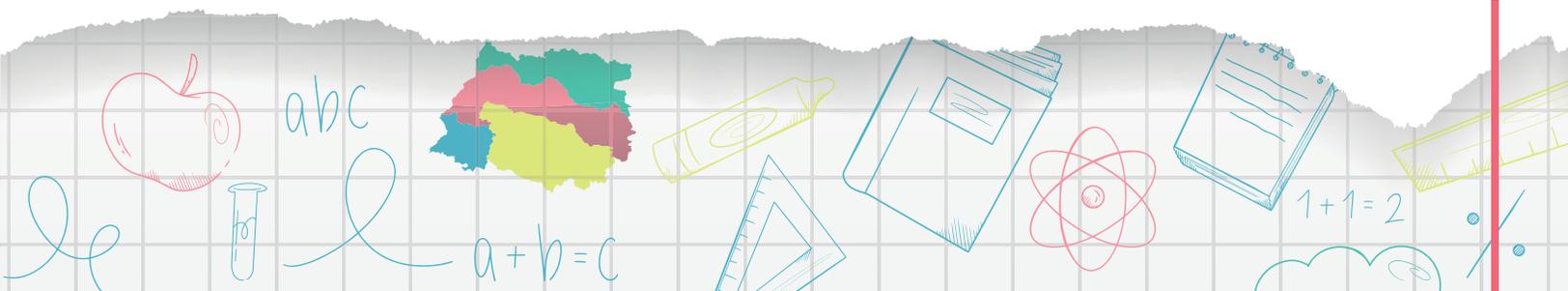


Tabla 1

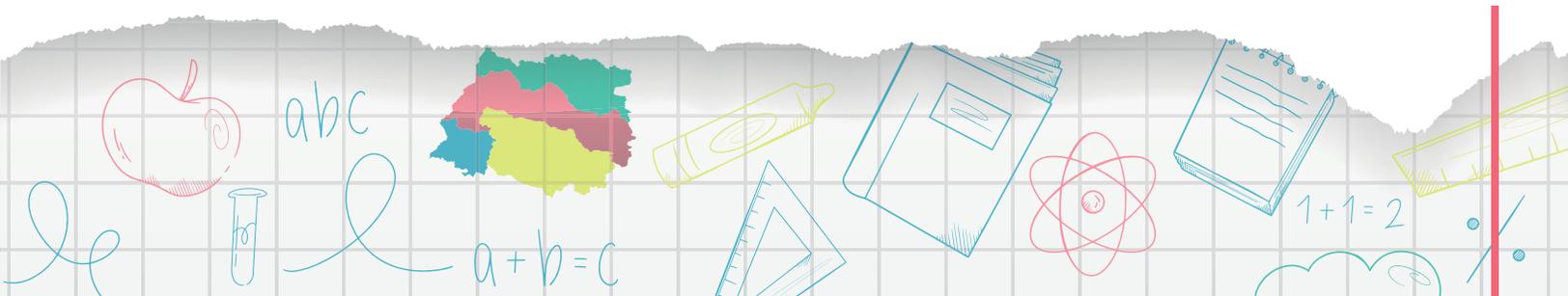
Vinculación de las categorías con los niveles de participación de Roger Hart (1993)

Diseño de categorías	Diseño de categoría de participación según Roger Hart (1993)
Ciudadanía y Democracia	"Iniciada por los adultos, decisiones compartidas con los niños"
Derechos de niños y niñas a ser escuchados	"Consultados e informados"
Participación Ciudadana Infantil Transversal	"Consultados e Informados"
Participación Ciudadana Infantil como proceso	"Iniciada por los adultos, decisiones compartidas con los niños"
Participación ciudadana infantil orientada por el adulto	"Manipulación"
Participación Ciudadana Infantil Protagónica	"Iniciada por los adultos, decisiones compartidas con los niños"
Participación de las Familias	"Participación Simbólica"
Influencias de Participación Intencionada	"Iniciada por los adultos, decisiones compartidas con los niños"

Fuente: Elaboración propia.

Categoría ciudadanía y democracia

Fundamento	Cita relevante
<p>El Núcleo de Convivencia y Ciudadanía se refiere a un conjunto de actitudes, conocimientos y habilidades sociales y emocionales, que promueven que los niños y las niñas convivan pacíficamente con otros, tomen decisiones que favorezcan el bien común y desarrollen progresivamente un sentido de pertenencia a una comunidad cada vez más amplia, compartiendo valores y responsabilidades sobre la base de los derechos humanos. Este núcleo busca promover el ejercicio de una ciudadanía activa, a través de la participación, la colaboración y el respeto. (BCEP, 2018, p.53)</p>	<p>Entrevistada 2</p> <p><i>"Que el niño sepa que pertenece a una comunidad, con pertinencia cultural, con ciertas tradiciones, con ciertas costumbres, entonces debemos hacer que los niños vayan conociendo y, a la vez, participando de esta ciudadanía...totalmente es importante porque el niño tiene que conocer su cultura, conocer la ciudadanía en la cual se desenvuelve".</i></p>



“La participación se desarrolla participando, los niños y niñas son ciudadanos ahora y no solo en el futuro, y los adultos son los responsables de proveer oportunidades y espacios para que esto ocurra” (Hart, 1997).

Entrevistada 3

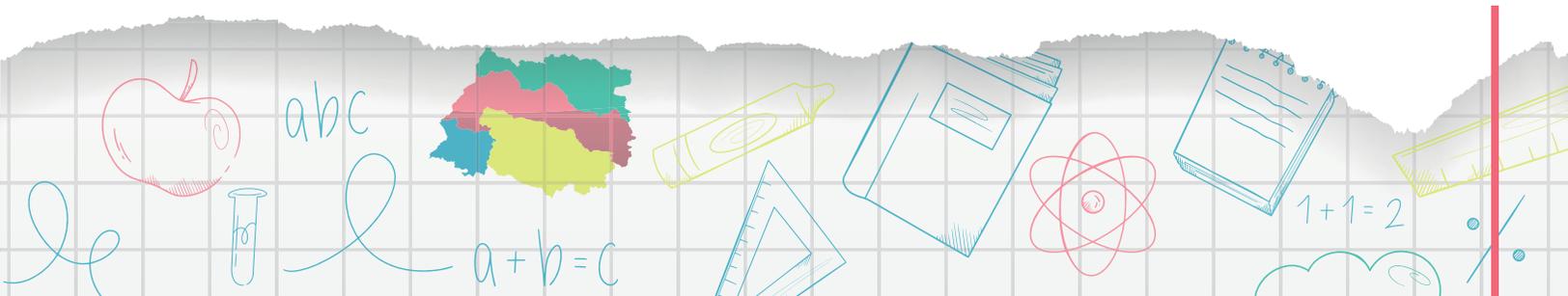
“Ellos tienen que entender que su voto si es importante, porque pertenecen a una democracia, pero qué acciones o qué ellos ven de manera inmediata en su vida, porque los niños son súper concretos, hay otros tan básicos como trabajar las reglas de un juego en donde ellos les puedan proponer o ellos también proponen y que tengan votaciones para ver cuál es la regla que van a ocupar para el momento de aplicar un juego.”

Analizando las respuestas de las 8 educadoras de párvulo, se evidencia que las creencias sobre participación ciudadana infantil se encuentran en el peldaño N°6 de la Escala de Participación desarrollada por Roger Hart, quien se refiere a lo siguiente: Iniciado por adultos, decisiones compartidas con los niños: La acción es pensada por los adultos, pero es compartida con niños y niñas. Supone que ellos se incorporan en pensar y aportar respecto a la acción a realizar. Nivel de participación real (Hart,1993 p. 14,15).

Categoría Derechos del niño/a ser escuchado/a

Fundamento	Cita relevante
Estas Bases reconocen los derechos económicos, sociales, culturales y otros del niño y la niña, tales como su derecho a la salud, a la educación, a no ser discriminado, a ser escuchado y que su opinión se tome en cuenta, a la libertad de pensamiento y de asociación, a ser protegido de toda forma de maltrato y de injerencias arbitrarias en sus vidas privadas, a tener acceso a información sobre asuntos que le competen, a participar libremente en la vida cultural y en las artes, a jugar y descansar. (Mineduc, 2018, p.21)	Entrevistada 4
	<i>“Tiene que ver con que hagamos partícipe a los niños en todo ámbito y considerarlos en todo lo que tiene que ver con los derechos”.</i>
	Entrevistada 6
	<i>“Es la capacidad de crear opiniones, y eso es fundamental, si nosotras no creamos individuos con opiniones, no podemos hacer nada el día de mañana”.</i>

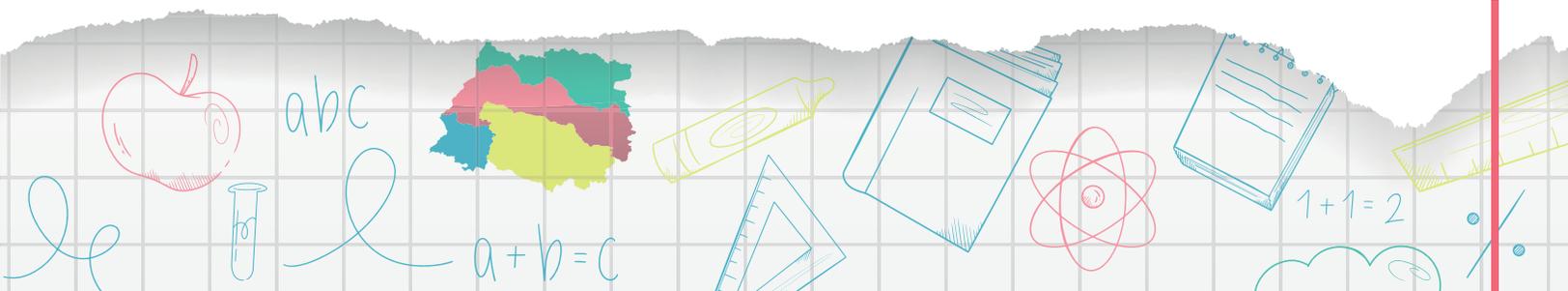
De acuerdo con la escalera de participación propuesta por Roger Hart (1993), las creencias de las Educadoras en relación a la categoría derechos de niños y niñas a ser escuchados, se encontraría en el peldaño cinco, denominado Consultados e Informados, donde los niños y niñas son considerados consultores de proyectos diseñados y dirigidos por los adultos, sin embargo, ellos comprenden el proceso y sus opiniones son tomadas en serio y consideradas (Hart, 1993, p. 14,15).



Categoría participación ciudadana infantil transversal

Fundamento	Cita relevante
<p>La transversalidad en el currículum de Educación Parvularia está presente en cada acción educativa que se realiza con niños y niñas, ya que están en un periodo de desarrollo en el que el aprendizaje es integral, surge a través del juego, de la exploración, el movimiento, la participación dentro de su entorno. Sin embargo, es necesario intencionar, de forma consciente, la práctica pedagógica de estos aspectos que, a veces, se invisibilizan porque forman parte de la naturalidad y cotidianidad de las y los párvulos (Mineduc, 2018d, p.52).</p>	<p>Entrevistada 6</p> <p><i>“Yo creo que es importante en todos los ámbitos [...] En tanto que la forma en que desarrollan la participación ciudadana infantil en los párvulos, lo realizan de manera transversal dentro de la rutina diaria en el aula, relacionado con el núcleo de convivencia y ciudadanía, además de considerar la opinión de los niños y niñas, en consultas sobre intereses o preferencias de temas a abordar durante las diferentes unidades educativas que se llevarán a cabo durante el año.”</i></p> <p>Entrevistada 2</p> <p><i>“Se desarrolla de una manera más transversal en los diversos núcleos de aprendizaje en los cuales se trabaja en la rutina diaria, porque esto se puede integrar en la experiencias de aprendizaje”.</i></p>
<p>Relevar la importancia del Desarrollo Personal y Social en este nivel educativo, por lo cual, se propone abordar este ámbito del desarrollo y aprendizaje, de manera transversal, a través de la planificación y evaluación de los objetivos de aprendizaje propuestos (Mineduc, 2018a, p.46).</p>	<p>Entrevistada 4</p> <p><i>“Dentro de la rutina lo trabajo de manera por ejemplo diciendo ¿qué vamos a hacer en tal actividad? Dándoles opciones o preguntándoles qué les parece, con ello se da cuenta también que la participación es regulada por el adulto, dando opciones para que los niños y niñas opinen y tomen decisiones respecto a algo informado previamente por la educadora”.</i></p>

Con las respuestas de las educadoras de párvulo se puede evidenciar que de acuerdo con la escalera de participación propuesta por Roger Hart (1993), la participación transversal se encontraría en el peldaño cinco considerado como el segundo nivel de participación real, denominado Consultados e Informados, donde los niños y niñas son considerados consultores de proyectos diseñados y dirigidos por los adultos, sin embargo, ellos comprenden el proceso y sus opiniones son tomadas en serio y consideradas (Hart, 1993 p. 14,15).



Categoría participación ciudadana infantil como proceso de desarrollo

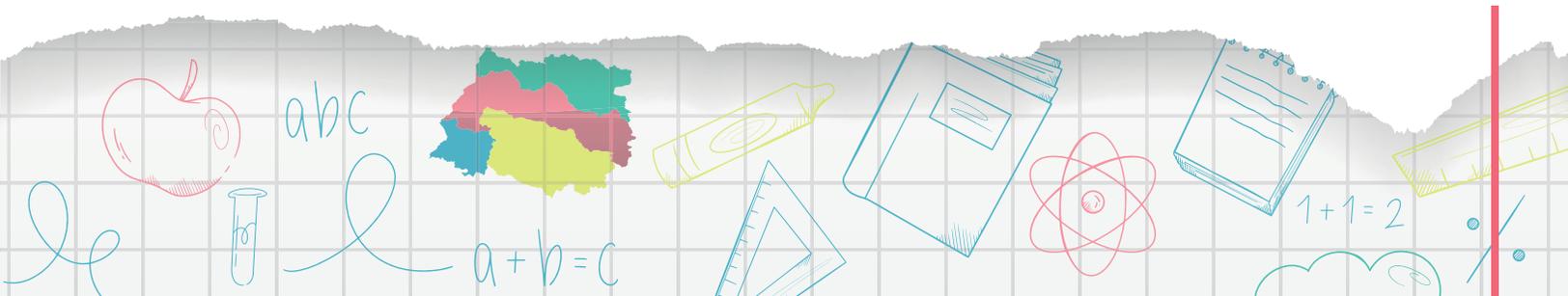
Fundamento	Cita relevante
<p>“Se espera potenciar en los niños y las niñas, las habilidades, actitudes y conocimientos que les permitan convivir en armonía, descubriendo y ejerciendo progresivamente su ciudadanía” (Mineduc, 2018a, p.55).</p>	<p>Entrevistada 7</p> <p><i>“Es una habilidad que se desarrolla, pero si uno es capaz, como mamá, como educadora, como sociedad o comunidad de entregarle las herramientas a ese niño, ese niño sí va a ser capaz en algún minuto, de opinar, de dar su pensamiento, si uno es capaz de entregar las herramientas yo creo que sí es una habilidad que se puede desarrollar”.</i></p> <p>Entrevistada 8</p> <p><i>“Se desarrolla a lo largo de toda la trayectoria estudiantil, considero personalmente que es algo que nunca se termina de aprender y desarrollar, cada vez vamos aprendiendo cosas nuevas”.</i></p>

De acuerdo con la escalera de participación propuesta por Roger Hart (1993), las creencias de las Educadoras sobre esta categoría se encontrarían en el peldaño 6 denominado Iniciada por los adultos, decisiones compartidas con los niños. En este peldaño, la acción es pensada por los adultos, pero es compartida con niños y niñas. Supone que ellos se incorporan en pensar y aportar respecto a la acción a realizar. Nivel de participación real.

Categoría participación ciudadana infantil orientada por el adulto

Fundamento	Cita relevante
<p>En el núcleo de Convivencia y Ciudadanía, se establece que las prácticas en la que sustenta la ciudadanía es un proceso fundamental para la formación integral que se inicia desde la primera infancia. (Mineduc, 2018a, p.53).</p>	<p>Educadora 5</p> <p><i>“Entre más pequeños son los niños, yo creo que mejor, mejor porque tú sabes que los niños más chiquititos son los que tienen más, absorben más rápido todos los aprendizajes todo lo que uno le entrega, entonces ellos después lo transmiten a sus familias”.</i></p> <p>Entrevistada 6</p> <p><i>“Desde pequeños es fundamental cuando tienen un año o meses ya algunos te indican cuál es su opinión pidiéndote algún juguete o algo que quieran”.</i></p>

A modo de conclusión, respecto a la categoría Participación orientada por el adulto, de acuerdo a las creencias de las entrevistadas, es fundamental promover la participación ciudadana desde las primeras edades, teniendo en cuenta que es el niño o niña quien debe ejercer sus derechos, participando responsablemente, respetando normas, entre otros, para que logre su

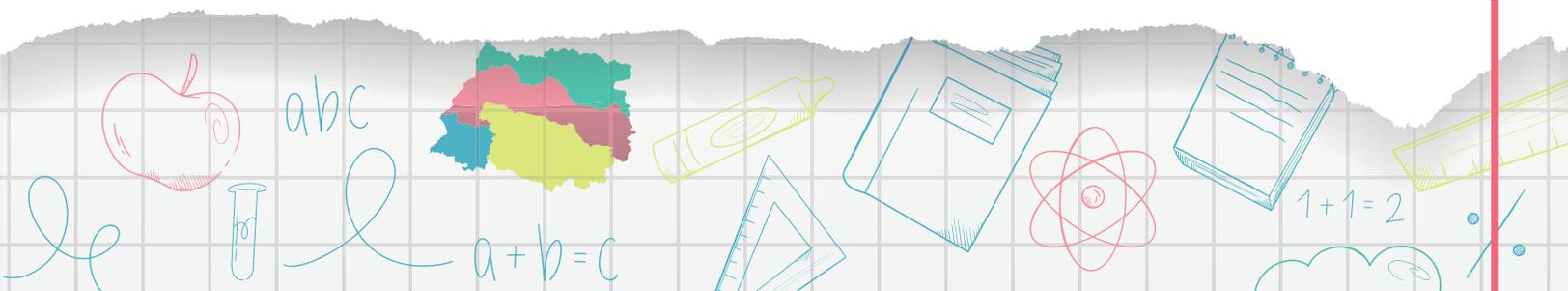


participación ciudadana activa desde el nacimiento, y no que el adulto le entregue las actividades participativas listas y no deje al niño o niña expresarse, ya que eso es una participación ciudadana falsa, tal como lo indica Roger Hart (1993), en el primer peldaño considerado como manipulación, donde los niños y niñas no comprenden de qué se trata y por lo tanto no comprenden sus propias acciones.

