



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL
ESPECIALIDAD DE DISCAPACIDAD MENTAL Y DESARROLLO
COGNITIVO

**PERCEPCIONES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA RURAL SOBRE LAS
BARRERAS DEL APRENDIZAJE EN LA NIÑEZ.**

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESORA EN EDUCACIÓN ESPECIAL
CON ESPECIALIDAD DISCAPACIDAD MENTAL Y DESARROLLO COGNITIVO

AUTORAS

CORINA CONSTANZA MÉNDEZ MONSÁLVEZ Y CONSTANZA ALEJANDRA
MOYA PILQUIAN

PROFESOR GUÍA:

DOCTOR PABLO ANDRES ROJAS CASTRO

SANTIAGO DE CHILE, MARZO DEL 2025

Autorización

2025, Corina Constanza Méndez Monsálvez & Constanza Alejandra Moya Pilquian.

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y sus autoras.

Dedicatoria

Dedicamos con el más profundo amor y gratitud,
a todos los niños y niñas de escuelas rurales,
quienes inspiraron esta investigación y transformaron nuestras vidas.

En ustedes vemos el presente y el futuro lleno de posibilidades,
esta sociedad les debe mucho, donde seguiremos legitimando su ser y estar en el mundo,
son el reflejo del potencial inmenso de esta sociedad,
que no ha sabido reconocer ni valorar como se debe.

También dedicamos a las instituciones y
docentes que participaron aportando con sus palabras y
compromiso con la educación rural abriendo las puertas para lograr ver más allá.
A nuestros docentes de la universidad por su dedicación, guía y compromiso con el cambio.
Gracias por enseñarnos que la educación no es solo transmitir saberes, sino formar personas
con mente y corazón capaces de cuestionar, crear y luchar por sus voces.

Han sido un motor que nos ha impulsado a creer en nuestro potencial y
en nuestra responsabilidad de ser agentes de cambio.

Su huella quedará marcada en cada paso que demos.

Gracias por permitirnos ver el mundo con otros ojos,
por enseñarnos que la educación es un derecho y no un privilegio,
y por recordarnos que la dignidad, la justicia y la equidad
son motores fundamentales de nuestro quehacer docente.

“Muchas de las cosas que necesitamos pueden esperar, los niños no. Ahora es el momento, su cerebro está en formación, su sangre también y sus sentidos se están desarrollando. A ellos no se les puede responder mañana. Su nombre es hoy.”

- Gabriela Mistral

Agradecimientos

Le agradecemos en conjunto, a quien nos acompañó durante este importante proceso y creyó en nosotras y nuestra investigación, orientándonos y apoyándonos, docente Pablo Rojas. También a las y los docentes Natalia Valenzuela, Angella Fortunati, Mónica Gorlier y Miguel Guíñez, quienes marcaron un antes y un después en nuestro quehacer docente, profesional y personal, enseñándonos a mirar más allá.

Corina Constanza Méndez Monsálvez & Constanza Alejandra Moya Pilquian

Con todo mi amor y gratitud, dedico este logro a las personas que han sido mis pilares, mis guías y la mayor fuente de inspiración en mi vida. A mis amados padres, Corina y Marco, quienes han sido la luz que ha iluminado mi camino en cada paso. Gracias por sostener mi mano con amor incondicional, por nunca dudar de mi capacidad y por brindarme la mejor educación que pudieron ofrecerme, acompañada de los valores que me definen como persona y profesional. Cada sacrificio, cada gesto y cada palabra de aliento me han acompañado hasta llegar aquí. Todo lo que soy, se los debo a ustedes, y los llevo siempre conmigo.

A mis hermanos, Alejandro, Cristina y Carolina, mi eterna gratitud. Su confianza inquebrantable, su apoyo constante y su amor incondicional me dieron la fuerza para seguir adelante. Gracias por ser mi refugio y por demostrarme, con su ejemplo, que siempre puedo contar con ustedes. Nunca dudaron de mí, y eso me impulsó a no rendirme nunca. Finalmente, a mi compañero de vida, Alonso, mi refugio y mi mayor motivación, gracias por estar siempre a mi lado, por darme tu amor, paciencia y confianza. Tu apoyo me ha permitido superar cada obstáculo y dar lo mejor de mí misma en cada paso de este camino.

Te agradezco profundamente todo lo que has sido y eres para mí.

A todos ustedes, los amo profundamente.

Este logro no habría sido posible sin cada uno de ustedes. Gracias por ser mi fortaleza, mi inspiración y por permitirme ser quien soy hoy.

Corina Constanza Méndez Monsálvez

En primer lugar, le agradezco a Dios, fuente infinita de amor, sabiduría y fortaleza, por darme luz en mis días más desafiantes y la fuerza para seguir adelante cuando el camino se tornaba difícil. Gracias por guiarme y sostenerme en cada paso, por poner en mi vida a personas maravillosas como familia, amigas y amigos, y docentes que han sido mi apoyo incondicional.

Le agradezco incondicionalmente a mi madre Gladys, y mi hermano Benjamín, les debo más de lo que las palabras pueden expresar. Su amor incondicional, su paciencia infinita y su confianza en mi han sido el motor que impulsó a no rendirme. Gracias por cada palabra de aliento, por cada abrazo de compañía y por ser mi refugio seguro cuando lo necesite. No hay mayor bendición que tenerlos a mi lado.

A mi querida mami Mónica y hermanos, Abigail, Francisco y Jhonny, gracias por su cariño inmenso, por su comprensión y por recordarme cada día que no estoy sola en este viaje. Sus apoyos, sus buenas energías y compañía, han sido una fuente inagotable de fuerzas para seguir.

Y especialmente a mi amado padre Jhonny Vladimir, quien, aunque no está físicamente conmigo, sé que me acompaña en cada paso que doy. Su amor, sus enseñanzas y dedicación son el faro que ilumina mi camino. Desde el cielo, ha sido mi guía silenciosa celebrando conmigo cada logro, dándome la fortaleza cuando más la he necesitado.

También quiero agradecer a dos grupos de música que han acompañado toda mi trayectoria, inspirándome a través de sus letras y melodías, por recordarme que los sueños son posibles, que cada día es una oportunidad, llena de sorpresas y bendiciones, BTS y Stray Kids.

A todas y todos ustedes, que forman parte de mi vida, gracias por ser mi inspiración, mi sostén y mi motivo para seguir adelante. Este logro es tan mío como suyo, porque sin su amor, apoyo y confianza, no habría llegado hasta aquí.

Les agradezco con mi corazón, hoy y siempre.

Constanza Alejandra Moya Pilquian

Tabla de Contenido

| | |
|---|----|
| Contenido | |
| Resumen | 9 |
| Abstract | 10 |
| Introducción | 11 |
| Capítulo I: Planteamiento del Problema | 13 |
| Capítulo II: Objetivos | 27 |
| 2.1 Objetivo General | 28 |
| 2.2 Objetivos específicos. | 28 |
| 2.3 Justificación de la investigación | 28 |
| Capítulo III: Marco Teórico | 30 |
| 3. 1 Sistema Educativo Chileno | 32 |
| 3. 2 Educación Rural Chilena | 33 |
| 3. 2. 1 Características de la Escuela y la Educación Rural | 33 |
| 3. 2. 2 Financiamiento en Educación Rural Chilena | 35 |
| 3. 2. 3 Desafíos y Oportunidades de la Educación Rural | 37 |
| 3. 2. 4 La educación básica en áreas rurales | 38 |
| 3. 2. 5 Currículum | 40 |
| 3. 1. 6 Docentes expectativas y realidades | 44 |
| 3. 3. 1 Historicidad del concepto de Persona en situación de discapacidad | 50 |
| 3. 4 Necesidades Educativas Especiales (NEE) | 56 |
| 3. 4. 1 Historicidad del concepto de NEE | 56 |
| 3. 5 Barreras para el Aprendizaje | 59 |
| 3. 5. 1 Barreras socioculturales | 61 |
| 3. 5. 2 Barreras actitudinales | 61 |
| 3. 5. 3 Barreras metodológicas | 62 |
| 3. 5. 5 Diferencias entre las Necesidades Educativas Especiales y las Barreras para el Aprendizaje | 62 |
| 3. 5. 6 Importancia de Protocolos de Desregulación Emocional y Conductual en contextos educativos | 64 |
| 3. 6 Concepto de Niñez | 70 |
| 3. 7 Modelos Hegemónicos | 71 |
| 3. 7. 1. Adultocentrismo | 71 |
| 3. 7. 1. Masculinidad Hegemónica en Niñez Rural | 74 |

| | |
|---|-----|
| 3. 8 Familias y realidades socioculturales..... | 75 |
| 3. 8. 1 Educación Formal de las Familias en Contextos Rurales y su impacto en la Niñez . | 77 |
| Capítulo IV: Marco Metodológico | 79 |
| 4. 1 Sustentación epistemológica..... | 80 |
| 4. 2 Enfoque de investigación | 81 |
| 4. 3 Definición y Justificación del Caso | 82 |
| 4. 4 Técnicas de recolección de información e instrumentos..... | 86 |
| 4. 5 Análisis de Contenido Cualitativo | 87 |
| 4. 6 Fases de investigación..... | 88 |
| 4. 7 Fiabilidad y Validez de la investigación..... | 92 |
| Capítulo V: Resultados | 96 |
| 5. 1 Análisis descriptivo | 98 |
| 5. 1. 1 Barreras Metodológicas | 101 |
| 5. 1.1. 1 Pruebas estandarizadas | 102 |
| 5. 1.2 Currículum Rígido frente a la Realidad Rural | 104 |
| 5. 1.3 Desigualdad en el acceso a recursos | 105 |
| 5. 1.4 Ausencia de capacitación y Apoyo Profesional para los Docentes | 107 |
| 5. 1.5 Métodos de Enseñanza Inadecuados para Contextos Rurales..... | 109 |
| 5. 2 Categoría Barreras Actitudinales..... | 111 |
| 5. 2. 1 Expectativas de las/os docentes y cuerpo directivo sobre el futuro de los estudiantes | 112 |
| 5. 2. 2 Expectativas de las/os docentes y cuerpo directivo sobre la familia | 113 |
| 5. 2.3 Estigma Social y Autoestima de los Estudiantes..... | 114 |
| 5. 2.4 Desmotivación y poca participación estudiantil | 114 |
| 5. 2.5 Percepción de Docentes hacia la Enseñanza Rural..... | 115 |
| 5. 3 Barreras Socioculturales | 116 |
| 5. 3.1 Modelo Hegemónico..... | 117 |
| 5. 3.2 Deprivación Sociocultural hacia la niñez | 119 |
| 5. 3.3 Roles y Expectativas Culturales de la Familia | 120 |
| 5. 3.4 Lejanía Geográfica..... | 124 |
| 5. 3.5 Diversidad Sociocultural | 124 |
| 5. 2 Análisis Comparativo | 128 |
| 5. 3 Análisis de interacción de categorías | 138 |
| 5. 3. 1 Relacionamiento De la Categoría Sociocultural | 139 |
| 5. 3. 2 Categoría Metodológica..... | 139 |

| | |
|---|-----|
| 5. 3. 3 Categoría Actitudinal | 140 |
| Capítulo VI: Discusión | 141 |
| 6.1 Resumen de los principales hallazgos | 142 |
| 6.2 Resultados y Literatura Previa | 147 |
| 6.3 Limitaciones | 154 |
| 6.4 Implicaciones para futuras investigaciones | 155 |
| 6.5 Implicaciones prácticas | 156 |
| Capítulo VIII: Referencias bibliográficas | 163 |
| Capítulo IX: Anexos | 175 |
| 9. 5 Entrevistas Transcritas | 176 |
| E1 | 176 |
| E2 | 189 |
| E3 | 199 |
| E4 | 212 |
| E5 | 222 |
| E6 | 238 |
| E7 | 246 |
| E8 | 259 |
| E9 | 272 |
| E10 | 278 |

Resumen

El propósito principal de la investigación fue interpretar las percepciones de comunidades educativas rurales acerca de las barreras de aprendizaje que se presentan en la niñez. Para ello, se utilizó un enfoque de Estudio de Caso Múltiple, que permitió analizar detalladamente el objeto de estudio y comprender las barreras presentes en estos contextos educativos vulnerables. La recolección de información se llevó a cabo mediante entrevistas semiestructuradas, las cuales fueron analizadas mediante el método de análisis de contenido cualitativo.

Los resultados obtenidos identificaron y permitieron comprender aquellas barreras de aprendizaje socioculturales, relacionadas con la vinculación entre políticas educativas, comunidad educativa y los estudiantes; las barreras metodológicas vinculadas al currículum, metodologías, diversificaciones y recursos dentro del establecimiento; y las barreras actitudinales, que influyen en la autoestima, autonomía y autoconcepto de los estudiantes.

El principal aporte de esta investigación consistió en recabar información relevante para disminuir la brecha en el conocimiento sobre la educación rural chilena, fomentando el empoderamiento y la participación de los diferentes actores educativos desde el compromiso y la colaboración. Asimismo, se pretende visibilizar y sensibilizar sobre las barreras para el aprendizaje en la niñez rural, generando propuestas e instancias que contribuyan al diseño de políticas públicas, leyes y programas orientados a dignificar la enseñanza bajo un enfoque de equidad y justicia social.

Palabras Claves: Escuela rural, Vulnerabilidad, Niñez, Barreras de Aprendizaje.

Abstract

The main purpose of this research was to interpret the perceptions of rural educational communities regarding the learning barriers faced by children. To achieve this, a Multiple Case Study approach was adopted, allowing for a detailed analysis of the subject and a comprehensive understanding of the barriers present in these educational contexts. Data collection was carried out through semi-structured interviews, which were analyzed using a qualitative content analysis method.

The findings identified and provided insight into sociocultural learning barriers related to the connection between educational policies, educational communities, and students; methodological barriers linked to the curriculum, teaching strategies, diversification, and resources within educational institutions; and attitudinal barriers that affected students' self-esteem, autonomy, and self-concept.

The primary contribution of this research was gathering relevant information to reduce the knowledge gap regarding rural education in Chile, fostering the empowerment and participation of various educational stakeholders through commitment and collaboration. Moreover, it aimed to raise awareness and promote sensitivity regarding the learning barriers faced by rural children, generating proposals and initiatives that contribute to the development of public policies, laws, and programs aimed at dignifying education based on equity and social justice.

Keywords: Rural School, Vulnerability, Childhood, Learning Barriers.

Introducción

La educación rural en Chile enfrenta desafíos significativos que afectan directamente el aprendizaje y desarrollo integral de la niñez. Factores socioculturales, actitudinales y metodológicos se configuran como barreras que limitan el rendimiento académico y dificultan la inclusión educativa, afectando las oportunidades futuras del estudiantado. A pesar de la importancia de estas problemáticas, el conocimiento sobre las barreras que enfrenta la educación rural sigue siendo limitado, lo que pone de manifiesto la necesidad urgente de profundizar en su comprensión y visibilización.

Como educadoras diferenciales, surge la inquietud de explorar cómo la comunidad educativa rural percibe estas barreras para el aprendizaje. Entender estas percepciones resulta clave no solo para identificar los obstáculos principales que enfrentan los niños y niñas en estos contextos, sino también para diseñar estrategias pedagógicas más inclusivas y contextualizadas, que respondan de manera efectiva a las necesidades del estudiantado rural.

Esta investigación se organiza en varios capítulos que abordan los aspectos clave de la problemática en cuestión. El Capítulo I: Planteamiento del Problema establece el contexto y la relevancia del estudio, destacando los desafíos que enfrenta la educación rural en Chile. En el Capítulo II: Objetivos, se detallan el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación, junto con la justificación del estudio en el contexto educativo actual. El Capítulo III: Marco Teórico ofrece una revisión de los conceptos fundamentales relacionados con el sistema educativo chileno, la educación rural, las barreras para el aprendizaje y las necesidades educativas especiales, entre otros temas, proporcionando el marco conceptual necesario para contextualizar el estudio.

En el Capítulo IV: Marco Metodológico, se describe el enfoque de investigación, los métodos utilizados para la recolección de datos y el análisis cualitativo que permitió interpretar los resultados. El Capítulo V: Resultados presenta los hallazgos del estudio, organizados en categorías que abordan las barreras metodológicas, actitudinales y socioculturales, junto con un análisis comparativo entre los diferentes contextos rurales analizados. En el Capítulo VI: Discusión, se reflexiona sobre los principales hallazgos en relación con la literatura existente, se abordan las limitaciones del estudio y se discuten las implicaciones tanto para futuras investigaciones como para la práctica educativa. Finalmente,

el Capítulo VII: Referencias Bibliográficas y el Capítulo VIII: Anexos contienen las fuentes consultadas y los materiales complementarios, como las transcripciones de las entrevistas realizadas durante la investigación.

Capítulo I: Planteamiento del Problema

La educación primaria en Chile se estableció como un derecho gratuito desde la década de 1850, durante el gobierno de Manuel Montt (Coca, 2002). Sin embargo, a pesar de esta temprana formalización, la realidad educativa en las zonas rurales dista significativamente de la ideal. Para 1920, las cifras de analfabetismo en el ámbito rural eran alarmantes, lo que motivó la instauración de la obligatoriedad legal de asistir a las instituciones escolares. No obstante, aun con dicha legislación, tres décadas después la niñez en áreas rurales seguía enfrentando limitaciones severas para acceder a una educación adecuada y pertinente. (Coca, 2002).

Durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva, se impulsó una reforma educacional que coincide con la Reforma Agraria, con el propósito de responder cuantitativamente a las crecientes necesidades educativas de la población chilena. Sin embargo, informes de la Superintendencia de Educación Pública de 1976 evidenciaban que las brechas educativas persistían en el ámbito rural, perpetuando la desigualdad en el acceso de recursos, infraestructura y oportunidades de aprendizaje. (Coca, 2002). Donde, se revelaba que, de 5.000 escuelas rurales, solo 582 llegaban al octavo grado, vale decir, la educación básica completa. De los 505.3900 alumnos matriculados en dichas escuelas, solamente 12.944 niños/as disponían de educación básica completa. Tan solo el 2,56% tenía la oportunidad de acceder a un beneficio consagrado legalmente desde hacía 56 años. (Coca, 2002).

Mientras que la composición de la matrícula de las escuelas rurales en Chile se ha modificado en los últimos años, lo cual se debe principalmente a dos factores: En primer lugar, al aumento de familias que han llegado a vivir a estos territorios, incluyendo aquellas provenientes de sectores urbanos. En segundo lugar, a las dinámicas escolares de exclusión que afectan al estudiantado, ya que las escuelas rurales han recibido estudiantes urbanos que fueron excluidos de sus establecimientos de origen. (Nuñez et al., 2022).

Para hacer frente al problema de la segregación escolar, fue promulgada la Ley de Inclusión Escolar (N° 20.845), la cual se centra principalmente en asegurar el acceso a la educación. Sin embargo, esta normativa presenta limitaciones en cuanto al fomento de la permanencia, el aprendizaje y la participación activa de los estudiantes en las escuelas, que son también objetivos fundamentales de una inclusión educativa efectiva. (Nuñez et al., 2020).

En vista de ello, muchos estudiantes se trasladan a escuelas rurales, ya que estas instituciones según autores nunca han restringido ni limitado el acceso a estudiantes. (Nuñez et al., 2022). Esto responde a una práctica común en el mundo rural, donde se acoge a todo el

grupo humano del territorio. Este enfoque inclusivo está vinculado a procesos de socialización y reproducción cultural que ocupan un lugar fundamental en las comunidades rurales, generando un fuerte sentido de pertenencia gracias al ambiente cálido, acogedor y seguro. (Fundación 99, 2020).

Desde el papel de las familias que viven en contextos rurales, estas enfrentan una serie de desafíos que influyen directamente en el proceso educativo de sus hijos e hijas, lo cual muchas veces limita el acceso a una educación de calidad y colaborativa. En contextos rurales, donde las comunidades suelen ser aisladas geográficamente, presentan dificultades económicas y sociales, el rol de la familia en el proceso educativo adquiere una dimensión crucial. (Villarroel & Sánchez, 2002)

Existen algunos estudios, donde se señalan que las familias atribuyen una gran importancia en la escuela, considerándola como un agente socializador fundamental, donde algunos elementos que entran en juego entre las familias y las escuelas pueden expresarse de la siguiente manera: La familia tiene una determinada concepción de la escuela, y por lo tanto, determinadas expectativas respecto de la misma. La escuela, en su propio quehacer cotidiano hacia adentro del aula y hacia la comunidad, emite una serie de mensajes que van reforzando, confirmando o modificando la concepción que las familias plantean a partir de las expectativas preexistentes. (Villarroel & Sánchez, 2002).

Desde aquí, las expectativas que las familias tienen sobre el futuro educativo de sus hijas e hijos, existen diversas opiniones, pues, se matiza que algunas familias prefieren que sus hijas/os se dediquen a la agricultura, sin hacer mención específica de profesiones, lo cual se vuelve parte desde las carencias económicas, lo que lleva a jóvenes a trabajar en el campo tras finalizar sus estudios básicos. Además de, el nivel educativo de los padres, suele ser hasta tercero o cuarto básico en algunos casos, o solo hasta enseñanza media, lo cual influye en estas expectativas, vinculándose con ocupaciones similares a las de ellos. (Villarroel & Sánchez, 2002).

Además, las escuelas rurales enfrentan desafíos que afectan de manera significativa la calidad de enseñanza y aprendizaje en la niñez. Uno de los aspectos más complejos es la prevalencia de aulas multigrado, en las que un docente debe atender simultáneamente a estudiantes de distintos niveles educativos. Este modelo, si bien es común en zonas rurales de países latinoamericanos, demanda estrategias pedagógicas diferenciadas y un alto nivel de compromiso docente para evitar el rezago escolar. (Freire et al., 2021).

Por otro lado, las escuelas rurales presentan constantes desafíos en términos de inclusión educativa y relacionados a la diversidad, donde un porcentaje importante del 53,8% de las escuelas funcionan bajo la modalidad de aula multigrado, en la cual, estudiantes de distintas edades aprenden en la misma sala con un mismo docente durante una larga trayectoria educativa. (Nuñez et al., 2022). Este modelo según la Fundación 99, permite a los estudiantes desarrollar una mayor autonomía en sus procesos de aprendizaje, fomentar la cooperación entre ellos y generar un entorno de apoyo mutuo que contribuya al aprendizaje. (Fundación 99, 2020).

En el contexto rural chileno, las escuelas multigrado se ven afectadas por una problemática adicional: la escasa llegada de docentes capacitados y dispuestos a trabajar en zonas alejadas. Factores como la distancia geográfica, las dificultades de transporte y la falta de infraestructura adecuada contribuyen a la baja estabilidad del cuerpo docente, lo que genera discontinuidades en los procesos educativos. (Jiménez et al., 2010).

Estas condiciones educativas presentan gran influencia en la niñez rural, cuyas experiencias escolares están moldeadas por las barreras educativas y la oferta limitada de recursos pedagógicos. Desde una perspectiva histórica, la niñez ha sido objeto de conceptualizaciones que reflejan las tensiones sociales y culturales de su tiempo. Existen dos grandes imaginarios en la sociedad chilena tradicional sobre las niñas, niños y adolescentes (NNA), por un lado, aquellos que cumplían con las expectativas sociales, asistiendo a la escuela y encajando en el ideal del “niño ideal” promovido por la élite, y por otro, quienes permanecen al margen, muchas veces habitando en las calles, expuestos a peligros y alejados de las pautas de comportamiento aceptadas. (Tagle, 2022).

Es más, en nuestro país se le denominó al segundo grupo como la “infancia desvalida” y fue abordada por el mundo político desde un enfoque de protección. Sin embargo, esta revela una tensión entre un enfoque castigador y otro rehabilitador, donde prevalece el primero. Esto se debe a que dicha niñez es entendida como un problema social que es necesario solucionar, y a la vez como un peligro futuro”. (Tagle, 2022).

Considerando que como lo expresa Moscoso (2009), esta niñez era comprendida como una fase evolutiva del desarrollo de los seres humanos, por ende, NNA eran percibidos como personas vulnerables, sujetos a un modelo hegemónico adultocéntrico que invisibiliza su identidad. Este paradigma comenzó a cambiar recién en el año 2009 con la implementación del programa Chile Crece Contigo (ChCC), la primera política intersectorial orientada a la niñez temprana. (Rozas & Münchmeyer, 2020). A pesar de estos avances,

persiste una visión de la niñez como un estado o condición definida por la interpretación adulta, lo que reduce su autonomía como sujetos sociales. (Skliar, 2012).

En contraste, el concepto de niñez propone una mirada que reconoce a los niños y niñas como sujetos sociales plenos, desde un enfoque de derechos que debe permear las políticas públicas. (Carli, 1996; Caro M, 2019). Sobre todo, en los contextos educativos, pues deconstruir las marcas de “identidad infantil” presentes en discursos institucionales, políticos y familiares. Solo así será posible cuestionar y superar la ineficiencia de las estrategias disciplinarias impuestas por la instrucción pública. (Carli, 1996).

Actualmente, bajo un enfoque de educación inclusiva, se aborda el concepto de barreras para el aprendizaje, que moviliza los paradigmas educativos hacia la eliminación de prácticas que han generado segregación, discriminación y exclusión en las escuelas, especialmente respecto a los grupos más vulnerables o en situación de riesgo. (Pizarro, 2019).

En este contexto, la escuela se convierte en el espacio donde por primera vez se identifica la vulnerabilidad en el desarrollo de niñas y niños, al enfrentarse a las oportunidades y desafíos que conlleva la formación de nuevas relaciones con la comunidad educativa. (Clanchy et al., 2022). Sin embargo, la niñez sigue siendo un tema poco gravitante en los estudios sociales y prácticamente inexistente en investigaciones que consideren el contexto rural. Caro (2019), señala la importancia de recoger las percepciones, representaciones y prácticas de la niñez en estos territorios, un vacío que resulta crucial para comprender y transformar las dinámicas educativas rurales.

En este sentido, es fundamental considerar las Barreras para el Aprendizaje, un concepto que ha cobrado visibilidad en la actualidad como parte de la educación inclusiva, pero que posee un trasfondo histórico relevante. Tal como se ilustra en la Figura 1, las concepciones que han propiciado el desarrollo de normativas específicas a lo largo del tiempo. Estas normativas han favorecido, o, por el contrario, negado derechos fundamentales, especialmente en relación con las personas con discapacidad. (López, 2019)



Figura 1. Evolución del Concepto de Barreras para el Aprendizaje

Es fundamental, asimismo, explorar los imaginarios sociales sobre la discapacidad intelectual, que emergen a principios del siglo XX, inicialmente bajo la denominación del “niño anormal”. Este término hacía referencia a un individuo que, debido a una enfermedad (ya sea congénita, adquirida o a causa de una dificultad en el desarrollo de ciertos centros nerviosos), presenta anomalías o trastornos en el desarrollo intelectual o moral. (León, 2022). Esta concepción, que asociaba a la discapacidad a limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, entendiendo la condición como una enfermedad que podía ser superada, si la persona recibe una adecuada rehabilitación. (García et al., 2022; Hernández, 2015).

Desde esta perspectiva, la discapacidad era concebida del ámbito médico como una enfermedad, asociada a características internas del individuo, centrada en las deficiencias, limitaciones y dificultades. Este modelo no considera la participación activa del individuo en su proceso de “rehabilitación”, enfocados exclusivamente en la persona como el origen de la limitación. (López, 2019).