Categoría participación ciudadana infantil protagónica

Fundamento	Cita relevante
<p>Hablar de participación infantil protagónica no es una mera adjetivación, no es un simple atributo que se agrega a la participación infantil, sino que quiere alertar sobre el sentido sustantivo de dicha participación, colocando a los niños y niñas como actores sociales y no como meros ejecutores o consentidores de algo (Alfageme et al., 2003).</p>	<p>Entrevistada 2</p> <p><i>“Los niños deben ser los protagonistas de sus aprendizajes, debemos tener presente que nosotros como adultos, ya sea educadora, adulto referencial, padre, familia, somos sus modelos, estamos orientando a los niños a su aprendizaje, pero ellos deben ser los protagonistas fundamentales, principales de todo este aprendizaje”.</i></p>
<p>La niña y el niño deben ser protagonistas de sus aprendizajes [...] Por tanto, resulta fundamental que el equipo pedagógico potencie este rol en las interacciones y experiencias de las que participa, disponiendo de ambientes enriquecidos y lúdicos, que activen su creatividad, favorezcan su expresión y les permitan generar cambios en su entorno. (Mineduc, 2018a, p.31)</p>	<p>Entrevistada 5</p> <p><i>“Tratar de que ellos creen sus aprendizajes, que sean partícipes ellos mismos, que sean protagonistas de sus aprendizajes, entonces yo creo que de esa forma, o sea, estamos tratando de lograr que ellos sean capaces de llegar a las respuestas, no tratar de darles todo resuelto [...] creo que es muy importante eso, que el niño cumpla su rol, que sea protagonista de sus aprendizajes, de su comportamiento”.</i></p>

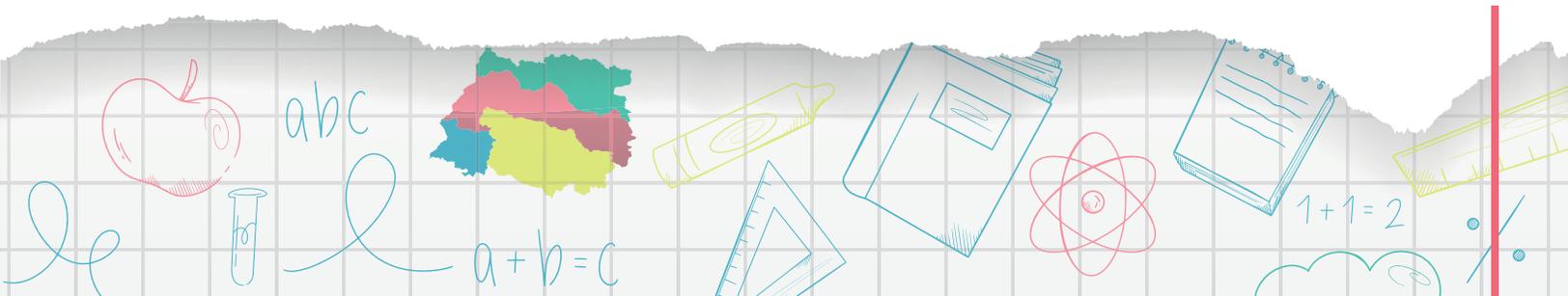
Si relacionamos con la propuesta de Hart, el que las educadoras creen que los niños y niñas deben ser protagonistas de sus aprendizajes se vincula con las oportunidades de participación real, ubicándose esta creencia en el peldaño número 6 de la escala de participación (Hart, 1993) Iniciada por los adultos, decisiones compartidas con los niños, ya que las participantes consideran que como educadoras deben generar las oportunidades para la participación, y en la propuesta de Hart este peldaño supone que la acción es pensada por los adultos, pero cuenta con la incorporación de pensamientos y aportes de los niños y niñas respecto a la acción propuesta.



Categoría Participación de las Familias

Fundamento	Cita relevante
<p>En el núcleo de Convivencia y Ciudadanía se señala que “la integración de familiares en las experiencias pedagógicas, asumiendo distintas funciones que se realizan en el aula o en otros espacios, favorece el intercambio, la confianza y el conocimiento de los propósitos educativos de cada una de las estrategias” (Mineduc, 2018a, p.54).</p>	<p>Entrevistada 2</p> <p><i>“La familia obviamente debe ser participe, ya sea mediante charlas, mediante em... siendo participes en experiencias de aprendizaje, porque ellos también deben tener las herramientas como traspasar ciertos conocimientos a los niños”.</i></p>
<p>Orientaciones para promover la participación e involucramiento de las familias en Educación Parvularia (2018), se espera que “la institución educativa pueda establecer canales expeditos de participación e involucramiento de las familias en diversos procesos que se desarrollan en la escuela, promoviendo el trabajo colaborativo y la corresponsabilidad en la formación de niños y niñas” (p. 14).</p>	<p>Entrevistada 3</p> <p><i>“La familia es el primer educador de los niños, entonces es imposible que no los vinculemos a los niños con las familias, entonces dentro de eso nosotros también tenemos que considerar que nosotros vamos a ir trabajando con los niños sino que obviamente tenemos que ir entregando a las familia cierto, digamos ciertas directrices para que ellos puedan trabajar la participación ciudadana en la casa”.</i></p>

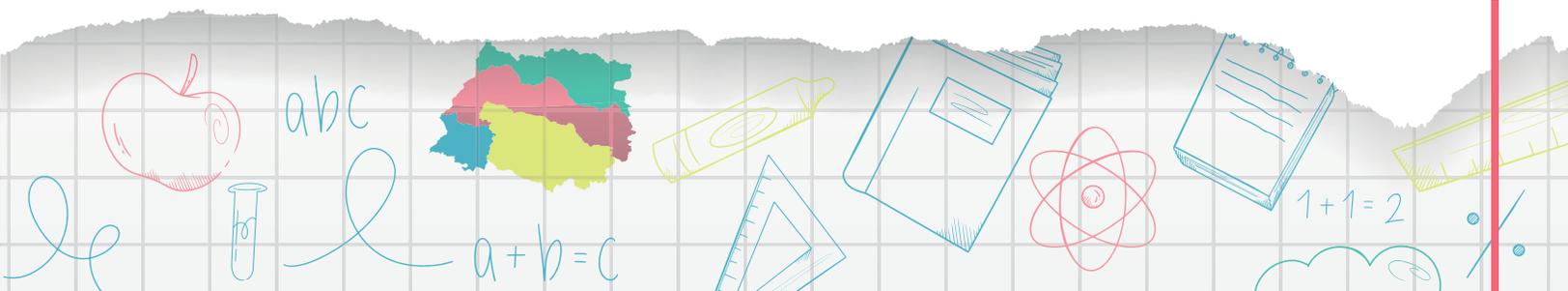
De acuerdo con la escalera de participación propuesta por Hart (1993), la categoría de Participación de las familias, se encontraría en el peldaño número tres, denominado participación simbólica, donde los niños y niñas son invitados a participar para que exista una participación real, pero en esta no se toma en cuenta lo que ellos dicen ni tampoco sus propuestas (Hart, 1993, p.11). Respecto a la categoría de Participación de las familias, de acuerdo a lo señalado por siete educadoras de párvulos, es relevante incorporar, informar e integrar a las familias en el proceso de participación ciudadana infantil en el trabajo con los niños y niñas, y en diversas experiencias de aprendizaje, ya que las familias incorporan y potencian la participación ciudadana de los infantes en los hogares.



Categoría influencias de participación intencionada

Fundamento	Cita relevante
<p>Aprender a convivir, reconociendo los ideales y las prácticas en las que se sustenta la ciudadanía, es un proceso fundamental para la formación integral que se inicia desde la primera infancia. La Educación Parvularia, a partir de la convivencia con otras personas, constituye un espacio y una oportunidad para que los párvulos avancen en la construcción de relaciones significativas con pares y adultos, en un marco de respeto mutuo. Este aprendizaje permanente, continuo y transversal a los distintos ámbitos de experiencia, promueve el desarrollo progresivo de valores como la empatía, el respeto de la diversidad y la solidaridad, entre otros, los que constituyen las bases para ejercer la ciudadanía de un modo constructivo, comprometido y responsable (Mineduc, 2018a, p. 53).</p>	<p>Entrevistada 5</p> <p><i>“El nivel de los más pequeñitos siempre nosotros estamos participando en todo lo que tiene que ver con esas actividades, en los actos que hacen en el colegio, para todos los meses hay un acto y se celebran todas las efemérides que son importantes, ahí los niños participan, participan escuchando, participan de repente con algún número artístico, entonces todas las actividades donde eh, se junta mucha gente, y /o salidas pedagógicas”.</i></p>

La Escala de Participación desarrollada por Roger Hart (1993), al tener en consideración las creencias mencionadas sobre esta categoría, permite posicionar en el peldaño 6 las respuestas, denominada Iniciada por los adultos, decisiones compartidas con los niños, en donde se plantea que es una participación real, que es el adulto quien inicia, piensa y comenta lo que se realizará en primera instancia, pero es una decisión que es compartida por los niños y niñas, ya que son estos últimos los que pueden realizar modificaciones de acuerdo a sus propios pensamientos y decisiones.



CONCLUSIONES

Una vez concluido este proceso investigativo, se obtuvieron hallazgos que permitieron dar respuesta a la interrogante acerca de cuáles son las creencias que sostienen las educadoras de párvulos sobre la participación ciudadana infantil en el Nivel Transición de colegios particulares y municipales de la ciudad de Curicó. Al respecto, se puede concluir que las educadoras creen que:

1. La participación ciudadana infantil tiene relación con los derechos del niño y niña.
2. La participación ciudadana infantil se relaciona con las oportunidades para que los niños y niñas participen dando su opinión, eligiendo entre distintas alternativas, relacionándose con otros y tomando decisiones.
3. Son los adultos quienes deben iniciar las instancias para que las oportunidades de participación ciudadana infantil se desarrollen recogiendo las opiniones de los párvulos.
4. La participación ciudadana infantil involucra el desarrollo de un proceso.
5. La participación ciudadana infantil se aborda de forma transversal en la planificación pedagógica.
6. Se debe promover la participación ciudadana infantil desde los primeros niveles de la Educación Parvularia.
7. A través de oportunidades que desarrollen la participación ciudadana infantil, los niños y niñas pueden ser protagonistas de sus aprendizajes.
8. La participación ciudadana infantil se desarrolla desde los ámbitos familiar, educativo y social.

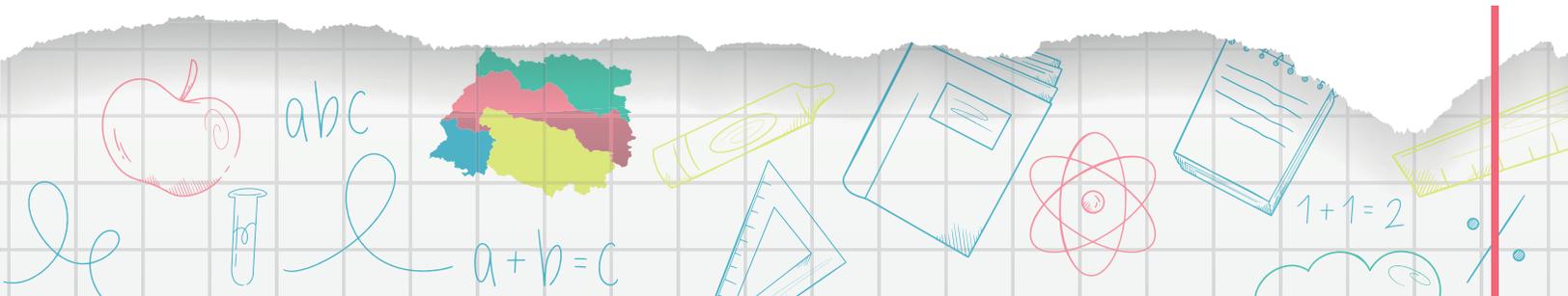
De esta manera se cumple con el objetivo general de la investigación, ya que se logró conocer las creencias de cada una de las educadoras entrevistadas en cuanto a la participación ciudadana infantil en el nivel de transición de los colegios particulares y municipales de la ciudad de Curicó.

Surgen los siguientes hallazgos: una vez identificadas las creencias de las Educadoras de Párvulos sobre participación ciudadana infantil y relacionadas con la esca-

lera de participación de Roger Hart (1993), se concluyó que estas se relacionan en su mayoría con los primeros niveles de participación real, específicamente el peldaño número 6 denominado Iniciado por los adultos, decisiones compartidas con los niños, ya que en sus creencias las Educadoras manifestaron que es responsabilidad del adulto crear espacios en que los niños y niñas participen entregando sus aportes. Supone que niños y niñas se incorporan en pensar y opinar respecto a la acción a realizar. Al respecto, Hart (1993) plantea que no necesariamente todos los niños y niñas deben participar al nivel de los peldaños más altos, sino que según sus preferencias (p.13). Con esto nos referimos a que sin darle énfasis al nivel de participación, de todas formas deben existir las posibilidades de participar para la infancia. "El principio importante es el de la opción: se deben diseñar programas que maximicen la oportunidad de que los niños seleccionen su propia participación a su máximo nivel de habilidad" (Hart, 1993, p.13).

Por otro lado, las creencias de las Educadoras de Párvulos tuvieron elementos compartidos, independiente del tipo de establecimiento en el que ejercían (particular o municipal) respecto a que la participación ciudadana infantil se relaciona con el derecho de los niños y niñas a ser escuchados y dar su opinión, y a la integración de estos a la sociedad, sintiéndose parte de una comunidad y desarrollando su ciudadanía al relacionarse con normas, reglas y tradiciones en situaciones intencionadas por el adulto. Lo que además se desarrolla como un proceso paulatino, de forma transversal. De igual forma, nos encontramos con que la mayoría de las educadoras cree que es importante promover la participación ciudadana infantil para que en un futuro esos niños y niñas puedan opinar e involucrarse en decisiones.

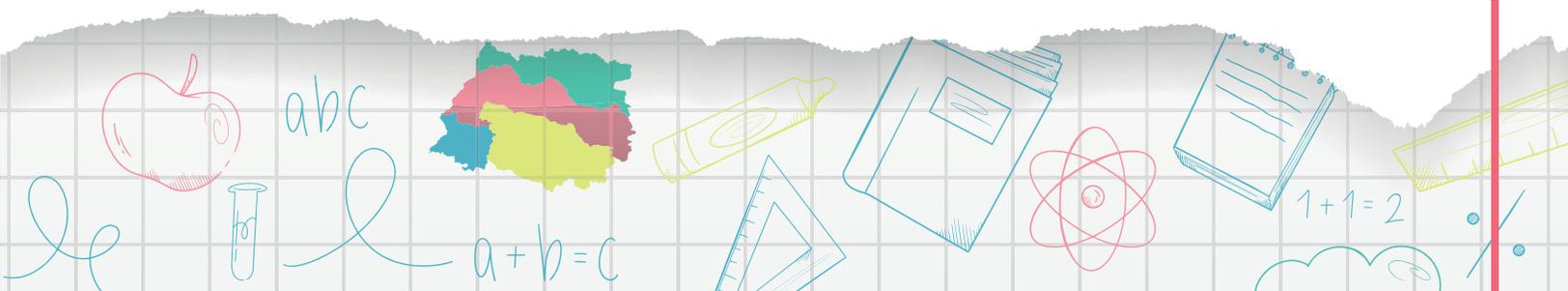
Otra similitud identificada es que todas coincidían en que la participación ciudadana infantil es esencial para el desarrollo integral de los niños y niñas. Y por lo mismo, como se enuncia en las bases curriculares de Educación Parvularia (2018) en el ámbito Desarrollo Personal y Social, específicamente en el núcleo Convivencia y Ciudadanía, las instancias de participación ciudadana infantil deben estar presentes de forma transversal en el trabajo pedagógico y en las experiencias de aprendizaje.



Por consiguiente, todas coincidían en la creencia de que es pertinente promover la participación ciudadana infantil desde los primeros años en situaciones coherentes con la edad, destacando que el rol de los adultos debiese ser el de guiar las decisiones que los niños y niñas tomen, diferenciándose en cuanto a que algunas creen que es pertinente promover la participación ciudadana infantil desde que el niño o niña ya puede expresarse, y otras creen que desde los 3 años aproximadamente. De igual importancia es la creencia que para que la promoción de la participación ciudadana infantil sea significativa es necesario que la familia se incorpore en este proceso, más allá que solo participando en ciertas instancias, sino que se resalta la opinión de una Educadora quien cree que la familia debiese preocuparse por mantener un rol de ciudadanos activos como ejemplo para sus niños y niñas.

Por último, una vez llevada a cabo la categorización y el análisis a través del proceso de triangulación, se pudo evidenciar la conjugación entre las creencias de las educadoras de párvulos sobre la participación ciudadana infantil,

obteniendo como resultado principal que estas creencias se relacionaban con ocho de las categorías que emergieron en la investigación. Estas son: Ciudadanía y democracia, Derecho de los niños y niñas a ser escuchados, Participación ciudadana infantil transversal, Participación ciudadana infantil como proceso, Participación ciudadana infantil orientada por el adulto, Participación ciudadana infantil protagónica, Participación de las familias e influencias de participación intencionada, en la cual, las creencias se centran principalmente en ofrecer oportunidades y estrategias que comienzan a darle sentido a la participación ciudadana infantil real. Sin embargo, las instancias en las que se ofrecían estas, eran originadas por los adultos ya sea educadores o la familia, y solamente contaban con algunos aportes de niños y niñas. De todos modos, también se evidencia una tendencia a reconocer la importancia de que niños y niñas sean escuchados y se sientan parte de una comunidad que valora sus contribuciones.



01



¿Cómo/porqué se originó tu problema de investigación?

El interés por investigar esta temática partió desde nuestras experiencias en las prácticas profesionales. Como grupo, nos dimos cuenta de un discurso que se daba mucho en el espectro social y político, que era “los niños primero”. Lo anterior no lo veíamos tan claro, sobre todo en el aspecto de la participación social. Esto nos motivó a estudiar la forma en que las/los docentes potenciaban o limitaban los conocimientos en torno a la participación en niños/as de pre kínder y kínder. Finalmente, sumar que el contexto social en el cual emergió nuestro tema fue el estallido social del año 2019, por lo cual lo político y la participación de las personas era muy fuerte.

¿Cómo se vincula tu investigación con la región y/o el país?

A nosotras no nos bastaba que los niños/as pudieran elegir sus juegos en sus etapas tempranas educativas, si no las herramientas sociales que se les entrega en sus inicios, como el sentido de comunidad, sociedad y relación con las instituciones. En nuestra búsqueda inicial, nos dimos cuenta que esta problemática se da a nivel nacional, requiriendo mayor apoyo e iniciativas que fomenten la participación ciudadana.

02



¿Qué fue lo más difícil del proceso de investigación?

Sin duda lo más difícil que desarrollar nuestra investigación en el boom de la pandemia del covid 19. La coordinación y ejecución de la segunda parte de nuestra tesis, la cual requería estar más en contacto con las educadoras fue muy compleja. Se hizo muy complicado llegar a ellas y tener espacios donde interactuar. A pesar de lo anterior, como grupo nos comprometimos a seguir avanzando, tomando la virtualidad como aliado, pudiendo generar datos de esta manera.

03



¿Qué le aconsejarías a alguien que comienza el proceso de investigar?

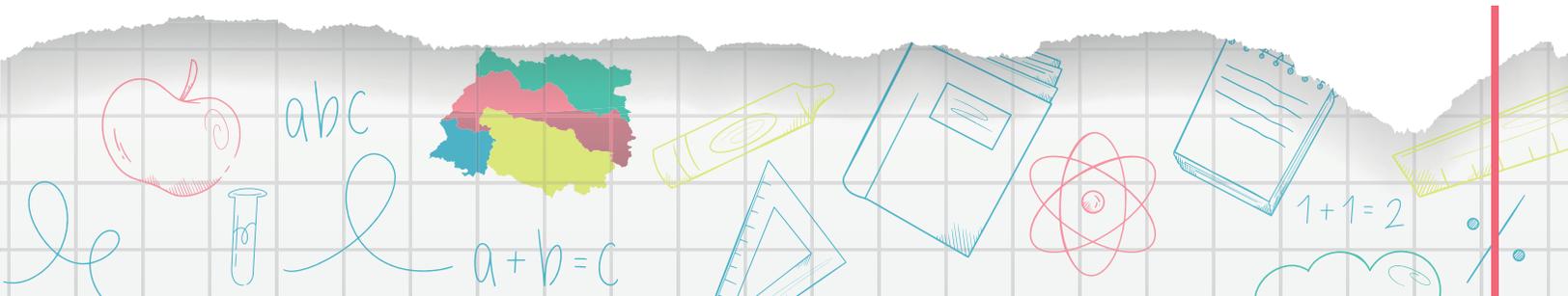
Elegir un tema que les apasione. Es muy importante que a todo el grupo les motive de alguna forma la temática, ya que esto facilitará mucho las cosas, sobre todo en términos de creatividad y rigurosidad. Además, sugerimos que lean mucho, busquen harta información, sobre todo al inicio en la etapa de búsqueda bibliográfica y estado del arte.

04



REFERENCIAS

- Acaso, M., Manzanera, P., Megías, C., Morales, E. y Marrodán, A. (2015). *Esto no es una clase: Investigando la educación disruptiva en los contextos educativos formales* (pp. 89-140). Fundación Telefónica.
- Alfageme, E., Cantos, R. y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil: Propuestas para la acción*. Plataforma de Organizaciones de Infancia. <https://www.sename.cl/wsename/otros/de-la-participacion-al-protagonismo-nov-2003.pdf>
- Apud, A. (2001). Participación infantil, tema 11. Enrédate con Unicef, formación del profesorado. https://www.sename.cl/wsename/otros/participacion_2013/Ciudades_amigas_infancia/participacion_infantil.pdf
- Benjumea Pérez, M., Gutiérrez Tamayo, A., Jaramillo, O., Mesa Arango, A. y Pimienta Betancur, A. (2015). Formación ciudadana (FC) y educación para la ciudadanía (EpC). Aproximaciones conceptuales y mínimos compartidos. *Revista Temas*, (5). <https://doi.org/10.15332/rt.v0i5.695>
- Caro, P., Saracostti, M., Grau, M., Kinkead, A. y Vatter, N. (2015). El derecho de participación en la niñez: alcances y desafíos para la investigación social. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (62), 211-244. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3575/357539626008>
- Cerda, L. (2012). *Ambientes de Aprendizajes para el primer ciclo de Educación Parvularia*. Mataquito.
- Consejo Nacional de la Infancia, (2015). Política Nacional de Niñez y Adolescencia. Santiago, Chile. <http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/168>
- Cornejo, J., Sanhueza, S. y Rioseco, M. (2012). *Orientaciones para la elaboración de tesis, seminarios y papers académicos*. Chile: Universidad Católica del Maule
- Corvera, N. (2011). Participación ciudadana de los niños como sujetos de derechos. *Personas y Sociedad*, 25(2), 73-99. <https://personaysociedad.uahurtado.cl/index.php/ps/article/view/215>
- Durkheim, Émile [1895] (1993). *Las reglas del método sociológico*. Schapire.
- Hart, R. A. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Unicef. <https://www.unicef-irc.org/publications/538-la-participaci%C3%B3n-de-los-ni%C3%B1os-de-la-participaci%C3%B3n-simbolica-a-la-participaci%C3%B3n.html>
- Hart, R. A. (1997). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Unicef.
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Del estante editorial.



Mineduc (2017). *Orientaciones para la participación de las comunidades educativas en el marco del Plan de Formación Ciudadana*. Santiago, Chile. <https://formacionciudadana.Mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/46/2017/09/Orientaciones-para-la-participacion%CC%81n-de-lascomunidades-educativas-en-el-marcodel-PFC-2.pdf>

Mineduc (2018a). *Bases Curriculares de Educación Parvularia*. Santiago, Chile. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf

Mineduc (2018b). *Orientaciones para la elaboración del plan de formación ciudadana en Educación Parvularia*. Santiago, Chile. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Plan-de-Formacion-Ciudadana-en-EP.pdf>

Mineduc (2018c). *Orientaciones para promover la participación e involucración de las familias en educación parvularia*. Santiago, Chile: <https://parvularia.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/34/2018/03/Promoci%C3%B3n-de-Familias.pdf>

Mineduc (2018d). *Orientaciones técnicas pedagógicas para el nivel de educación parvularia*. Santiago, Chile. https://parvularia.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/34/2019/03/planificacion_digital2203.pdf

Mokwena, S. (1993). *Youth participation, development and social change. A synthesis of care concepts and issues*. Baltimore: International Youth Foundation, Learning Department.

Otálora, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Revista CS*, (5), 71–96. <https://doi.org/10.18046/recs.i5.452>

Pajares, F. (1992). Teachers Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. American Educational Research Association. <http://www.jstor.org/stable/1170741>

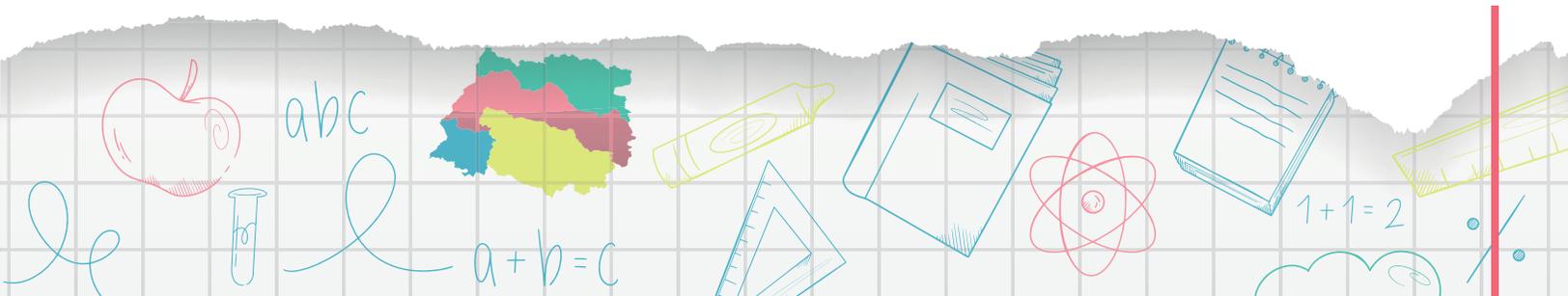
PNUD (2018). *Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana*. Santiago de Chile, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. <http://www.ciudadaniayescuela.cl/wp-content/uploads/2018/04/Estudio-puesta-en-marcha-del-Plan-de-Formaci%C3%B3n-Ciudadana.pdf>

Ruiz, J. y Carli, E. (2009). *Espacios públicos y cohesión social*. Universidad Alberto Hurtado. https://issuu.com/morgame/docs/espacios_publicos

Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>

Sinclair, R. (2004). Participation in practice: making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society*, 18(2), 106–118. <https://doi.org/10.1002/chi.817>

Unicef. (1989). Convención sobre los derechos de los niños. Ratificada en Chile en 1990. 2020, de Unicef https://www.unicef.org/chile/media/3176/file/convencion_sobre_los_derechos_del_nino.pdf



¿QUÉ DIDÁCTICA UTILIZA EL PROFESORADO DE LAS ESCUELAS RURALES MULTIGRADO EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES?

Dámaris Bello Avaca
Danila Chamorro Montecino
María Guerrero Rojas
Fabiola Hernández Benavides
Camila Román Troncoso

Profesor Guía: Gerardo Sánchez Sánchez

RESUMEN

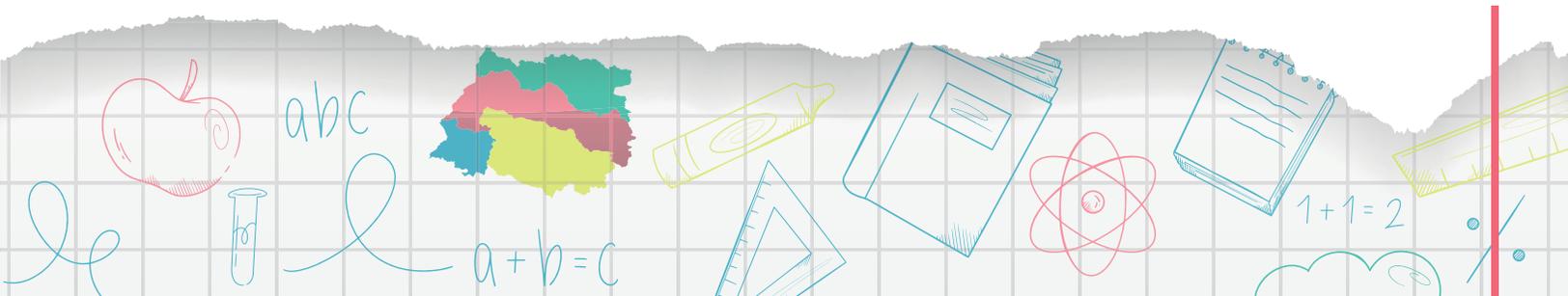
El proceso de enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo en la escuela rural multigrado, al igual que cualquier otro centro educativo, requiere de una didáctica que favorezca el logro de aprendizajes. Por esto, la presente investigación estudia la didáctica utilizada por el profesor en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en este tipo de escuela. Para ello, se optó por una metodología cualitativa, recopilando información a través de entrevistas semiestructuradas y observaciones de clases, que fueron aplicadas en cinco escuelas de la Región del Maule. Los resultados indican que los profesores rurales desarrollan un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en la diversidad de estudiantes y el contexto de estos, existiendo diversos factores que favorecen la contextualización, como el uso de TIC, la riqueza cultural y el entorno natural; este último hace que el eje de Geografía sea más factible de contextualizar.

Palabras claves: Escuela rural multigrado, didáctica, contextualización, Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

INTRODUCCIÓN

La escuela rural surge de la necesidad de implementar la educación en localidades pequeñas y distantes de las zonas urbanas, para que los niños y niñas de estas zonas tengan las mismas oportunidades y acceso a la educación que los estudiantes que se encuentran en el contexto urbano. Y así puedan lograr los aprendizajes propuestos por el Ministerio de Educación, desplegar sus talentos y adquirir las habilidades requeridas para su desarrollo personal, social y cultural. La escuela rural multigrado tiene características particulares que la distinguen, tal como lo señala Boix (2004):

Entendemos por escuela rural la escuela unitaria y/o cíclica que tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura pedagógico-didáctica basada en la heterogeneidad y multinivel de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, y con una estructura organizativa y administrativa singular, adaptada a las características y necesidades inherentes al contexto donde se encuentra ubicada. (p.13).



Por consiguiente, en este contexto educativo se presentan diversos desafíos que el docente debe enfrentar. Primero, el proceso de planificar la enseñanza es más complejo debido a que debe considerar los aprendizajes y habilidades propuestos por el Ministerio de Educación, para los distintos niveles que se encuentran insertos en el aula. Asimismo, debe atender a los distintos ritmos de aprendizaje que presentan sus estudiantes.

Se pone de manifiesto el desafío didáctico que enfrenta el profesor rural en el aula multigrado. Debe asegurar el alineamiento constructivo entre los objetivos de aprendizaje, los requerimientos disciplinarios de la asignatura, las necesidades e intereses del estudiantado y los requerimientos del contexto.

Desde la didáctica, el profesorado debe ser capaz de contextualizar las bases curriculares y los programas de asignatura, seleccionando y desplegando estrategias, actividades y recursos que mejor se adecuan a las necesidades y desafíos disciplinarios, considerando las diferencias individuales de sus estudiantes y la realidad de su establecimiento. En otras palabras, el profesor:

...debe seleccionar, modificar y adecuar las actividades de acuerdo a las necesidades que enfrenta. Es fundamental tener en cuenta, que independiente de la diversidad de contextos (geográficos, sociales, culturales, etc.) y de estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, debe procurar que todos los alumnos logren los Objetivos de Aprendizaje correspondientes a cada nivel (Mineduc, 2018, p.40).

Considerando lo dicho anteriormente, el profesor debe tener en cuenta la adecuación de la didáctica al contexto de sus estudiantes, y a los requerimientos disciplinarios de cada asignatura, que, en el caso de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, integra tres ejes: Historia, Geografía y Formación Ciudadana; que se encuentran dentro de la misma área, pero que abordan distintos objetivos de aprendizaje.