Con el paso del tiempo, esta concepción fue modificada, abandonando términos como “niño anormal” o “retraso mental”, para dar paso al uso de términos como “discapacidad y minusvalía”. Estos términos hacían referencia a una situación desventajosa del individuo, teniendo en cuenta las barreras sociales y económicas que enfrentan las personas con discapacidad con el resto de la población. (García et al., 2022; Hernández, 2015).

Este cambio de enfoque dio paso a la transición del Modelo Médico al Modelo Social de discapacidad, el cual sostiene que las causas de la discapacidad son de naturaleza social, y que las limitaciones no se originan de la persona, sino de las barreras impuestas por la sociedad que dificultan el ejercicio pleno de sus derechos. (Hernández, 2015).

En este contexto, el Modelo Social introduce el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) para referirse a las personas con discapacidad. Este término hace referencia a los recursos adicionales que se deben proporcionar a cada estudiante para superar sus dificultades de aprendizaje. La noción de NEE, se presenta como un concepto dinámico, que reconoce la relatividad de las deficiencias y su interacción con factores inherentes al estudiante. (Calvo & Verdugo, 2012; Cedillo et al., 2013; López et al., 2012).

Sin embargo, para algunos autores, el uso del término NEE puede resultar segregador, ya que coloca el foco en el “déficit individual” y no considera las presiones segregadoras y excluyentes que los estudiantes pueden enfrentar. (Booth & Ainscow, 2015). Desde allí, se sugiere el término Barreras para el Aprendizaje y la Participación, pues este enfoque destaca las barreras sociales, contextuales, culturales y metodológicas que limitan el acceso y la participación del estudiantado en el entorno educativo, sin atribuir una connotación negativa a los sujetos, sino al contexto que los rodea. (Booth & Ainscow, 2015; Pizarro, 2019).

Dicho esto, para López (2001; en Pizarro, 2019), las barreras son obstáculos que dificultan o eliminan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad, lo cual, desde el autor las barreras en la escuela se clasifican conforme a lo expresado en la Tabla 1.

| Políticas | Culturales | Didácticas |
|---|--|--|
| <p>Haciendo referencia a las leyes y normas contradictorias que existen respecto de la educación de las personas y culturas diferentes.</p> | <p>Barreras que aluden a la permanente actitud de clasificar y establecer normas discriminatorias entre estudiantes, a partir de etiquetas. Donde el concepto de Necesidades Educativas Especiales ha generado un estigma, más que apoyar.</p> | <p>Primero: La competitividad en las aulas frente al trabajo colaborativo y solidario. Segundo: El currículum no está basado en un aprendizaje para resolver disciplinas problemáticas, existiendo una ruptura con las adaptaciones curriculares. Tercero: La organización espacio-temporal de acuerdo con las actividades a realizar.</p> |

Tabla 1. Barreras para el Aprendizaje en diferentes ámbitos desde López, 2001 en Pizarro, 2019.

Consecuentemente, como lo plantea Núñez y colaboradores (2020), el diseño de leyes, programas y protocolos desde una matriz urbana, presenta ausencia de políticas estatales de desarrollo más allá del énfasis productivo en el contexto de escuelas rurales, el cual no da cuenta de directrices específicas para dicha institución, ni tampoco integra al ministerio de educación en su diseño. Inclusive, la actual política nacional del desarrollo (Decreto n° 19) expresa la importancia de la educación en el desarrollo de la identidad territorial.

La falta de políticas integrales para el mundo social (OECD, 2014 en Núñez et al., 2022), se expresa fuertemente en la necesidad de las escuelas rurales, al adaptar sus prácticas a políticas que son urbanas, con las dificultades que eso conlleva.

Asimismo, Puigdellívol (2009; en Pizarro, 2019), agrupa aquellas Barreras para el aprendizaje en cuatro campos, descritos en la Tabla 2.

| Actitudinales | Metodológicas | Organizativas | Sociales |
|--|--|---|--|
| Destacan la tendencia basada en que el docente de primaria no tiene los conocimientos suficientes para atender a las Barreras para el Aprendizaje. | Destaca la creencia que es imprescindible trabajar en clase con niveles de aprendizajes entre estudiantes. | Hace referencia a las formas de agrupación de estudiantes y de las posibilidades de intervención de la comunidad en diferentes formas de apoyo. | Se pone un especial énfasis en el papel de las familias, especialmente cuando se trabaja con familias no académicas. |

Tabla 2. Barreras para el Aprendizaje en diferentes campos desde Puigdellívol, 2009 en Pizarro, 2019.

Es más, en el mundo de la educación rural el cierre de escuelas municipales se convirtió en un obstaculizador, con antecedentes que describe (Núñez et al., 2022), que entre el año 2000 y 2016 dejaron de funcionar 969 escuelas rurales municipales en Chile. De hecho, uno de los factores fue la política del financiamiento de las escuelas, con base en el voucher o subvención de la demanda, afectando directamente a escuelas con matrículas pequeñas, como las rurales.

De hecho, actualmente el país cuenta con 3.247 establecimientos rurales funcionando, los cuales pueden ser uni, bi o tridocentes, siendo un 63% de ellos escuelas multigrados y en donde un 58% de estos colegios rurales cuenta con 50 estudiantes o menos. El universo de estudiantes que asiste a la educación rural equivale al 12% del universo de profesores y profesoras del país. (MINEDUC, 2023).

Por consiguiente, desde el MINEDUC (2023), en el presente año se construye un plan desde un área de justicia educativa, donde el Estado crea acciones para abordar las distintas dinámicas de exclusión educativa, en particular la educación rural, la cual ha sido constantemente invisibilizada, lo que significa garantizar la educación como un derecho social eliminando las dinámicas de exclusión, reconocer el rol transformador de los

trabajadores de la educación estableciendo relaciones de confianza, impulsar un mecanismo de acompañamiento y evaluación que promueva la mejora constante. Sin duda, este plan de fortalecimiento de la educación rural se traduce al apoyo para generar capacidades desde el acompañamiento del trabajo de directivos y docente, y así transitar a un currículum flexible, integral y contextualizado, que permita responder a las necesidades territoriales desde una mirada interdisciplinaria.

Para hacer frente a estos desafíos, y en una primera instancia, el Ministerio de Educación propone un Programa de Educación Rural que se compone de siete ejes de trabajo, donde se trabaja directamente con 1.785 escuelas multigrado (uni, bi y tridocentes), las cuales atienden a estudiantes desde 1a a 6a básico (MINEDUC, 2023), tal como se aprecia a continuación:

- Programa de recuperación de infraestructura: Se orientarán los presupuestos de servicios locales de educación pública para abordar situaciones que pongan en riesgo la comunidad rural, por otro lado, al término del 2022 se levantará una convocatoria de proyectos de conservación de establecimientos rurales.
- Programa de transporte rural: Se creará una mesa de trabajo interministerial entre el Ministerio de Transporte, SUBDERE y el Ministerio de Educación, para fortalecer la garantía del acceso a la educación como un derecho de todos los estudiantes del país.
- Fortalecimiento de la Educación Técnico Profesional Rural: Una de las áreas de trabajo a desarrollar es la articulación con el Ministerio de Agricultura, con el fin de fortalecer esta especialidad en el mundo rural.
- Programa de fortalecimiento pedagógico de educación rural: *Busca garantía de conexiones de conectividad* por medio de un plan de conectividad 2030 que busca entregar servicios de conectividad a establecimientos que no cuenten con acceso a internet beneficiando a 1880 establecimientos rurales, y se llevará a cabo un plan última milla que busca articular al Estado con el sector privado para buscar modelos que permitan conectar establecimientos educacionales como las zonas rojas y sectores de difícil acceso. *Rediseñar módulos multigrado con mirada interdisciplinaria*, donde no solo se abordarán desafíos curriculares considerando las características de multigrado de las instituciones educativas, sino que también promoverá una mirada más integral en el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes. *Fondos de innovación educativa VTF*: El Fondo de Innovación de Educación Parvularia busca promover la innovación educativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a

través de la generación de soluciones locales adaptadas a los contextos territoriales y socioculturales.

- Propuestas educativas interculturales para comunidades indígenas de zonas rurales: Durante el 2023 se implementarán internados lingüísticos en espacios territoriales para los educadores tradicionales con el fin de revitalizar y fortalecer la lengua y cultura desde las particularidades de cada pueblo, incluyendo recursos didácticos. Desarrollo de talleres de diseño y elaboración de materiales didácticos destinado a Educadores y Educadoras tradicionales indígenas e Implementación de una plataforma para el registro, evaluación formativa, formación pedagógica y apoyo didáctico de los y las educadores tradicionales indígenas del país.
- Política Educación Rural: En mediano plazo mediante diálogos participativos se formula una política que aborda los desafíos de la educación rural en Chile, tomando en cuenta la construcción de mejores condiciones para las escuelas rurales desde la innovación y la justicia educativa.
- Colaboración Chile-México para el fortalecimiento de la enseñanza en ciencias en escuela multigrado: Este proyecto tiene como objetivo que escuelas multigrado desarrollen la capacidades y habilidades mediante el desarrollo de proyectos tecnológicos, uso de materiales audiovisuales informativos, para generar estilos de vida sostenible de protección del medio ambiente y desarrollo frente a las necesidades del ser humano

En vista de ello, se comienzan a develar aquellas necesidades y problemáticas presentes dentro de un contexto rural educativo respecto a la niñez, donde los resultados muestran que desarrollar culturas inclusivas es una tarea compleja que involucra varios niveles a establecer desde las especificidades de la escuela rural y la falta de reconocimiento de estas como actores fundamentales del país (Núñez-Muñoz et al., 2020).

En particular, aquellas Barreras para el Aprendizaje presentes hacia la niñez, donde históricamente se establece una doble discriminación e invisibilización a esta, pues como tal, la niñez rural en Chile abarca representaciones y prácticas que han tenido a la base, una perspectiva adultocéntrica, desde el hecho de ser niñas y niños no escuchados como actores sociales; sumando a ser habitantes de territorios rurales que en el caso chileno y específicamente en el ámbito educativo, suelen no ser tomados en cuenta para el desarrollo de políticas públicas que les incumben. (Caro, 2019; Núñez et al., 2022).

De hecho, cuando los estudiantes encuentran barreras que impiden el acceso, participación y aprendizaje, puede darse desde la interacción con algún aspecto del centro educativo: sus edificios e instalaciones físicas; la organización escolar; las culturas y políticas; las relaciones entre los estudiantes y adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantienen los docentes o bien, asistentes de la educación (Pizarro, 2019), es decir, se encuentran en el medio escolar, en los procesos que se llevan a cabo o en el clima de las instalaciones. (Núñez et al., 2020).

Donde, no constituye un foco de atención en prácticas inclusivas de la escuela rural, pues Núñez y colaboradores (2020), explicita que las investigaciones en escuelas rurales latinoamericanas son pocas y muestran en general a la pobreza como factor determinante en el acceso a la educación. Poniendo énfasis solo en el acceso físico a las escuelas en zonas geográficamente aisladas, a las dificultades climáticas y la pobre infraestructura escolar.

Encontrándose, con aquellas Barreras para el Aprendizaje asociadas con la atención a la diversidad, las cuales también abarcan a estudiantes con condiciones asociadas a diferentes capacidades, origen étnico, cultural, lingüístico y/o social, han sido excluidos del currículum homogéneo dentro de los territorios aislados en contextos rurales. (Núñez et al., 2022; Pizarro, 2019).

Por lo que, las escuelas rurales se están transformando en el receptáculo de aquellos niños que la escuela urbana no logra incluir o que no le son funcionales para seguir compitiendo de manera exitosa (Núñez et al., 2022). Inclusive, dentro de las dificultades se puede señalar la falta de un currículum flexible, la nula preparación y apoyo a los docentes para suplir la diversidad de necesidades de aprendizaje y sobre todo la necesidad de brindar cuentas en evaluaciones estandarizadas que no consideran las particularidades de este tipo de enseñanza pues el currículum está diseñado para la enseñanza monogrado.

El desarrollo depende de la oferta educativa, y si esta es de calidad, por lo tanto la búsqueda constante del perfeccionismo de un fortalecimiento de redes y prácticas pedagógicas territoriales e interculturales, estableciendo también la colaboración de un proceso permanente de reconstrucción de la propia comunidad educativa, que hagan posible la constitución de sujetos de estudio e intervención es relevante, desde un enfoque de derechos humanos, reconocidos nacional e internacionalmente (León, 2022; MINEDUC, 2023; Pizarro, 2019).

En síntesis, la escuela rural ha presentado poco reconocimiento dentro de las políticas y consideraciones que el Estado de Chile ha tenido respecto de esta, donde se establece

también la necesidad de docentes por contar con espacios de formación en educación rural (MINEDUC, 2023), debido a que no se cuenta con apoyo para atender la diversidad. Considerando la doble invisibilización y discriminación hacia la niñez y las escuelas rurales, donde se sigue viendo esta de una mirada adultocéntrica y desde aquellas necesidades que se dan en contextos escolares urbanos. (Caro, 2019; Núñez et al., 2022).

Asimismo, no se evidencia un fortalecimiento de trabajo en redes pedagógicas territoriales, tanto para contextos de microcentros como de las redes intersectoriales (MINEDUC, 2023). Lo cual, según Núñez y colaboradores (2020), paradójicamente en Chile el modelo que se busca implementar no lo incluye, donde la educación se reduce a la entrega de un servicio, lo cual implica no comprender la misión y participación de la escuela rural como tal.

Considerando que, el seguir hablando de NEE como bien lo expresa Pizarro (2019), se sigue poniendo el énfasis en que las y los estudiantes son el “problema”, donde se deja de lado un nuevo enfoque que visibiliza el que existen diversas Barreras de Aprendizaje que pueden influir en los procesos de enseñanza y aprendizaje de niñas y niños, desde lo metodológico, las didácticas, lo actitudinal, social e inclusive, estereotipos culturales negativos.

De esta forma, existe una brecha en la literatura respecto de la falta de apoyo del Estado en torno a las políticas y los recursos, en comparación con escuelas urbanas, dejando de lado la realidad de territorios rurales, sus necesidades, desafíos, percepciones y Barreras para el Aprendizaje presentes en la niñez, término acuñado en la actualidad, pero que aún no se ha transversalizado en educación por completo. (Pizarro, 2019).

Considerando principalmente las Barreras para el Aprendizaje presentes en la niñez, esta etapa es crítica para el desarrollo humano integral y autónomo en ámbitos cognitivos, físicos y socioemocionales. Visibilizar estas barreras resulta fundamental para promover la creación e implementación de estrategias y herramientas basadas en la equidad educativa, generando entornos propicios para que niñas y niños desarrollen su máximo potencial. (Pizarro, 2019).

Específicamente, las barreras socioculturales, actitudinales y metodológicas representan desafíos clave en los contextos rurales. Las barreras socioculturales están relacionadas con los valores, tradiciones y creencias de la comunidad que pueden limitar o favorecer el acceso a oportunidades educativas. Las barreras actitudinales se refieren a las percepciones y expectativas que tienen los distintos actores de la comunidad educativa,

muchas veces influidas por prejuicios o estereotipos que afectan la motivación y autoestima de los estudiantes. Por su parte, las barreras metodológicas involucran las prácticas pedagógicas y estrategias de enseñanza que, si no están adecuadamente adaptadas a la diversidad de contextos y necesidades, pueden dificultar el proceso de aprendizaje. (Pizarro, 2019).

En este sentido, involucrar a la comunidad educativa rural en la identificación de estas barreras fomenta el empoderamiento y participación de los diferentes actores educativos, generando un mayor compromiso y colaboración efectiva para superarlas. Esto permite un análisis desde la realidad concreta de la niñez rural, promoviendo una educación de calidad con igualdad de oportunidades para todas y todos. Por lo tanto, la pregunta principal de esta investigación es: ¿Cuáles son las percepciones de la comunidad educativa rural acerca de las barreras de aprendizaje de la niñez?

A Partir de esta pregunta amplia, surgen las siguientes preguntas específicas: ¿Qué percepción tiene de la comunidad educativa rural acerca de las barreras de aprendizaje que enfrenta la niñez? ¿Cuáles son las barreras socioculturales, actitudinales y metodológicas afectan el desarrollo educativo de niñas y niños en contextos rurales? ¿Cómo influye la participación de la comunidad escolar en la identificación y superación de estas barreras? ¿Qué implicancias tiene el contexto rural, considerando la distancia geográfica y el acceso a recursos, en la educación de la niñez? ¿De qué forma las percepciones de la comunidad educativa rural pueden contribuir al diseño de estrategias más inclusivas y equitativas en el ámbito escolar? ¿De qué manera las barreras identificadas afectan el desarrollo socioemocional de niñas y niños en entornos rurales? ¿Qué estrategias pueden surgir desde la percepción de la comunidad educativa rural para superar las barreras de aprendizaje?

Capítulo II: Objetivos

2.1 Objetivo General

Interpretar las percepciones de la comunidad educativa rural acerca de las barreras de aprendizaje de la niñez.

2.2 Objetivos específicos.

1. Interpretar las percepciones de la comunidad educativa rural acerca de las barreras de aprendizaje socioculturales en la niñez.
2. Interpretar las percepciones de la comunidad educativa rural acerca de las barreras de aprendizaje actitudinales en la niñez.
3. Interpretar las percepciones de la comunidad educativa rural acerca de las barreras de aprendizaje metodológicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la niñez.

2.3 Justificación de la investigación

La investigación acerca de las percepciones de la comunidad educativa rural sobre las barreras para el aprendizaje que existen en Chile es de suma importancia, tanto por su relevancia académica como por su potencial impacto en la mejora de los procesos educativos en contextos rurales. A lo largo de la historia, los estudios en estos entornos han sido escasos, dejando en evidencia una significativa falta de información sobre las particularidades y necesidades educativas de las comunidades rurales.

En el ámbito educativo chileno, las zonas rurales enfrentan múltiples desafíos que afectan la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, siendo frecuentemente invisibilizadas por la centralidad de los estudios en contextos urbanos. Comprender cuáles son las barreras específicas para el aprendizaje en estos territorios resulta crucial para avanzar

hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad, alineada con los principios de justicia social.

Desde una perspectiva de derechos humanos, la educación es un derecho fundamental que debe garantizarse en igualdad de condiciones para todas las personas, sin importar su origen, entorno social o ubicación geográfica. La Convención sobre los Derechos del Niño y otras normativas subrayan la importancia de ofrecer una educación accesible, de calidad y libre de discriminación. Sin embargo, en las comunidades rurales, factores como la falta de infraestructura, el diseño centralizado del currículo, las dificultades de transporte, la escasez de recursos educativos y, en algunos casos, la deserción escolar, generan condiciones que dificultan el ejercicio pleno de este derecho.

La niñez rural merece una atención particular debido a su papel fundamental en la reproducción y transformación de las comunidades locales. Las niñas y niños que crecen en estos contextos enfrentan retos específicos, pero también poseen formas singulares de conocimiento y relación con su entorno que enriquecen sus experiencias de aprendizaje. Reconocer y valorar sus realidades permite generar estrategias educativas contextualizadas y pertinentes.

En este sentido, el estudio de las percepciones de la comunidad educativa rural (docentes, equipos administrativos y de coordinación) permite identificar las barreras para el aprendizaje en los ámbitos sociocultural, actitudinal y metodológico que afectan a las y los estudiantes rurales. Desde un enfoque constructivista, que entiende el aprendizaje como un proceso activo en el cual las y los estudiantes construyen conocimiento a partir de sus experiencias previas, resulta fundamental reconocer que las barreras no son solo materiales o físicas, sino también cognitivas, emocionales, culturales y sociales.

Además, las percepciones de la comunidad educativa proporcionan información valiosa sobre cómo la niñez rural enfrenta y da sentido a las dificultades educativas, influyendo en su motivación, confianza e interacción con el entorno escolar. Este enfoque permite visibilizar la importancia de adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades y condiciones de los diversos entornos rurales, que son significativamente distintas a las de las áreas urbanas.

Considerar las percepciones de los actores educativos inmersos diariamente en estos procesos permitirá que esta investigación sirva como base para el diseño de estrategias efectivas y contextualizadas para superar las brechas entre escuelas urbanas y rurales. De esta

manera, se podrán formular planes, programas y orientaciones que respondan a las particularidades de la educación rural, fomentando una inclusión educativa real.

El hecho de que la educación rural haya sido poco investigada en el contexto chileno subraya aún más la relevancia de esta investigación. Mientras la literatura internacional ha documentado ampliamente los desafíos de la educación rural, en Chile persisten vacíos significativos sobre cómo se viven y perciben estas barreras dentro de las propias comunidades educativas rurales. Este estudio, por lo tanto, busca dar voz a estos actores y generar información valiosa para guiar la toma de decisiones que mejoren el acceso y la calidad educativa en las zonas rurales del país.

Capítulo III: Marco Teórico

El presente marco teórico tiene como propósito fundamentar conceptualmente la investigación cualitativa orientada a interpretar las percepciones de la comunidad educativa rural acerca de las barreras de aprendizaje que enfrenta la niñez. En los entornos rurales, las condiciones sociales, culturales y educativas presentan características particulares que impactan significativamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, este marco teórico se organiza en diversos subtemas que permiten abordar de forma integral los aspectos relevantes para el estudio de la educación rural en Chile.

En un primer momento, se aborda el Sistema Educativo Chileno en su conjunto, brindando una visión general de la estructura educativa en el país. Seguido de ello, se profundiza en la Educación Rural Chilena, abordando temas específicos como las características de la escuela y la educación rural, el financiamiento de la educación en áreas rurales, y los desafíos y oportunidades que enfrentan las escuelas rurales. Se exploran también los aspectos relativos a la educación básica en áreas rurales, el currículum adaptado a estos contextos y las expectativas y realidades de las y los docentes que trabajan en estos entornos.

En segundo lugar, se introduce el concepto de percepción, fundamental para entender cómo la comunidad educativa interpreta las barreras para el aprendizaje en la niñez rural. A continuación, se aborda el concepto de necesidad educativa especial (NEE), su evolución histórica y su inclusión en el marco legal del sistema educativo chileno.

Uno de los aspectos más relevantes en este estudio son las barreras para el aprendizaje, las cuales se analizan desde tres perspectivas clave: las barreras socioculturales, las barreras actitudinales y las barreras metodológicas. Además, se discuten las diferencias entre las NEE

y las barreras para el aprendizaje, destacando la importancia de protocolos para la desregulación emocional y conductual en los contextos educativos rurales.

Por otro lado, se aborda el concepto de niñez desde una mirada crítica y sociocultural, tomando en cuenta los modelos hegemónicos que influyen en la percepción de los niños y niñas, como el adultocentrismo y las dinámicas de masculinidad hegemónica en la niñez rural. Finalmente, se analiza la relación de las familias con la educación rural, incluyendo el impacto de la educación formal de las familias en los contextos rurales y cómo estas realidades socioculturales influyen en el aprendizaje y desarrollo de la niñez.

3. 1 Sistema Educativo Chileno

El sistema educativo chileno ha estado históricamente centralizado bajo la dirección del Ministerio de Educación (MINEDUC), que, a través de las Bases Curriculares, establece los contenidos, habilidades y objetivos de aprendizaje para los distintos niveles educativos. (Hernández & Pérez, 2018).

Este enfoque busca garantizar un aprendizaje uniforme entre los estudiantes, posicionando a las instituciones educativas como espacios donde el Estado ejerce control sobre el conocimiento y las prácticas pedagógicas. Según Foucault, las instituciones educativas no solo transmiten conocimientos, sino que también actúan como instrumentos de poder y control, promoviendo patrones de comportamiento alineados con la cultura dominante, lo que contribuye al desarrollo productivo de la sociedad. (Muñoz, 2017; Villaroel & Arias, 2024)

El modelo educativo chileno, de carácter hegemónico, ha sido implementado en las aulas mediante prácticas que han llevado al despojo epistémico y cultural, afectando particularmente a los estudiantes mapuches. Estas prácticas han generado conflictos significativos en la construcción de su identidad sociocultural, tanto a nivel individual como colectivo. Según Quintriqueo y Torres (2012), existe una distancia considerable entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contextos mapuches, lo que dificulta la integración de saberes y afecta la identidad de los estudiantes.

Este quiebre ha impactado el bienestar sociocultural de los pueblos indígenas, generando relaciones desbalanceadas con su entorno natural, espiritual y afectivo. La exclusión de los conocimientos históricos-culturales de los pueblos originarios en la

enseñanza de la historia es una problemática constatada en diversos contextos educativos, lo que refuerza la necesidad de una educación intercultural que reconozca y valore la diversidad cultural y epistémica. (Sanhueza & Rebolledo, 2024).

En la actualidad, el sistema educativo chileno sigue manteniendo estructuras coloniales que afectan las dimensiones del ser, saber y hacer. Esto es evidente en los textos escolares, el currículum y las celebraciones patrias, que continúan reafirmando la supremacía del conocimiento escolar hegemónico sobre el conocimiento indígena, especialmente el mapuche. Este modelo educativo ha persistido a lo largo de generaciones, afectando a niños y jóvenes mapuches, pero también a las madres indígenas que siguen enviando a sus hijos a la escuela con la esperanza de que la educación les permitirá mejorar su futuro dentro de la sociedad dominante. (Quintriqueo, 2010; Villarroel & Arias, 2024)

3. 2 Educación Rural Chilena

3. 2. 1 Características de la Escuela y la Educación Rural

Antes de abordar el análisis de las cuestiones relacionadas con las zonas rurales, es fundamental establecer una definición precisa del término 'rural'. La interpretación de este concepto puede variar significativamente entre distintos países, lo que dificulta las comparaciones entre contextos. Según la FAO y la UNESCO (2004), la definición de 'área rural' debe cumplir dos criterios esenciales. El primero se refiere al tipo de ocupación del suelo y al lugar de residencia, mientras que el segundo está relacionado con las actividades laborales que realizan sus habitantes. En términos generales, las áreas rurales se caracterizan por ser espacios amplios con baja densidad poblacional, en los cuales una gran proporción de la tierra no habitada o utilizada se destina a actividades productivas primarias como la minería, la agricultura, la ganadería, la silvicultura y la pesca. Además, los habitantes de estas áreas dependen en gran medida, ya sea de manera directa o indirecta, de estas actividades como sus principales, si no únicas, fuentes de sustento. Sin embargo, lograr una definición universal del término 'área rural' que sea aceptada globalmente y aplicable a cualquier contexto ha resultado ser una tarea compleja, ya que la capacidad de una región para sustentar a una población está influenciada en parte por factores ecológicos, y lo que se considera 'urbano' o 'rural' puede depender también de factores políticos y administrativos. (Atchoarena et al., 2003; UNESCO, 2004).

Las escuelas rurales en Chile se distinguen principalmente por la diversidad y heterogeneidad de sus procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales están profundamente condicionados por las características histórico-culturales, comunitarias y geográficas del entorno en el que se encuentran. Estas escuelas, en su mayoría, funcionan bajo una modalidad multigrado, donde en una misma sala de clases se integran y trabajan conjuntamente al menos dos niveles educativos, lo que puede abarcar hasta el 6° año de educación básica. Esta organización educativa refleja las particularidades del contexto rural, que obliga a los docentes a adoptar enfoques pedagógicos flexibles y adaptados a las necesidades de los estudiantes, quienes provienen de realidades diversas. (Obando, 2021).

En todo el territorio chileno operan al menos 3.654 escuelas rurales, lo que equivale al 30 % de la educación pública ofrecida en el país. Estas escuelas atienden a más de 270 mil estudiantes, de los cuales el 71 % asiste a establecimientos públicos. Además, seis de cada diez alumnos son prioritarios y reciben apoyo estatal directo mediante la Subvención Escolar Preferencial, reflejando algunas de las dificultades que enfrentan tanto los estudiantes como sus familias en áreas rurales. Profundizando en esta realidad, se observa que el 63 % de estas escuelas cuenta con 50 estudiantes o menos, y 43 de ellas tienen solo un alumno matriculado. Por otro lado, el 51,8 % de estas instituciones se encuentra en zonas aisladas con baja densidad poblacional y una diversidad de necesidades sociales, comunitarias, laborales, culturales y étnicas, lo que enriquece, pero también desafía, el trabajo educativo de los docentes que enseñan en estos contextos. (Obando, 2021).

Las escuelas desempeñan un papel crucial en la construcción de una comunidad. No se limitan a ser instituciones que ofrecen un servicio educativo, sino que constituyen un elemento esencial del tejido social y comunitario de los territorios en los que están insertas. Estas instituciones aportan diversos elementos significativos en la vida social de las personas, entre ellos el denominado capital social. (Núñez et al., 2016).

Diversos estudios han evidenciado que el posible cierre de una escuela tiene un impacto negativo en la cohesión social a diferentes niveles, afectando no solo a los adultos, sino también a las niñas y niños. Esta situación resulta especialmente preocupante en el contexto de las escuelas rurales en Chile, las cuales suelen atender a sectores vulnerables de la población. El cierre de estas escuelas tiene repercusiones directas sobre el desarrollo social de las comunidades, dejando a sus miembros, tanto adultos como niños, con la sensación de estar excluidos de un proyecto nacional que no parece responder a sus necesidades y demandas. Este fenómeno se agrava cuando se observa que el cierre masivo de escuelas

rurales refleja de manera clara la ausencia de una política integral de desarrollo cultural que trascienda el ámbito educativo y que considere las particularidades y necesidades de estos territorios. (Núñez et al., 2016).

3. 2. 2 Financiamiento en Educación Rural Chilena

En el marco de los esfuerzos por transformar la educación en Chile, en febrero de 2008 se promulgó la Ley N° 20.248, conocida como Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP). Esta legislación tiene como principal objetivo promover la igualdad de oportunidades, la equidad y la calidad educativa para niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad. La Ley SEP establece un financiamiento adicional para los establecimientos educacionales que atienden a estudiantes prioritarios, es decir, aquellos pertenecientes a familias de menores ingresos, asegurando así recursos para mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje. (Obando & Aicon, 2017).

Posteriormente, la Ley General de Educación N° 20.370, promulgada en 2009, reforzó el compromiso del Estado con la garantía de una educación de calidad para todos los estudiantes del país. Esta normativa adopta un enfoque más activo en la identificación y atención de las necesidades educativas, abarcando a estudiantes, docentes, directivos y familias. La Ley N° 20.370 establece principios rectores como la inclusión, la equidad, la participación y la calidad, promoviendo la creación de entornos educativos que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes, especialmente en contextos de vulnerabilidad social. (Obando & Aicon, 2017).

Ambas leyes representan hitos fundamentales en la política educativa chilena, dado que buscan reducir las brechas de aprendizaje, fortalecer el rol de las comunidades educativas y asegurar que todos los estudiantes, independientemente de su contexto socioeconómico, tengan acceso a una educación de calidad y con igualdad de oportunidades. (Obando & Aicon, 2017).

La Ley SEP busca alcanzar sus objetivos mediante la asignación de recursos adicionales a las escuelas públicas por cada estudiante en situación de vulnerabilidad, denominado alumno prioritario. Esta normativa establece un incremento del 60% en la subvención regular promedio para los estudiantes desde prekínder hasta 6° básico, y un aumento equivalente a dos tercios de dicho monto para los estudiantes de 7° básico a 4° medio. Adicionalmente, las escuelas reciben un financiamiento extra en función de la concentración de alumnos prioritarios. (Obando & Aicon, 2017).

Con la promulgación de la Ley de Inclusión en 2016, los aportes destinados a los estudiantes con SEP aumentaron en un 20%. Esta ley también introdujo la figura del alumno referente, que corresponde a estudiantes no prioritarios pertenecientes a familias vulnerables. Asimismo, se estableció la gratuidad para los estudiantes que asisten a establecimientos educacionales gratuitos, sin fines de lucro, que operen bajo este régimen. (Obando & Aicon, 2017).

Como parte de este marco normativo, el Ministerio de Educación clasifica a las escuelas en tres categorías según su desempeño académico: Autónoma, Emergente o En Recuperación. Los sostenedores de estos establecimientos deben elaborar un Plan de Mejoramiento Educativo (PME) con una duración de cuatro años, diseñado con la participación de toda la comunidad escolar. Este plan se enfoca en atender las necesidades de los alumnos prioritarios y mejorar sus resultados académicos. Además, los sostenedores están obligados a cumplir con los beneficios estipulados para estos estudiantes, así como con los compromisos del PME, los cuales abarcan áreas clave como gestión institucional, convivencia, liderazgo, currículum y recursos, en concordancia con lo establecido por la Ley General de Educación. (Obando & Aicon, 2017).

Desde la implementación de la Ley SEP, han surgido cuestionamientos sobre su impacto en los sectores vulnerables y el rol del Estado en su aplicación. Si bien se han realizado evaluaciones para medir su efectividad, persisten desafíos en equidad y calidad educativa. (Obando & Aicon, 2017).

Bellei (en Obando & Aicon, 2017), señala que las reformas educativas han priorizado la presión sobre las escuelas por sobre el fortalecimiento de sus capacidades. Se ha enfatizado en incentivos y sanciones más que en el apoyo pedagógico y directivo, lo que ha generado una percepción de fiscalización en lugar de acompañamiento. Además, la implementación de recursos financieros, humanos y didácticos ha carecido de una evaluación adecuada, lo que pone en duda si han beneficiado efectivamente a los alumnos prioritarios.

En este contexto, la Ley SEP se enmarca en un modelo educativo influenciado por el neoliberalismo, lo que ha dificultado la resolución de problemas estructurales. Las escuelas, enfocadas en mejorar resultados del SIMCE y aumentar la asistencia, priorizan acciones que les permitan acceder a mayores recursos estatales, en un esquema conocido como la “ley del garrote y la zanahoria.” Esto significa que las escuelas se han centrado en mantener alta la asistencia de los alumnos prioritarios, mejorar sus resultados en el SIMCE y aumentar su infraestructura, con el fin de recibir mayores sumas de dinero. (Obando, 2021).

3. 2. 3 Desafíos y Oportunidades de la Educación Rural

El contexto de la educación rural ha estado históricamente marcado por disparidades significativas en comparación con las zonas urbanas, lo que representa un desafío para el desarrollo sostenible. A nivel global, las zonas rurales constituyen el 70% de la población mundial, y las desigualdades entre estas áreas y las urbanas continúan siendo un obstáculo significativo para el progreso social y económico. En este sentido, la educación rural ha sido abordada principalmente a través de políticas subsidiarias orientadas a reducir las brechas de pobreza. Sin embargo, las escuelas rurales multigrado presentan una oportunidad única para desarrollar una pedagogía inclusiva que valore la diversidad de ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Además, fomentan la colaboración entre docentes mediante comunidades de aprendizaje que hacen uso de la tecnología disponible. (Peirano et al., 2015).

El siglo XXI ha traído consigo importantes transformaciones que exigen nuevas estructuras y enfoques en el ámbito educativo. De acuerdo con Peirano & Puni (2015), estos cambios han impactado especialmente en el mundo rural, que ahora se caracteriza por una mayor diversidad y pluralidad, requiriendo una participación más activa e interconectada con el resto del país. Este fenómeno ha sido denominado "nueva ruralidad" por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), concepto que enfatiza la necesidad de repensar las estrategias educativas en estos territorios. No obstante, persisten diferencias significativas entre las dinámicas de las escuelas rurales y urbanas en América Latina y el Caribe. A pesar de los esfuerzos implementados en Chile para mejorar la calidad educativa y promover la equidad de oportunidades, las políticas públicas aún no han logrado abordar de manera efectiva las necesidades específicas del contexto rural. (Peirano et al., 2015).

En Chile, el crecimiento poblacional y los cambios políticos de las últimas seis décadas han generado una migración significativa desde las zonas rurales hacia las urbanas. Como consecuencia, muchas localidades han quedado con escuelas rurales en condiciones precarias y altos índices de vulnerabilidad social. (Peirano et al., 2015). A lo largo del tiempo, se han implementado diversas leyes y programas para abordar esta situación, como el Programa de Educación Básica Rural establecido en la Constitución de 1980 y otras iniciativas impulsadas por el Ministerio de Educación. Sin embargo, estas políticas aún no han logrado satisfacer de manera integral las necesidades educativas de las zonas rurales. (Bellei et al., 2018).

El sistema educativo chileno está estructurado en dos ciclos obligatorios: la enseñanza primaria (de 1° a 8° básico) y la enseñanza secundaria (de 1° a 4° medio). A pesar de la baja matrícula en la educación primaria rural, estas escuelas continúan siendo una parte significativa del sistema educativo, especialmente en zonas donde entre el 50% y el 70% de los establecimientos son rurales. (Jiménez et al., 2010; Peirano et al., 2015). Sin embargo, el número de escuelas rurales ha disminuido con el tiempo, pasando de 4.345 en 2007 a 3.865 en 2013. Además, la falta de indicadores específicos para evaluar la calidad educativa en escuelas rurales de baja matrícula dificulta la valoración de su desempeño. (Florez, 2016; Peirano et al., 2015).

Las escuelas rurales, en particular las multigrado, enfrentan desafíos adicionales derivados de su aislamiento geográfico. En muchas de estas instituciones, un solo docente debe atender a estudiantes de diferentes edades y niveles de aprendizaje, lo que exige un enfoque pedagógico flexible y adaptado a las necesidades individuales. Además, estas escuelas desempeñan un papel crucial en sus comunidades, ya que los docentes no solo cumplen funciones pedagógicas, sino también sociales, fomentando la interacción con diversos actores locales. Para implementar propuestas pedagógicas efectivas, es fundamental comprender las dinámicas locales y las realidades específicas de cada contexto rural, lo que permitirá desarrollar estrategias innovadoras que fortalezcan a las escuelas como centros de aprendizaje y desarrollo comunitario. (Peirano et al., 2015).

3. 2. 4 La educación básica en áreas rurales

En las zonas rurales, tanto niños como adultos, especialmente aquellos de sectores empobrecidos, enfrentan significativas barreras para acceder a una educación básica que les permita romper el ciclo de la pobreza. Muchos niños no tienen la oportunidad de asistir a la escuela; entre los que se inscriben, muchos no completan la educación primaria y, de aquellos que la finalizan, varios apenas alcanzan niveles básicos de alfabetización. El currículo y, en ocasiones, el idioma de instrucción no se ajusta a las realidades locales. Las escuelas rurales suelen estar en condiciones precarias, carecen de recursos esenciales y son gestionadas por personal insuficientemente capacitado y mal remunerado. Los programas educativos dirigidos a adolescentes y adultos en estas áreas frecuentemente carecen de una organización adecuada, no están diseñados según las necesidades educativas locales y dependen de personal mal preparado y mal pagado, lo que dificulta su expansión o mantenimiento. Además, los estudiantes rurales, independientemente de su edad, suelen estar en desventaja en

comparación con sus pares urbanos, quienes tienen acceso a oportunidades educativas considerablemente mejores. Las condiciones en las zonas rurales, en muchos casos, se encuentran por debajo de los estándares establecidos por las políticas gubernamentales. Autores como Justa Ezpeleta y Eduardo Weiss han analizado las características centrales de la gestión escolar en zonas rurales de extrema pobreza, destacando las expectativas de escolaridad de las comunidades y la precariedad institucional de las escuelas, caracterizadas por el frecuente cambio de maestros y su ausentismo. (UNESCO, 2004; Weiss & Ezpeleta, 1996).

Por otro lado, estudios señalan que la población más joven en áreas rurales tiende a tener un mejor nivel de ingresos, lo que se puede explicar, entre otros factores, por los incrementos en las oportunidades de educación en las zonas rurales; además de ver la relación entre educación y pobreza, enfatizando las desigualdades sociales y la necesidad de avanzar hacia la equidad. (Ordaz, 2009; UNESCO, 2004).

El contenido del currículo escolar y la percepción que las familias rurales tienen de este son factores determinantes que contribuyen a la baja matrícula y asistencia en las escuelas primarias de estas zonas. En numerosos países en desarrollo, se implementa un currículo unificado, diseñado centralmente, que suele estar orientado hacia estudiantes de entornos urbanos, lo que puede generar conflictos con las costumbres y creencias locales. Este enfoque urbano dificulta la labor de los docentes en áreas rurales y hace que el aprendizaje sea más desafiante para los niños de estas regiones, quienes no siempre perciben la relevancia de ciertas materias en relación con su experiencia y el contexto de su comunidad. (UNESCO, 2004).

Si la educación escolar es percibida como poco útil para la vida rural y se considera que podría incentivar a los niños a migrar a la ciudad, los padres, especialmente en el caso de las niñas, pueden perder el interés en enviar a sus hijos a la escuela. Sin embargo, algunos intentos de adaptar el currículo a la realidad rural han encontrado resistencia por parte de los padres, quienes consideran que esta educación puede ser de menor calidad. Además, la percepción de inadecuación se intensifica cuando el idioma de enseñanza difiere del hablado en la comunidad o en el hogar, lo que también puede generar dificultades para los maestros locales que no dominan la lengua oficial de instrucción. Las/os niñas/os que deben aprender en un idioma que no les es familiar enfrentan una barrera adicional, colocándolos en desventaja respecto a otros que aprenden en su lengua materna. Esta limitación lingüística impacta más en las comunidades rurales que en las urbanas, donde es más común que las

personas tengan algún conocimiento del idioma oficial del país, incluso si su lengua materna es otra. (UNESCO, 2004).

Diversos autores han abordado estas problemáticas. Por ejemplo, Palacios & Delgado (2023), señalan que el currículo oficial en áreas rurales a menudo refleja intereses externos al contexto de los estudiantes, centrándose en la eficiencia y el control de aprendizajes académicos, excluyendo las dinámicas del medio rural. Esta desconexión puede llevar a que las familias perciban la educación ofrecida como irrelevante o incluso contraproducente para la vida en su comunidad. (Palacios & Delgado, 2023).

Además, la relación entre la escuela y la familia en contextos rurales es crucial. Un estudio de García & Ballesteros (2018 en Ortega & Cárcamo, 2018), destaca que las representaciones que poseen padres y madres respecto a esta relación influyen significativamente en la participación y apoyo hacia la educación de sus hijos. Una percepción negativa o distante puede contribuir a la baja asistencia y desinterés en la continuidad educativa.

La educación básica en las zonas rurales enfrenta desafíos significativos debido a factores comunes a otras formas de inversión social en estas áreas, así como a elementos específicos de su contexto. Las necesidades de aprendizaje básico en las zonas rurales no pueden ser abordadas únicamente mediante la escolarización formal. Es necesario implementar esfuerzos adicionales y destinar recursos adecuados para alcanzar a niños, adolescentes y adultos que no han accedido a la educación. (UNESCO, 2004).

En muchos países en desarrollo, los recursos asignados a estos programas dentro de los presupuestos educativos son limitados, y existen dificultades administrativas para su gestión. A pesar de que la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990 destacó la importancia de proporcionar educación básica a toda la población, las políticas públicas han priorizado la universalización de la educación primaria. Esto ha llevado a que la provisión de educación básica para jóvenes, adultos y niños no escolarizados sea asumida en gran medida por organizaciones no gubernamentales e iniciativas privadas. (UNESCO, 2004).

3. 2. 5 Currículum

El currículum Nacional Chileno es un componente clave en la educación en Chile, orientado a guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del sistema educativo chileno. Es un concepto que dentro de los discursos acerca de la educación, denomina y demarca una

realidad existente e importante dentro de los sistemas educativos; un concepto que, si bien es cierto que no acoge bajo su paraguas a toda la realidad de la educación, se ha convertido en uno de los núcleos más densos y extensos para comprenderla en el contexto social y cultural, entendiendo las diversas formas en las que se ha institucionalizado. (Gimeno Sacristán, 2010). A través de los años, ha sido objeto de diversas modificaciones y reformas, respondiendo a las necesidades sociales, políticas y pedagógicas del país. En este marco, el término currículum ha presentado diversas acepciones debido a que este no posee una definición o concreción universal, lo que tiene relación con que se estructura en base a la historia humana y social de las comunidades, con el sentido que hoy se suele concebir, tiene una capacidad inclusive, un poder que permite hacer de él un instrumento esencial para hablar, discutir y contrastar las visiones de lo que cada persona cree que es la realidad educativa. (Gimeno, 2010).

Además, se define a este como un texto que representa y presenta aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender su misión en un contexto histórico muy concreto, desde donde se toman decisiones y se eligen diversos caminos que están afectados por las opciones políticas generales, las económicas y la pertenencia a diferentes medios culturales, el cual está destinado a conducir el aprendizaje de los estudiantes hacia resultados de aprendizaje determinados. (Gimeno, 2010; Neagley & Evans, 1967).

Por su parte, Goodson (1991), subraya que el currículum no es algo neutral ni algo que simplemente se transmite, en su lugar, es algo que resulta de una construcción social que responde a las relaciones de poder, interés y luchas dentro de la sociedad, donde es esencial cuestionar las estructuras dominantes e investigar las posibilidades para una educación más crítica y consciente de los contextos en los que se desarrolla.

Frente a estas definiciones, se destaca que el currículum como punto en común es una herramienta que presentan las instituciones para dirigir las acciones educativas dentro de los contextos escolares, el cual es una herramienta didáctica creada por el Estado, con la finalidad de guiar los procesos y la progresión de aprendizaje de las y los estudiantes, en función a las orientaciones que este le pretende otorgar al sistema educativo, por medio de la selección de contenidos, en función de la cultural presente en la sociedad. (Goodson, 1991; Neagley & Evans, 1967).

Por su parte, en términos educativos, el currículum corresponde a los planes y programas de estudio, o el conjunto de contenidos en un sentido amplio, que, organizados en una determinada secuencia, el sistema escolar se compromete a comunicar. Al mismo tiempo,

el currículum se evidencia como una selección cultural con propósitos formativos, que organiza la trayectoria escolar de estudiantes en el tiempo y que, en los contenidos, esquemas mentales, habilidades y valores que contribuye a comunicar, es un regulador mayor que su experiencia futura. (Cox, 2001).

Por otro lado, hay autores como Pinar (2014), que expresan que el currículum no solo abarca el conjunto de contenidos y objetivos que se enseñan en una institución educativa, sino también los valores, actitudes y creencias que se transmiten en el proceso educativo. En este sentido, el currículum nacional es entendido como una construcción cultural que refleja las expectativas de la sociedad sobre los procesos formativos de los individuos.

Frente a todas estas definiciones se puede destacar como punto en común que el currículum es una herramienta para dirigir las acciones educativas dentro de los contextos escolares, estipulando los conocimientos mínimos que cada estudiante requiere. Aunque este ha sido instrumento fundamental en la organización y regulación del sistema educativo, también ha sido objeto de críticas y controversias. Uno de los principales desafíos ha sido la implementación de los principios de equidad e inclusión en un contexto de desigualdad social. Según Villalobos & Valenzuela (2012), a pesar de los avances en la normativa curricular, existen diferencias significativas en los recursos y oportunidades de aprendizaje entre los distintos establecimientos educativos, especialmente en zonas rurales y los sectores más vulnerables.

Considerando aquello, el currículum es el instrumento en concreto del proceso de toma de decisiones a nivel político, social y pedagógico, el cual debe ser desarrollado y cumplido por las escuelas. El currículum se gesta por medio de la interacción entre los poderes políticos y la sociedad, considerando la cultura como punto fundamental, la cual es transmitida a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje, teniendo como rol principal el generar nexos entre los educandos con la sociedad, por medio de contenidos, habilidades y actitudes que considera importantes de transmitir. (Cox, 2018; Pinar, 2014).

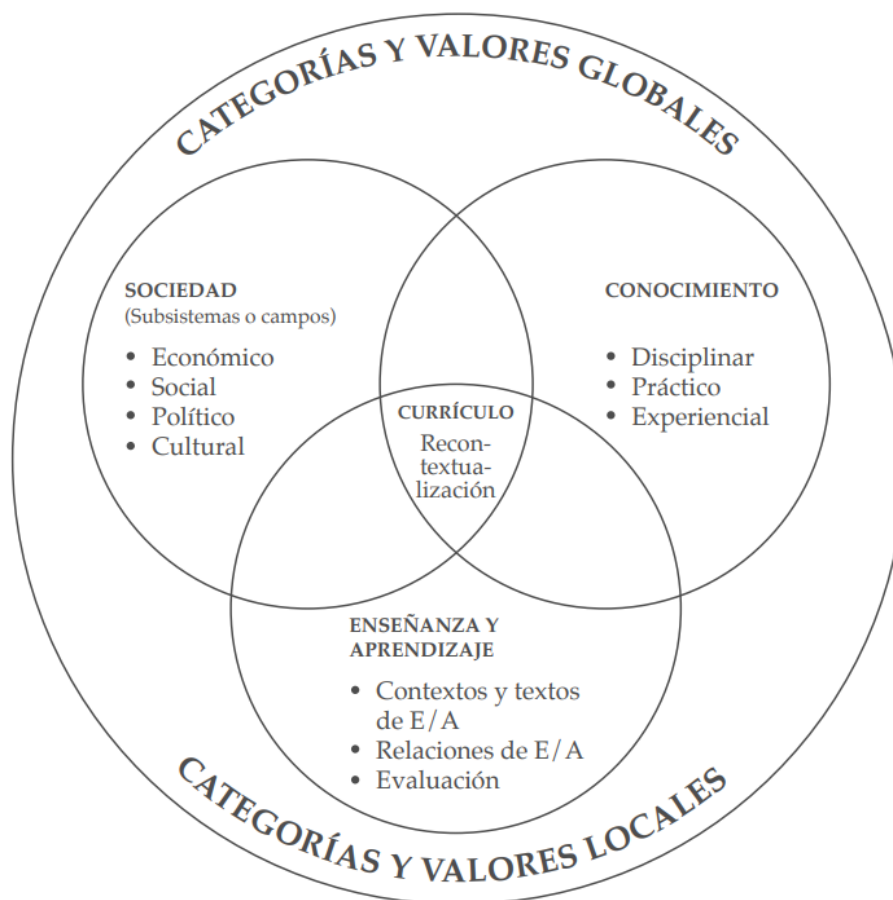
Dentro del currículum se establecen los objetivos de aprendizajes y contenidos, los cuales responden al qué, el por qué y el para qué de la educación, considerándose como un nodo vertebral que articula la sociedad, en el ámbito político, económico, valórico y cultural, con aquellos aprendizajes que se pretenden impartir y, por tanto, lo que las y los estudiantes requieren saber, desde las áreas conceptuales, procedimentales y actitudinales. (Cox, 2018).

El modelo presente en la Ilustración 1, especifica el conjunto de ámbitos o dominios que le currículo vincula, así como también permite identificar las relaciones fundamentales y hacer visible la centralidad del currículo nacional, donde se propone que sean visualizados, como contextos de generación del currículo, equivalente a sus fuentes primarias. (Cox, 2018).

Centralidad del Currículo:

Modelo de Relaciones de Generación y Realización

Ilustración 1. Cox, 2018



De esta forma, el currículo es un puente entre los requerimientos de desarrollo sociocultural, y económico, que a nivel macro formulan y enmarcan lo que es el sistema político y el sistema educativo de cada sociedad, con los objetivos formativos que cada unidad escolar y cada docente en el aula, cotidianamente, intenta lograr a través de contenido y experiencias articuladas, y esta calidad de puente depende de manera importante que tales oportunidades sean relevantes para el crecimiento y cohesión de la sociedad. (Cox, 2018).

Históricamente Chile ha presentado elevados índices de desigualdad en lo social, económico, educativo e incluso lo que queda en manifiesto en el propio sistema educativo donde el acceso al conocimiento y oportunidades se encuentra sesgado por lo mencionado anteriormente. Es así como se comienza a hablar de políticas que permitan un acceso universal a la educación y de un currículum inclusivo es necesario considerar, como lo expone la UNESCO (2017), la importancia de formular políticas inclusivas y equitativas, donde se exige que se reconozca que las dificultades que enfrentan estudiantes, surgen de aspectos del propio sistema educativo, incluyendo las formas en las que se estructura y organiza el sistema educativo en la actualidad, las formas de enseñanza, el entorno de aprendizaje y las formas de apoyo y evaluación hacia los estudiantes.

El currículum actualmente presenta cierta rigidez en los contenidos establecidos, los cuales pueden dificultar la adaptación de los docentes a las necesidades individuales de los estudiantes, limitando la creatividad y flexibilidad pedagógica. En este sentido, autores como Pérez y colaboradores (2019), argumentan que el currículum debe evolucionar constantemente para adaptarse a los cambios sociales y tecnológicos, permitiendo que los docentes diseñen e implementen experiencias de aprendizaje innovadoras y contextualizadas.

Un currículum inclusivo tiene que considerar en su estructura y enseñanza, formas que permitan que todos los estudiantes puedan acceder a este, por lo que, es necesario que se adapten los contextos de cada una y uno, junto con los estilos de aprendizaje, focalizándose en las competencias y conocimientos relevantes para las y los estudiantes. Esta flexibilidad curricular, debe tener presente las diversas necesidades de las y los estudiantes, junto con sus comunidades. El currículum debe tener niveles básicos de conocimientos, actitudes, habilidades y competencias accesibles, es por ello que al ejecutarlo y evaluarlo debe ser de manera contextualizada. (Ayala, 2020; Duk & Loren, 2010; Pinar, 2014).

3. 1. 6 Docentes expectativas y realidades

En el ámbito educativo rural, las y los docentes enfrentan desafíos significativos que contrastan con las expectativas tradicionales de la profesión. La realidad de enseñar en contextos rurales implica adaptarse a entornos con recursos limitados, infraestructuras deficientes y, en ocasiones, acceso restringido a tecnologías. Estas condiciones demandan versatilidad y resiliencia por parte del cuerpo docente, quienes deben desempeñar múltiples roles dentro de la comunidad educativa. A pesar de estas adversidades, muchos docentes

encuentran en la escuela rural una oportunidad para generar un impacto profundo y significativo en la vida de sus estudiantes, desarrollando un sentido de pertenencia y compromiso con la comunidad local. Sin embargo, esta dedicación contrasta con la falta de reconocimiento y apoyo que a menudo caracteriza al sistema educativo en áreas rurales. (Educarchile, 2023; Colegio de Profesores, 2023).

Las capacitaciones dirigidas a docentes rurales suelen ser escasas y, en muchos casos, no abordan las necesidades específicas de estos contextos. Este déficit formativo perpetúa imaginarios sociales que asocian la educación rural con una calidad inferior, reforzando estereotipos negativos y desincentivando a los profesionales a elegir destinos rurales para su ejercicio docente. Es imperativo diseñar programas de formación continua que reconozcan y valoren las particularidades del entorno rural, promoviendo prácticas pedagógicas inclusivas y pertinentes que respondan a las realidades de estas comunidades. (Educarchile, 2023; Colegio de Profesores, 2023).