En relación al eje de Historia, el profesor debe procurar que los estudiantes reconozcan su identidad y sentido de pertenencia a la familia, a la comunidad y a la nación, logrando valorar su propia cultura. Asimismo, que reconozcan la di-

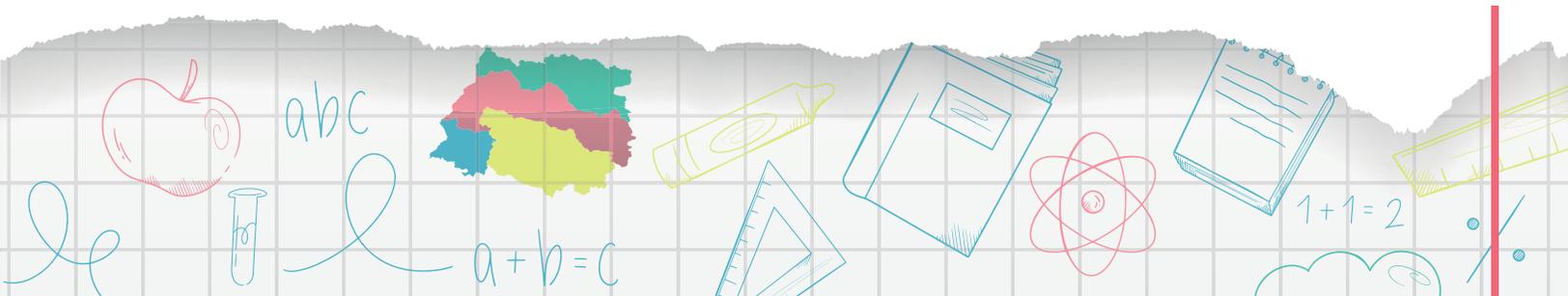
versidad cultural que existe en la sociedad chilena, producto de procesos históricos como el mestizaje, lo cual implica conocer el legado de los pueblos indígenas y de las civilizaciones americanas. Por otro lado, que comprendan cómo se conformó el país en el que viven a través del estudio de los períodos de la Historia de Chile.

Enseguida, el eje de Geografía pretende que el estudiante reconozca la relación existente entre el ser humano y el medioambiente, el cual integra procesos de adaptación y transformación, comprendiendo así que el territorio es el contexto de referencia del quehacer humano, tanto en el pasado como en el presente, es decir, se espera que el alumnado logre ubicarse en contextos geográficos y que reconozca las herramientas y el vocabulario geográfico que le permitan hacerlo.

En último lugar, el eje de Formación Ciudadana pretende que los alumnos puedan desplegar conocimientos, habilidades y actitudes, que son necesarias para contribuir y participar comprometidamente en la sociedad. En relación a contenidos, se espera que conozcan y valoren las instituciones públicas y privadas, comprendan el proceso de la vida política y la democracia, los poderes del Estado, la Constitución y cómo se eligen las autoridades. Para desenvolverse en una sociedad que cada día es más diversa, es necesario que los estudiantes desarrollen habilidades tales como: expresar ideas coherentes, capacidad de dialogar, de argumentar, para trabajar en equipo y así también virtudes ciudadanas, como ser tolerante, honesto, colaborar y respetar las normas de convivencia de la sociedad, siendo conscientes de sus derechos y deberes.

De modo que, para emprender el proceso de enseñanza y aprendizaje resulta imprescindible implementar una didáctica acorde al contexto donde el proceso se desarrolla. Se deben utilizar los componentes del entorno natural, social y cultural que resulten apropiados a las necesidades disciplinarias que se derivan de cada uno de los ejes de esta disciplina. Por lo que se hace necesario considerar la definición de didáctica señalada por Medina & Mata (2002):

La didáctica es una disciplina de naturaleza pedagógica, orientada por las finalidades educativas y comprometidas con el logro de la mejora de todos los seres



humanos, mediante la comprensión y transformación permanente de los procesos sociocomunicativos, y la adaptación y el desarrollo apropiado del proceso de enseñanza- aprendizaje (p.7).

Por lo tanto, el docente debe manejar el contenido y métodos que le permitan tomar decisiones pedagógicas para enseñar de manera adecuada. En esta perspectiva, resulta esencial, referirse a la transposición didáctica entendida como:

...trabajo específico del docente cuando toma los conocimientos científicos y reflexiona sobre la mejor manera de presentarlos a los alumnos, sin desvirtuarlos, toma un contenido didáctico partiendo de sus saberes y creatividad, utilizando todo tipo de recursos didácticos (...), es decir, el paso del conocimiento científico al saber enseñado, reconociendo que el saber científico sufrirá ciertas transformaciones que lo harán apto para ser enseñado (Caldarola, 2005, p.88).

Considerando lo anterior, surge la siguiente interrogante, ¿La didáctica utilizada por los profesores en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es adecuada al contexto de las escuelas rurales multigrado y permite la enseñanza equilibrada de los tres ejes?

Se define como objetivo general de la investigación el Analizar la didáctica que usa el profesor en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el aula multigrado de cinco establecimientos educacionales rurales.

ESCUELA RURAL

Para contextualizar el tema a investigar, se hace necesario comprender el entorno en el cual se sitúa la escuela, es por ello que se rescata a Williamson (2003), describiendo el territorio rural de la siguiente forma:

El territorio (relación de espacio-ambiente, sociedad y cultura y economía) estructurado en torno a procesos económicos de extracción natural de producción directa de productos agropecuarios, mineros o pesqueros, de turismo especializado, que cuentan con población relativamente dispersa o agrupada en pequeñas villas de no más de 2.000 habitantes (p.5).

En la actualidad, el concepto de ruralidad ha evolucionado en gran medida como parte de los procesos de globalización y, por tanto, lo rural no se encuentra desconectado de lo urbano. De hecho, el siguiente autor menciona:

Se trata de un sector rural con más relaciones con el mundo urbano por influencia de los medios de comunicación y un encadenamiento vial y de transporte más extenso, relación con los mercados, mayor uso de la tecnología y la relación estrecha de las familias rurales con miembros suyos ya asentados en las ciudades (López, 2006, p.4).

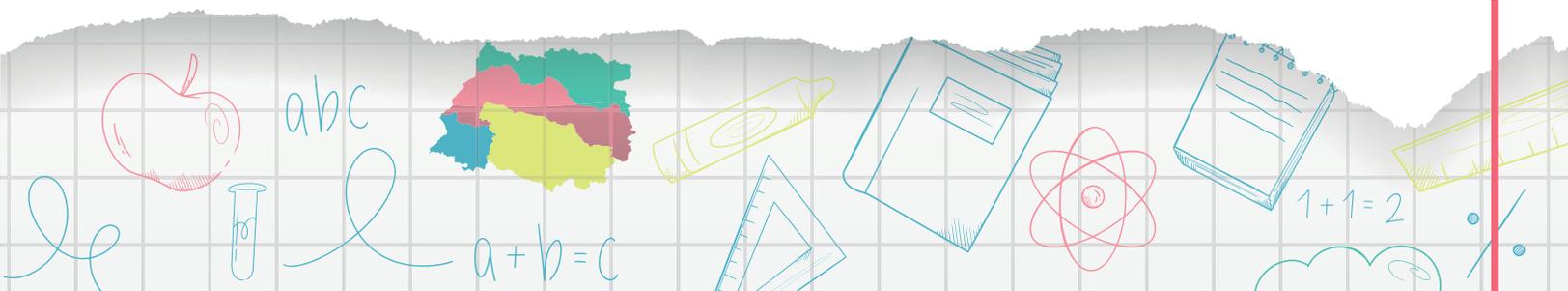
Los límites entre lo rural y lo urbano son difusos y es difícil identificar la brecha entre ambos, ya que los procesos de modernización han avanzado con intensidad, por lo que hoy es posible hablar de verdaderos procesos rururbanos, tal como lo indica Claval (como se citó en Olivares, 2005), que define espacio rururbano como "Aquellos sectores donde el campo subsiste y los paisajes guardan a menudo el encanto de lo rural, pero las formas de vida son predominantemente urbanas" (p.41).

En este contexto, la escuela según, Boix (2004) es:

La escuela unitaria y/o cíclica que tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura pedagógico-didáctica basada en la heterogeneidad y multiniversidad de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, y con una estructura organizativa y administrativa singular, adaptada a las características y necesidades inherentes al contexto donde se encuentra ubicada (p.13).

Ahora bien, respecto de las escuelas multigrado y sus características demográficas y factores de acceso, Williamson (2003) señala que:

En general son establecimientos situados en contextos de alta pobreza, economías tradicionales, con poblaciones indígenas, con baja densidad poblacional. Se han estructurado, para fines de incentivos y reglamentación, en escuelas de mediano o difícil acceso, dependiendo de su aproximación o lejanía a centros urbanos de convergencia poblacional y de comunicaciones. Esto ha hecho que los niveles de control directo y asesoría



técnica respecto del desarrollo educacional de estas escuelas haya sido precario, lo que, desde el punto de vista de infraestructura, equipamiento, condiciones de educabilidad haya generado en muchas de estas escuelas precarias oportunidades efectivas para el aprendizaje (p.35).

Para lograr este objetivo en las escuelas rurales multigrado, el Ministerio de Educación, a través del programa de Educación Rural, ha elaborado orientaciones y módulos didácticos los cuales constituyen un material de apoyo para la labor docente y el mejoramiento de los aprendizajes.

Como parte de estas orientaciones pedagógicas para el trabajo en aula multigrado, se contempla:

El nivel de Educación Básica y específicamente la Educación Rural Multigrado sitúa en el centro de sus desafíos la calidad de la educación, siendo necesario responder a la heterogeneidad etaria de estudiantes y los contextos del aula multigrado, con el propósito de ampliar sus oportunidades de inclusión social y proyectos de vida futuros; esta respuesta dice relación con una pedagogía adecuada y pertinente (Mineduc, 2017, p.1).

CURRÍCULUM Y DIDÁCTICA GENERAL

La escuela rural, al igual que cualquier otro centro educativo, requiere de referentes curriculares que orienten el proceso de enseñanza y de aprendizaje, favoreciendo el logro de objetivos, la comunicación de los contenidos y el desarrollo de actividades sustentadas en estrategias didácticas. En este sentido, Ander-Egg (como se citó en Gallastegui y Rojas, 2016) menciona lo siguiente:

...en el proceso pedagógico, está por un lado el currículo, el que se preocupa de qué enseñar y en qué orden, y la didáctica la que se preocupa de describir, explicar y fundamentar los métodos más adecuados y eficientes que conduzcan al educando en la adquisición de lo programado en el currículo (p. 178).

En Chile, las bases curriculares constituyen el documento principal del currículo nacional. Este documento "cumple la misión de ofrecer una base cultural común para todo el

país, mediante Objetivos de Aprendizaje establecidos para cada curso o nivel" (Mineduc, 2018, p. 18).

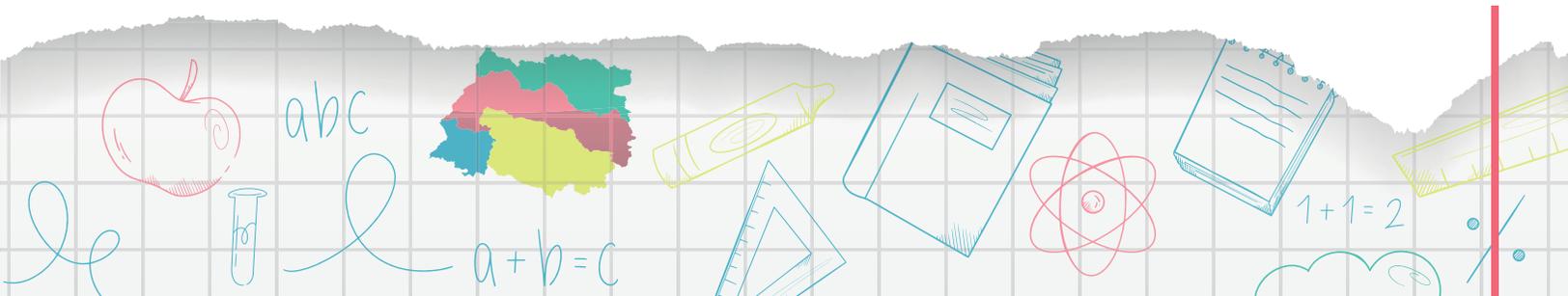
Los objetivos de aprendizaje se desarrollan en base a contenidos, habilidades y actitudes, que podemos encontrar en el currículo, y se implementan a través de la enseñanza. Para Picado (2006), la enseñanza "es el conjunto de actividades que transforman el currículo en la práctica, para producir el aprendizaje (...) El currículo es acción, es práctica" (p.104). Por consiguiente, es importante que la enseñanza esté orientada hacia un aprendizaje significativo "para lo cual la enseñanza debe actuar de forma que los alumnos profundicen y amplíen los significados que construyen mediante su participación en las actividades de aprendizaje" (Romero, 2009, p.2).

Entonces, es posible establecer una relación entre enseñanza y aprendizaje debido a que este proceso es necesario para lograr los objetivos propuestos por el currículo, es así como Picado (2006) señala que "...los conceptos de enseñanza, aprendizaje y currículo deben entenderse en interacción, cuya finalidad es producir algún efecto sobre la realidad, lo que sólo se logra mediante la práctica" (p. 104).

Por otra parte, según Carretero (1999), el currículo consta de tres aspectos esenciales, el "qué", "cómo" y "a quién enseñar". El "qué" tiene que ver con los contenidos disciplinares. El "cómo" se relaciona con los métodos didácticos usados para lograr que los estudiantes comprendan lo que deben aprender. Por último, el "a quién", apunta a las características intelectuales del alumno (p.17).

Por consiguiente, teniendo en cuenta la importancia del currículo en la práctica educativa, se puede definir la didáctica, desde una perspectiva pedagógica. Medina y Mata (2009) plantean que la didáctica:

... es una disciplina de naturaleza-pedagógica, orientada por la finalidad educativa y comprometida con el logro de la mejora de todos los seres humanos, mediante la comprensión y transformación permanente de los procesos socio-comunicativos, la adaptación y desarrollo apropiado del proceso de enseñanza-aprendizaje (p.7).



Esta didáctica debe estar en relación con las características del entorno sociocultural donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje tal como señala el estándar pedagógico 4: "Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza- aprendizaje, adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto" (Mineduc, 2012, p. 30).

Por esta razón, en la escuela rural existen características del entorno que son importantes de considerar por los docentes respecto de la didáctica a utilizar, para lo que Boix (2011) indica:

El territorio rural presenta un conjunto de actividades económicas múltiples y activos de tipo geográfico, histórico, cultural, paisajístico y ecológico propios, con estilos de vida y saberes locales distintos a los de las ciudades. Estos indicadores forman parte de las señas de identidad de la escuela y pueden (y deben) ser incorporados al currículum escolar. Se trata de disponer de competencias suficientes para aprehender el conocimiento local, valorar y respetar el marco físico y social de la escuela, forzando un "encuentro natural entre la escuela y el entorno inmediato del alumnado" (p. 10).

La didáctica requiere un pensamiento reflexivo que permita cuestionar la práctica docente, a través de la metodología y las estrategias que se utilizan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como lo afirman Medina y Mata (2009):

Es una disciplina con una gran proyección práctica, ligada a los problemas concretos de docentes y estudiantes que ha de responder a los siguientes interrogantes: para qué, formar a los estudiantes y qué mejora profesional necesita el profesorado, quienes son nuestros estudiantes y cómo aprenden, qué hemos de enseñar y qué implica la actualización del saber y, especialmente, cómo y con qué medios realizar la tarea de enseñanza al desarrollar el sistema metodológico del docente y su interrelación con las restantes preguntas (p.7).

DIDÁCTICA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Actualmente, en Chile esta asignatura la forman principalmente las disciplinas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, las que permiten al estudiante adquirir conocimientos, habilidades y actitudes para tener una mejor comprensión de la sociedad en la cual se encuentra inmerso y el rol que cumple en ella.

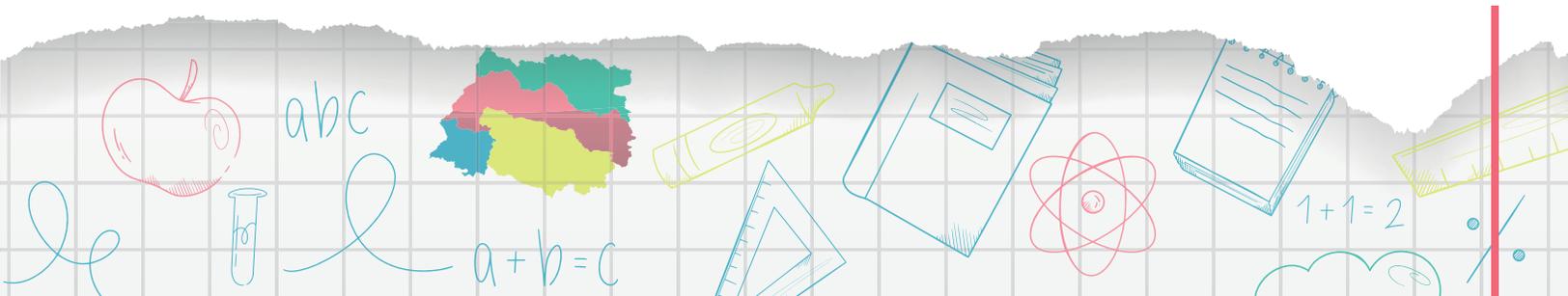
En segunda instancia, en la Educación Básica el objetivo central de esta asignatura mencionado en las bases curriculares propone lo siguiente:

...que los estudiantes adquieran un sentido de identidad y de pertenencia a la sociedad. Saber quién es, conocer su comunidad y consolidar los lazos con ella son elementos fundamentales para el desarrollo integral de un niño. Ahí radica la base que permite a los alumnos comprender su cultura, apropiarse de ella y participar en su construcción. Esa cultura adquirirá un significado particular cuando tomen conciencia de que también existen otras, distintas, y perciban la diversidad inherente a los seres humanos y a la naturaleza y las diferentes formas en que estos se relacionan entre sí (Mineduc, 2018, p.138).

Para lograr este objetivo, el profesor debe tener dominio de la didáctica específica de esta asignatura, la que se define como:

...un área de conocimiento presente en la formación inicial y continuada del profesorado de todas las etapas educativas cuyo objetivo es prepararle para enseñar Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la escuela (Pagé, 2002, p. 261).