La enseñanza en entornos rurales tiene características particulares que la diferencian de otros tipos de educación. Según Vega (2020), la pedagogía en estos contextos se basa en la diversidad y la coexistencia de estudiantes con distintas edades, niveles educativos y habilidades. Además, las clases suelen tener lugar en instituciones que poseen características propias, como estar inmersas en comunidades con identidades sociales y culturales definidas, y una estructura organizativa más sencilla, en muchos casos con un número reducido de profesionales, a veces limitados a una sola persona.

Por esta razón, los procesos de enseñanza se desarrollan en espacios más cercanos, con una mayor interacción entre los docentes y los estudiantes, lo que facilita una enseñanza más flexible y adecuada a las necesidades locales. Sin embargo, también presenta desafíos en cuanto a la planificación y el desarrollo curricular, ya que los estudiantes provienen de diferentes niveles educativos. (Vega, 2020).

Donde, la enseñanza en estos contextos siempre está sometida a un proceso constante de adaptación. Esto implica no solo el uso de recursos pedagógicos o políticas que no se diseñaron específicamente para este tipo de educación, sino también la necesidad de crear clases que aborden las necesidades de estudiantes de distintos grados, organizar el tiempo de

manera eficiente e incorporar elementos que respondan a las particularidades de la comunidad. (Vega, 2020).

A pesar de lo mencionado, está ampliamente documentado que los sistemas educativos globales enfrentan una deficiencia significativa en la formación de docentes rurales. En algunos territorios, la formación inicial no aborda las necesidades de los educadores rurales, y aunque existan programas, suelen presentarse obstáculos para motivar a los docentes a permanecer en estas áreas o para ofrecerles acompañamiento adecuado. (Vega, 2020). Además, surgen dificultades en el desarrollo profesional de estos docentes debido a la relevancia y el tiempo de los programas, la falta de acceso a capacitaciones por la lejanía, la dificultad para formar comunidades profesionales de aprendizaje debido al escaso número de docentes y las limitaciones de tiempo y distancia propias de estas localidades (Wang et al., en Vega 2020).

Ante este panorama, la neurociencia como disciplina que estudia el cerebro y su relación con la conducta y el aprendizaje, ofrece herramientas fundamentales para optimizar los procesos de enseñanza, al considerar aspectos como la plasticidad del sistema nervioso, el impacto del entorno en el aula y los procesos cognitivos clave en el aprendizaje, como la motivación, la atención, las emociones y la memoria. A partir de estos avances, ha surgido la neuroeducación, una disciplina que integra el conocimiento sobre el funcionamiento cerebral con la pedagogía, con el objetivo de optimizar los procesos de enseñanza. Este enfoque brinda herramientas esenciales para los docentes, permitiéndoles diseñar estrategias más efectivas al considerar factores como la influencia del ambiente en el aprendizaje, la importancia del lenguaje no verbal, la individualidad de cada estudiante y los principios generales que rigen la forma en que todos los seres humanos aprenden. (Cid, 2001).

En consecuencia, la neurociencia brinda a los docentes herramientas para innovar en educación, pasando de un enfoque pasivo (conductismo) a uno activo (constructivismo), donde el estudiante construye su propio aprendizaje y las emociones juegan un papel clave. Sin embargo, el sistema educativo sigue anclado en modelos tradicionales que priorizan el desarrollo del hemisferio izquierdo, relegando habilidades como la creatividad e intuición. Aunque crece el interés por un cambio, la falta de formación en neurociencia dificulta su implementación. En una sociedad en constante evolución, comprender el cerebro es

fundamental para lograr un aprendizaje significativo y formar ciudadanos preparados para el futuro. (Gallego, 2017).

Por esta razón, la actualización en neurociencia y la adopción de nuevas metodologías educativas se presentan como necesidades apremiantes. La neuroeducación ofrece herramientas valiosas para comprender cómo aprenden los estudiantes y cómo se pueden optimizar los procesos de enseñanza para favorecer un aprendizaje más efectivo y significativo. Sin embargo, muchos docentes rurales carecen de acceso a estas actualizaciones, lo que limita la implementación de estrategias pedagógicas basadas en evidencia científica. (Yanes, 2022).

En este sentido, es fundamental que las políticas educativas reconozcan estas necesidades y promuevan iniciativas que faciliten la formación y actualización de los docentes rurales en neurociencia y nuevas metodologías. Esto no solo contribuirá a mejorar la calidad de la educación en áreas rurales, sino que también ayudará a cerrar las brechas educativas entre contextos urbanos y rurales, promoviendo una educación más equitativa e inclusiva. Al fortalecer las competencias profesionales de los docentes rurales y proporcionarles las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos de su entorno, se estará invirtiendo en el desarrollo integral de las comunidades rurales y en el futuro de sus estudiantes. (Yanes, 2022).

3. 2 Concepto de Percepción

La percepción es un concepto que se lleva estudiando años, siendo un concepto central en diversas disciplinas, tales como la psicología, filosofía y neurociencia, refiriéndose al proceso mediante el cual los individuos interpretan y dan sentido a los estímulos sensoriales que reciben del entorno, es decir, consiste en reconocer, interpretar y significar la elaboración de juicios en torno a las sensaciones resultantes del ambiente (cognitivo, social y cultural), en las que se ve efectuados procesos psíquicos como el aprendizaje, memoria y simbolización. (Gibson, 1979).

La percepción es generalmente entendida como el proceso por el cual los seres humanos interpretan los estímulos sensoriales y los transforman en experiencias conscientes. Según Gibson (1979), la percepción es un proceso directo y activo que implica la interacción constante entre el organismo y su entorno, lo que significa que la percepción no es solo una

recepción pasiva de información, sino una interpretación activa basada en experiencias previas y en las expectativas del individuo. De acuerdo con esta visión ecológica, los individuos son capaces de percibir el mundo a través de un constante flujo de información que les permite adaptarse al entorno.

Por otro lado, la psicología cognitiva, representa autores como Neisser (2014), a diferencia de los enfoques sensoriales, subraya que la percepción está vinculada a los procesos mentales que interpretan y dan significado a los estímulos sensoriales. Este autor explica que los procesos perceptivos no sólo dependen de la información sensorial recibida, sino también de los esquemas mentales previos, las expectativas y los conocimientos adquiridos por la persona, donde la percepción no se limita a la simple recepción de estímulos, sino que está influenciada por el contexto, la atención, la historicidad y memoria del sujeto. Estas experiencias se interpretan según el aprendizaje obtenido en el período de la niñez del sujeto, buscando así satisfacer las necesidades individuales y colectivas, a través de lo que se considere útil y descartando lo inútil en función de la supervivencia y según la experiencia propia. (Neisser, 2014; Oviedo, 2004).

En este sentido, Bruner (1957), enfatiza que la percepción es una construcción activa, donde expectativas, motivaciones y experiencias previas del individuo desempeñan un papel fundamental en la interpretación de los estímulos, donde las personas no perciben el mundo de manera neutral u objetiva, sino que son influenciadas por sus marcos cognitivos, los cuales filtran la información recibida del ambiente.

Es así como se plantea que en la percepción existe una constante interacción entre el individuo y la sociedad, conformando percepciones particulares de cada grupo social. En este proceso, se ponen en juego referentes ideológicos y culturales que reproducen y explican la realidad, siendo un proceso importante el reconocimiento de las experiencias cotidianas, ya que, con estos se pueden evocar experiencias previas y compararlas con nuevas vivencias, resignificando el aprendizaje para interactuar con el entorno. (Gibson, 1979; Neisser, 2014).

La percepción es el proceso mediante el cual los seres humanos y otros seres vivos interpretan y comprenden la información que obtienen a través de sus sentidos. Es la habilidad de recibir, organizar e interpretar datos sensoriales como sonidos, imágenes, olores, sabores, texturas y sensaciones táctiles, con el fin de formar una representación significativa y coherente de lo que nos rodea, es decir, es el proceso a través del cual el individuo atribuye un significado al entorno. (Gibson, 1979).

El concepto de “percepción selectiva” también juega un papel importante dentro de este enfoque, donde las personas tienden a enfocarse en ciertos aspectos de los estímulos que son más relevantes para el sujeto, en torno a sus necesidades, intereses y emocionales, mientras que otras partes del estímulo, quedan fuera de su atención. Esto se vuelve relevante para comprender cómo las personas interpretan de manera diferente, la misma situación o estímulo. según su contexto y características propias. (Allport, 1921; Melgarejo, 1994).

Desde una perspectiva sociocultural, autores como Vygotsky han señalado que la percepción está mediada por el contexto sociales y culturales en los que los individuos se desarrollan, sosteniendo que los procesos cognitivos, incluida la percepción, no sólo son fenómenos individuales, sino que están profundamente influenciados por el entorno cercano al sujeto, en otras palabras, con lo social y cultural. Los significados, normas y valores que las sociedades atribuyen a los objetos, personas y situaciones juegan un rol crucial en la manera en que los individuos perciben su entorno (Vygotsky, 2012). En esta línea, las percepciones individuales están condicionadas por el lenguaje y las interacciones sociales, considerando que el significado de las experiencias no está dado de antemano, sino que se negocia colectivamente en las interacciones entre individuos.

Llevándolo al ámbito educativo, es un concepto complejo que involucra la manera en que los individuos dentro de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, cuerpo de gestión, familias, entre otros), interpretan y construyen significados de su entorno de aprendizaje. Este proceso no es pasivo ni individual, sino que está mediado por factores cognitivos, emocionales, sociales y culturales. En este ámbito educativo, la percepción se refiere al proceso mediante el cual los miembros de una comunidad interpretan los estímulos relacionados con el contexto escolar y las experiencias de aprendizaje. (Bello & Castillo, 2019; Vygotsky, 2012).

Según Bruner, la percepción está afectada por factores cognitivos y motivacionales, que pueden ser de dos tipos: las formales, que están relacionadas con el aparato receptor, y las funcionales, que se refieren a las necesidades, emociones, actitudes, valores y experiencias del receptor. (Bruner, 1957). Según Dewey (1986), la educación es un proceso continuo de interacción entre el estudiante y su entorno, donde los procesos perceptivos permiten la adaptación de los estudiantes a las demandas del contexto educativo. En este sentido, no solo se limita a la interpretación de los estímulos sensoriales, sino que involucra la comprensión activa y subjetiva de la información que recibe el estudiante en su interacción con el mundo escolar y los agentes involucrados en este.

Teniendo en cuenta esta concepción, en el contexto educativo rural, la percepción de las barreras de aprendizaje no se limita a los aspectos puramente cognitivos y académicos. Es decir, las barreras que los miembros de la comunidad educativa identifican, pueden estar relacionadas tanto con factores físicos (infraestructura y recursos), como factores sociales (acceso a servicios educativos, actitudes hacia la educación, creencias y expectativas) y culturales (valores, tradiciones, normas u idioma). En este contexto, la percepción no solo es el resultado de una experiencia individual, sino que se construye socialmente a través de las interacciones y la historia colectiva de la comunidad. (Gibson, 1979; Pizarro, 2019).

3. 3 Persona en Situación de Discapacidad

3. 3. 1 Historicidad del concepto de Persona en situación de discapacidad

3. 3. 1. 1 Modelo Prescindencia

El primer modelo que dominó la comprensión de la discapacidad, según lo plantean Palacios & Bariffi (2013), fue el de *prescindencia*, el que considera que las causas que dan origen a la discapacidad presentan una connotación religiosa. En este modelo, se sostiene que las personas con discapacidad no aportan a las necesidades de la comunidad, que transmiten mensajes negativos, y son vistas como un castigo divino. Así mismo, se considera que, debido a sus adversidades, sus vidas carecen de valor. Como consecuencia de estas creencias, la sociedad opta por excluir a este grupo, ya sea mediante políticas eugenésicas o relegándolas a espacios destinados para personas "anormales" o pertenecientes a clases sociales bajas.

Dentro de este enfoque se pueden identificar dos submodelos. El primero corresponde al modelo *eugenésico*, el cual remonta a la antigüedad clásica. En la antigua Grecia, se creía que el nacimiento de una persona con discapacidad era un castigo divino por los pecados de los padres, mientras que en Roma se interpretaba como una señal de ruptura con los dioses. Además, se pensaba que la vida de una persona con discapacidad no valía la pena y que

representaba una carga para los padres y la comunidad. Como resultado, estas sociedades recurrían a prácticas eugenésicas, como el infanticidio, con el fin de eliminar a los niños con discapacidades. (Palacios & Bariffi, 2013).

El segundo submodelo de *marginación* que predominó en la Edad Media, se caracterizaba por la exclusión de las personas con discapacidad, quienes eran tratadas como parte de los pobres y marginados. Aunque las explicaciones religiosas medievales variaban, considerándose la discapacidad como un castigo divino, una prueba de Dios, o incluso una manifestación diabólica, la idea común era que la discapacidad era inmutable y debía ser aceptada con resignación. (Palacios & Bariffi, 2013). En ese contexto, los médicos y sacerdotes eran los encargados de decidir si un comportamiento extraño era natural o diabólico, aunque muchas veces la medicina estaba subordinada a la teología, por ende, la respuesta social a la discapacidad se basaba en la exclusión, motivada por el desprecio o el miedo, lo que proporcionaba una sensación de tranquilidad a la sociedad. A diferencia del submodelo eugenésico, ya no se practicaba el infanticidio, pero muchos niños con discapacidad morían por negligencia o falta de recursos. Aquellos que sobrevivían, a menudo mayores, se veían forzados a mendigar o depender de la caridad para subsistir. Por ello, desde (Aristizábal, 2020), plantea que las causas o razones de la discapacidad se relacionan con asuntos religiosos, creyéndose incluso que las discapacidades eran el resultado de los enojos de los dioses.

3. 3. 1. 2 Modelo Rehabilitador

A finales del XVIII y comienzos del XIX surge el segundo modelo denominado *rehabilitador* o *modelo médico*. En la antigüedad, la persona con discapacidad era tratada como un animal salvaje, pero en la Edad Media disminuyen las medidas más drásticas aumentando la exposición y el abandono de niños y niñas, así como los asilos, reformatorios y manicomios. Esta primitiva institucionalización, acompañada del auge de la medicalización, será característica de una segunda fase, que comienza a finales del siglo XIX, y es la fase de reclusión, o de la persona con discapacidad como animal doméstico; esta persona deja de ser excluida del mundo humano y adquiere la categoría de ser humano, pero enfermo. (Hernández, 2015).

Frente a lo expuesto con anterioridad, el modelo rehabilitador, se basa en la idea que las causas de discapacidad son científicas, por ello bajo este enfoque las personas con discapacidad ya no se consideran inútiles u anormales, pero sólo en la medida que puedan ser

rehabilitadas. El objetivo principal de este modelo es “normalizar” a las personas con discapacidad, lo que a menudo significa intentar eliminar o esconder las diferencias que la discapacidad representa. (Hernández, 2015).

Este modelo comenzó al inicio del mundo moderno, pero se consolidó principalmente a principios del siglo XX, después de la Primera Guerra Mundial. La guerra y los accidentes laborales fueron las principales causas que impulsaron su desarrollo. Tras la guerra, muchas personas quedaron con discapacidades permanentes, denominadas "mutilados de guerra", quienes necesitaban reemplazar lo que habían perdido, ya fuera un órgano, un sentido o una función. Así, la discapacidad comenzó a asociarse con una insuficiencia que debía ser corregida. (Hernández, 2015).

Según Velarde (2012 en Aristizábal, 2020), se produce un cambio de paradigma en el concepto de discapacidad, los que modificaron la forma de entender este concepto: los impedimentos físicos y mentales dejaron de ser considerados castigos divinos y comenzaron a verse como enfermedades que podían recibir tratamientos; por lo tanto, las personas afectadas de alguna dolencia no necesitaban ser marginadas por la sociedad. Fue así como el modelo rehabilitador sustituyó al modelo de la prescindencia.

En el contexto jurídico, inicialmente se implementaron políticas legislativas para asegurar servicios sociales específicos a los veteranos de guerra con discapacidad, reflejando una creencia social de que había una obligación de compensarlos mediante pensiones, rehabilitación y oportunidades laborales. Sin embargo, en la década de 1960, estas políticas se extendieron a todas las personas con discapacidad, sin importar la causa de sus limitaciones, por ello el enfoque se centró en la rehabilitación, utilizando herramientas como la educación especial, la rehabilitación médica y vocacional, y la asistencia institucionalizada. En este modelo denominado médico o rehabilitador de acuerdo con Oliver (1996 en Aristizábal, 2020), se interpreta el concepto de discapacidad como algo personal, propio de cada ser humano que hace que se presenten limitaciones en sus posibilidades personales y de desarrollo social.

Por ende, desde Palacios & Bariffi (2013), la discapacidad se considera un problema individual que requiere intervención médica y rehabilitación para que la persona pueda adaptarse o modificar su conducta. Desde el punto de vista jurídico, la discapacidad se aborda principalmente en el marco de las leyes de asistencia y seguridad social, y en algunos casos, en el derecho civil relacionado con la incapacitación. Aunque este modelo significó un avance en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, ha sido

criticado por su enfoque en la "normalización". Este enfoque busca la integración mediante la eliminación o el ocultamiento de las diferencias, basándose en un estándar de normalidad que no es neutral, sino que favorece los parámetros de aquellos que representan el estereotipo dominante. Como resultado, se crean barreras sociales, como la falta de accesibilidad en edificios, lo que evidencia cómo los factores sociales contribuyen a la construcción de la discapacidad, una perspectiva que otros modelos también consideran.

En este modelo la discapacidad ya no es un atributo de la persona sino el resultado de las relaciones sociales y se resalta la importancia de los aspectos externos y de la dimensión social en la definición y el tratamiento de la discapacidad. Este modelo trajo como consecuencia positiva la influencia en la creación de políticas sociales y legislativas en contra de la discriminación de las personas con discapacidad (Seoane, 2011, en Hernández, 2015). Las principales características de este modelo tienen que ver con que las causas de la discapacidad no son religiosas, sino sociales y las limitaciones individuales de las personas no son el problema, sino las limitaciones impuestas por la sociedad para garantizar las necesidades. Además, que las personas con discapacidad pueden contribuir a la sociedad en la medida que sean incluidas y aceptadas socialmente (Hernández, 2015), desconocimiento de las causas médicas que influyen en la determinación de la discapacidad, esto incidió en la revisión que de esta clasificación hiciera la Organización Mundial de la Salud en el año 2001, con el fin de armonizar el modelo médico y el modelo social.

El resultado de esta revisión es la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud – CIF 2001- en la que se concibe la discapacidad como un fenómeno multidimensional, porque integra aspectos biomédicos y sociales en los que se incluyen todas las personas independientes de que tengan discapacidad o no (Hernández, 2015). En dicha clasificación, la discapacidad está determinada no por la condición médica de una persona, sino por las barreras físicas y sociales que el entorno le impone por razón de su condición especial, y que le impiden integrarse adecuadamente y funcionar hábilmente en la sociedad. Por lo anterior, el enfoque social busca la adopción de medidas que (i) permitan al mayor nivel posible el ejercicio de la autonomía de la persona con discapacidad; (ii) aseguren su participación en todas las decisiones que los afecten; (iii) garanticen la adaptación del entorno a las necesidades de la persona con discapacidad; y (iv), aprovechen al máximo las capacidades de la persona, desplazando así el concepto de discapacidad por el de diversidad funcional. (Hernández, 2015)

3. 3. 1. 3 Modelo Social

El modelo social de la discapacidad a partir de Palacios & Bariffi (2013), plantean que las causas de la discapacidad no son religiosas ni científicas, sino principalmente sociales, partiendo de la premisa de que la discapacidad es una construcción y un modo de presión social. Asimismo, el modelo social, según Caceres (2004 en Aristizábal, 2020), considera que la discapacidad fundamentalmente es un problema de origen social que guarda directa relación con la integración de las personas con discapacidad en la sociedad.

Desde este enfoque, las personas con discapacidad poseen la capacidad de contribuir a la comunidad en igualdad de condiciones, siempre y cuando se respeten y valoren sus diferencias como personas. Este modelo se encuentra vinculado con los valores fundamentales de los derechos humanos, promoviendo la dignidad, la igualdad y la libertad individual, buscando la inclusión social. (Aristizábal, 2020)

Dicho modelo sostiene que la discapacidad no es un problema de la persona como sugiere el modelo rehabilitador, sino una construcción social y un modo de opresión ya que las limitaciones provienen de la sociedad, la cual no logra ofrecer los servicios adecuados ni asegura que sus necesidades sean consideradas dentro de la organización social, por ende bajo este análisis la discapacidad se considera como un fenómeno complejo, que no se limita simplemente a la persona, sino que es el resultado de un conjunto de condiciones creadas por el contexto social. (Aristizábal, 2020).

El entorno de la persona con discapacidad, por tanto, es importante según el modelo social, no solo por los recursos de apoyo que puede disponer, sino por su influencia en la configuración de la propia discapacidad, influencia que puede resultar liberadora, pero también opresora: las interacciones de los miembros de la sociedad con las personas con discapacidad intelectual (y/o psiquiátrica) muchas veces son las que limitan la autonomía y el autoconcepto de estas personas. (Velázquez, 2010).

Bajo esta perspectiva, se podría decir que la discapacidad hace parte de la sociedad, y no hay que expulsarla de esta para resolver los problemas inherentes a ella, porque eso significaría la exclusión social de las personas con discapacidad, privándolos de la oportunidad de desarrollar su función, particularmente en el mercado laboral. (Quiñones, 2005). En este orden de ideas, los poderes públicos deben promover la implementación de

todas las medidas que sean necesarias para garantizar que esa inclusión se produzca dentro de un marco de igualdad de oportunidades, sin exclusión social.

3. 3. 1. 4 Modelo Biopsicosocial

El modelo biopsicosocial que integra los modelos médico y social, ha pasado de la discapacidad como deficiencia y responsabilidad individual a la discapacidad como diferencia y reconocimiento social. De tal manera que esta integración tiene especial trascendencia en la actualidad tanto en la dimensión normativa como social porque se delimita el campo de acción de cada modelo: desde el modelo médico se tendrán en cuenta aspectos científicos y desde el modelo social se buscará el reconocimiento de la igualdad de oportunidades.

Hoy en día esos modelos coexisten, pero se está avanzando hacia el enfoque de derechos que implica inclusión, es decir, el reconocimiento de la diversidad de los seres humanos y por consiguiente la superación de barreras que se les han puesto a quienes tienen alguna discapacidad. (Merchán, 2013 en Hernández, 2015). En el año 2006, se concreta jurídicamente la integración de los modelos médico y social con la promulgación de la Convención de Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad, que dio origen al denominado modelo del enfoque de derechos, en el que la persona con discapacidad es sujeto de derechos y obligaciones, por lo tanto, el tratamiento en cuanto a las oportunidades laborales, sociales, políticas y económicas deben ser igualitarias.

Con la Convención se acepta el reconocimiento creciente de justicia social, igualdad de derechos, equidad, aceptación, pertenencia e inclusión, lo cual refleja la perspectiva de que todos los seres humanos deben ser valorados y aceptados, vistos como seres únicos, con soportes y equiparación de oportunidades, que participan activamente en las comunidades. Estos principios que se han convertido en el fundamento filosófico de la inclusión, provienen del enfoque de derechos. (Hernández, 2015).

Por otra parte para entender la percepción de la discapacidad, se propondrá desde una mirada integradora, como lo es el enfoque biopsicosocial la cual plantea que la discapacidad debe ser contemplada no solo desde lo biológico sino desde una perspectiva psicológica, social y cultural, en la cual influye la forma en que se percibe socialmente al individuo y la significación de su propia realidad, por ende se brinda una mirada holística sobre la discapacidad que considera esferas biológicas, psicológicas y sociales, cada sistema influye en los otros y a su vez está influido por los demás. (Molina, Martínez & Barberena, 2018).

Asimismo, para construir el modelo biopsicosocial se basó en la teoría general de sistema (Bertalanffy, 1951), se caracteriza por su perspectiva holística e integradora, en donde lo importante son las relaciones y los conjuntos que a partir de ellas emergen” (Cathalifaud & Osorio, 1998 en Molina, Martínez & Barberena, 2018). Por lo tanto, a través de este modelo se cambia la mirada de la enfermedad como algo netamente biológico; al tener bases de la Teoría de Sistemas se comprende la enfermedad de un ser humano como un conjunto de diversos entornos que conforman un sistema, por lo tanto, si uno se altera los demás también; esto quiere decir que no se puede separar la enfermedad del entorno social de la persona que la padece, por el hecho de encontrarse dentro de un sistema.

3. 4 Necesidades Educativas Especiales (NEE)

3. 4. 1 Historicidad del concepto de NEE

La atención a las Necesidades Educativas Especiales (NEE), ha atravesado una evolución histórica significativa, a partir de los años 70´ se produce un cambio profundo en las concepciones tradicionales de la Educación Especial. Donde hubo cambios en la concepción de desarrollo y los “déficits” en el sentido que, se dejó de analizar como un fenómeno autónomo propio del estudiante; además de presentar un cambio en el desarrollo de métodos e instrumentos de evaluación, y una mayor sensibilidad social al derecho de todos a una educación diseñada sobre supuestos integradores y no segregadores. (Torres, 2010).

El ya conocido informe Warnock, planteaba una propuesta coherente y sistemática, liderada por el concepto de “Necesidades Educativas Especiales”, donde se definía a la necesidad educativa especial como aquella que requiere la adopción de medios especiales de acceso al currículum, recursos especiales, una particular atención a la estructura social y al clima emocional en los que tiene lugar la educación. (Torres, 2010; Sánchez, 2001).

Siendo un punto de referencia en la planificación educativa y la normalización de diversos países, donde la diferencia entre la antigua y nueva visión de la integración, se vislumbra como un desplazamiento desde la aceptación y la tolerancia hacia niñas, niños y adolescentes con NEE. La inclusión, por tanto, presenta sus orígenes en el movimiento de integración escolar y en el REI (Regular Education Initiative), movimiento que surge en Estados Unidos con el objetivo de “incluir” a los niños con algún tipo de discapacidad en las

escuelas ordinarias, pues, esta propuesta de REI expresaba que todos los estudiantes, sin excepciones, deberían estar escolarizados y recibir una educación eficaz. (Torres, 2010).

Ya a mediados de la década de los ochenta y principios de los noventa, surge una nueva corriente crítica hacia las prácticas integradoras que se desarrollan en el ámbito educativo y social. En 1990 la Conferencia Mundial de Educación para Todos celebrada en Jomtien, Tailandia, surge un movimiento hacia lo que es la educación inclusiva, cuya finalidad era reestructurar las escuelas para responder a las necesidades de todos los niños y niñas, asumiendo más adelante como una tendencia educativa internacional en Salamanca, con el objetivo de ofrecer respuestas a los problemas del enfoque integrador. (Torres, 2010).

Por consiguiente, una escuela inclusiva debe intentar desarrollar nuevas respuestas didácticas, para estimular y fomentar la participación de todas y todos los estudiantes, donde se ha de vigilar y cuidar escrupulosamente la adopción de planteamientos teóricos o metodológicos que se utilicen con las/os estudiantes, oponiéndose a cualquier forma de segregación. Valorando las diferencias y enfatizando la igualdad por encima de ellas, donde se evidencia el cambio paradigmático y de visión que ha existido, el cual se divide en tres grandes etapas según Torres (2010). Estos cambios han influido profundamente en las prácticas pedagógicas y en la forma que el sistema educativo aborda la diversidad de estudiantes.

En primer lugar, nos encontramos con la etapa de la exclusión, donde se predomina la marginación de estudiantes que presentan NEE, quienes eran considerados ineducables y, por tanto, excluidos del sistema educativo regular. La respuesta predominante era su reclusión en instituciones segregadas, centradas más en la custodia que en el desarrollo de capacidades. (Torres, 2010).

En segundo lugar, se encuentra la etapa de integración, donde es a partir de aquí que surge un mayor reconocimiento de los derechos humanos, produciéndose un cambio hacia la integración de estos estudiantes en escuelas regulares. Sin embargo, esta integración no implicaba una transformación significativa del sistema escolar, ya que los métodos pedagógicos y las actitudes docentes permanecen sin adecuarse a las necesidades específicas de los estudiantes. (Torres, 2010).

En tercer lugar, se presenta la etapa de inclusión educativa, donde se busca construir comunidades escolares inclusivas, donde se permita una participación plena y equitativa de todos los estudiantes. Este enfoque implica una transformación del contexto educativo mediante la adaptación de currículum, metodologías y actitudes docentes. Siendo importante

que el o la docente identifiquen y cultiven las cualidades de las/os niñas/os, para maximizar el potencial de cada una y uno, en donde se considere tanto el desarrollo moral como el cognitivo. Considerando que tiene un énfasis en adaptar la educación a las necesidades individuales de los estudiantes, con un modelo de enseñanza diferenciada y el aprendizaje centrado en el estudiante. (Locke, 1996; Tomlinson, 2001). La idea de la educación debe ser ajustada a las capacidades y disposiciones naturales de cada niño, donde la educación no debe ser una experiencia homogénea para todos los niños, sino que debe ser flexible y adaptativa para entender las diferencias individuales en términos de habilidades, intereses y temperamentos. (Locke, 1996).

El término de Necesidades Educativas Especiales (NEE) aparece por primera vez en el Informe Warnock (Sánchez, 2001), debido a la intención de identificar la causa del elevado fracaso escolar, indicando que es incorrecta la situación dual del sistema educativo, pues, este cataloga a un 2 % de la población escolar como “deficiente”, y, por lo tanto, atendida por el sistema de educación especial en donde aparece el término de necesidad educativa. Donde un 20 % de la población en edad escolar de “escuela ordinaria”, presenta dificultades en el aprendizaje, considerando que estas no sólo van desde lo físico, sensorial o mental, sino también dificultades escolares, sociales y de personalidad. Además, el concepto de necesidades educativas especiales se relaciona con las ayudas pedagógicas, que algunos estudiantes requieren durante el periodo de escolarización, presentando como propósito facilitar su máximo desarrollo tanto a nivel personal como social, resaltando la importancia de que las instituciones educativas brinden respuestas adecuadas para satisfacer la importancia de que las instituciones educativas brinden respuestas adecuadas para satisfacer estas necesidades. (Bautista, 1993).

Sánchez (2001), expresa que la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España) de 1990, expone el concepto de Necesidades Educativas Especiales, las cuales deben presentar ciertas características, tales como:

- Término normalizador y no discriminatorio. Se pone el acento en los recursos educativos que la escuela precisa para responder a las necesidades del “alumno” a lo largo de su escolaridad.
- Las necesidades educativas de un “alumno” tienen carácter relativo e interactivo, pues depende de las características del entorno educativo en el que se desenvuelve y la respuesta educativa que se le ofrece.

- Las necesidades educativas especiales se definen en función de los recursos materiales y personales que algunos “alumnos” pueden necesitar en el logro de sus objetivos educativos.
- La educación especial no queda determinada en función de colectivos concretos y tipificados, sino como una posibilidad abierta a cualquier “alumno” que, en un momento determinado, de manera más o menos permanente precisa de algún tipo de apoyo o atención complementaria a la acción educativa ordinaria.
- Las necesidades educativas especiales es una expresión que hace referencia a la situación que afecta al “alumno” que hace referencia a una situación que afecta a cualquier “alumno” sin prejuzgar de antemano su capacidad para aprender.

Así como las NEE se definen en función de los apoyos y ayudas especializadas adicionales que requieren de algunos estudiantes para acceder y progresar en el currículum y que, de no proporcionarles, verían limitadas las oportunidades de aprendizaje y desarrollo de las y los estudiantes. (Marfán, 2013). Además de, abarcar una amplia variedad de condiciones relacionadas a la discapacidad intelectual, visual, auditiva o motora, entre muchos otros.

Así mismo, las NEE se dividen en dos, en las Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP), relacionadas a una discapacidad intelectual, motriz, sensorial y múltiple, que requiere de mayor o menor intensidad de redes de apoyo según la necesidad propia de la persona; y, por otro lado, se encuentran las Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET), en donde se presentan dificultades de aprendizaje, el cual no requiere de un acompañamiento permanente al sujeto. (Retama, 2023).

Esta subdivisión se presenta por un lado en las NEET, como aquella que en una temporalidad según las redes de apoyo que el sujeto reciba dentro de la trayectoria escolar, pueda ser beneficiosa o no para él o ella; mientras que para las NEEP que persisten en el trayecto educativo, requiere de apoyos especializados de forma continua. (Retama, 2023).

3. 5 Barreras para el Aprendizaje

El concepto de Barreras para el Aprendizaje ha evolucionado considerablemente a lo largo del tiempo, pasando de enfoques centrados en el déficit individual hacia perspectivas más inclusivas y contextuales. En sus inicios, las dificultades de aprendizaje se atribuían

exclusivamente a deficiencias personales o discapacidades del estudiante, responsabilizando al individuo indirectamente de su propio desempeño escolar. (Booth & Ainscow, 2011). Sin embargo, con el avance de los estudios en educación inclusiva, se reconoció que factores externos, como el entorno escolar, las prácticas pedagógicas y los imaginarios sociales, influyen directamente en las oportunidades de aprendizaje.

El término Barreras para el Aprendizaje, fue introducido por autores como Booth & Ainscow (2011), destacando la necesidad de identificar y eliminar aquellos obstáculos que impiden la inclusión de todas y todos los estudiantes. Su enfoque plantea que el sistema educativo debe adaptarse a la diversidad de estudiantes, promoviendo entornos más flexibles y accesibles. (Echeita, 2016), plantea que las barreras para el aprendizaje y la participación no residen exclusivamente en el individuo, sino que son productos de organización y las prácticas de las instituciones educativas. Desde su perspectiva, la escuela debe adaptarse a la diversidad de estudiantes, ofreciendo respuestas flexibles y adaptativas a las distintas necesidades.

Cuando los estudiantes encuentran “Barreras” se impide el acceso, la participación y el aprendizaje, lo que puede ocurrir en la interacción con algún factor del centro educativo en el que se encuentran. Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro educativo, en las familias o las comunidades, y por su puesto en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales. (Booth & Ainscow, 2011). El uso del concepto de “Barreras para el aprendizaje y la participación”, puede ayudar a resolver las dificultades educativas asociadas a la tarea de identificar a ciertos estudiantes como “con necesidades educativas especiales”. La idea de que las dificultades educativas puedan ser resueltas etiquetando a los estudiantes de esta forma, y luego llevarlo a una intervención individual presenta considerables limitaciones. Es decir, entender la “discapacidad” de algunos estudiantes como la causa principal de las dificultades educativas que presente, lo cual desvía la atención de las barreras existentes en todos los contextos o sistemas en los que se encuentre el estudiante. (Booth & Ainscow, 2015).

Además, de ocultar las dificultades que experimentan aquellas/os estudiantes “sin etiqueta” y que, sin embargo, también se enfrentan a barreras que limitan su aprendizaje y, por lo tanto, su participación. El uso del concepto de “barreras al aprendizaje y la participación” para expresar las dificultades que los estudiantes experimentan, más que el término de “necesidades educativas especiales”, pone en contraste un modelo social con una visión de las dificultades educativas basado en el modelo “médico” o del “déficit individual”,

análisis que están muy próximos a la reflexión sobre los modelos social y médico en los estudios sobre la discapacidad. (Booth & Ainscow, 2011).

De esta forma, la visión de un modelo social sobre la discapacidad se relaciona con entender que la discapacidad se construye a partir de la experiencia de las personas con distintas dificultades de relación o interacción de su cuerpo y el entorno social y físico en el que se desenvuelve, donde a menudo esta surge dentro del entorno en forma de actitudes y prácticas discriminatorias como obstáculos para la participación de las personas. (Booth & Ainscow, 2015).

Por ende, el uso del concepto de Barreras para el Aprendizaje, se asocia a la atención a la diversidad, en donde las y los estudiantes con condiciones asociadas a alguna situación de discapacidad, origen étnico, cultural o social, han sido excluidos del currículum homogéneo. (Pizarro, 2019).

3. 5. 1 Barreras socioculturales

Las barreras socioculturales se refieren a las limitaciones derivadas de factores sociales y culturales que influyen en el proceso educativo y en el desarrollo integral del sujeto. La educación inclusiva según autores, debe ser entendida como un derecho que implica la eliminación de prácticas discriminatorias y la promoción de una cultura escolar que valore la diversidad. (Booth & Ainscow, 2015; Echeita, 2016). En este sentido, las diferencias culturales, lingüísticas y socioeconómicas pueden convertirse en obstáculos, si no se abordan adecuadamente en el contexto educativo.

Por lo tanto, cuando se habla de Barreras Socioculturales, se refieren a los factores externos que afectan el proceso de aprendizaje de los estudiantes, principalmente aquellos relacionados con el contexto social, cultural, económico y familiar. Estas barreras surgen cuando los estudiantes provienen de contextos diferentes al entorno escolar, ya sea por diferencias en el idioma, la cultura o los valores familiares y sociales. (Booth & Ainscow, 2011; Pizarro, 2019).

3. 5. 2 Barreras actitudinales

Las barreras actitudinales se relacionan con las percepciones, creencias y actitudes de los docentes, estudiantes y la comunidad educativa en general hacia la diversidad. Estas barreras pueden manifestarse en prejuicios, estereotipos y expectativas bajas hacia ciertos grupos de estudiantes, lo cual va limitando la oportunidad de aprendizaje, lo que puede llevar

a la estigmatización, la discriminación o a la percepción de que algunos estudiantes no son capaces de aprender. Destacándose que las actitudes y creencias de los docentes sobre las capacidades de los estudiantes tienen un impacto directo en su inclusión y participación en el aula. (Booth & Ainscow, 2011; Pizarro, 2019). La transformación de actitudes es fundamental para avanzar hacia una educación inclusiva, promoviendo una cultura escolar basada en la aceptación y el respeto a las diferencias, donde la formación docente en valores inclusivos, es clave para superar estas barreras y favorecer el entorno de aprendizaje para todos. (Araníz, 2019).

3. 5. 3 Barreras metodológicas

Las barreras metodológicas surgen cuando las estrategias de enseñanza y las prácticas pedagógicas no se adaptan a la diversidad de estilos de aprendizaje y necesidades educativas de las/os estudiantes. Esto puede implicar el uso de metodologías tradicionales y homogéneas que no consideran las diferencias individuales. (Araníz, 2019; Pizarro, 2019). Estas barreras como la falta de flexibilidad en los métodos de enseñanza, donde los profesores a menudo siguen un enfoque único que no toma en cuenta las diferentes formas de aprender de los estudiantes, donde es necesario fomentar metodologías de adaptación y diversificación de contenido, con actividades que vayan según los ritmos y el estilo de aprendizaje de la/el estudiante. Siendo necesario diseñar entornos de aprendizaje flexibles, que contemplen diversas estrategias didácticas, recursos variados y flexibles, contribuyendo a eliminar las barreras metodológicas. (Booth & Ainscow, 2011; Pizarro, 2019).

3. 5. 5 Diferencias entre las Necesidades Educativas Especiales y las Barreras para el Aprendizaje

En el ámbito educativo y en esta investigación, comprender las diferencias entre las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y las Barreras para el Aprendizaje y Participación (BAP), resultan fundamentales para garantizar una educación inclusiva y de calidad. Mientras las NEE han sido tradicionalmente abordadas desde un enfoque centrado en el individuo, las BAP, emergen desde una perspectiva más amplia que considera el contexto y las condiciones que presenta el sujeto en su cotidianidad. (Booth & Ainscow, 2011; Marfán, 2013; Ministerio de Educación, 2004; Pizarro, 2019; Pizarro, Martínez & Larrea, 2020).

Por ende, para analizar un poco más la diferenciación entre ambos conceptos, se realizará un cuadro comparativo de ambos, en la siguiente Tabla 3.

| Aspecto | NEE | BAP |
|------------------------|---|---|
| Se pueden definir como | Se refiere a los apoyos y recursos adicionales que requieren algunos estudiantes para acceder al currículum y participar en el entorno educativo, debido a condiciones como discapacidades, dificultades de aprendizaje u otras diferencias individuales. | Obstáculos que dificultan o impiden el acceso, la participación y el aprendizaje de los estudiantes. Estas barreras pueden organizarse en diversos contextos, tales como la organización escolar, las prácticas pedagógicas, las actitudes del personal educativo, la infraestructura, entre otros. |
| Enfoque | Tradicionalmente centrado en el individuo, identificando las dificultades o discapacidades que presentan los estudiantes, y los determinados apoyos específicos que requieren. | Se centra en el entorno y en cómo las estructuras políticas, sociales, las prácticas y actitudes pueden crear obstáculos para el aprendizaje y la participación. Buscando identificar y eliminar estas barreras para promover una educación inclusiva. |
| Objetivo | Proporcionar recursos y apoyos específicos a los estudiantes identificados con NEE para facilitar su acceso al aprendizaje y su participación en el entorno educativo. | Transformar el entorno educativo para que sea accesible y acogedor para todas y todos los estudiantes, eliminando las barreras que puedan existir y promover así, una participación plena. |
| Identificación | Requiere de una evaluación | Implica un análisis del entorno |

| | | |
|--------------|---|--|
| | psicopedagógica para determinar las necesidades específicas del estudiante y los apoyos que requiere. | educativo para identificar factores que puedan estar limitando el aprendizaje y la participación del estudiante, sin centrarse únicamente en las características individuales. |
| Intervención | Se enfoca en adaptar el currículum y proporcionar recursos adicionales al estudiante con NEE. | Busca modificar las políticas, prácticas y culturas escolares para eliminar las barreras existentes y asegurar que el entorno sea inclusivo para todos. |
| Limitaciones | Puede conducir a la etiquetación de estudiantes y centrarse únicamente en aquellos con diagnósticos formales. | Requiere de un cambio sistemático y cultural en las instituciones educativas, lo cual puede ser un proceso complejo y prolongado. |

Tabla 3. Cuadro Comparativo entre Necesidades Educativas Especiales y Barreras para el Aprendizaje y la Participación.

Por lo tanto, etiquetar a las/os estudiantes como que presentan “necesidades educativas especiales”, nos puede llevar a tener expectativas bajas sobre ellas/os. El uso del concepto de “Barreras para el aprendizaje y la participación” para expresar las dificultades que estudiantes experimentan, más que el término de “necesidades educativas especiales”, pone en contraste un modelo social con una visión en las dificultades educativas basado en el modelo “médico” o del “déficit individual”. (Booth & Ainscow, 2015).

3. 5. 6 Importancia de Protocolos de Desregulación Emocional y Conductual en contextos educativos

En Chile, la desregulaciones emocional y conductual (DEC) es un tema que en la actualidad ha tenido mayor visibilidad dentro del ámbito educativo, psicológico y social. Lo que se ha promovido aún más desde la Ley TEA, donde la preocupación de la incorporación de protocolos DEC es sumamente esencial y crucial para asegurar un ambiente de aprendizaje

adecuado y garantizar la inclusión de estudiantes que presentan diferentes necesidades emocionales y conductuales.

En primer lugar, la regulación emocional es el proceso que una persona presenta al momento de experimentar emociones, de ver cómo las experimenta y expresa, con el fin de adaptarse mejor a su entorno y a las exigencias de la vida cotidiana. Manteniendo una relación directa con el bienestar emocional, rendimiento e interacción del sujeto con su entorno, donde este al ser social, aprende y se ajusta con dichas interacciones. (Casassus, 2006).

En Chile, la Ley General de Educación 20.370 (MINEDUC, 2009), establece lineamientos fundamentales que sustentan la importancia de implementar protocolos de regulación emocional en los espacios educativos. Esta ley destaca que el sistema educativo chileno debe promover y respetar la diversidad, considerando las necesidades y características únicas de cada estudiante. Asimismo, declara el principio de que la educación es un derecho universal, garantizado para todas las personas sin distinción.

De acuerdo con esta normativa, el Estado tiene la obligación de asegurar la calidad de la educación, lo que incluye establecer y supervisar las condiciones necesarias para el desarrollo integral del estudiantado. Este mandato incluye velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo la reducción de desigualdades a través de políticas y prácticas específicas que garanticen que cada estudiante reciba una educación que no solo sea equitativa, sino también capaz de responder a sus necesidades emocionales y sociales. (MINEDUC, 2009).

En este contexto, los protocolos de regulación emocional se alinean con los principios de esta ley, dado que contribuyen al bienestar integral del estudiantado, fortaleciendo su capacidad para enfrentar desafíos, manejar el estrés y relacionarse de manera positiva e íntegra con su entorno.

En este contexto, la Ley N.º 20.422 (MINEDUC, 2010), que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, resulta clave para respaldar la importancia de los protocolos de regulación emocional. Esta normativa promueve el desarrollo integral y la participación plena de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la vida. Asimismo, establece la obligación de los diversos establecimientos educacionales de garantizar la accesibilidad universal, realizar las adecuaciones necesarias y proporcionar apoyos personalizados. De este modo, refuerza el compromiso de crear

ambientes educativos diversos e inclusivos, en los cuales cada estudiante pueda desarrollar habilidades de manera efectiva y en igualdad de condiciones.

Incluso, la Ley 20.609 (MINEDUC, 2012), tiene como objetivo principal establecer un mecanismo judicial efectivo para restablecer el respeto al derecho en casos de discriminación arbitraria, definiéndose como cualquier tipo de distinción, exclusión o restricción de participación, sin justificación razonable, realizada por agentes del Estado o particulares, que prive, perturbe o amenace el ejercicio legítimo de los derechos fundamentales consagrados en la Constitución Política de la República o en los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Chile y vigentes en el país.

Además, la Ley N.º 20.845 (MINEDUC, 2015), que regula la inclusión escolar y la admisión del estudiantado, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en los establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Esta normativa busca garantizar una educación que responda a la diversidad de realidades, promoviendo la eliminación de cualquier forma de discriminación arbitraria que obstaculice el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Así, el sistema educativo se compromete a crear condiciones que favorezcan la inclusión plena del estudiantado, asegurando su derecho a una educación equitativa y libre de barreras.

En el mismo año se incorpora el Decreto Supremo N.º 83 (MINEDUC, 2015), que regula las bases curriculares para la inclusión, enfatiza que los establecimientos educativos deben garantizar la participación plena de los estudiantes en el proceso educativo, incluyendo aquellos con necesidades educativas especiales. Esto refuerza la necesidad de contar con estrategias concretas, como los protocolos de regulación emocional, que aborden de manera efectiva las barreras emocionales y sociales que pueden afectar la experiencia educativa.

Asimismo, la Ley 21.536 (MINEDUC, 2019), sobre convivencia escolar y prevención de la violencia escolar subraya la relevancia de un entorno educativo que fomente relaciones positivas, respeto mutuo y estrategias de resolución de conflictos. En este sentido, los protocolos de regulación emocional son una herramienta clave para promover un ambiente donde se reconozcan y gestionen adecuadamente las emociones, contribuyendo al desarrollo de habilidades socioemocionales esenciales para la vida tanto.

Para concluir, la Ley 21.545 (MINEDUC, 2023), promueve la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en los ámbitos social, de salud y educación. Esta legislación garantiza el derecho a la igualdad de oportunidades, asegurando la inclusión social de niños, niñas, adolescentes y

adultos con TEA. Además, establece la necesidad de eliminar cualquier forma de discriminación, promover un abordaje integral en todos los ámbitos mencionados y sensibilizar a la sociedad sobre la importancia de este tema. De este modo, refuerza la relevancia de políticas inclusivas que fomenten la participación plena de todas las personas, independientemente de su condición y diagnóstico.

Las personas autistas presentan necesidades individuales que requieren apoyos específicos a lo largo de su trayectoria educativa. Por lo tanto, para alcanzar una inclusión real, es fundamental garantizar una formación y capacitación actualizada tanto para los equipos y profesionales de los establecimientos educacionales como para las familias. Además, es imprescindible asegurar el acceso a las mismas oportunidades de aprendizaje y participación, independientemente de las necesidades de apoyo o ajustes curriculares. (MINEDUC, 2023).

No obstante, en la actualidad se observa que persiste una cultura que tiende a "pedir disculpas" luego de que ocurre una desregulación emocional o conductual. En algunos establecimientos, esta situación se agrava al exigir a las personas con autismo redactar informes y firmar compromisos para no volver a desregularse, como si esto fuera algo que pudieran controlar plenamente con solo escribirlo en un documento. (Vargas & Muñoz, 2013).

Desde una perspectiva neurocientífica Vargas & Muñoz (2013), señalan que la desregulación emocional y conductual está estrechamente relacionada con el funcionamiento del sistema límbico, el cual comprende un conjunto de estructuras cerebrales responsables de regular emociones, memoria, aprendizaje y motivación. Entre estas estructuras destacan la amígdala, el hipocampo, el hipotálamo y el córtex cingulado anterior, que trabajan en comunicación constante con otras áreas del cerebro, como el córtex prefrontal. Este último es responsable de las funciones ejecutivas, tales como la planificación, el razonamiento y la toma de decisiones. Cuando una persona experimenta emociones intensas, como miedo, ira o tristeza, el sistema límbico se activa y envía señales al córtex prefrontal, buscando moderar la respuesta emocional y adaptarla al contexto.

En efecto, la desregulación emocional y conductual puede manifestarse de diversas maneras, como llanto, impulsividad, agresividad, ansiedad, autolesiones o incluso consumo de sustancias. Estas conductas pueden tener consecuencias negativas para la salud física y mental, así como para las relaciones sociales, el rendimiento académico y el desarrollo profesional. Por esta razón, resulta crucial intervenir preventivamente mediante estrategias

educativas, psicológicas y farmacológicas que permitan a las personas desarrollar habilidades de autoconocimiento, anticipación y afrontamiento ante situaciones emocionales desafiantes. (Vargas & Muñoz, 2013).

El Ministerio de Educación de Chile publicó en agosto de 2022 el documento titulado Orientaciones Protocolo de respuesta a situaciones de desregulación emocional y conductual de estudiantes en establecimientos educacionales. Este texto, que fue retirado del sitio web oficial del ministerio en 2023 a petición de los firmantes del presente análisis, aún circula digitalmente y es utilizado como un “documento válido” en algunos colegios. El protocolo propuesto en el documento se enfoca en prevenir desregulaciones emocionales y conductuales (DEC). En su página 19, establecía que, en casos donde existiera riesgo para el estudiante o terceros, sería necesario contener físicamente al estudiante, describiendo esta acción como una inmovilización que debía contar con la autorización escrita de la familia, la cual solo se implementaría si el estudiante mostraba señales de aceptación. (MINEDUC, 2022). Sin embargo, se ha observado que estos mecanismos de contención exponen a los estudiantes a situaciones que podrían poner en riesgo su integridad física e incluso sus vidas. Por este motivo, resulta crucial que los equipos educativos, incluyendo docentes, asistentes de la educación y profesionales psicoeducativos, reciban capacitación adecuada. Dicho entrenamiento debe enfocarse en la gestión emocional y conductual desde un enfoque interdisciplinario, promoviendo prácticas respetuosas y preventivas que actúen como factores protectores frente a desafíos conductuales. (Vargas & Muñoz, 2013).

En mayo de 2024, la Superintendencia de Educación publicó el Ordinario #841 (2024), que, valida la contención física como una opción para manejar desregulaciones emocionales y conductuales, a pesar de alejarse de los estándares legales que protegen los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes (NNA) autistas. A raíz de aquello, diversas organizaciones, incluidas comunidades autistas y representantes de la sociedad civil, han manifestado su rechazo a la contención física como mecanismo de control en establecimientos educacionales. Es relevante recordar casos como el de Lissette Villa, una niña de 11 años que falleció bajo contención física en un centro del ex-SENAME, donde las responsables fueron condenadas por apremios ilegítimos. Este caso evidencia los riesgos inherentes a estas prácticas y subraya la necesidad de su eliminación. (Vargas & Muñoz, 2013).

A pesar de que el documento del MINEDUC fue retirado de su sitio web, hasta la fecha no se ha emitido ninguna circular que prohíba explícitamente su aplicación o advierta

sobre sus riesgos. Esta falta de claridad ha llevado a que su uso continúe en algunos establecimientos, representando un peligro significativo para los estudiantes autistas.

En síntesis, la implementación de protocolos de regulación emocional está respaldada por un marco legal robusto que apunta a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Estas estrategias no solo cumplen con los derechos establecidos en las leyes nacionales, sino que también responden a la necesidad de fortalecer el desarrollo integral del estudiantado en un sistema educativo que valora la diversidad y el bienestar como pilares fundamentales. (MINEDUC, 2023). Desde aquello es importante que dentro de los establecimientos educativos se desarrollen y/o actualicen los distintos protocolos de desregulación emocional y conductual.

Según Cassasus (2006), la regulación emocional consiste en los procesos mediante los cuales las personas modifican la intensidad, la duración y la expresión de sus emociones, con el fin de adecuarlas a las demandas del contexto en el que se encuentren. Por otro lado, Gross (2002), complementa que dicha regulación emocional es el proceso mediante el cual las personas influyen qué emociones tienen, cuando las tienen y cómo las experimentan. Es decir, esta se puede lograr mediante la modificación de la experiencia emocional y de la expresión emocional.

Por ende, la desregulación emocional ocurre cuando los individuos e individuos presentan una dificultad en la regulación de sus emociones de manera efectiva, lo que conduce a que presenten respuestas emocionales disfuncionales, e inclusive conductas desafiantes. Según el autor Gross (2002), dicha desregulación emocional ocurre cuando las personas no gestionan sus respuestas emocionales de manera efectiva, lo que resulta en emociones desproporcionadas, reacciones impulsivas o desafiantes. Aquello sucede independientemente de las “consecuencias” que se obtengan, pues en ocasiones la respuesta de regulación puede disminuir la respuesta emocional. (Vargas & Muñoz, 2013).

Desde allí, es que se vuelve necesario que se cuente con un protocolo ante desregulaciones emocionales y conductuales dentro del ámbito educativo. Partiendo desde lo que es el Ministerio de Educación en Chile se han implementado diversas orientaciones que van tanto desde un enfoque preventivo como de una intervención directa en aquellas situaciones donde no se observe una respuesta favorable a los manejos que las y los adultos presentan (SEREMI, 2020), de tal forma que se promuevan estrategias que atiendan las habilidades socioemocionales, por parte del centro educativo y de la familia, considerando su realidad particular.

3. 6 Concepto de Niñez

El concepto de niñez ha evolucionado a lo largo del tiempo, influenciado por factores históricos, culturales y sociales. Desde una perspectiva histórica, la niñez se ha visto como una etapa diferenciada de la vida, que no siempre fue reconocida. Philippe Aries (Aries & Van Den Berg, 2007), fue uno de los primeros historiadores en estudiar la evolución de la percepción de la niñez, quien mencionaba que en la Edad Media los niños eran considerados “adultos en miniatura”, integrándose tempranamente en las actividades laborales y sociales, sin ninguna distinción clara entre las etapas del desarrollo.