Esta didáctica y, por tanto, la comprensión de las ciencias sociales y la historia supone prestar especial atención a dos elementos: "por un lado, el conocimiento previo del alumno, y por otro, las características específicas del conocimiento social e histórico que van a condicionar en buena medida, su aprendizaje" (Carretero y Limón, 2005, p.3).



Estos elementos ponen de manifiesto la necesidad de una enseñanza contextualizada, la que desde la perspectiva de Ander- Egg (1996) debe permitir:

...que el educando comprenda en su vida cotidiana y en el entorno que se desarrolla su vida; saber y conocer, lo que el alumno sabe; relacionar los nuevos conocimientos con la competencia cognitiva de los alumnos, es decir, sus características psicológicas, su madurez, sus motivaciones, su nivel de desarrollo y sus capacidades (p.287).

Para lograrlo, el docente debe manejar la didáctica adecuada y aplicarla teniendo en cuenta las características de sus estudiantes y de su entorno. En definitiva, resulta necesario:

...que observe el entorno o contexto propio y el entorno del espacio escolar de los niños, para incluir en las actividades, por lo tanto, antes de planificar los contenidos debe expresar con claridad lo que pretende lograr durante un tiempo esperado, preguntarse: ¿qué va enseñar? ¿Cómo lo va enseñar? ¿Cómo lo va a vincular o relacionar? Y ¿Para qué lo va enseñar? (Pérez, 2015, p. 77).

El estudio de Historia debe realizarse a partir del entorno, iniciando al alumno en el conocimiento histórico de su realidad: "En la actualidad se incide en la importancia de lograr que el alumno comprenda los contenidos sociales e históricos de manera cercana a toda su complejidad explicativa" (Carretero y Limón, 2005, p. 33).

Por lo tanto, el docente debe sacar provecho de esa cultura que se encuentra acumulada dentro de la misma comunidad, en nuestro caso de estudio la escuela rural, posee características únicas y propias de aquel contexto. Logrando así "que los docentes y los alumnos conozcan y valoren los hechos históricos de su localidad, municipio, regiones y de su propio país" (Pérez, 2015, p.6). Esto visto como un objetivo importante de la disciplina, ya que se busca que los estudiantes; "valoren el patrimonio de su región, de Chile y del mundo. Se espera que esa valoración se traduzca en una postura activa; es decir, que los estudiantes aprecien y cuiden ese patrimonio, y que desarrollen actitudes tendientes a protegerlo" (Mineduc, 2014, p.5).

Por consiguiente, el docente debe motivar al estudiante a indagar en su entorno social cercano sobre los acontecimientos históricos, sociales y geográficos que está aprendiendo en la escuela, generando así un aprendizaje por descubrimiento, respecto del cual Carretero et al. (1997) señalan que requiere:

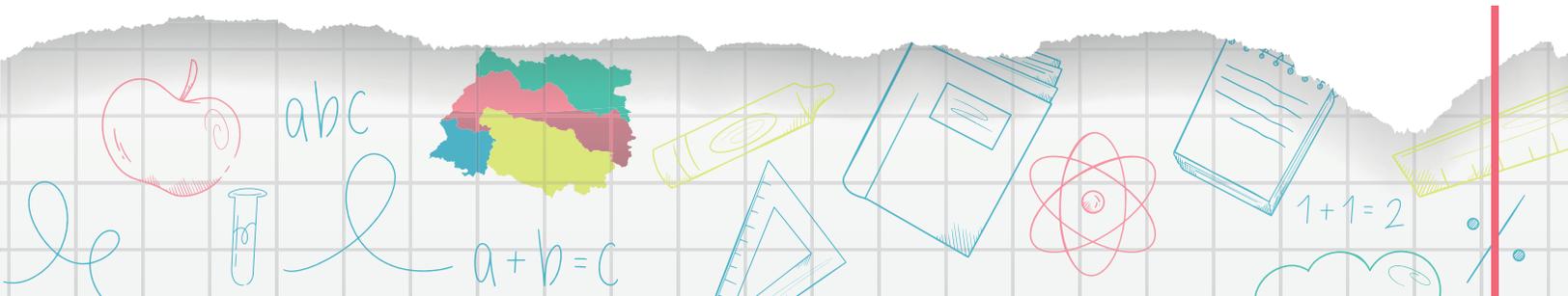
- a) Implicar de un modo activo al alumno que de ser "espectador" de la Historia pasa a ser un agente o investigador de la misma.
- b) Recurrir a modos de presentar la información más próximos a la realidad del alumno, potenciando al máximo los procedimientos que van más allá de la lectura de los textos (p.220).

Así también, cabe reconocer que "la enseñanza de la Historia implica la transmisión de un conocimiento destinado a la comprensión del pasado, pero siempre desde herramientas conceptuales que tienen sentido en el mundo presente" (Carretero, 1999, p. 18). Por otra parte, el mismo autor afirma que "...la enseñanza de la Historia cumple un papel de conformación de la identidad nacional en cualquier sistema educativo, y dicha identidad nacional se estructura siempre en oposición a otros grupos sociales (p.21)

El autor propone que los estudiantes utilicen el "método del historiador", quien "no debía aceptar los documentos históricos de manera acrítica, sino que tenía que verificar sus posiciones constantemente, indagando la autenticidad de sus fuentes y la plausibilidad de sus interpretaciones" (p. 27).

Por otra parte, es preciso entender la relación estrecha que debe existir entre los contenidos de Historia y Geografía. Se entiende la Geografía como:

...una ciencia social que estudia la configuración del suelo, la organización y estructura espacial de las sociedades humanas y las influencias que en dicha organización ejercen las condiciones naturales, como el clima y el entorno físico donde se asientan, así como la influencia de los seres humanos en la configuración y transformación de los espacios y entornos naturales (Domínguez, 2004, p.42).



En las orientaciones pedagógicas de aula multigrado, encontramos como finalidad de esta asignatura, el permitir al estudiante:

...explorar la diversidad del mundo y la multiplicidad de culturas y paisajes y, desde esa base, reconocer cómo la relación entre el ser humano y su medioambiente se define por constantes procesos de adaptación y de transformación. Se busca que comprenda que el territorio es el escenario y el contexto de referencia del quehacer humano, tanto en el pasado como en el presente (Mineduc, 2014. p.5).

De manera que, desde pequeños los estudiantes incorporan nociones topológicas y perciben las percepciones del espacio, por lo que no hay que reducirse a la lectura, el diseño de planos y mapas para la interpretación y la representación del espacio, sino llevar a cabo un desarrollo práctico e instrumental, por lo que la:

...cartografía adquiere, en este sentido, un papel estelar en la formación metodológica de la geografía, pero también hay que prestar atención a otras fuentes y otros recursos que nos informan de hechos geográficos, poniendo especial énfasis en la lectura del paisaje (Hernández, 2001, p.45).

En cuanto a la Formación Ciudadana, según el Mineduc (2014), pretende; “que los estudiantes desarrollen progresivamente los conocimientos, las habilidades y las actitudes que son fundamentales para participar activa y responsablemente en una sociedad democrática” (p.3)

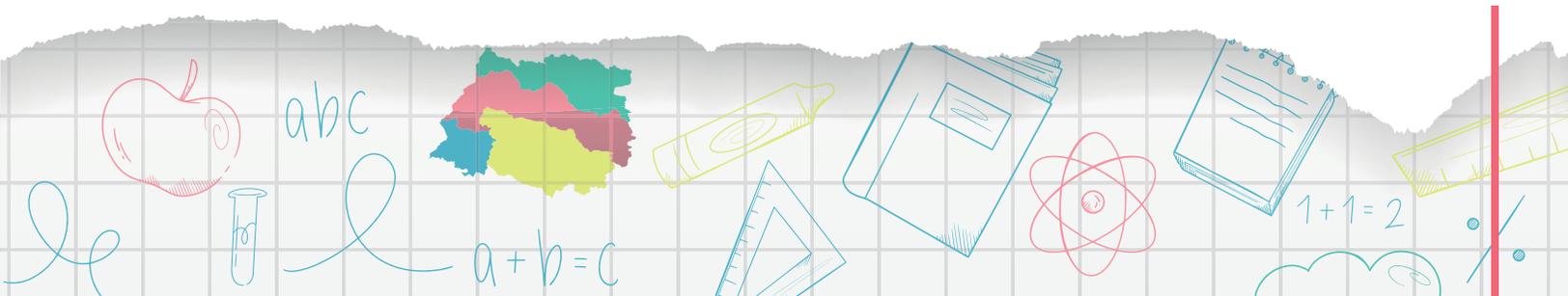
Consecuentemente, Carretero et al. (1997) postulan la incorporación de temáticas en las Ciencias Sociales “que le proporcionen al alumno instrumentos para entender la realidad social que le rodea, que le permitan comprender que el análisis del presente no está desvinculado de la interpretación del pasado” (p.18).

Es preciso desarrollar un proceso didáctico que enfrente al cómo y cuándo enseñar logre determinar estrategias pertinentes, y adecuados procesos de organización y secuenciación tomando en consideración quiénes son los estudiantes y cómo aprenden, y cuáles son las características del contexto sociocultural. En ese sentido, el uso del

contexto como recurso didáctico puede ser determinante en la posibilidad de generar un aprendizaje significativo y con sentido, ya que “Tanto en la escuela, ya sea urbana o rural, como en las instituciones de desarrollo rural los saberes locales tienen poca o ninguna importancia al ser desechados o simplemente no considerados relevantes para enseñar al hombre contemporáneo” (Núñez, 2004, p.6).

Los programas de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales del Ministerio de Educación (2018) proponen “orientar el proceso de enseñanza al desarrollo de habilidades para que los estudiantes logren aprendizajes profundos y significativos” (p.41). A raíz de esto se contemplan los siguientes conceptos relacionados a habilidades que el estudiante debe desarrollar de forma progresiva a través del uso de diferentes estrategias:

- **El tiempo:** la noción de tiempo es un proceso progresivo, pero debe iniciarse en los primeros niveles con la comprensión del tiempo cronológico y personal, y el manejo de conceptos y unidades temporales básicas (...). Por una parte, la continuidad y el cambio es otro aspecto que los estudiantes deben comprender “supone reconocer que hubo situaciones o cosas que fueron de una manera, pero que ya no lo son; que hay un antes y un después; un presente y un pasado. Es una habilidad que se trabaja permanentemente, variando los contextos y graduando los niveles de abstracción que requiere la comparación” (Mineduc, 2018, p.41).
- **El espacio:** la obtención de nociones espaciales y el desarrollo de habilidades de localización, de orientación espacial, y de lectura y uso de herramientas geográficas, constituyen propósitos centrales en esta asignatura. En la educación básica, la observación, la representación de espacios cotidianos, la lectura e interpretación de planos, mapas y simbología, y la utilización de categorías de ubicación relativa y absoluta, entre otras, constituyen habilidades fundamentales, cuyo éxito requiere de estrategias que estimulen su ejercitación sistemática y gradual.
- **Pensamiento crítico:** (...)es una herramienta fundamental para que los alumnos logren desenvolverse en su vida con la capacidad de evaluar las situaciones, alternativas o problemas que se les presentan. En las Bases Curri-



culares se han definido una serie de habilidades para cada nivel que juegan un rol esencial en la adquisición progresiva de un pensamiento crítico: La capacidad de los estudiantes de formular preguntas; relacionar el conocimiento, mediante la comparación y la capacidad de comunicar de manera eficiente.

- **Análisis y trabajo con fuentes:** un foco fundamental de la asignatura es el trabajo de los estudiantes con distintos tipos de fuentes. (...) En estos niveles es esencial fomentar que los estudiantes conozcan y exploren diversas fuentes; que se acerquen, las comparen, las interroguen y las utilicen; que aprendan a distinguirlas y a buscarlas; que reconozcan y comprendan que hay fuentes de distinta naturaleza; que se familiaricen con ellas y se acostumbren a recurrir a ellas, etc.

A partir de las bases curriculares, en los módulos multigrados de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se plantean orientaciones didácticas para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje, partiendo por la organización de cada clase en los distintos ejes de esta disciplina.

El módulo abarca 7 clases con sus respectivos temas, y una clase 8 destinada a la evaluación final.

En el eje de Historia, aborda temas que incluyen una aproximación a la sociedad chilena: pueblos originarios y civilizaciones precolombinas, Chile colonial, mestizaje cultural, Chile republicano y fenómenos sociales y políticos en la sociedad chilena. La séptima y última clase es común, y tiene como objetivo que los estudiantes trabajen sobre el patrimonio cultural de nuestro país; con actividades graduadas por cursos (Mineduc, 2014, p.6).

En el eje de Geografía, aborda fundamentalmente la orientación en el entorno natural, que, con diferentes niveles de complejidad, permita desarrollar los conocimientos y las habilidades para comprender los factores que interactúan en los procesos adaptativos y transformativos de las comunidades y sociedades frente al medio (Mineduc, 2014, p.8)

En el eje de Formación Ciudadana, se pretende abordar integradamente los objetivos de aprendizaje y orientar el trabajo colaborativo y complementario con subgrupos de cursos al interior del aula. Con este propósito, presenta un

agrupamiento de Objetivos de Aprendizaje que apuntan a un tratamiento transversal e integrado de conocimientos, habilidades y actitudes, que desarrollen las capacidades de los estudiantes para una participación activa y responsable en contextos diversos (Mineduc, 2014).

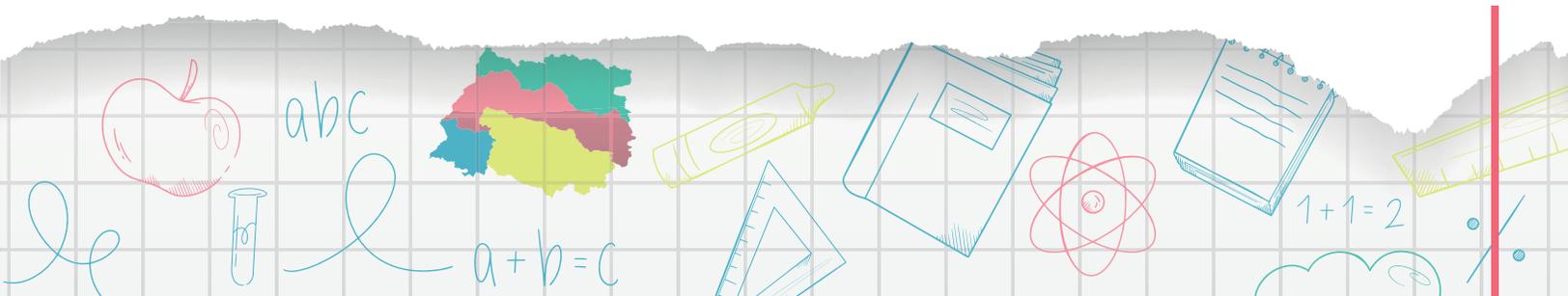
En las Orientaciones Pedagógicas para el aula Multigrado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (2017) se proponen aspectos generales de gestión del aula multigrados. Entre estos se pueden mencionar: el trabajo en grupos pequeños, apropiación de herramientas TIC y organización y distribución del aula.

METODOLOGÍA

Esta investigación se basa en el paradigma interpretativo y asume un enfoque cualitativo, dado que el investigador interpreta la realidad a partir de la información que recaba, y construye el conocimiento desde las experiencias de los participantes.

Los instrumentos seleccionados para recolectar información son la entrevista y la observación, lo cual les permite describir y analizar situaciones y personas. Esta investigación se realizó en 5 escuelas rurales de la región del Maule. Los participantes de este estudio fueron 5 profesores generales de educación básica.

El diseño de la investigación utilizado es la fenomenología empírica, a través de la cual se pueden obtener las perspectivas de los participantes acerca de un fenómeno, el investigador deja de lado sus experiencias, lo cual le permite visualizar el fenómeno tal cual lo describen los participantes. El procedimiento incluye analizar la información obtenida por medio de los participantes, rescatando las ideas principales que se relacionan con el fenómeno estudiado, para reconocer patrones y levantar categorías. Luego elaborar una narración a través de la cual se relacionan las descripciones y experiencias en cuanto al fenómeno estudiado, con el fin de establecer elementos comunes y elementos que difieren.



RESULTADOS

Resultados de entrevistas a profesores

A continuación, se presenta en cada tabla la relación entre la pregunta de la entrevista, categorías levantadas desde el discurso de los profesores entrevistados que se reflejan en la selección de citas significativas.