Además, se observan transformaciones dentro de la concepción social, llegando al reconocimiento de niñas y niños como un grupo social. Sin embargo, aún percibiéndolos como un grupo social minoritario, presentándose aún una concepción que coincide con actos de infanticidio u explotación. (Unesco, 2009). Y no fue sino hasta los siglos XVII y XVIII, con el fortalecimiento de la familia burguesa y la expansión de la escolarización, que emergió la idea de la niñez como un periodo diferenciado, caracterizado por la protección y la educación. (Aries & Van Den Berg, 2007).

El paso del niño/a a la adultez se va dando de forma natural: de la dependencia a la autonomía, de la carencia a la razón adulta. La falta de razón constituye para muchos, una forma de desamparo y el amparo da derecho a ser obedecido suponiendo la autoridad adulta. (Satriano, 2008). Posteriormente en el siglo XX, surgieron teorías del desarrollo infantil que consolidaron la idea de la niñez como una etapa crucial para el crecimiento físico, emocional y cognitivo. (Unesco, 2009; Satriano, 2008).

En la actualidad, la situación ha cambiado significativamente, se ha profundizado en el análisis de la niñez como una categoría social activa, pues, la etapa de la niñez desde una mirada sociológica, se ve a la niña o niño como un ser capaz de interpretar, adaptar y transformar las normas y prácticas sociales. Este enfoque contrasta las perspectivas tradicionales que concebían a las/os niñas/os como receptores pasivos de la socialización. (Corsaro & Everitt, 2023).

La niñez es un concepto propio de la modernidad y producto de la reivindicación del discurso de los derechos, es un cambio en el cambio paradigmático en la forma de abordar lo humano a lo largo de la historia, la cual implicó una ruptura con las concepciones tradicionales que existían en torno al tema. (Puerto, 2015). La sociedad moderna se caracteriza por dos eventos centrales en el proceso de resignificación de la niñez, donde se

busca comprender las necesidades, los intereses y las características propias del contexto psico-social del niño/a. Por lo tanto, la niñez se interpreta como una construcción social; la niñez debe incluirse como variable de análisis social; las relaciones y culturas de los niños y niñas tienen valor de estudio propio; los niños y niñas son agentes sociales activos; el estudio de la niñez implica compromiso con el proceso de la reconstrucción de la niñez en la sociedad. (James & Prout, 2003).

3. 7 Modelos Hegemónicos

3. 7. 1. Adultocentrismo

El interés por investigar este tema radica en comprender cómo el dispositivo escolar se vincula con el adultocentrismo, el cual actúa como un factor condicionante en las experiencias y actividades de la infancia. En este sentido, se considera el lugar que ocupa la infancia dentro de las relaciones de dominación, donde históricamente ha sido posicionada como el sujeto oprimido por defecto, lo cual ha sido legitimado desde un marco cultural. (Andaur et al., 2023). Según las ideas de Foucault, es posible entender cómo este sistema ejerce poder sobre los niños y estudiantes, controlándolos a lo largo de su vida dentro de un marco productivo. Bajo esta perspectiva, la escuela implementa lo que él denomina una “micropenalidad”, es decir, una serie de sanciones pequeñas pero constantes que inciden en diversos aspectos, como el tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones), la actividad (falta de atención, descuido), la conducta (descortesía, desobediencia), la palabra (charlas, insolencias) y el cuerpo (posturas “inadecuadas”, gestos incorrectos, suciedad). Estas sanciones buscan imponer una forma de disciplina que uniforma los comportamientos y actitudes dentro del ámbito escolar. (Urraco & Nogales, 2013).

Las ocupaciones en la infancia están profundamente condicionadas y diseñadas por el contexto sociocultural y político, lo que permite evidenciar cómo el adultocentrismo delimita su desarrollo. La asistencia de niños y niñas a la escuela responde a expectativas impuestas por su entorno, y es dentro del aula donde el adultocentrismo se manifiesta de manera concreta: el adulto ocupa una posición central, se sitúa al frente del grupo y su vestimenta lo distingue de los estudiantes. Además, ejerce un discurso de poder respaldado por el entorno social, mediante la imposición de normas, la aplicación de sanciones, la evaluación constante y el establecimiento de expectativas académicas y conductuales que los niños y niñas intentan cumplir. (Andaur, 2023).

Asimismo, la estructura del contexto escolar refuerza estas prácticas adultocéntrica a través de la distribución de los espacios y la disposición arquitectónica de elementos como ventanas, salas y oficinas, que consolidan el control adulto sobre el entorno educativo. Por otro lado, se observa cómo los niños y niñas internalizan este adultocentrismo, asumiendo un rol pasivo frente a la socialización impuesta por los adultos. Este proceso, legitimado socioculturalmente y en gran medida inconsciente, contribuye a que tanto quienes ejercen el poder como quienes lo reciben no siempre sean conscientes del sistema de dominación en el que participan. (Andaur, 2023; Freire, 2020).

Los niños y niñas internalizan el pensamiento adultocéntrico al definirse a sí mismos en función de las expectativas que los adultos proyectan sobre su futuro. Perciben la adultez como un ideal a alcanzar, asociado a la libertad, el poder de decisión, la capacidad adquisitiva y la responsabilidad. Bajo esta perspectiva, diversos autores resaltan la importancia de que investigaciones como la presente continúen desarrollándose, brindando voz a los propios niños y niñas para que se empoderen y reivindiquen el lugar que les corresponde en la sociedad. (Andaur, 2023).

La infancia es una construcción social e histórica que se define a partir de diversos factores como el cuerpo, el tiempo, las relaciones de poder y el espacio que giran en torno a los niños y niñas. La niñez no se refiere a un individuo en específico, sino a un concepto relacional y global, similar al de género, que abarca una serie de relaciones desiguales que sitúan a los niños en una posición de subordinación frente a los adultos. Esto se debe a la percepción de que aún no han alcanzado un desarrollo completo de su madurez y juicio moral. Esta relación de poder ha sido respaldada y representada en los medios de comunicación, los discursos sociales, las leyes y las políticas públicas, además de ser reproducida en el ámbito privado, como el hogar. (Álvarez, 2024).

Desde el siglo XIX, en Chile ha surgido la necesidad de controlar la formación cívica de la niñez, con el propósito de garantizar, a través de la familia y la escuela, la reproducción de una conciencia nacional impuesta por las élites políticas. A partir de esta premisa, el currículum nacional ha delineado los contenidos históricos que deben enseñarse en las instituciones educativas del país, contribuyendo a la naturalización de la idea de que los niños y niñas son incapaces de afrontar los problemas cotidianos. (Álvarez, 2024).

En este contexto, la niñez ha sido relegada a un segundo plano, considerada como una etapa transitoria hacia la adultez y percibida como un periodo de formación en el que los sujetos son moldeables, sin reconocimiento como actores sociales plenos. Se les concibe

como seres presociales, quienes deben atravesar diversas etapas de desarrollo orientadas a la adquisición de habilidades de convivencia, funciones sociales y competencias cognitivas, con el fin de convertirse en ciudadanos una vez alcanzada la adultez. (Álvarez, 2024; Freire, 2020).

Esta visión pone de manifiesto la necesidad de visibilizar y resignificar el concepto de niñez dentro del currículum nacional, particularmente en los textos escolares y en la enseñanza de la historia. Dicha necesidad se fundamenta en tres pilares esenciales: la crítica al adultocentrismo; el reconocimiento de los niños y niñas como ciudadanos del presente y no solo del futuro; y la importancia de promover procesos de pensamiento histórico en el estudiantado. (Álvarez, 2024).

La mirada adultocéntrica ha afectado el protagonismo, la autonomía y el liderazgo en el aprendizaje infantil, limitando la capacidad de los niños y niñas para ser sujetos activos en su educación. En este mismo sentido, se describe un fenómeno cultural y pedagógico relacionado con la niñez, en el cual se asocia a los niños y niñas principalmente con su desarrollo futuro. Se considera que, si se les protege adecuadamente de los peligros sociales, podrán tener un mejor porvenir. Sin embargo, esta preocupación excesiva por el futuro impide reconocer la capacidad de los niños y niñas para actuar de manera significativa en el presente. (Apablaza & Johnson, 2022).

De esta forma, está estrechamente vinculado a una estructura de poder económico y político impulsada por el capitalismo colonial y el patriarcado, que coloca al adulto como el sujeto central de la sociedad. Esta estructura convierte la educación en un proceso destinado a preparar a los individuos para alcanzar ese rol, asignándoles un lugar en la sociedad solo una vez que han alcanzado la adultez. Este sistema de dominación, característico de las sociedades capitalistas y patriarcales, se internaliza como una forma de pensar y sentir, afectando particularmente a la niñez y la juventud, quienes adoptan los valores y percepciones de este modelo. Así, el adultocentrismo en la educación impone una visión en la que se espera que los niños y jóvenes se conviertan en adultos y ciudadanos capaces de contribuir al progreso de la sociedad. En este enfoque educativo, la identidad del estudiante se construye bajo la premisa de que solo el adulto, como ciudadano, es válido y completo, lo que lleva a considerar a los niños y niñas como ignorantes simplemente por no haber alcanzado la adultez. A los estudiantes se les enseña únicamente lo que el sistema cree que necesitan saber para convertirse en adultos “útiles” para la sociedad, mientras que la niñez es

vista como una etapa incompleta e incapaz, tratándolos como no-ciudadanos, sin voz ni derechos, debido a su falta de adultez. (Collao, 2023).

3. 7. 1. Masculinidad Hegemónica en Niñez Rural

En los últimos años, las políticas educativas en Chile han incorporado una agenda orientada hacia la igualdad de género, lo que abre la posibilidad de realizar transformaciones significativas, especialmente en relación con la masculinidad hegemónica. Sin embargo, diversas investigaciones realizadas tanto en Chile como en América Latina evidencian la persistencia de un modelo hegemónico de masculinidad. Este modelo impone una serie de mandatos a nivel subjetivo que funcionan como directrices identitarias, emocionales, conductuales y relacionales. Estas normas son difíciles de eludir para quienes participan en este sistema, ya que desviarse de ellas puede resultar en marginalización o estigmatización. Además, dicho modelo proporciona materiales simbólicos que contribuyen a la construcción de subjetividades, definiendo límites y procesos de validación que refuerzan su vigencia. (Contreras et al., 2021).

Según los mismos autores, para comprender la noción de masculinidad no basta con analizar únicamente las prácticas discursivas. Es fundamental también considerar las condiciones de vida en las que los sujetos se desarrollan, es decir, su entorno social. Este enfoque subraya la importancia de investigar las interacciones entre las diversas representaciones de lo femenino y lo masculino dentro de un marco que reconoce la hegemonía del patriarcado y su influencia simbólica. Las estructuras económicas, los procesos de socialización y los fenómenos culturales refuerzan esta hegemonía, transmitiendo de manera contundente ideales masculinos que perpetúan relaciones de poder desiguales. Entre estas dinámicas se incluyen la dependencia económica, que solidifica la supremacía masculina, y la construcción de narrativas que naturalizan la desigualdad de género, lo que da lugar a comportamientos y actitudes que refuerzan estas jerarquías desde la niñez. (Contreras et al., 2021).

A diferencia de otros contextos donde el dominio masculino puede estar velado, en este caso se manifiesta de manera explícita, estableciendo relaciones de poder desiguales que afectan la distribución de recursos y responsabilidades. En los discursos de los niños analizados, se observa la reafirmación de la importancia de "ser hombre" a partir de tres aspectos principales. En primer lugar, el acceso a los espacios públicos, representado por el privilegio de obtener empleos mejor remunerados y socialmente valorados, en contraste con

las opciones laborales disponibles para las mujeres. En segundo lugar, la definición de masculinidad se construye en oposición a la feminidad, destacando características percibidas de las mujeres, como ser "mañosas" o "débiles". Este contraste refuerza la idea del hombre como protector, basado en la fuerza física y simbólica. Finalmente, la percepción de que "un hombre puede hacerlo todo" no solo otorga privilegios, sino que también implica una presión para cumplir con esta condición. Este mandato refuerza tanto la supremacía masculina como la obligación de cumplir con las expectativas de fuerza, éxito y dominio, configurando una construcción de género que sigue influyendo en las estructuras sociales. (Connell, 2020; Ramírez & Contreras, 2012).

3. 8 Familias y realidades socioculturales

La familia es una institución social fundamental que ha experimentado transformaciones significativas a lo largo de la historia, adaptándose a los diversos contextos socioculturales. Comprender las dinámicas familiares, es un elemento fundamental para analizar cómo estas interacciones influyen y son influenciadas por el entorno social y cultural en el que se desarrolla. Por ende, la familia ha sido objeto de estudio en múltiples disciplinas debido a su papel fundamental en la socialización y en la transmisión de valores y normas culturales. (Satir, 1978). Siendo una construcción histórica y social, cuya definición y función exacta varía según el contexto y la cultura. (Cabanillas, 2010).

La familia no es una unidad estática; por el contrario, su estructura y funciones han variado en respuesta a los cambios sociales, económicos y culturales. (Castro & Cabanillas, 2010). Donde, la familia es ante todo una realidad interpersonal, y la pluralización de las formas de convivencia es un fenómeno reciente en la historia de la humanidad y el estudio de estas es relevante para las ciencias sociales, ya que, permite comprender cómo se construyen los procesos de identidad social desde las nuevas realidades familiares. Además, la riqueza que aporta cada uno de sus componentes por ser quien es, y la determinante aportación de la comunidad matrimonial como tal, cada familia tiene una serie de características y de riquezas propias del sistema familiar. (Cabanillas, 2010).

Pensar la realidad de la familia no es un asunto sencillo, pues está es un tipo de fenómeno social en el que convergen tal cantidad de elementos procedentes tanto de la subjetividad de sus miembros como de los factores que integran el entorno que siempre ha

resultado difícil para ciencias como la sociología, la psicología, la economía, la política o la filosofía aproximarse a ella sin violentar su naturaleza profunda. (Cabanillas, 2010).

Por su parte, la familia también puede ser considerada como un sistema interrelacionado donde el comportamiento de cada individuo influye en el grupo entorno. Uno de los principios fundamentales es que, aquellos problemas emocionales u psicológicos no pueden entenderse de forma aislada, sino que deben ser analizados desde las dinámicas familiares. (Virginia, 1978). La diversificación de los modelos familiares, incluyendo familias monoparentales, reconstituidas y homoparentales, ha desafiado la concepción tradicional de familia. Se destaca que esta diversidad refleja la necesidad de comprender los vínculos familiares desde una perspectiva más inclusiva y plural, donde las distintas configuraciones familiares participan activamente en la construcción de identidades y redes de apoyo social. (Cabanillas, 2010).

Para Satir (1978), las familias funcionan mediante reglas implícitas que guían el comportamiento de sus integrantes. Estas reglas, influenciadas por el contexto sociocultural, pueden ser adaptativas o disfuncionales. Cuando estas normas son demasiado rígidas o están desalineadas con las necesidades emocionales de los miembros, pueden surgir conflictos y disfunciones. Factores como la clase social, el nivel educativo, la religión y las tradiciones culturales influyen en cómo las familias manejan el estrés, resuelven los conflictos y apoyan el desarrollo personal de sus miembros.

Los cambios en los contextos socioculturales han generado modificaciones profundas en las estructuras familiares. La globalización, la migración, los cambios en los roles de género y las nuevas tecnologías han influenciado en la manera en que las familias interactúan y enfrentan los desafíos cotidianos. Donde las transformaciones sociales han provocado la aparición de nuevas formas de convivencia, lo que obliga a repensar las políticas sociales y educativas para responder a la diversidad familiar existente. (Cabanillas, 2010).

En este sentido, la familia no solo es influenciada por su entorno, sino que también actúa como agente de cambio social. Los valores, creencias y prácticas que se transmiten en el seno familiar pueden reforzar o desafiar las normas sociales predominantes. Por ejemplo, la educación en igualdad de género dentro de la familia, puede contribuir a la transformación de patrones culturales discriminatorios. (Cabanillas, 2010; Satir, 1978).

3. 8. 1 Educación Formal de las Familias en Contextos Rurales y su impacto en la Niñez

La educación formal de las familias rurales desempeña un rol fundamental en el desarrollo académico y social de la niñez. Sin embargo, en contextos rurales las limitaciones en el nivel educativo de los cuidadores pueden construir una barrera significativa para el aprendizaje de las y los niños. Según (Bourdieu et al., 1977), el capital cultural transmitido dentro del núcleo familiar, influye directamente en las oportunidades educativas de las niñas y niños, donde las familias con un menor nivel de escolaridad tienden a reproducir patrones de desventaja educativa.

La capital cultural comprende conocimientos, habilidades, hábitos y disposiciones que los individuos adquieren en el hogar y que son valorados por el sistema educativo. En contextos rurales, las familias con escasa educación formal suelen tener un capital cultural limitado, lo que puede restringir el apoyo académico que brindan a sus hijas/os. Esto se manifiesta en la falta de recursos educativos en el hogar, escasas estrategias de acompañamiento escolar y la percepción de la educación como algo distante o poco relevante para la vida cotidiana. (Trucco, 2014).

La distancia geográfica y el aislamiento también contribuyen a estas barreras socioculturales, donde las comunidades rurales lejanas a centros urbanos suelen tener menos acceso a actividades culturales, bibliotecas, y recursos tecnológicos, limitando las oportunidades de aprendizaje informal que complementan la educación formal. (Arriagada, 2003; Castro & Cabanillas, 2010).

El nivel educativo de los padres también influye en cómo los niños enfrentan las metodologías de enseñanza. Los docentes en escuelas rurales deben adaptar sus métodos para atender a estudiantes que no siempre cuentan con apoyo académico en sus hogares. Sin embargo, la falta de formación pedagógica específica para contextos rurales puede dificultar la implementación de metodologías inclusivas y diferenciadas. (UNESCO, 2017)

Las actitudes y expectativas que las familias rurales tienen hacia la educación también pueden influir en el rendimiento académico de sus hijas e hijos. Estudios señalan que en comunidades rurales, donde los cuidadores tienen baja escolaridad, puede existir una valoración limitada de la educación formal, percibiéndola como poco relevante frente a las exigencias laborales del entorno. (Cabanillas, 2010; Jiménez et al., 2010; Trucco, 2014). Esto

puede traducirse en menores expectativas académicas y desmotivación en las/os niñas/os, afectando su rendimiento escolar.

La educación formal de las familias rurales influye de manera significativa en el proceso de aprendizaje de la niñez, tanto desde el capital cultural transmitido como desde las barreras socioculturales, metodológicas y actitudinales que se generan. Comprender estas dinámicas es esencial para diseñar estrategias educativas inclusivas y contextualizadas que promuevan la equidad en el aprendizaje de los niños y niñas en contextos rurales. (Cabanillas, 2010; Satir, 1978).

Capítulo IV: Marco Metodológico

4. 1 Sustentación epistemológica

Las bases epistemológicas de esta investigación se enmarcan en un enfoque cualitativo, el cual reconoció la importancia de la subjetividad para comprender el significado social de los fenómenos estudiados, en este caso, las percepciones que presentaban los actores de la comunidad educativa rural acerca de las barreras para el aprendizaje en la niñez. (Bautista, 2022). Desde esta perspectiva, se buscó describir, comprender e interpretar los fenómenos a través de dichas percepciones y significados por las experiencias de los participantes de distintas realidades educativas rurales. (Hernández et al., 2014).

En línea con los objetivos de la investigación, el enfoque cualitativo se consideró el más apropiado para su desarrollo y para dar respuesta a estos. Lo cual se debe a que, el análisis se realizó a partir de la información recabada in situ, con sujetos participantes activos de las distintas realidades rurales investigadas. En este contexto, la labor principal se centró en la interpretación, comprensión y potencialmente, en la transformación de la realidad educativa, tomando como base las percepciones proporcionadas por las/os protagonistas del estudio. (Bisquerra, 2022). De esta manera, se asume un rol interpretativo, partiendo desde la perspectiva de las/os actores involucrados y su relación con el entorno educativo.

La investigación cualitativa se fundamentó en una visión constructivista, que concibe la realidad como una experiencia heterogénea, interactiva y socialmente compartida, interpretada por los individuos en función de sus vivencias, historicidad y contextos. En este sentido, fue fundamental contar con la participación activa de sujetos, quienes aportaron desde su experiencia y conocimiento, donde se fue construyendo el análisis a partir de una comprensión profunda de los datos obtenidos. (McMillan & Schumacher, 2005).

De esta forma, el estudio se fundamentó en el interés por comprender la interacción humana en diversas comunidades educativas rurales, donde se adoptó un conocimiento del tipo práctico-cognoscitivo, que facilitó la exploración de las percepciones individuales de los participantes. Se asumió que, como seres reflexivos, estos actores poseen la capacidad de interpretar su entorno y expresarlo desde su experiencia personal. (Austin, 2000).

Desde esta perspectiva, el análisis se sustenta bajo la teoría de los intereses cognoscitivos, la cual plantea que el ser humano comprende su realidad a través de la autorrealización de su historicidad. En este sentido, el interés cognoscitivo práctico, permitió comprender la capacidad del individuo para adaptarse a los cambios del entorno y desenvolverse socialmente de manera efectiva. A diferencia del interés técnico, que busca

una comprensión objetiva de la realidad, el interés práctico se orienta a preservar la intersubjetividad y construir significados compartidos en un contexto social. (Carretero, 2006).

El enfoque analítico de la investigación priorizo la comprensión e interpretación de las ideas, intenciones, motivaciones, expectativas y creencias de los sujetos participantes. De este modo, la investigación no solo aporta conocimiento académico, sino que también tiene un carácter aplicado, al ofrecer insumos para la mejora de planes y prácticas educativas en contextos rurales. Por lo tanto, se lograron identificar los elementos esenciales desde una perspectiva pedagógica, estableciendo vínculos directos con la realidad de la niñez rural. Desde esta óptica, se planteó una mirada crítica y transformadora, que busca generar conciencia social y contribuir al fortalecimiento de la teoría educativa, articulando el conocimiento científico con la experiencia comunitaria. (Santos, 2009; McMillan & Schumacher, 2005; Monje, 2011).

4. 2 Enfoque de investigación

Desde la perspectiva de los investigadores, la investigación cualitativa buscó acercarse a individuos reales que forman parte de la sociedad, brindando así información valiosa sobre sus opiniones, experiencias y expectativas. En este sentido, el enfoque de la presente investigación se adoptó desde un Estudio de Caso Múltiple, lo que permitió explorar y examinar distintos contextos específicos relacionados a la educación rural, su población y los fenómenos asociados. La elección de este método facilitó la comprensión de las influencias que impactaron en la niñez de la educación rural chilena, a través de las percepciones de la comunidad educativa en relación con las barreras para el aprendizaje que se pudieron presentar. (Coller, 2000; Stake, 2020).

De acuerdo con Monje (2011), el Estudio de Caso, es un examen sistemático de un fenómeno específico, tal como un programa, un evento, una persona, un proceso, una institución o un grupo social, donde su propósito fundamental es comprender la particularidad del caso, en el intento de conocer cómo funcionan todas las partes que los componen y las relaciones entre ellas para formar un todo.

El fenómeno estudiado se abordó desde la lógica de criterios de calidad científica, donde la observación minuciosa permitió modificar la generalización en función de reconocer la variabilidad en las percepciones. No obstante, el objetivo principal fue la particularización,

resaltando la unicidad y la comprensión del objeto de investigación. (Coller, 2000; Stake, 2020).

Por otro lado, Monje (2011), sostiene que el Estudio de Caso permite conocer de forma extensa y detallada un determinado contexto, lo que implica estudiar cualquier unidad de un sistema o sistemas, para estar en condiciones de conocer algunos problemas generales del mismo. Asimismo, el estudio de caso fue una forma de acercamiento a fenómenos complejos de la realidad, susceptibles de tratarse como sistemas abiertos que interactúan en su entorno, reconociendo el contexto y la interacción entre sus variables. Este enfoque facilitó la integración entre la investigación, la teoría y la práctica desde los saberes de los actores de dichas comunidades educativas. (Durán, 2012).

Desde una perspectiva metodológica, se consideró el Estudio de Caso Múltiple como un método comparativo, debido a que su estrategia permitió examinar patrones similares y diferenciales entre un número moderado de casos. Una de las características fundamentales de los métodos comparativos, fue el interés por la diversidad, centrando la atención en la correspondencia de cada caso. Esta característica los diferencia de quienes consideran los estudios de casos múltiples como una variante de los estudios de caso único, ya que estos se enfocan en encontrar aspectos comunes que les permitan considerar los múltiples casos como manifestaciones de un mismo fenómeno. (Andrade, 2018).

4. 3 Definición y Justificación del Caso

Para la presente investigación, se utilizó un Estudio de Caso Múltiple, siendo una estrategia metodológica cualitativa que permite analizar, comprender e interpretar un fenómeno en profundidad a través de la exploración de múltiples casos, considerados unidades independientes pero interrelacionadas entre sí. Esta metodología se centra en estudiar una versión, un momento, una encarnación única de la historia, pero aplicada de forma comparativa y replicativa en distintos escenarios. (Bassi, 2015). Esta se caracteriza por permitir investigar la *diversidad de contextos*, es decir, se analizaron diversas realidades logrando identificar patrones, diferencias y factores específicos dentro de un fenómeno, enriqueciendo la comprensión del objeto de estudio; *comparación sistemática*, donde los casos seleccionados se analizaron de manera individual y conjunta, permitiendo un análisis más robusto y generalizable dentro del contexto particular estudiado; *profundidad analítica*, cada caso estudiado se abordó en profundidad, utilizando múltiples fuentes de datos, tanto de

la literatura como de las entrevistas semiestructuradas; flexibilidad metodológica, aunque sigue siendo un diseño estructurado, permite ajustar el enfoque a las particularidades de los casos, facilitando una perspectiva dinámica y contextualizada. (Andrade, 2018; González, 2013).

Un aspecto crucial en los estudios de caso múltiple es la selección de los casos, la cual en este estudio incluyó 6 escuelas rurales ubicadas tanto en contextos cercanos a la Región Metropolitana, como Paine y Alhué, como en localidades más alejadas, tales como Villarrica, Chiloé, Traiguén y Río Puelo. Este enfoque responde a los objetivos generales y específicos de la investigación, al permitir contrastar las percepciones sobre las barreras de aprendizaje en función de la distancia geográfica y las particularidades de los territorios rurales. (González, 2013; Andrade, 2018). Dentro de dichos contextos educativos, la unidad de análisis fueron las escuelas, donde se entrevistaron a 10 profesionales (docentes y equipos de gestión), ver en la Tabla 4 las especificaciones de cada docente,

En este marco, se diseñaron criterios claros para la selección de las unidades de análisis, dividiéndose en criterios de inclusión y criterios de exclusión.

Criterios de Inclusión:

1. **Escuelas rurales:** Localizadas en distintas regiones de Chile, seleccionadas considerando su distancia geográfica respecto de la Región Metropolitana.
2. **Docentes y cuerpo directivos** que hayan tenido la experiencia en escuela rural u trabaje actualmente en una.
3. Escuelas con **índices de prioridad social y vulnerabilidad**, según datos proporcionados por el Ministerio de Educación (MINEDUC). Donde se arroja lo siguiente (MDSF, 2024):
 - A. **Paine**, comuna que presenta un porcentaje del 2,8 % de la población donde niños, niñas y adolescentes se encuentran excluidos; y un 2, 8 % de personas con rezago escolar.
 - B. **Alhué**, presenta una tasa de 9,6 % de población en pobreza por ingresos y 29,1 % en pobreza multidimensional. Donde existe un porcentaje del 2, 7 % de niños, niñas y adolescentes excluidos y un 1, 2 % de personas con rezago escolar.
 - C. **Traiguén**, presenta una incidencia de la inseguridad alimentaria del 25, 5 %, donde existe un porcentaje de 0, 5 % de niños, niñas y adolescentes excluidos, con un 2,3 % de personas con rezago escolar.