Tabla 1

Planificación de la disciplina de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Pregunta	Categorías	Citas
¿Cómo planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje en la disciplina de Historia, Geografía y Ciencias Sociales?	Requerimiento ministerial	Sujeto 3 <i>"Está basada todo en las bases curriculares".</i> Sujeto 5: <i>"Yo trabajo con los módulos multigrado en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y me da resultado, considerando la estructura que trae cada uno de ellos, vale decir, actividades clase a clase".</i>
	Adaptación al contexto	Sujeto 4: <i>"Tenemos que ir viendo el contexto de los niños, su realidad, cómo se desenvuelven, también los recursos que hay dentro del establecimiento, porque, por ejemplo, en las escuelas rurales, los recursos son súper mínimos, entonces lo que llega tenemos que aprovecharlo al máximo, por lo mismo uno también tiene que preparar material y revisar bien lo que tenemos para poder planificar, por lo que es súper importante conocer súper bien el contexto donde uno trabaja".</i>

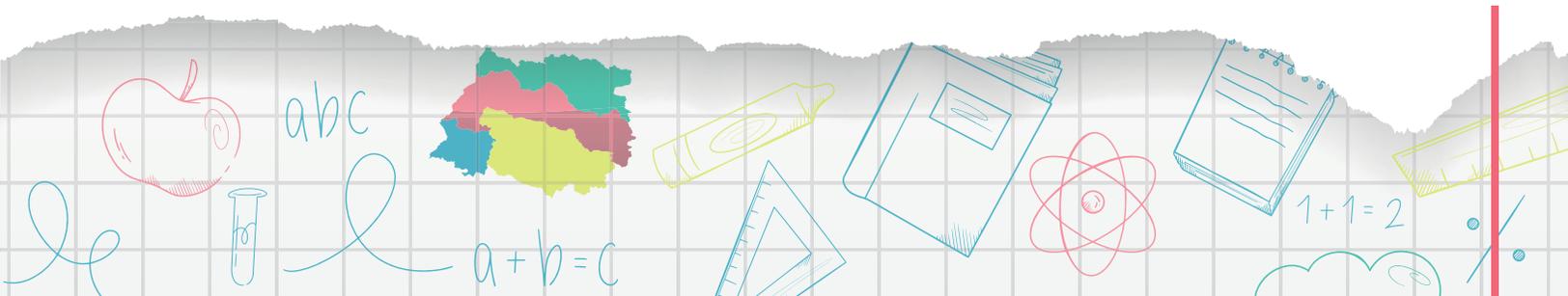


Tabla 2

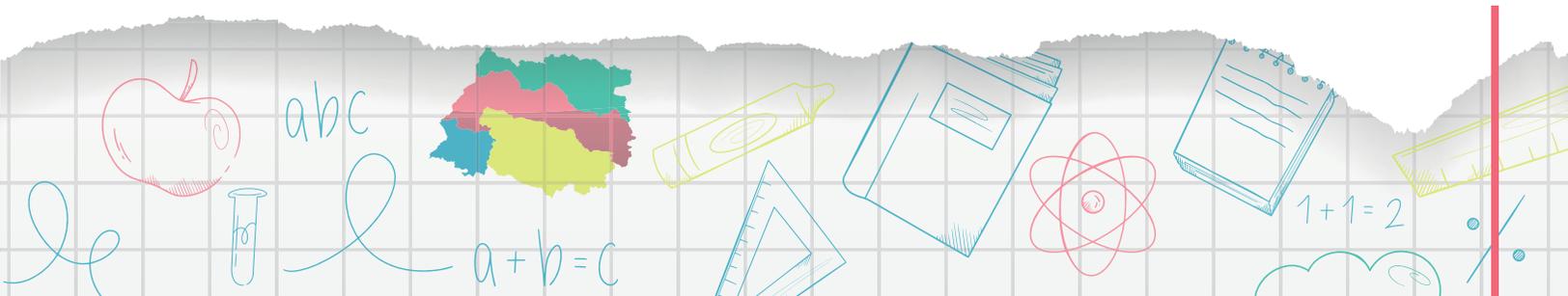
Estrategias utilizadas para la enseñanza de la disciplina de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Pregunta	Categorías	Citas
¿Qué estrategias utiliza para la enseñanza de la disciplina de Historia, Geografía y Ciencias Sociales?	Recursos vistos como estrategias	Sujeto 1 "La estrategia que utilizo siempre son los recursos TIC, tenemos internet en la escuela, tengo proyector y vamos buscando material en YouTube."
	Trabajo con el entorno	Sujeto 2: "Tratamos de que los niños experimenten, usamos muchos videos, salimos a terreno harto, para que conozcan su realidad local, le damos harto a eso".

Tabla 3

Recursos que se aprovechan del entorno para contextualizar esta disciplina.

Pregunta	Categorías	Citas
¿Cuáles son los recursos que aprovecha del entorno (natural, social y cultural) para la contextualización de esta asignatura?	Experiencia familiar	Sujeto 4: "Es un aprendizaje que se va traspasando de generación en generación, incluso yo he aprendido, porque, no sabía cómo plantar habas, la distancia entre una y otra y contamos con el apoyo de los papás que nos van comentando cómo funcionan esas cosas".
	Lugares históricos	Sujeto 1 "En la visita al Huáscar vamos a un museo que está en Talcahuano, que es de Don Pedro Zañartu... los llevo ahí para que conozcan algunas tradiciones y costumbres de algunos países que tienen ahí".
	Tradiciones locales	Sujeto 1 "Por otro lado, se hace referencia a las fiestas tradicionales, como menciona el sujeto 1: "Con las tradiciones de Chanco, conversamos siempre sobre la fiesta de la Candelaria que es más conocida aquí, la pascua en Rari, cómo lo hacen cuándo van".



¿Cuáles son los recursos que aprovecha del entorno (natural, social y cultural) para la contextualización de esta asignatura?	Entorno (natural y sociocultural)	Sujeto 3 <i>"Tanto en historia como en ciencias y algunas veces también en matemáticas ocupamos el patio, la sala, ocupamos el entorno natural".</i>
	TIC	Sujeto 5 <i>"Utilización de recursos del aula, tecnológicos como data, internet, wifi".</i>

Tabla 4

Evaluación de los aprendizajes de la disciplina de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Pregunta	Categorías	Citas
¿Cómo evalúa los aprendizajes de esta disciplina?	Prueba escrita	Sujeto 1: <i>"Les hago pruebas, evaluaciones escritas con alternativas, los hago que argumenten, en eso estamos con falencias".</i>
	Instrumento de evaluación variados	Sujeto 5: <i>"Se aplican diferentes metodologías para evaluar, siendo las más comunes la interrogación oral, pruebas escritas, papelógrafos, exposición individual y/o grupal".</i>

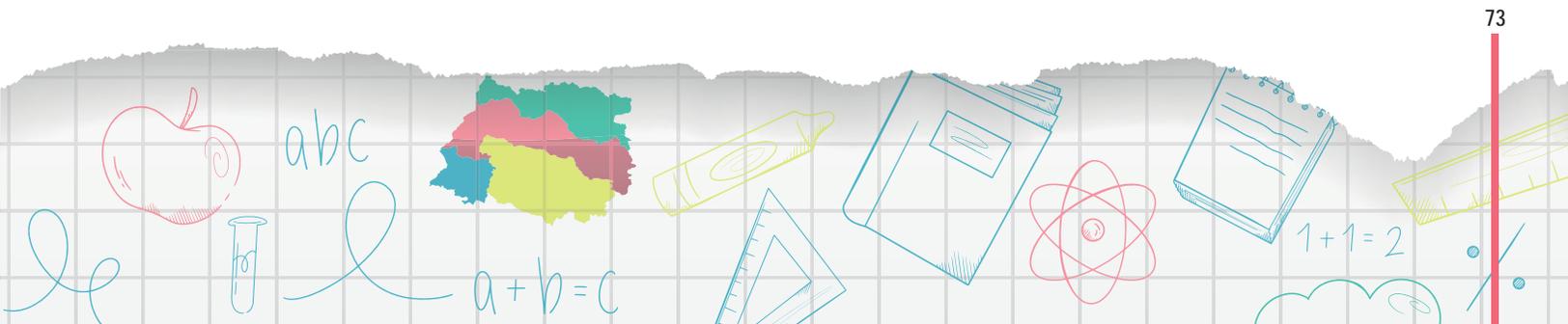


Tabla 5

Eje de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales más factible de contextualizar.

Pregunta	Categorías	Citas
¿Cuál es el eje de la asignatura más factible de contextualizar con el entorno rural (desde el punto de vista social, cultural y natural) en el que se encuentra inserto? ¿Por qué?	Geografía- ubicación espacial	Sujeto 1: <i>"Los llevo donde ellos tienen que hacer mapas, mi estrategia está en ubicarnos primero en el Google maps y que una vez que vean donde está el entorno de la escuela, vean el entorno donde están sus casas y que lo hagan, entonces se les hace mucho más fácil".</i>
	Historia- temporalidad	Sujeto 1 <i>"En historia los contextualizo referente a la línea del tiempo...en la historia de ellos mismos que hagan su línea de tiempo de vida de ellos o de su mamá o papá".</i>

Tabla 6

Eje de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que dificulta la contextualización con el entorno social, cultural y natural.

Pregunta	Categorías	Citas
¿Cuál es el eje que más le dificulta contextualizar con el entorno (social, cultural y natural)? ¿Por qué?	Historia: Historia de América	Sujeto 5: <i>"Los contenidos son muy amplios, son poco motivadores, especialmente en el entorno cultural en que se encuentra inserto el estudiante"</i>
	Educación cívica vista como formación ciudadana	Sujeto 2: <i>"El más débil es el de los deberes cívicos, pero sabes que yo no sé si es tanto por debilidad también, yo siento que la formación ciudadana se puede hacer en otra asignatura, yo también reconozco que lo he dejado un poco de lado..."</i>

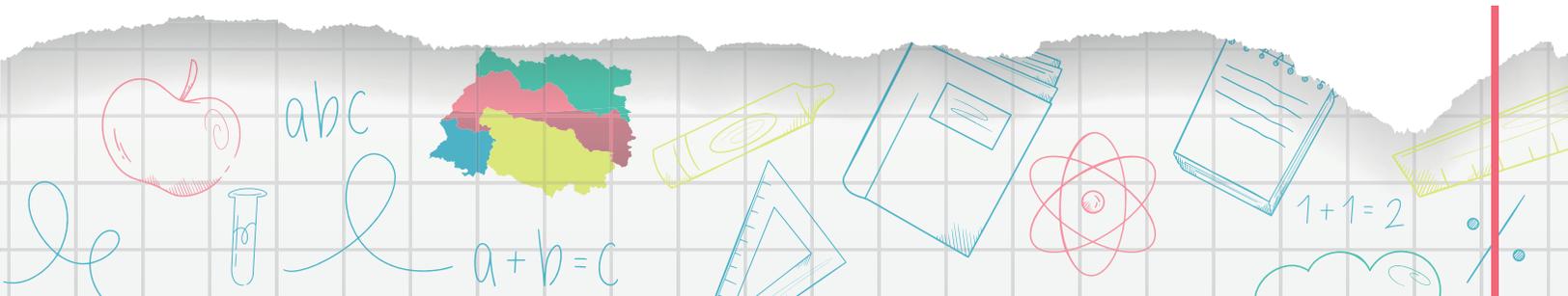


Tabla 7

Eje de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que se otorga mayor importancia/tiempo en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Pregunta	Categorías	Citas
<p>En relación a los distintos ejes de esta disciplina, ¿a cuál de ellos tiende a otorgar importancia/tiempo en el proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿Por qué?</p>	<p>Educación cívica</p>	<p>Sujeto 1: <i>“Yo creo que al de Formación Ciudadana, porque ellos y nosotros estamos viviendo el día a día con formación ciudadana, tenemos lo que es el Estado de Chile, los poderes del Estado, el presidente de la República, las regiones cómo se subdividen, cuáles son los productos, lo que estamos en la hora actual y lo que hacemos día a día”.</i></p>
	<p>Ubicación espacial</p>	<p>Sujeto 2: <i>“Yo creo que el de Geografía, debido a que los niños deben identificar las zonas de Chile, cada región, la ubicación, que conozcan el clima, también enseñarles contextualizando con su región; por ejemplo; los parques, todo lo que está acá cerca de ellos, entonces yo creo que uno se demora un poco más en pasar ese eje”.</i></p>

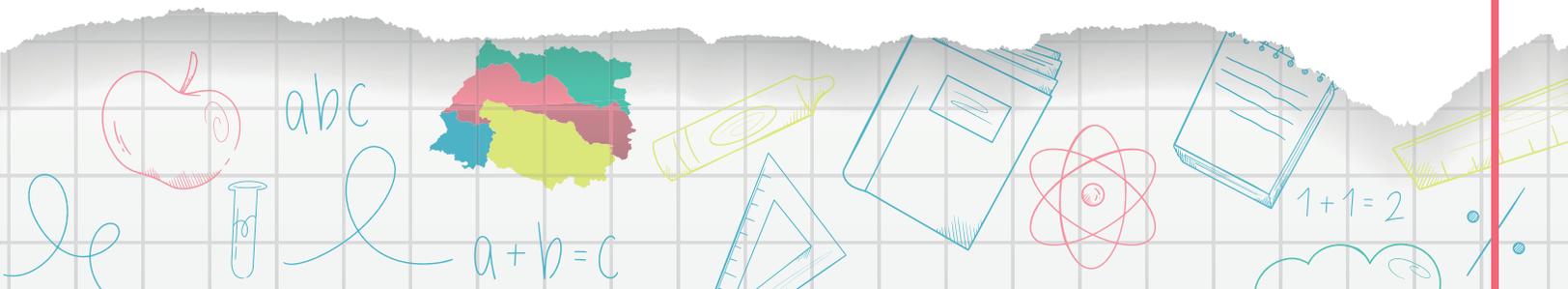


Tabla 8

Factores del entorno que favorecen la contextualización de esta disciplina en el aula multigrado.

Pregunta	Categorías	Citas
¿Qué factores del entorno favorecen la contextualización de esta disciplina en el aula multigrado?	Factores tecnológicos	<p>Sujeto 1:</p> <p><i>“El internet, la tecnología, porque gracias a eso nos ha ayudado bastante, una ayuda extraordinaria que le ahorra tiempo, puede proyectarlo en la pizarra con proyector, es mucho más rápido”.</i></p> <p>Sujeto 4:</p> <p><i>“Los recursos tecnológicos que antiguamente en el campo no estaban, no existía el data o wifi, el internet, la conexión al cable, entonces no permitían los avances que tenemos hoy día, los recursos y gastos eran bastante más limitados”.</i></p>
	Entorno sociocultural-natural	<p>Sujeto 2:</p> <p><i>“...hemos ido a la casa de la cultura de Duao que igual tratamos, que son en realidad súper parecidas porque están dentro de la misma comuna, eso podría ser un factor sociocultural, bueno, igual hay gente con harta disposición...como de comunidad”.</i></p>

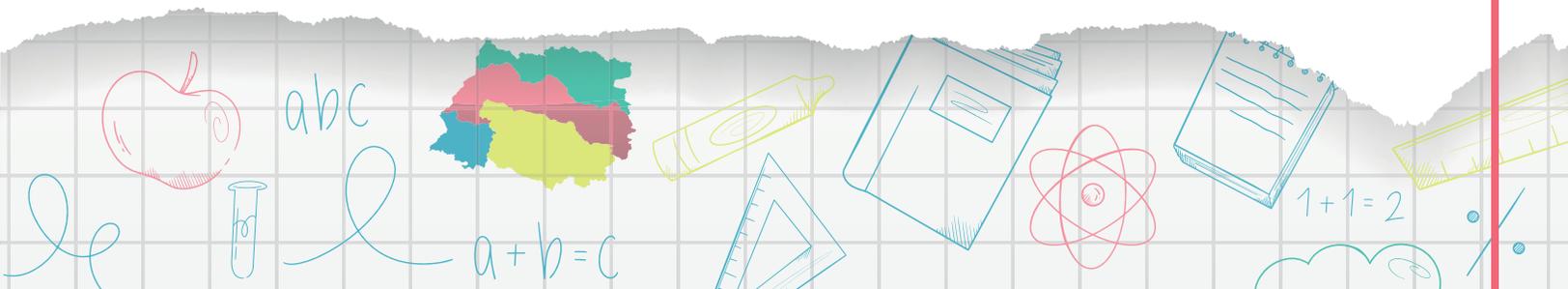


Tabla 9

Limitaciones del entorno rural para la contextualización de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Pregunta	Categorías	Citas
¿Cuáles son las limitaciones del entorno rural para la contextualización (social, cultural y natural) de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el aula multigrado?	Bajo nivel de escolarización de los padres.	Sujeto 1: <i>“Los papás tienen un nivel bajo de educación, algunos llegaron hasta 6° básico, son poco los que tienen 8° básico, eso es como una barrera para los niños donde los papás los puedan orientar en las materias”</i>
	Características de la comunidad	Sujeto 5: <i>“El hecho de que en el sector se observa un alto índice de adultos mayores, poco comprometidos con el quehacer educativo, dificulta a los estudiantes indagar hechos significativos sobre el pasado cercano o lejano del entorno en que se inserta la escuela”</i>
	Costos de salida	Sujeto 2: <i>“...del ámbito socio cultural, no es mucho lo que podemos encontrar como que favorece la verdad, porque como te comentaba, son familias que tienen la mejor disposición. La comunidad es súper chica, no hay tampoco muchas redes de apoyo, como, por ejemplo, no existe un centro cultural donde yo pueda ir con los chiquillos aquí”</i>
	Profesores itinerantes	Sujeto 1: <i>“Los hago que argumenten, en eso estamos con falencias porque estuvieron dos años solos con profesor itinerante, yo los tomé el año pasado y ha sido lento el proceso”.</i>

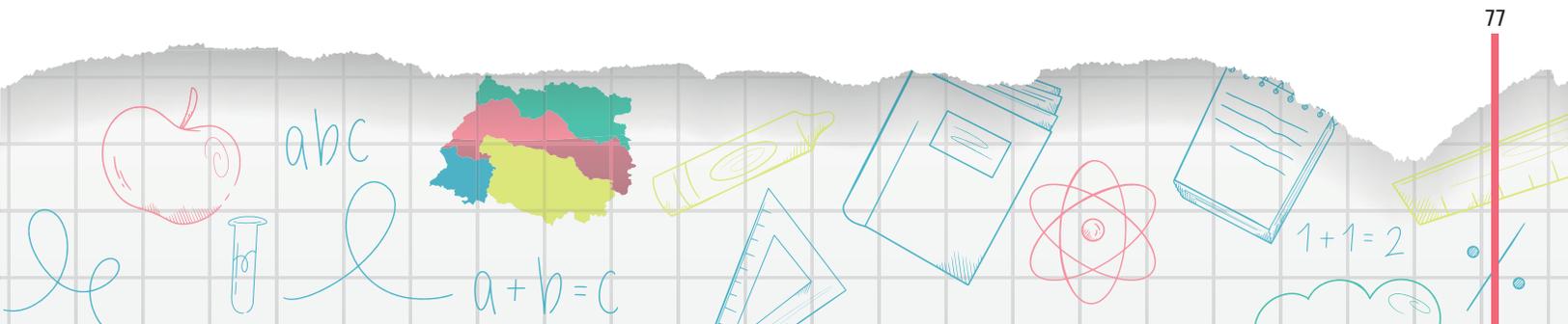
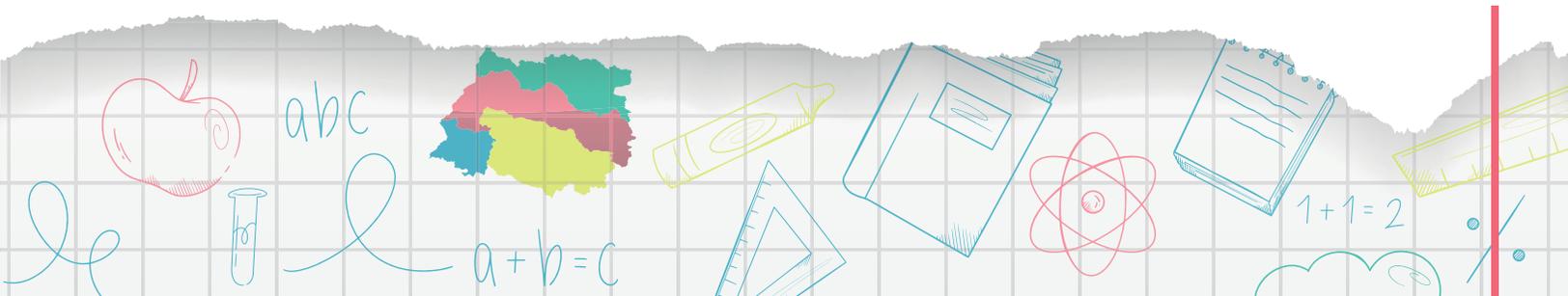


Tabla 10

Observación de la didáctica del profesor en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el aula multigrado.

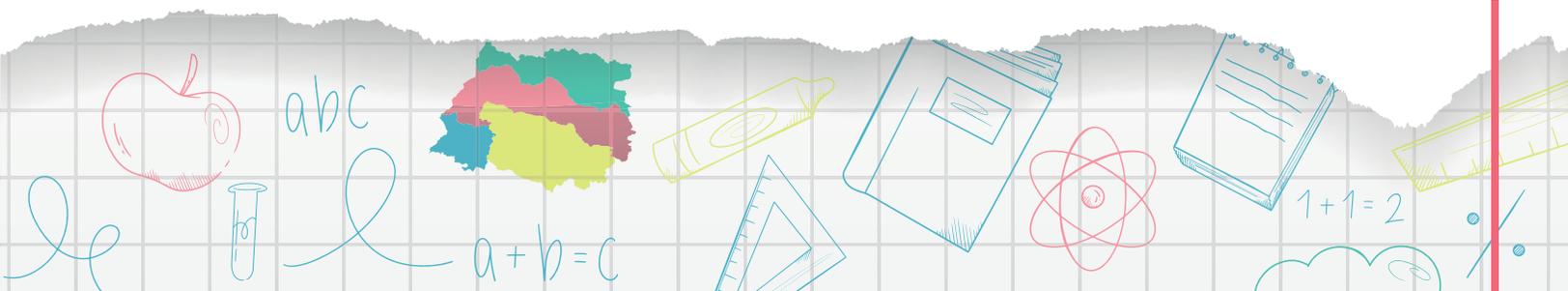
En la siguiente tabla, se entrega una selección de los indicadores observados en la práctica del profesor, su frecuencia y acción concreta observada en la práctica.

Indicadores	Escuela			Evidencia del indicador
	1	2	3	
2. Estructura las situaciones de aprendizaje considerando los saberes, intereses y experiencias de los estudiantes.		1	7	Relaciona con experiencias y saberes del ámbito natural y rural. Uso de preguntas dirigidas y abiertas.
3. Desarrolla los contenidos a través de una estrategia de enseñanza vinculada con la realidad inmediata.	1	1	6	Realiza una conexión con actividad realizada por los estudiantes durante la semana de la chilenidad. Relaciona el contenido (mestizaje), con los apellidos de los alumnos, de sus abuelos, puesto que un alumno tenía un bisabuelo inglés, juegan un juego típico traído por los españoles. Salida al entorno a fotografiar elementos del paisaje, como árboles y animales de la zona. Desarrolla actividades relacionadas con los recursos naturales, límites y la densidad poblacional de la comuna.
5. Enseña conceptos que aportan a la construcción de la identidad (local, regional, nacional).		6	2	Mediante el contenido abordado solo trabaja la identidad nacional ya que solo tomó ejemplos relacionados con el país, no locales o regionales. No adapta los conceptos a la realidad cercana de los estudiantes, tomando ejemplos locales o regionales. Enseña conceptos heredados de los mapuches (guata, pololo, cahuín, chala, etc.) Los conceptos enseñados a los 3 cursos permiten la construcción de identidad, local, nacional (ubicación de habitantes originarios de Chile, 2° y recursos naturales, 4°) y regional (localización de mi región y localidad, 6°).



6. Contextualiza temporal y espacialmente los contenidos que enseña.	2	2	6	<p>Contextualiza situando a los estudiantes al país y continente en que sucedieron los hechos.</p> <p>Contextualiza durante toda la clase en el sector donde viven, con los recursos renovables que tiene la localidad y que los alumnos conocen.</p> <p>Contextualiza el contenido con ejemplos, espaciales (nacionales y locales) y temporales (colonia y actualidad).</p> <p>Contextualiza con la ubicación espacial; refiriéndose al lugar en el que se encuentran y a lugares cercanos.</p> <p>Contextualiza contenidos tanto temporal y espacialmente. Ejemplificando con el mar chileno, las pampas salitreras (época).</p>
8. Utiliza elementos del entorno rural propiciando clases de interés para sus estudiantes.	2	4	2	<p>Conecta contenidos trabajados, ejemplificando con presentaciones realizadas por escuelas del microcentro (etapas del proceso de independencia).</p> <p>No usa elementos del entorno a través de los cuales se dieran a conocer las características de las estaciones del año.</p> <p>El docente utiliza pocos elementos del entorno, y ejemplifica con situaciones nacionales.</p> <p>Relaciona el contenido con ejemplos locales, ejemplifica con características del entorno (relieve, ubicación).</p> <p>Da ejemplos aislados de elementos del entorno.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de observaciones realizadas



En el análisis de lo observado se pone de manifiesto el esfuerzo del profesorado por adecuar la enseñanza a las necesidades de sus estudiantes, a los requerimientos propios de la asignatura, y a las demandas del contexto.

En relación a la adecuación didáctica a los estudiantes, los profesores observados muestran competencia para:

- Estructurar las situaciones de aprendizaje considerando los saberes, intereses y experiencias de los estudiantes.
- Desarrollar los contenidos a través de una estrategia de enseñanza vinculada con la realidad inmediata.

En cuanto a la adecuación didáctica a la disciplina, los profesores observados logran ser capaces de:

- Enseñar conceptos que aportan a la construcción de la identidad (local, regional, nacional)
- Contextualizar temporal y espacialmente los contenidos que enseñan.

En lo vinculado con la adecuación didáctica al contexto, permiten constatar la presencia de un profesorado que logra progresivamente:

- Utilizar elementos del entorno rural propiciando clases de interés para sus estudiantes.
- Seleccionar tareas de interés para los alumnos, que permiten valorar la utilidad del contenido en la vida cotidiana.

DISCUSIÓN

De acuerdo al análisis realizado, en base a las preguntas planteadas en las entrevistas y los indicadores de la pauta de observación de clases, se puede señalar que el profesor multigrado se destaca por conocer a cada uno de sus estudiantes, en el ámbito educativo, personal, emocional, cultural y social, logrando demostrar que estamos en presencia de un profesorado que conoce cómo aprenden sus estudiantes, vale decir, “sabe cómo aprenden e identifica las características cognitivas, biológicas, afectivas y de los procesos de desarrollo que pueden intervenir en el aprendizaje y sabe que estas características se presentan de ma-

neras muy diversas dentro de un mismo grupo” (Mineduc, 2012, p.26).

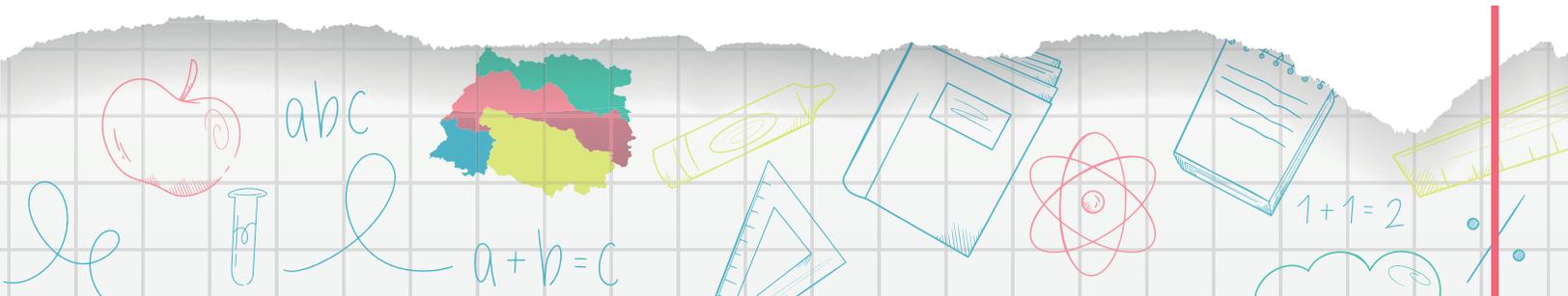
Los profesores de aula multigrado, al momento de planificar el proceso de enseñanza aprendizaje, se enfocan en los intereses, motivaciones y expectativas de sus estudiantes, aproximándose a la realidad y al contexto de estos; lo que ciertamente favorece su despliegue didáctico, como lo respalda el estándar pedagógico 4: “considera en su planificación las necesidades, intereses, conocimientos previos, habilidades, competencias tecnológicas y experiencias de los estudiantes y el contexto en que se desarrollará la docencia” (Mineduc, 2012, p.30).

Por consiguiente, el docente está facultado y logra, en definitiva, seleccionar actividades, estrategias y recursos que favorezcan la contextualización de esta disciplina, entendiéndose como la adecuación de la enseñanza al contexto en el que se desenvuelven los estudiantes:

..... observe el entorno o contexto propio y el entorno del espacio escolar de los niños, para incluir en las actividades, por lo tanto, antes de planificar los contenidos debe expresar con claridad lo que pretende lograr durante un tiempo esperado, preguntarse: ¿qué va enseñar? ¿Cómo lo va enseñar? ¿Cómo lo va a vincular o relacionar? Y ¿para qué lo va enseñar? (Pérez, 2015, p. 77).

Asimismo, se manifiesta un desarrollo de contenidos a través de estrategias de enseñanza vinculadas a la realidad de los estudiantes, donde los objetivos de aprendizaje son trabajados a través de actividades que son de interés para los alumnos. Lo que permite aprovechar los recursos del entorno natural y sociocultural, la experiencia familiar, favoreciendo así la adquisición de un aprendizaje con sentido, contextualizado y que lo puedan ocupar en su vida cotidiana.

En el contexto rural cobra importancia y significado contextualizar la enseñanza, ya que fortalece la identidad y el sentido de pertenencia de los estudiantes, motivándolos a conocer su comunidad, concordando así con el propósito de la asignatura que pretende que los estudiantes:



adquieran un sentido de identidad y de pertenencia a la sociedad. Saber quién es, conocer su comunidad y consolidar los lazos con ella son elementos fundamentales para el desarrollo integral de un niño. Ahí radica la base que permite a los alumnos comprender su cultura, apropiarse de ella y participar en su construcción (Mineduc, 2018, p.138).

En relación a la observación de clases, en la enseñanza de los conceptos que aportan a la construcción de la identidad local, regional y nacional, el profesorado profundiza más en términos que apuntan a la identidad regional y nacional, como por ejemplo: los conceptos heredados de los mapuches, clima, geografía, hidrografía y relieve de las diferentes regiones del país.

El docente en la actualidad debe atender y considerar la diversidad entre los estudiantes, ya sea, en el ámbito sociocultural, estilos y ritmos de aprendizaje y niveles de conocimientos, por lo que, la escuela unitaria y/o gradual cuenta con una cultura rural y un medio que permite una estructura didáctica, basada en la multiplicidad de grupos, tanto de distintas edades, habilidades, niveles educativos y competencias curriculares; a su vez también se conforma por una organización y una particular administración, la cual está adaptada a las características y necesidades propias del contexto rural (Boix, 2004). De acuerdo a lo observado, los profesores de aula multigrado conviven con este requerimiento, ya que generan instancias de aprendizaje en un ambiente propicio, organizan el aula y el espacio dentro de la escuela, de manera que cada estudiante tenga todo lo necesario para alcanzar los objetivos propuestos. Asimismo, implementan actividades que potencian las habilidades de acuerdo al nivel de conocimiento, características personales y necesidades educativas especiales. De esta forma, muestra un saber práctico referido al estándar pedagógico 9: "Conoce estrategias para favorecer la inclusión e integración de los estudiantes, seleccionando recursos pedagógicos apropiados para estimular el desarrollo de sus fortalezas y respectiva autonomía (Mineduc, 2012, p.37).

Esto se evidencia en las clases observadas, donde el docente organiza los espacios y recursos en función de que estos puedan atender los diversos estilos de aprendizaje,

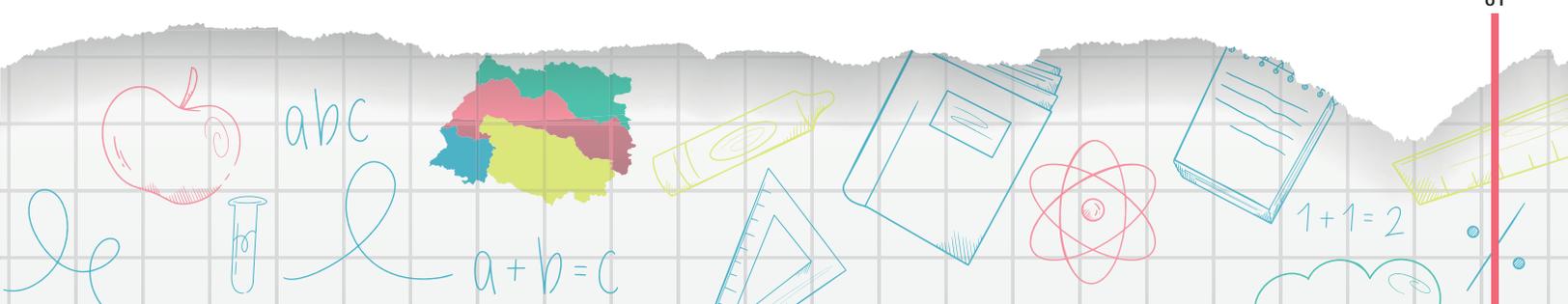
además utiliza un lenguaje adecuado y comprensible para sus estudiantes, da a conocer los propósitos de la clase y rescata los conocimientos previos de los estudiantes considerando sus intereses, experiencias y emociones. También selecciona y diseña variadas actividades de aprendizaje teniendo en cuenta las características de sus estudiantes, tanto personales, cognitivas y socioculturales, procurando que se vinculen a su vez con la realidad de estos, utilizando recursos que permiten desarrollar y potenciar las diferentes habilidades, tanto comunicativas, kinésicas y de lectoescritura.

Así también lo menciona Ander- Egg (1996), cuando señala que el docente debe; "saber y conocer, lo que el alumno sabe; relacionar los nuevos conocimientos con la competencia cognitiva de los alumnos, es decir, sus características psicológicas, su madurez, sus motivaciones, su nivel de desarrollo y sus capacidades" (p.287).

El potencial del profesor rural de aula multigrado radica en el hecho de que al conocer las características de sus estudiantes puede hacer que a través de esta asignatura valoren su identidad, su cultura, el patrimonio de su región, sus costumbres, y los conocimientos que se van transmitiendo de generación en generación, y que son propios del lugar en el que viven, y de esta forma sigan conservando la riqueza cultural que existe en su localidad, porque tal como lo señala Hernández (2001), "La cultura es, pues, una experiencia acumulada de generación en generación" (p.42).

Por eso es necesario partir de la propia realidad de los estudiantes, para que conozcan y valoren su patrimonio cultural, lo cual coincide con lo propuesto por el Mineduc "...que los estudiantes aprecien y cuiden ese patrimonio, y que desarrollen actitudes tendientes a protegerlo" (2014, p.5).