- D. **Río Puelo**, en la comuna de Cochamó presenta un 10, 8 % de pobreza por ingresos y multidimensional, presentando un 3, 0 % de niños, niñas y adolescentes excluidos, junto con un 1, 8 % de personas con rezago escolar.
- E. **Chiloé**, donde se entrevistaron a profesionales que realizaban clases en Castro y Quellón. Considerando que Castro presenta un 3,2 % de incidencia de la pobreza por ingresos y un 18, 2 % multidimensional, mientras que Quellón, presenta un 29, 9 % de incidencia de la pobreza multidimensional.
- F. **Villarrica**, presenta un 7, 7 % de incidencia de pobreza por ingresos y un 15, 7 % de pobreza multidimensional, además de presentar un 23, 5 % de incidencia de la inseguridad alimentaria moderada o grave en la región. Además de un 2, 3% de niños, niñas y adolescentes excluidos, junto con un 1, 2 % de personas con rezago escolar.

Mientras que la incidencia de pobreza multidimensional según región por zona, es de:

- A. Región Metropolitana (Rural): 28, 0 %
- B. Región de La Araucanía (Rural): 35, 4 %
- C. Región de Los Lagos (Rural): 34, 8 %
- 4. **Unidades educativas multigrado o unidocentes** que atiendan a estudiantes dentro de las escuelas rurales.
- 5. **Contextos que presenten desafíos** en términos de recursos pedagógicos y oportunidades de aprendizaje debido a su ruralidad.

Criterios de Exclusión

1. **Escuelas urbanas**, cuya ubicación no sea representativa del contexto rural.
2. **Ausencia de niveles de primer ciclo básico**, donde no se imparta la educación en los niveles correspondientes al foco de estudio.
3. **Centros educativos con financiamiento privado exclusivo:** Escuelas rurales que no dependan del sistema de financiamiento público, ya que pueden presentar realidades muy diferentes en términos de recursos y desafíos.
4. **Dificultades logísticas para la recolección de datos:** Escuelas ubicadas en zonas con accesos extremadamente difíciles o con limitaciones para realizar entrevistas, observaciones o recopilación de datos.

Tabla 4. Tabla de Especificaciones de docentes y cuerpo de gestión

| Indicadores | Género | Título Profesional | Cargo | Años de experiencia pedagógica | Años de permanencia en Escuela Rural | Localidad |
|-------------|--------|---|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------------|------------|
| Caso N°1 | F | Educadora General Básica, con mención en primer ciclo. | Directora | 25 años aprox. | 6 años | Villarrica |
| Caso N°2 | F | Educadora de Párvulos. | Docente de aula. | 4 años | 4 años | Traiguén |
| Caso N°3 | F | Educadora General Básica. | | 25 años aprox. | 4 años | Rio Puelo |
| Caso N°4 | F | Educadora Diferencial. | Docente de aula y PIE | 8 años aprox. | 8 años | Alhué |
| Caso N°5 | F | Educadora General Básica. | Docente de aula y Jefa de UTP. | 15 años aprox. | 7 años | Alhué |
| Caso N°6 | F | Educadora de Enseñanza Media con especialidad en Artes. | Docente de aula y domicilio | 32 años aprox. | Más de 3 años | Chiloé |
| Caso N°7 | F | Educadora Diferencial | Docente PIE | 4 años | 4 años | Paine |
| Caso N°8 | F | Educadora Diferencial | Docente PIE | 10 años | 2 años | Paine |
| Caso N°9 | F | Educadora Diferencial | Docente PIE | 3 años | 1 año | Paine |
| Caso N°10 | F | Educadora de Párvulos | Docente de aula y domicilio | 17 años aprox. | 12 años | Chiloé |

Esto cobra relevancia, ya que permite responder a los propósitos de esta investigación, es decir, poner en manifiesto las percepciones que presenta la comunidad educativa rural acerca de las barreras de aprendizaje de la niñez, tal como la influencia desde lo actitudinal, los desafíos y oportunidades culturales, y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Siendo particularmente útil para obtener información básica para planear investigaciones más

amplias, pues, debido a lo intensivo de la investigación, arrojan luz sobre importantes variables, interacciones y procesos que merezcan ser investigados más extensivamente. (Monje, 2011).

El Estudio de Caso Múltiple no solo busca documentar las características de cada caso, sino también identificar tendencias, conexiones y variaciones que puedan aportar a la comprensión del fenómeno desde una perspectiva holística. Es ideal para investigaciones educativas y sociales que requieren analizar fenómenos complejos en contextos diversos. (Andrade, 2018).

4. 4 Técnicas de recolección de información e instrumentos

La entrevista semiestructurada como instrumento de recolección de información, permite recopilar información detallada en relación a la persona entrevistada, que informa y comparte de manera oral con el investigador los temas específicos concernientes a la investigación a través de un esquema determinado de interrogación. (Vargas, 2012)

Las técnicas e instrumentos empleados en esta investigación proporcionarán una mayor claridad durante la ejecución del proceso investigativo. Se utilizará el instrumento de entrevista semiestructurada, siendo un como un procedimiento de diálogo libre del protagonista, permitiendo mayor libertad al investigador al momento de formular preguntas, pues no se guían desde un modelo rígido, sino que recurren a la espontaneidad desde una escucha atenta y receptiva de los investigadores, teniendo la posibilidad de realizarla a los miembros de la comunidad educativa inserta en dicho contexto de escuelas rurales. (Bautista, 2022).

Para la implementación de la entrevista semiestructurada, se llevó a cabo un proceso riguroso de validación, que incluyó un análisis evaluativo entre pares como etapa inicial. Posteriormente, el guion fue sometido a la validación por juicio de expertos, quienes fueron seleccionados bajo el criterio de poseer un grado académico igual o superior a magíster, garantizando así un alto nivel de especialización en la revisión. Este proceso tuvo como propósito principal asegurar la calidad y pertinencia del instrumento, revisando en detalle cada una de sus secciones y los ítems que las componen. (Vargas, 2012; Bautista, 2022)

La validación se enfocó en tres aspectos fundamentales. En primer lugar, se analizó la claridad y precisión del lenguaje empleado en la redacción de las instrucciones y de los ítems,

buscando garantizar que estos fueran comprensibles y no se prestaran a interpretaciones ambiguas. En segundo lugar, se evaluó la pertinencia de las secciones e ítems incluidos, asegurando su alineación con los objetivos y propósitos del estudio, tanto en términos generales como en relación con los objetivos específicos a los que tributaban las preguntas. Finalmente, se verificó que cada pregunta del instrumento estuviera directamente vinculada con los objetivos específicos, facilitando así la recolección de información relevante para la investigación. (Vargas, 2012; Bautista, 2022).

Este proceso de validación fue realizado por un panel conformado por cuatro expertos ligados al campo educativo, quienes emitieron observaciones y recomendaciones para optimizar la estructura y el contenido del instrumento. Tras incorporar dichas sugerencias, el instrumento quedó conformado por un total de 13 preguntas, consideradas adecuadas y suficientes para responder a las necesidades planteadas en la investigación. La versión final validada de la entrevista semiestructurada se utilizó como herramienta principal de recolección de datos, asegurando que el diseño respondiera a los más altos estándares metodológicos y garantizando la obtención de información relevante, precisa y confiable para el desarrollo de la presente investigación. (Vargas, 2012; Bautista, 2022)

Técnica de Análisis de Información

4. 5 Análisis de Contenido Cualitativo

Basándonos en lo expuesto previamente, se llevará a cabo un análisis de contenido cualitativo para examinar de manera sistemática las expresiones lingüísticas de los actores sociales. (Bassi, 2015). Además de la recopilación de datos, este enfoque permitirá la generación de categorizaciones válidas, asegurando la transferibilidad de los resultados a contextos más amplios. (Bassi, 2015; Monje, 2011).

Pues bien, el análisis de contenido cualitativo, da lugar importante a interpretaciones teóricas estrechamente ligadas al cuerpo del conocimiento (Filloux, 2008), siendo deductiva e inductiva, es decir, deductiva , ya que se derivaran procesos basados en teoría e inductiva, porque considera los procesos observacionales, trabajando de lo particular a lo general, intentando alcanzar un nivel de generalidad que de un aporte a la discusión teórica; y la revisión de los interesados. (Bassi, 2015; Monje, 2011; Stake, 2020).

En última instancia, la técnica de análisis de datos utilizada fue un análisis de contenido cualitativo, para lo cual se empleó el software MAXQDA. Este permitió procesar y organizar la información obtenida en relación con los objetivos específicos de la investigación, que correspondían a las barreras actitudinales, socioculturales y metodológicas. Estas categorías fueron previamente definidas de manera deductiva a partir del marco teórico y los objetivos planteados.

Además, durante el proceso analítico surgieron categorías emergentes derivadas directamente del discurso de las entrevistadas, que enriquecieron la comprensión de las barreras identificadas. Estas categorías emergentes fueron integradas al análisis y sistematizadas junto a las categorías permitiendo una visión más completa y ajustada al contexto explorado.

El uso de MAXQDA facilitó la codificación sistemática de los datos, organizando las unidades de significado en categorías deductivas (basadas en bibliografía y objetivos) e inductivas (emergentes del análisis). Este enfoque combinó perspectivas teóricas con hallazgos prácticos, asegurando una triangulación de la información para fortalecer la validez del análisis.

Además, las categorías se estructuraron en subcategorías y dimensiones, lo que permitió un análisis más detallado de las frecuencias y patrones dentro de los datos recolectados. Desde esta organización, pudimos analizar con mayor precisión la aparición y distribución de los conceptos clave en los discursos de las entrevistadas.

También se generó una nube de palabras utilizando el software para visualizar las palabras que aparecieron con mayor frecuencia en las respuestas de los docentes. Esto proporcionó una perspectiva rápida y gráfica de los términos más recurrentes, lo que ayudó a identificar temas centrales y reforzó los hallazgos obtenidos desde las categorías y subcategorías.

4. 6 Fases de investigación

Para hablar de que esta investigación cualitativa fue realizada de manera rigurosa, es que desde la descripción del diseño se especificará el proceso, con una secuencia de pasos procedimentales, los cuales serán descritos en la siguiente tabla 5.

Tabla 5. Fases de la Investigación

| Fases | Descripción |
|--|--|
| <p>Fase Teórica: En esta etapa se establece la fase teórica y conceptual para el estudio de caso. Aquí las investigadoras revisan la literatura para comprender el contexto, identificar brechas en el conocimiento, y formular la pregunta de investigación con sus respectivos objetivos.</p> | <p>Durante la etapa teórica y conceptual del estudio de caso múltiple, se establecieron las bases necesarias para orientar la investigación. En esta fase, se definieron un conjunto de palabras clave en español e inglés, empleando un proceso sistemático para su determinación. Este proceso incluyó una revisión sistemática de literatura en ambos idiomas, utilizando bases de datos académicas como Scopus, Google Académico, Scielo, Eric y Dialnet.</p> <p>A partir de esta revisión exhaustiva, se identificaron las principales brechas en el conocimiento relacionadas con el tema de estudio, lo que permitió formular el planteamiento del problema de investigación. Con base en este diagnóstico, se establecieron tanto el objetivo general como los objetivos específicos de la investigación, orientados a responder de manera precisa las preguntas de investigación y abordar las áreas de interés previamente identificadas.</p> <p>Además, durante esta etapa se elaboró la justificación del estudio, argumentando su relevancia académica y práctica dentro del contexto investigado. A partir de las brechas identificadas en la información existente, se constató que, aunque había estudios previos sobre el tema, estos no abordaban de manera integral ni específica ciertas dimensiones clave vinculadas al contexto sociocultural, actitudinal o metodológico del caso estudiado. Esto subrayó la necesidad de una investigación más profunda y contextualizada para cubrir dichos vacíos.</p> <p>Paralelamente, se realizó una revisión detallada del marco</p> |

teórico, recopilando y analizando conceptos clave, teorías y antecedentes que no solo fundamentaron y dieron solidez a la investigación, sino que también permitieron contrastar la información obtenida con el conocimiento existente. Este enfoque integrador ayudó a consolidar una base conceptual robusta para guiar las etapas posteriores de la investigación y aportar una contribución significativa al campo de estudio.

Fase Metodológica: En esta etapa se determina cómo se llevará a cabo el estudio, la recopilación de datos, y posterior transcripción de estos.

Durante la fase metodológica, se establecieron los lineamientos para llevar a cabo el estudio, desde la planificación de la recopilación de datos hasta la transcripción de estos. En primer lugar, se definió el enfoque de investigación, alineado con el objetivo principal y los objetivos específicos previamente establecidos. Posteriormente, se determinaron los criterios de inclusión y exclusión, los cuales guiaron la selección de los casos que serían abordados en el estudio, asegurando la pertinencia y representatividad de los participantes.

En cuanto a los instrumentos y técnicas de recopilación de información, se decidió emplear la entrevista semiestructurada como herramienta principal, dada su flexibilidad y capacidad para profundizar en los temas de interés. Una vez diseñado el instrumento, se llevó a cabo su validación a través de un juicio de expertos, en el que participaron cuatro especialistas con formación académica avanzada, incluyendo grados de magíster y doctorado. Este proceso permitió refinar las preguntas y asegurar la validez y confiabilidad del instrumento.

Durante la fase de campo, se aplicaron las entrevistas. Para la transcripción de las entrevistas, se utilizó el protocolo de transcripción verbatim (Kowal & O'Connell, 2014), el cual garantiza una representación fiel y textual de las respuestas de los participantes, incluyendo pausas, énfasis y otros elementos

comunicativos relevantes.

Fase de Campo: En esta etapa se lleva a cabo el trabajo de campo, realizando conexión con la comunidad a estudiar, recopilando información y observando el contexto.

En la Fase de Campo, se desarrolla el trabajo de investigación directamente en el entorno de la comunidad rural seleccionada, estableciendo un vínculo cercano y respetuoso con sus integrantes. Esta etapa comienza con el contacto inicial con las escuelas rurales, a través del envío de cartas formales y la socialización de los consentimientos informados, asegurando el cumplimiento de los principios éticos fundamentales. Solo tras recibir las autorizaciones correspondientes, se procede a realizar las entrevistas semi estructuradas, diseñadas para captar en profundidad las percepciones y experiencias de la comunidad educativa rural. En total, se llevaron a cabo 10 entrevistas: 3 de manera presencial, favoreciendo una interacción más directa y contextualizada, y 7 realizadas en modalidad online debido a las distancias significativas entre las localidades y las investigadoras. Esta combinación de enfoques permitió superar las barreras geográficas, optimizando la recolección de datos y garantizando una cobertura representativa de las diferentes realidades rurales estudiadas.

Fase Análisis: En esta etapa se lleva a cabo el análisis de los datos e información obtenida desde el contexto situado.

En la Fase de Análisis, se procesaron y examinaron los datos recolectados durante la fase de campo, profundizando en la comprensión del contexto situado y de las dinámicas de la comunidad educativa rural. Este proceso comienza con la construcción de un libro de codificaciones, elaborado mediante un sistema de códigos que organiza la información obtenida desde las distintas categorías previamente definidas desde el software MAXQD. Estas categorías incluyen tanto elementos deductivos, basados en los objetivos iniciales del estudio, como inductivos, emergentes de los datos recolectados en las entrevistas y observaciones. A partir de estas categorías, se desarrollan subcategorías y dimensiones que permiten desglosar y analizar de manera más detallada las temáticas

relevantes. Para complementar el análisis, se utiliza una nube de palabras, que facilita la identificación de patrones de lenguaje, conceptos recurrentes y elementos clave reflejados en las percepciones de la comunidad.

Fase de Resultados: En esta etapa se recogen y discuten los resultados obtenidos, para así poder concluir con la investigación.

En la Fase de Resultados, se sistematizaron y presentaron los hallazgos obtenidos a lo largo de la investigación, avanzando hacia el cierre del estudio. Esta etapa comenzó con la redacción del capítulo de resultados, que se estructuró en tres niveles: descriptivo, donde se detalló de manera objetiva la información recolectada; comparativo, en el que se identificaron similitudes y diferencias entre los datos obtenidos; e interpretativo, que profundizó en el significado y las implicaciones de los hallazgos en el contexto estudiado. Posteriormente, se elaboró la discusión, la cual sintetizó los hallazgos clave en relación con los objetivos de la investigación. Este apartado abordó los resultados en contraste con la literatura previa, destacó las limitaciones encontradas en el proceso investigativo y exploró las implicaciones tanto teóricas como prácticas, ofreciendo propuestas para futuras investigaciones. Finalmente, la fase concluyó con la redacción de las conclusiones, un apartado que integró y resumió los aportes principales del estudio, subrayando su relevancia en el ámbito de la educación rural y su contribución al entendimiento de las barreras de aprendizaje en la niñez.

4. 7 Fiabilidad y Validez de la investigación.

En el ámbito de la investigación cualitativa, es relevante destacar la *fiabilidad* y la *validez* de la investigación, pues estos son pilares de credibilidad, donde no solo mejora la confianza, sino que amplía la comprensión del fenómeno de estudio, avanzando en la brecha de conocimiento que posee la escuela rural en Chile, y la importancia de darle visibilidad, y responder a las diversas barreras de aprendizaje que presenta la niñez. Para ello, recurrimos al

enfoque transaccional pues buscamos garantizar que nuestras conclusiones sean relevantes y transferibles a múltiples contextos. (Cho & Trent, 2006).

La **validez transaccional** en la investigación cualitativa, según Cho & Trent (2006), se asegura mediante la implementación de diversas técnicas, métodos y estrategias a lo largo del proceso investigativo. Esta investigación presentó una validez transaccional, donde se aplicaron procesos y técnicas a lo largo de todo el proceso investigativo, donde se realizó una revisión sistemática de la literatura para fundamentar teóricamente la investigación. Posteriormente, en los procedimientos, se llevó a cabo una validación de los objetivos entre pares, lo que permitió afinar su precisión y relevancia. Además, se aplicaron criterios de inclusión y exclusión para garantizar la rigurosidad en la selección de datos y de los casos a seleccionar.

El guion de las entrevistas fue revisado por expertos en el área, asegurando su pertinencia y claridad, siendo revisado por 4 profesionales de distintas áreas, considerando a docentes de Educación Especial con Especialidad en Discapacidad Mental y Desarrollo Cognitivo; Pedagogía en Historia y Pedagogía en Educación Básica. Las entrevistas fueron transcritas de manera verbatim (Kowal & O'Connell, 2014), para preservar la fidelidad de la información, y se realizó un proceso de codificación basado en categorías tanto deductivas como inductivas. Este enfoque integral buscó fortalecer la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos.

Estas se considerarán un medio para garantizar un reflejo exacto de la realidad, respaldado por el rigor metodológico y la transferibilidad, entendida como el grado de aplicación de los resultados en otros contextos. Se hace énfasis en explicitar el tipo de caso, ya que lo planteado en esta investigación fueron clave para determinar si los resultados pueden o no ser comparados con otros contextos. (Castillo & Vásquez, 2003).

En primer lugar, se evidenció una brecha en el conocimiento que surgió a partir de la curiosidad epistémica en relación con un tema de interés: específicamente, el modo en que se manifestaban las barreras de aprendizaje en la niñez en escuelas rurales. Para abordar esta brecha, se empleó la declaración PRISMA como metodología para realizar revisiones sistemáticas de la literatura (Serrano et al., 2022; Urrútia & Bonfill, 2010). Esta revisión incluyó formulaciones conceptuales y teóricas, además de reportes empíricos que contextualizaron al lector en el problema de investigación y su justificación. (Estupiñan et al., 2013).

De este modo, se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura utilizando las bases de datos Scielo, Scopus, WoS, Dialnet y Google Académico. En la etapa de identificación, se aplicaron filtros según criterios específicos, tales como el periodo de publicación (no mayor a seis años), el tipo de documento y el uso de palabras clave. A partir de estos criterios, se generó una matriz en la que se recopiló la información relevante de las distintas bases de datos. Esta matriz incluyó parámetros relacionados con la brecha de conocimiento, y se realizó un cribado para seleccionar los estudios pertinentes y coherentes con la investigación (Urrútia & Bonfill, 2010). Asimismo, se definieron criterios como conceptos clave, autores y citas relevantes para sustentar la revisión bibliográfica.

En concordancia, en la primera subsección se contextualizó la investigación, tomando los conceptos principales relacionados con el tema, describiendo aspectos históricos y la evolución de dichos conceptos en el tiempo, con apoyo de la revisión de literatura. Luego, se mencionaron verdades generales que se encontraron dentro de la literatura, lo que permitió que se logrará describir y explicar de mejor forma el problema de investigación, logrando una mejor comprensión de su lectura.

En la segunda subsección, se describió la necesidad emergente de la brecha identificada, exponiendo así, el estado actual del conocimiento sobre las barreras de aprendizaje en la niñez, dentro de lo que son los contextos educativos rurales. Desde este análisis, se elaboró el problema de investigación, planteando el porqué de esta investigación, es decir, justificando la relevancia de este tema dentro de lo que es la educación en Chile, llevando así, a formular la pregunta principal de la investigación, la cual se desglosó en tres preguntas específicas que dieron paso a la presente investigación. (Estupiñan et al., 2013).

Tras la búsqueda sistemática de literatura, se elaboró un informe utilizando el Software Zotero para organizar y clasificar los documentos de la búsqueda de literatura, en una matriz de procesamiento. Permitiendo identificar documentos pertinentes, categorizarlos en aquellos que “Sí” sirven, “No” sirven y “Tal vez” sirven, según su idoneidad. Posteriormente, se planteó el problema de investigación utilizando la lógica del embudo, pasando de premisas generales a específicas, hasta llegar a formular la pregunta de investigación final. (Vara, 2012).

A partir de la pregunta de investigación principal y sus preguntas específicas, se elaboraron los objetivos específicos. Para garantizar coherencia y rigurosidad, estos objetivos se validaron mediante el método de revisión entre pares, siendo este el proceso por el cual se somete los objetivos de nuestra investigación a otros expertos del mismo campo, asegurando

la calidad, factibilidad y credibilidad a través de una retroalimentación crítica y objetiva. (Cervera et al., 2008).

Posteriormente, se realizó una segunda revisión de literatura orientada a precisar el posicionamiento y el propósito de la investigación. Este proceso se fundamentó en la confirmabilidad, asegurando una aspiración ética y una postura epistemológica coherente (Castillo & Vásquez, 2003). En esta etapa, se elaboró un resumen de la investigación, especificando su propósito principal y los temas a tratar. También se definió el paradigma epistemológico, estableciendo lo que se entendía por conocimiento y sus límites, vinculado al enfoque de investigación y las características del diseño, junto con la descripción del caso, donde se estableció que sería una investigación cualitativa de Estudio de Caso Múltiple.

Con la información previa, se procedió a la etapa procedimental, detallando los métodos y técnicas empleados para recopilar y analizar los datos. La investigación respondió a un enfoque cualitativo, utilizando entrevistas semiestructuradas como instrumento principal. Este enfoque buscó mantener la neutralidad, asegurando que las evaluaciones respondieran a los objetivos planteados. Para validar el instrumento, se utilizó el método de juicio de expertos, obteniendo opiniones fundamentadas que enriquecieron el proceso investigativo, desde distintos profesionales. (Garrote & Rojas, 2015).

El análisis de contenido cualitativo se abordó mediante datos obtenidos de las entrevistas y la literatura revisada (Solís, 2020). Se verificó la coherencia de los datos a través de comprobaciones continuas con los participantes, siguiendo la metodología de Cho & Trent (2006). Para garantizar la validez y confiabilidad de los datos, el equipo de investigación mantuvo la neutralidad y evitó sesgos. (Krefting, 1991).

En resumen, el estudio se estructuró en tres secciones: la primera abordó las verdades generales del área temática; la segunda especificó el problema, contrastando el estado del arte con las brechas identificadas; y la tercera presentó las preguntas de investigación. A continuación, se desarrolló el marco metodológico, que incluyó una matriz con preguntas de investigación, objetivos, enfoque y herramientas de recolección de datos. Se fundamentó teóricamente el enfoque de estudio de caso múltiple y se diseñaron entrevistas semiestructuradas como técnica principal, validadas por juicio de expertos antes de su ejecución. Las entrevistas fueron transcritas mediante el método verbatim y codificadas hasta alcanzar la saturación de información. Finalmente, los hallazgos fueron discutidos de manera objetiva y crítica, destacando las limitaciones del estudio, proponiendo futuras investigaciones y formulando recomendaciones metodológicas para estudios posteriores.

Capítulo V: Resultados

La relación de datos, desde las entrevistas a distintos actores de la comunidad educativa (Docentes y cuerpo directivo) acerca de las Barreras para el Aprendizaje en contexto rural en la niñez, y el análisis del software MAXQDA arrojó un total de 3 categorías, que cuentan con subcategorías y dimensiones, las cuales serán descritas y analizadas según corresponda en tres grandes análisis: el análisis descriptivo, análisis comparativo y el análisis interpretativo.

Además de, presentar una nube de palabras desde el mismo software MAXQDA Ilustración 2, la cual es conocida como una nube semántica con un conjunto de palabras estructuradas en forma de un diseño visual, las cuales se extrajeron de todas las entrevistas transcritas, organizándose para representar jerárquicamente los términos que se presentan con mayor frecuencia. (Peña, 2012).



Ilustración 2. Nube de palabras

5. 1 Análisis descriptivo

En función de comprender detalladamente los datos recopilados se dará paso a un análisis descriptivo en profundidad de cada categoría expuesta y sus subcategorías y dimensiones correspondientes, en función a identificar y comprender cada segmento-codificado y su incidencia en la investigación.

En la presente categoría de las Barreras Metodológicas, a través de los resultados arrojados del instrumento de recolección de información, se manifiestan 5 subcategorías, en vinculación a las afirmaciones de las personas entrevistadas. Por su parte, en la categoría de las Barreras Actitudinales, se manifiestan 5 subcategorías, en vinculación a las afirmaciones de las personas entrevistadas. Finalmente, en la categoría de Barreras Socioculturales, se identifican 5 subcategorías, donde algunas presentan dimensiones de análisis, las cuales se ven en la Tabla 6.