Además, el profesional posee capacidad de realizar distintas labores en el aula multigrado, puesto que conoce la realidad personal y familiar de sus estudiantes, genera una mayor cercanía hacia el alumnado, lo que le permite planificar y desarrollar el proceso de enseñanza, de una manera más efectiva y significativa, interpelando a sus experiencias, emociones y sensaciones.



CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados de este estudio, se pueden extraer las siguientes conclusiones.

En relación al objetivo específico 1 “describir la didáctica del profesor en Historia, Geografía y Ciencias Sociales”, se concluye que el profesorado desarrolla un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en el estudiante y el contexto. Para llevar a cabo la tarea de planificar, los profesores se apoyan en las orientaciones pedagógicas de la asignatura propuestas para el aula multigrado, lo que les asegura claridad respecto a los aprendizajes que deben lograr y las habilidades a desarrollar en cada nivel educativo. Sin embargo, los profesores manifiestan claridad y convicción respecto a que cuando llevan a cabo la clase, adaptan las actividades de aprendizaje, de acuerdo al contexto socio-cultural y al nivel cognitivo de sus estudiantes. Al momento de diseñar e implementar la planificación, muestran ser flexibles, entendiéndose como maestros que ocupan los objetivos de aprendizaje ministeriales, pero en la instancia de planeación de actividades, ellos adaptan, toman decisiones y adecuan el cómo enseñar pensando en los estilos y ritmos de aprendizaje y en la realidad local de sus estudiantes.

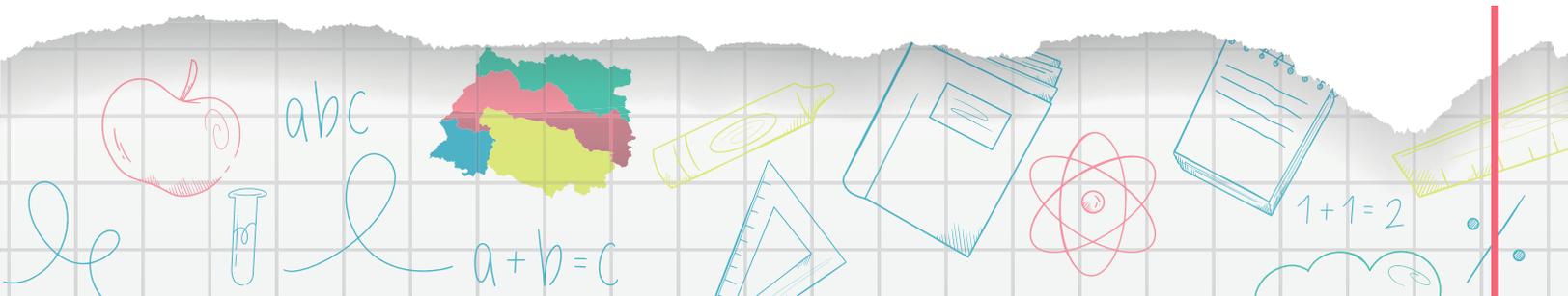
Se concluye la existencia de una falencia en cuanto a la comprensión del concepto de estrategias, ya que en la práctica tienden a confundirlas o reducirlas a recursos didácticos. En ese sentido, mencionan como recursos que utilizan: las TIC, video, guías, material concreto. Además, los ríos, los cerros, flora y fauna de su localidad son mencionados como un recurso accesible y esencial para el logro de los aprendizajes de los alumnos, sobretudo en el área de Geografía donde más se rescata el uso del entorno que poseen, ya sea para trabajar el contenido del relieve, vegetación, ubicación espacial, entre otros. La observación de clases permite constatar el uso de algunas estrategias en común, como los conocimientos previos del estudiante, la comparación de lo que aprenden con su realidad cercana, la representación a través de mapas y líneas de tiempo, el trabajar con el contexto socio cultural y con el entorno natural, entre otras.

Los docentes basan sus decisiones y adecuaciones pedagógicas en la consideración del contexto sociocultural y entorno natural de los estudiantes, para el uso de estrategias y la planificación de actividades, que permitan a estos comprender mejor el mundo a partir de su realidad cercana. Por otra parte, en relación a la evaluación del aprendizaje, aunque la prueba escrita sigue siendo el instrumento de evaluación sumativa más utilizado, los docentes manifiestan abrirse a nuevas formas de evaluación que sean más significativas para los estudiantes, a través de portafolios, exposiciones orales, y representaciones (maquetas, cómics, dibujos, etc.), de modo que los aprendizajes se anclen y formen parte del bagaje cultural de sus estudiantes.

En relación al objetivo específico 2 “identificar el eje de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en los cuales se desarrolla el proceso de contextualización”, la mayoría coincide en que el eje que les resulta más factible de contextualizar es el de Geografía, debido a la posibilidad de acceder a explorar concretamente el entorno, gracias a la riqueza que el contexto rural posee en cuanto a relieve, lo que les permite internalizar el concepto más fácilmente y familiarizarse con los diferentes tipos de relieve que existen en Chile y en su región. Además, el poseer lugares específicos que les facilitan el aprendizaje de la ubicación espacial, teniendo puntos de referencia visibles a la hora de trabajar el contenido.

Así mismo, se concluye que el eje que les resulta más complejo contextualizar es el de Historia, debido al poco acceso a lugares históricos que son trascendentales a nivel nacional, los aprendizajes previos de los alumnos, y la baja escolarización de la comunidad.

Por otra parte, se refleja una inconsistencia entre lo que los profesores llaman formación ciudadana y educación cívica, ya que se evidencia una confusión conceptual, lo cual podría deberse a su aislamiento de las zonas urbanas, o porque sus padres se encuentran desinformados y no generan conocimientos previos en los niños, lo cual dificulta aún más la labor del docente en relación a este eje.

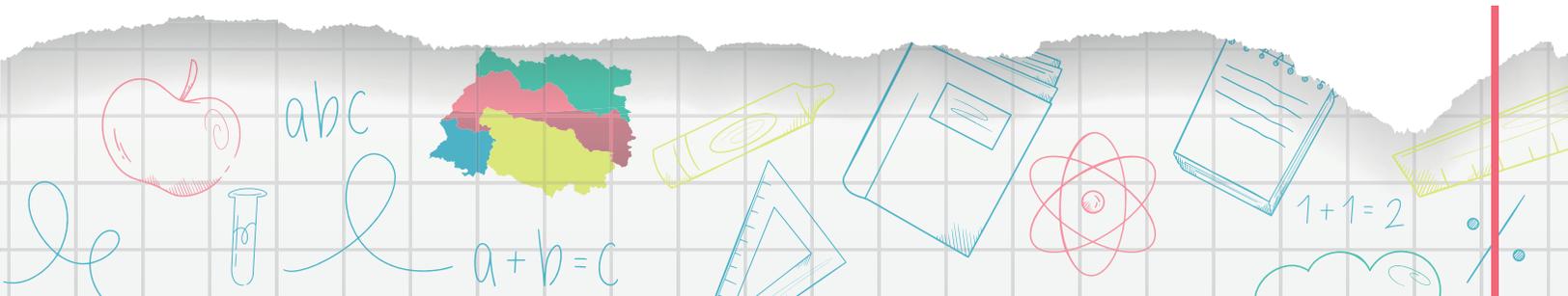


Finalmente, en relación al objetivo específico 3 “describir las razones que condicionan (facilitan y/o limitan) el proceso de contextualización de la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en el aula multigrado”, se puede concluir que los que la favorecen son aspectos tecnológicos, socioculturales y el entorno. Todas las escuelas multigrado investigadas cuentan con conexión a internet, tv cable, computadores, impresoras, proyector, etc. lo que les permite acceder a la información de forma rápida y fácil, además de que los estudiantes pueden ampliar su conocimiento acerca de nuevos contenidos. En cuanto a los aspectos socio-culturales, el conocimiento que tienen las familias acerca de las tradiciones y costumbres propios de la zona, permite enriquecer y complementar los aprendizajes de los estudiantes. Además, el conocimiento del entorno natural que tienen los estudiantes o que su propia familia les puede proporcionar

favorece una mayor comprensión de los contenidos que se relacionan con el eje de Geografía.

En lo que se refiere a los factores que limitan el proceso de contextualización de los aprendizajes, se encuentra la baja escolaridad de los padres, las características de la comunidad rural, falta de interés de los adultos por aportar a la educación de sus hijos, costo de las salidas educativas, los profesores itinerantes.

Finalmente, frente a la hipótesis planteada se concluye que el profesorado logra contextualizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, utilizando los recursos que le proporciona el entorno rural, sin embargo, no hay un equilibrio en cuanto al tiempo y profundidad que se otorga a los tres ejes de esta disciplina, siendo el eje de Geografía al que se le atribuye más importancia y dedicación.



01



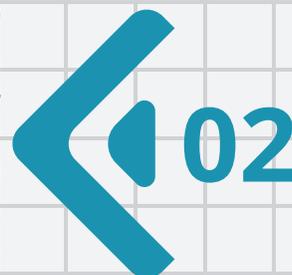
¿Cómo/porqué se originó tu problema de investigación?

En primer lugar, es muy importante mencionar que la mayoría de nuestro grupo viene de una enseñanza en escuelas multigrado. Esto implica un interés personal que motivó a estudiar la temática. Por tal razón, queríamos profundizar el rol de los/las docentes en estos contextos rurales, para ver cómo ha cambiado, saber las nuevas dinámicas en docencia dentro de las comunidades y finalmente saber cómo se integran.

Por otro lado, quisimos ver cómo estas escuelas multigrado en contextos rurales cambiaron con el avance de la urbanidad, pudiendo enfrentar cambios en los últimos años viéndose transformadas por los efectos de la rururbanidad.

¿Cómo se vincula tu investigación con la región y/o el país?

Nosotras, como grupo, nos enfocamos en la experiencia de la región. Nuestra primera etapa exploratoria se caracterizó por indagar en las localidades del Maule, Chanco y Pencahue. ¿Por qué estas localidades? Porque cada una de nosotras fue estudiante en una escuela multigrado, por tanto, quisimos entrevistar a nuestras profesoras de nuestra infancia. Lo anterior nos permitió explorar y tener una mejor noción de las relaciones, cambios y poder comparar las experiencias.



02

¿Qué fue lo más difícil del proceso de investigación?

La parte de recolección de datos fue sin duda la más difícil. La aplicación de los instrumentos de evaluación y el análisis de los resultados fue lo más difícil, por ejemplo, la parte de coordinar las entrevistas y las actividades de la investigación. Por otro lado, tal vez se piense que las tesis grupales son más fáciles de llevar y no es así. Existen complejidades en la coordinación y en la posibilidad de llegar a puntos de acuerdo dentro del grupo.

03



¿Qué le aconsejarías a alguien que comienza el proceso de investigar?

En primer lugar, es importante tener mucha paciencia, sobre todo en la primera parte de la investigación. Sean perseverantes y luchen por el tema que los motiva. Tranquilidad para los momentos de ansiedad donde todo parece no tener sentido. Un consejo para los grupos de trabajo de investigación, sean tolerantes y respeten las diferentes formas de pensar, esto los llevará a lograr un buen trabajo.

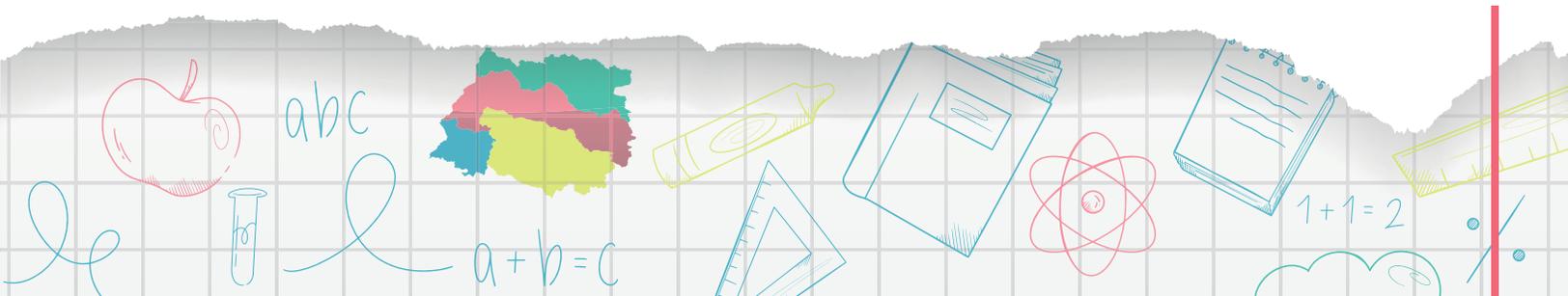


04



REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (1996). *La planificación educativa: conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Boix, R. (2004). La escuela rural: funcionamiento y necesidades. *Ciss Praxis*. <https://bit.ly/2PtykDy>
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado*, 15 (2). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART1.pdf>
- Caldarola, G. (2005). *Didáctica de las Ciencias Sociales. ¿Cómo enseñar? ¿Cómo aprender?* Editorial Bonum.
- Carretero, M. (1999). *Construir y enseñar: las Ciencias Sociales y la Historia*. Editorial Aique.
- Carretero, M., Pozo, J.I. y Asensio, M. (1997). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Visor.
- Carretero, M. y Limón, M. (2005). *Construir y Enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*. Editorial Aique.
- Domínguez, M. (2004). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Editorial Pearson.
- Gallastegui, J. y Rojas, I. (2016). *Aprender el espacio geográfico: del conocimiento intuitivo al concientizado*. Universidad de Playa Ancha. <http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2018/02/aprender-el-espacio-geografico-dic-2016-con-portadas.pdf>
- Hernández, X. (2001). *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos*. GRAO.
- López, L. (2006 julio-diciembre). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista colombiana de educación*, (51), 138-159. <http://www.redalyc.org/pdf/4136/413635245006.pdf>
- Medina, A. y Mata, F. (2002). *Didáctica General*. Pearson Educación S.A.
- Mineduc (2012). Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica. <https://bit.ly/2P4P45a>
- Mineduc. (2014). Módulo didáctico para la enseñanza y el aprendizaje en escuelas rurales multigrado. <https://rural.mineduc.cl/modulos-multigrado-historia-geografia-ciencias-sociales/>
- Mineduc. (2017). Orientaciones Pedagógicas para el Aula Multigrado Historia, Geografía y ciencias sociales. <http://rural.mineduc.cl/modulos-multigrado-historia-geografia-ciencias-sociales/>
- Mineduc. (2018). Bases Curriculares para la educación básica https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf



Mineduc. (2018). Programa de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18972_programa.pdf

Núñez, J. (2004). Saberes y educación: una mirada desde las culturas rurales. *Revista Digital eRural*, 1(2), 1-6. http://redler.org/saberes_educacion_culturas_rurales.pdf

Olivares, L. (2005). *¿Rurales o Urbanos? Aproximación al tipo de identidad existente entre los habitantes del sector rural – urbano de Pérez Ossa, Comuna de San Bernardo* [Tesis de pregrado]. http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2005/olivares_/sources/olivares_1.pdf

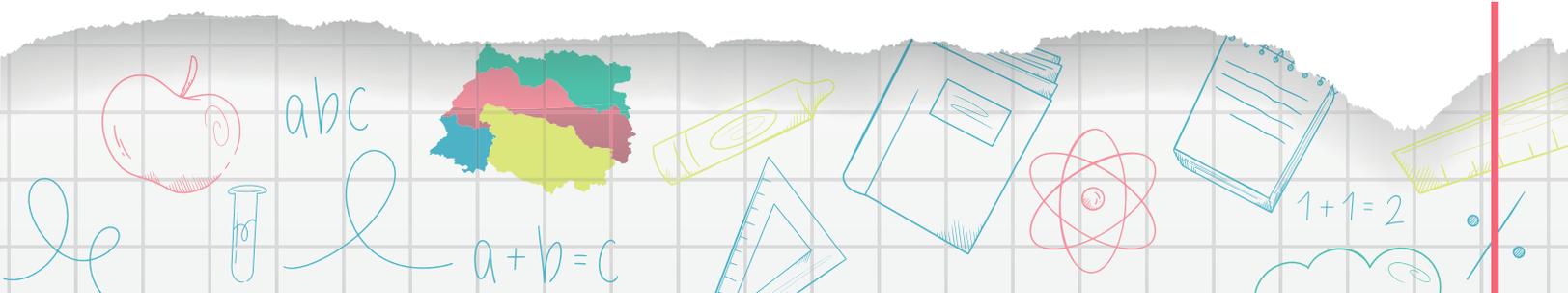
Pagé, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo*, 30(1), 255-269. <https://bit.ly/2s9WsD4>

Pérez, Y. (2015). *Estrategias didácticas para el trabajo docente en la enseñanza de historia en una escuela multigrado*. Universidad Pedagógica Nacional, México [Tesis de Licenciatura]. <http://200.23.113.51/pdf/31424.pdf>

Picado, F. (2006). *Didáctica general. Una perspectiva integradora*. EUNED

Romero, F. (2009). Aprendizaje significativo y constructivismo. *Temas para la Educación*, (3). <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4981.pdf>

Williamson, G. (2003). *Estado del arte de la educación de la población rural en siete países de América Latina*. Chile. Proyecto FAO-Unesco.





UCM

UNIVERSIDAD CATOLICA DEL MAULE



CIISUCM

Centro Integral de Innovación Social
Universidad Católica del Maule