Tabla 6. Sistema de Códigos

| | |
|--|-----------|
| 1 Barreras Metodológicas | 7 |
| 1.1 Pruebas estandarizadas | 4 |
| 1.1.1 Falta de políticas para educación rural | 14 |
| 1.1.2 Estilos de aprendizaje | 15 |
| 1.2 Currículum Rígido frente a la Realidad Rural | 21 |
| 1.3 Desigualdad en el acceso a recursos | 16 |
| 1.3.1 Acceso limitado a TICS | 5 |
| 1.3.2 Subvención | 2 |
| 1.4 Ausencia de capacitación y Apoyo Profesional para los Docentes | 11 |
| 1.4.1 Falta de una Educación inclusiva | 17 |
| 1.5 Métodos de Enseñanza Inadecuados para Contextos Rurales | 5 |
| 1.5.1 Falta de protocolos de desregulación emocional y conductual | 12 |
| 1.5.2 Desafíos en diversificación y adecuación | 14 |
| 2 Barreras Actitudinales | 5 |
| 2.1 Expectativas de las/os docentes y cuerpo directivo sobre el futuro de los estudiantes | 10 |
| 2.2 Expectativas de las/os docentes y cuerpo directivo sobre la familia | 25 |
| 2.3 Estigma Social y Autoestima de los Estudiantes | 12 |
| 2.4 Desmotivación y poca participación estudiantil | 24 |

| | |
|---|-----------|
| 2.5 Percepción de Docentes hacia la Enseñanza Rural | 14 |
| 3 Barreras Socioculturales | 5 |
| 3.1 Modelo Hegemónico | 4 |
| 3.1.1 Micromachismo y roles de género | 3 |
| 3.1.2 Adultocentrismo | 3 |
| 3.2 Deprivación Sociocultural hacia la niñez | 11 |
| 3.2.1 Trabajo Infantil | 4 |
| 3.3 Roles y Expectativas Culturales de la Familia | 7 |
| 3.3.1 Baja expectativa familiar | 9 |
| 3.3.2 Limitación en educación formal de las familias | 9 |
| 3.3.3 Condición socioeconómica | 9 |
| 3.3.4 Prejuicios y valores familiares | 7 |
| 3.4 Lejanía Geográfica | 18 |
| 3.5 Diversidad Sociocultural | 5 |
| 3.5.1 Desvalorización en la identidad cultural | 5 |
| 3.5.2 En las Familias | 7 |
| 3.5.3 En las/os docentes y cuerpo directivo | 19 |
| 3.5.4 En el Aprendizaje Escolar | 14 |

En función de comprender detalladamente los datos recopilados en las entrevistas, se dará paso a un análisis descriptivo en profundidad de cada categoría, subcategoría y dimensión expuestas, en función a identificar y comprender cada segmento codificado y su incidencia en la investigación. Considerando la frecuencia de cada categoría, subcategoría y dimensión que se evidencia en la Ilustración 3.

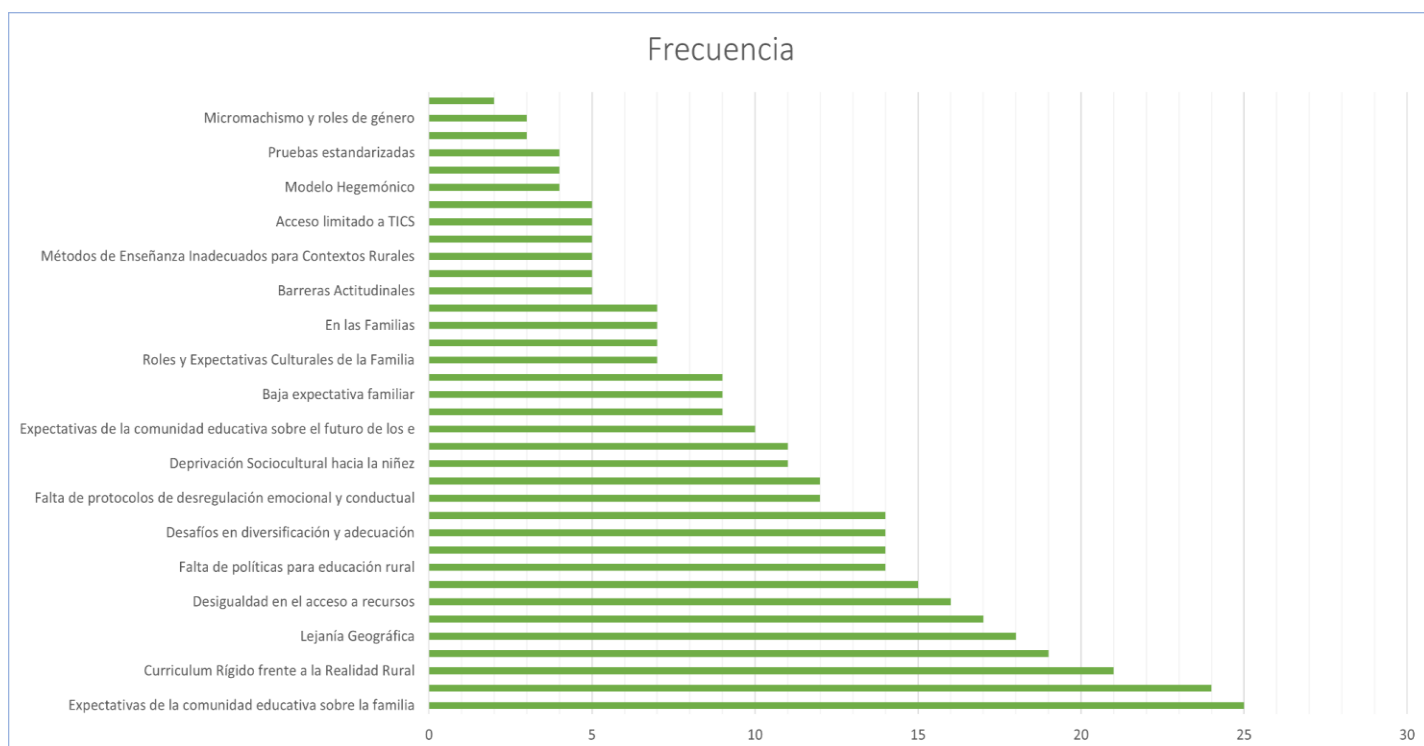


Ilustración 3. Frecuencia de categorías, subcategorías y dimensiones.

5. 1. 1 Barreras Metodológicas

En la presente categoría de “Barreras Metodológicas”, a través de los resultados obtenidos del instrumento de recolección de información, se manifiestan 4 subcategorías en vinculación a las afirmaciones de las/os usuarias/os entrevistadas/os, relacionado con la percepción que presentaban frente a estas barreras para el aprendizaje, además de presentar estas subcategorías, ciertas dimensiones que serán analizadas. Esta categoría de Barreras Metodológicas está relacionada con las prácticas pedagógicas que no consideran las necesidades diversas de los estudiantes, lo que dificulta su acceso y participación plena en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas barreras como la falta de flexibilidad en los métodos de enseñanza, donde los profesores a menudo siguen un enfoque único que no toma en cuenta las diferentes formas de aprender de los estudiantes.

E_1 (23-23)

“Hay un plan de fortalecimiento del ministerio que si no me equivoco del 2022, que es un plan de fortalecimiento de la educación rural que está denominado como Gabriela Mistral donde es buscar la mejora de la calidad de la enseñanza en las zonas rurales ehh pero

también hay hartas cosas que no se han no hay directrices claras sobre de esta implementación en el aula.”

E_7 (54-54)

“Los desafíos se encuentran siempre en la sala de clases (...) al momento de que llegas y presentas cómo las nuevas formas de trabajar, para ellos son niños que están muy acostumbrados, hacer cierto tipo de cosas que las clases sean de tal manera, entonces, ahí, está el desafío como los cambios con ellos.”

Las subcategorías y sus dimensiones son:

- A. Pruebas Estandarizadas
 - Falta de Políticas para Educación Rural
 - Estilos de Aprendizaje
- B. Currículum Rígido frente a la Realidad Rural
- C. Desigualdad en el acceso a Recursos
 - Acceso Limitado a TICS
 - Subvención
- D. Ausencia de Capacitación y Apoyo Profesional para los Docentes
 - Falta de una Educación Inclusiva
- E. Métodos de Enseñanza Inadecuados para Contextos Rurales
 - Falta de Protocolo de Desregulación Emocional y Conductual
 - Desafíos en la Diversificación y Adecuación

5. 1.1. 1 Pruebas estandarizadas

Evaluaciones diseñadas para medir el rendimiento académico o habilidades de los estudiantes de manera uniforme, es decir, con un formato, contenido y condiciones de administración iguales para todos los participantes. El objetivo de estas pruebas es obtener datos objetivos y comparables que puedan utilizarse para evaluar el nivel de conocimiento, competencias o aptitudes en áreas específicas como matemáticas, lectura, ciencias, entre otras.

E_8 (39 - 39)

“La mayoría de la escuela siempre se trabaja como para el SIMCE, pero en esta escuela se nota aún más, cierto porque es una zona es una escuela una escuela rural, por lo tanto como que requiere tener un poco más de prestigio (...) entonces se trabaja como para el SIMCE pero tampoco trabaja desde lo que es lo que es las raíces, las raíces son estas pasa tal cosa.”

5. 1.1.2 Falta de políticas para educación rural

Ausencia de estrategias, normativas y recursos específicos que respondan a las necesidades particulares del contexto rural en el ámbito educativo. Esto implica que las políticas educativas nacionales o regionales no están adaptadas para abordar las realidades socioculturales, económicas y geográficas de las comunidades rurales.

E_2 (55 - 55)

“Las bases curriculares poder considerarlo a lo macro, o sea, siempre Santiago es Chile, y como que se olvida de todas las otras regiones de la diversidad que existe en cuanto a cultura (...) yo creo que cuando se hacen estas políticas, públicas, solo se piensa en en el en la capital. No se piensa, como en las regiones, que la diversidad de la región”

E_6 (43 - 43)

“Pero es eso, hacerse cargo de que Chile es distinto, que las necesidades son distintas, y que las culturas son distintas, y que desde el campo y en sector rural, desde el tipo de construcción, hasta como te digo, hasta la escuela unidocente, hasta el curso multigrado, como llegan, como se transportan, acá también cruzan en la barcaza para llegar a clase, ¿Qué hacemos con eso? En definitiva, consideración a las diferencias, no sólo intelectuales, sino que contextuales y culturales”

E_7 (58 - 58)

“yo la verdad, creo que, hablando así como políticas públicas, yo lo primero que haría sería como, eeh, ojalá darles un tipo de protección a los niños que están muy solos”

5. 1.1.3 Estilos de aprendizaje

Preferencias y características individuales de los estudiantes en cuanto a cómo reciben, procesan y retienen información. Estos estilos reflejan la manera en que cada persona percibe y organiza el conocimiento, lo que influye en su desempeño y éxito en el entorno educativo.

E_6 (29 - 29)

“la estrategia principal es como, cualquier docente lúcido, es un diagnóstico del entorno, cosa de hacer cercano, hacer cercano el aprendizaje significativo para él y su entorno, ahora bien, las estrategias educativas son grupales, de aula, interactiva, con apoderado, accediendo a sus casas, estrategias, acá no hay.”

E_8 (26 - 26)

“Mira, primero que todo, pausas activas O sea, eso es lo más, osea si o si hay que trabajar, porque los chiquillos tienden a ser más distractores se distraen posibilidad se cansan con más facilidad. Entonces les pasa pausa activa, sí o sí.”

E_10 (23 - 23)

“Tú les puedes enseñar, ahí teniendo todo, si vas a enseñar sobre no sé, los animales en la granja, sales de la sala de clases y están las vacas, los caballos, las ovejas, los chanchos, las gallinas, no hay mucho que puedas mostrar, sino que todo es vivencial, por lo menos en ese colegio es vivencial, va en la creatividad de la educadora”

5. 1.2 Currículum Rígido frente a la Realidad Rural

Enfoque educativo que no toma en cuenta las características y necesidades específicas del contexto rural en el diseño y aplicación de los programas educativos. Se estructuran de manera uniforme y centralizada, sin adaptarse a las condiciones socioeconómicas, culturales y geográficas de las comunidades rurales.

E_5 (37 - 37)

“Nunca hemos estado de acuerdo con el currículum que existe hoy en día, eeh, siento que hay cosas que son completamente innecesarias de trabajar con los niños. Y siento que hay muchas otras cosas que sí se podrían agregar al currículum, a la vida actual(...)Entonces yo siento que socialmente, hay cosas que se deben involucrar en el currículum para la vida, no, no tanto conocimiento”

E_8 (37 - 37)

“Yo sé que eso tiene una es una forma de adaptabilidad , pero también siento que en esta zona, como rurales, el currículum tiene que estar como afianzado, como lo lo emocional, ya porque tiene muchas veces, se nos escapaba de las manos porque aquí aprenden de manera distintas o sea son son más lentos para aprender les cuesta un poco más cómo anclar la información (...) siento que tiene que tener el currículum debería (...) ser más adaptable en ese sentido, como con las escuelas de zonas rurales.”

E_10 (47 - 47)

“siento que le falta mucho, mucho de, mucho práctico, mucho de conocer, mucho de explorar, si bien, los indica...OA que le dicen, te llevan a eso, también va mucho en el profesor como lo tome y como lo tomen los chiquillos. Lo ideal es que exista un currículum para ciudad y un currículum para rural, porque ahí podrías tú poner tú a disposición más aprendizajes que sean más pertinentes”

5. 1.3 Desigualdad en el acceso a recursos

Desigualdad existente en la disponibilidad y acceso a los recursos educativos, materiales y tecnológicos necesarios para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se manifiesta cuando los estudiantes y docentes no tienen las mismas oportunidades que aquellos de las zonas urbanas para acceder a recursos como libros, materiales educativos, tecnología (como computadoras e internet), infraestructura escolar adecuada, y apoyo extracurricular.

E_1 (27 - 27)

“los índices de pobreza que son altos, nosotros tenemos 93% de vulnerabilidad en el establecimiento entonces son familias de muy escasos recursos y obtienen sus recursos del campo”

E_4 (54 - 54)

“Dirigir más recursos para poder sustentar algunas experiencias de aprendizaje, tiene que ver con tener recursos económicos para poder acceder a algunas experiencias de aprendizaje (...) todo llega al final a una falta de recursos económicos, que no te permiten acceder a un método, no te permite a acceder a un material en específico, a un lugar en específico que te permita tener una experiencia de aprendizaje significativa, más si lo están dirigiendo a la niñez.”

E_6 (26 - 26)

“acá en la isla nos llega todo más caro primero, y geográficamente acá, también, los emporios o los mercado particulares tendrán el lápiz de mina y, cosas muy elementales, entonces recursos, recursos artificiales podríamos decir, son muy limitados”

5. 1.3.1 Acceso limitado a TICS

Restricción o dificultad que enfrentan las comunidades, especialmente en áreas rurales, para acceder a las herramientas tecnológicas necesarias para el aprendizaje, como computadoras, internet, dispositivos móviles y otros recursos digitales

E_1 (40 - 40)

“es muy caro, una pantalla o lo que sea, todo lo que tiene que ver con la tecnología además que ese es otro factor la integración de tecnologías emergentes que están en la palestra que están en formación y que muchas veces nosotros como escuelas rurales al no tener recursos no podemos contar”

E_4 (56 - 56)

“los desafíos a los que nosotros nos enfrentamos, tienen que ver con, no poder acceder a algunos recursos ¿Ya? O sea, no podemos, no podemos tener a los...la mayoría de los métodos innovadores, tiene que ver con recursos tecnológicos”

E_10 (53 - 53)

“La capacitación constante de nuevas metodologías, de como usar lo que tenemos hoy en día que tenemos de chatgpt y un sinfín de herramientas que te pueden ayudar como profesor, como que son todavía en los colegios rurales, son poco conocidas, porque eso te ayuda y facilita mucho y te ayuda que tú tienes ideas que no sabes cómo ordenar, tú vas a la IA, y la IA te dice como Oh, ahí está.”

5. 1.3.2 Subvención

Se refiere a la insuficiencia de fondos o recursos destinados a la educación en zonas rurales, lo que afecta la calidad de la enseñanza y el acceso a oportunidades educativas.

E_1 (32 - 32)

“hay brechas que hay que salvaguardar en el fondo, también el hecho de no contar con recursos o que los recursos sean muy poquitos porque están relacionados con la subvención y la cantidad de estudiantes en general (...) y ojala de repente en las escuelas rurales pudiese ser otro sistema financiamiento, o subir un poco la subvención de las escuelas rurales porque es muy poquito, y es el único”

E_10 (55 - 55)

“Acá todavía siguen siendo corporación o en los colegios particular subvencionado subir las subvenciones po, porque, uno profesor que tenga también a varios cursos, eeh, a veces hace como pulpo, y no debería ser, porque ya, dejar de ser un profesor que se dedica a un curso, aunque sean dos o tres”

5. 1.4 Ausencia de capacitación y Apoyo Profesional para los Docentes

Falta de formación continua y de recursos adecuados que permitan a los maestros desarrollar habilidades y conocimientos necesarios para enfrentar los retos

educativos, especialmente en contextos rurales. Esto implica la carencia de programas de formación que actualicen a los docentes sobre nuevas metodologías, enfoques pedagógicos y herramientas didácticas, así como la falta de acompañamiento y supervisión profesional que los guíe en la mejora de su práctica.

E_1 (41 - 41)

“Las capacitaciones para los profesores están en las ciudades más grandes, y se entiende que nosotros que estamos en un contexto rural los tiempos de traslados son largos entonces se complica eso”

E_4 (16 - 16)

“La lejanía del tema de vivir en una zona rural, nos limita mucho a acceder a recursos humanos también, ¿ya? Porque muchas personas no quieren venir a trabajar acá por la lejanía, no los convence un sueldo para poder venir a trabajar a una zona como esta (...) necesitas también una capacitación, porque necesitas capacitarte para implementar un método como corresponde”

E_9 (37 - 37)

“Es desconocido porque, y hay docentes que no están capacitados, que no conocen esta información, que terminaron de estudiar y ahí se quedaron no siguieron retroalimentándose Entonces hay bastante desconocimiento”

5. 1.4.1 Falta de una Educación inclusiva

Carencia de un enfoque educativo que garantice que todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales (como discapacidades, etnias, género, nivel socioeconómico, entre otras), tengan acceso a un aprendizaje de calidad en un entorno que promueva la participación, la equidad y el respeto por la diversidad. Falta de educación inclusiva puede manifestarse en la ausencia de adaptaciones curriculares, de

recursos pedagógicos accesibles, o de estrategias de enseñanza que consideren las diferentes necesidades de los estudiantes

E_5 (45 - 45)

“podría comentarte con los niños que tengo en aula, tengo un niño diagnosticado con TEA, pero TEA, TEA, TEA, pero muy TEA, que tiene que tomar medicamento para la hiperactividad, pero aun así es muy inquieto, pero claro, con él hacemos diversificaciones y adecuaciones de trabajo, ahí me apoyo con la educadora diferencial con él, pero, ella entra ciertos días a la sala”

E_6 (36 - 36)

“Entonces cada estudiante es distinto y tiene que adoptarla. O sea, acá hay niños que tienen dificultad cognitiva. Especialmente como escuela XXX más que hablándole en el plano rural, te fijas en el síndrome de sotos, que es súper raro, lo tenemos, hay niños con parálisis cerebral, hay con dificultad motora, lo que tú me digas, con síndrome de Down. Tenemos un chico que no sabemos a cierta a ciencia cierta cuánto escucha, ni cuánto ve, porque no se comunica verbalmente.”

E_8 (40 - 40)

“El poder como acompañar el aprendizaje, ya desde tercero, hacia mí arriba ya eso se empieza a dejar de lado y ya se empieza como a poner más rígida la cosa, ya como carrera de caballo ya Entonces se pierde un poquito más yo te diría que hasta tercero básico se da la diversificación de la enseñanza pero ya de cuarto para arriba ya es un poquito menos y es menos intenso”

5. 1.5 Métodos de Enseñanza Inadecuados para Contextos Rurales

El uso de métodos de enseñanza que no toman en cuenta las realidades y necesidades de los estudiantes rurales, limitando la efectividad de la enseñanza.

E_6 (43 - 43)

“Diversificar, se necesita urgentemente que se considere las realidades locales excepcionales, estamos en un país largo y angosto con miles de paisajes, pero no se piensa

en la gente ni en los niños, con la capacidad de generarse y formarse, y ser socialmente productivo, y se me arranca de su sitio para ponerle un traje ajeno, con intereses ajenos.”

E_8 (16 - 16)

“tiene que haber una identidad cultural, que se respete, me entiendes claro ese parámetro, pero también tiene que ver desde lo que sabemos cómo es un liceo rural, al que también hay una baja un bajo nivel de asistencia cierto llegan siempre atrasados es como que tienen una cultura muy, muy relajada. Ya entonces ese tipo de cosas afectan a lo que en el proceso de enseñanza”

E_9 (17 - 17)

“Totalmente negativo, Porque los chiquillos se van quedando atrás no van entendiendo. Entonces imagínate que ni siquiera los profesores de enseñanza regular entre comillas de asignaturas no saben cómo abordar las necesidades de los pies Entonces, imagínate a otro menos”

5. 1.5.1 Falta de protocolos de desregulación emocional y conductual

Carencia de estrategias, procedimientos y guías claras para abordar y manejar situaciones en las que los estudiantes experimentan dificultades emocionales o conductuales que afectan su aprendizaje y bienestar. Esta ausencia de protocolos implica que no existen marcos establecidos ni formación específica para los docentes y otros miembros de la comunidad educativa sobre cómo identificar, intervenir y acompañar a los estudiantes que enfrentan problemas emocionales o conductuales.

E_5 (47 - 47)

“estamos trabajando en el protocolo del establecimiento hace como dos semanas, pero aún, aún no lo, no lo tene, tenemos terminado, con el tema de la Ley nos hemos atrasado mucho”

E_8 (44 - 44)

“no hay un protocolo para las desregulaciones al menos no hay . Y si el año pasado se levantó eso se dijo como que tendría que tener ese protocolo pero como tal no esta, osea las desregulaciones se dan simplemente a lo largo del programa de integración y el programa se tiene que hacer cargo, y finalmente las desregulaciones que no solamente tienen que ver cómo con los diagnósticos, pueden haber este tipo de regulaciones”

E_10 (51 - 51)

“Hoy día, hoy día solo para los niños TEA debe haber un protocolo de desregulación, todo un tema, pero para los TEA, pero para los que se salen de ahí, no hay nada, para la escuela que yo trabaje, no hay nada”

5. 1.5.2 Desafíos en diversificación y adecuación

Se refiere a la dificultad de los docentes para adaptar el currículo y las metodologías de enseñanza a las realidades diversas de los estudiantes rurales, incluyendo sus contextos culturales y socioeconómicos.

E_2 (49 - 49)

“Si bien existe este equipo de pie que es maravilloso, nos cuesta de que todos hablemos el mismo idioma”

E_7 (38 - 38)

“Bueno acá, los diagnósticos se dan super, super tardío. No se, yo tengo un niño en 6to básico, No sé, yo tengo a niños en sexto básico que recién están diagnosticando con tea niños en quinto básico, que recién le están diagnosticando”

5. 2 Categoría Barreras Actitudinales

En la presente categoría de “Barreras Actitudinales”, a través de los resultados obtenidos del instrumento de recolección de información, se manifiestan 5 subcategorías en vinculación a las afirmaciones de las/os usuarias/os entrevistadas/os, relacionado con la percepción que presentaban frente a estas barreras para el aprendizaje, la cual se define como aquellas creencias, prejuicios y expectativas que los educadores, la comunidad educativa y la sociedad en general tienen sobre las capacidades y el valor de los estudiantes.

Estas barreras se manifiestan en actitudes negativas hacia ciertos grupos de estudiantes, lo que puede llevar a la estigmatización, la discriminación o a la percepción de que algunos alumnos no son capaces de aprender. Destacándose que las actitudes y creencias de los docentes sobre las capacidades de los estudiantes tienen un impacto directo en su inclusión y participación en el aula. Las expectativas bajas, los prejuicios y la falta de apertura para el cambio en los enfoques pedagógicos refuerzan la exclusión y limitan las oportunidades de aprendizaje para los estudiantes.

Las subcategorías que aparecen son:

- A. Expectativas de las/os docentes y cuerpo directivo sobre el Futuro de los Estudiantes
- B. Expectativas de las/os docentes y cuerpo directivo sobre la Familia
- C. Estigma Social y Autoestima de los Estudiantes
- D. Desmotivación y poca participación Estudiantil
- E. Percepción de docentes hacia la Enseñanza Rural

A continuación, se presentará en profundidad cada subcategoría, considerando las definiciones de cada una y las declaraciones de las/os usuarias/os:

5. 2. 1 Expectativas de las/os docentes y cuerpo directivo sobre el futuro de los estudiantes

Son las bajas expectativas de las/os docentes y cuerpo directivo sobre el futuro académico y profesional de los estudiantes rurales pueden influir negativamente en la motivación de los estudiantes y en las oportunidades que reciben.

E_4 (34 - 34)

“Pero si este técnico no es de mi interés, claramente no lo necesito. Y si yo veo tan alejada la sociedad, tan alejada de todas las otras carreras, claramente no tengo la necesidad de llegar al colegio.”

E_8 (33 - 33)

“te lo afirmo que creo que somos como los únicos de la mayoría del liceo que creemos en ello, en el que les decimos sí se pueden o sea no te quedes porque tú vas a ser el que

prosigue en el trabajo familiar, tú tienes que ser diferente Tú puedes manejar ese negocio y lo puedes manejar por ejemplo, no sé siendo contador. (...) Yo creo que es la de uno de los factores más importantes acá y él la baja motivación que tiene que ver con las bajas expectativas que hay dentro desde la familia hacia el estudiante y desde el mismo estudiante, como tal”

E_10 (44 - 44)

“y si tú no los encantas con el aprendizaje, si no los hacen volar su mente, si tu no los haces que quieran ser hasta un astronautas, ellos acá van a llegar a IV° medio y se van a ir a trabajar a una pesquera, o no van a hacer nada, o van a trabajar cosas esporádicas.”

5. 2. 2 Expectativas de las/os docentes y cuerpo directivo sobre la familia

Son las expectativas que tienen las y los docentes, junto al cuerpo directivo sobre las familias rurales pueden crear tensiones o expectativas poco realistas respecto al apoyo escolar, lo que afecta la relación escuela-familia.

E_5 (33 - 33)

“las edades de ciertas mamás que es muy bajita, tienen esta especie de, eh, de pensamiento o de ideología que la escuela es quien se tiene que hacer responsable de sus hijos, y nos remamos juntas, entonces ahí es donde se genera ese conflicto.”

E_5 (33 - 33)

“el abandono de los papás, tú ves niños desmotivados, ves niños desahuciados, es niños que no avanzan pedagógicamente hablando, y no pasa solamente porque tú lo veí y digas “no este niño tiene algo”, porque eso también es lo que uno tiende a hacer, “no si capaz que tengamos que llevarlo a un neurólogo, porque no puede ser que a este niño tú le hables y no te haga caso”, es que no creo que sea eso, es que simplemente no recibe cariño en su casa, no recibe apoyo y este es un único espacio en donde él puede llamar la atención.”

E_7 (18 - 18)

“las barreras ahí van evidenciando con las familias, familias muy complejas, muy alejadas, y ves con quien viven los niños, papás que son agricultores, papás que suelen trabajar en la

tierra, papás muy alejados del sistema escolar. Eso, para mí, es como lo más desafiante y más complejo, tener como este tipo de apoderado que está como muy alejado del sistema educativo”

5. 2.3 Estigma Social y Autoestima de los Estudiantes

Son las creencias e imaginarios sociales que se tienen por sobre los estudiantes rurales relacionado con su origen o contexto socioeconómico, lo que impacta negativamente en su autoestima y en su disposición para participar en el aprendizaje.

E_8 (33 - 33)

“sí eso mismo que estamos hablando. Tiene que ver con las bajas expectativas. Ya ellos creen muy poco en ellos .Y Finalmente, sienten también que nadie cree en ellos”

E_10 (45 - 45)

“A mi me toco cuando recién llegué acá, les gustaba a los chiquillos que querían ser cuando grandes, y me impactó mucho no escuchar respuestas, como “¿qué me está preguntando?”, cómo que no entendían, y cuando llegue a ese curso empecé como, y que les gustaría ser cuando grande, y primero eran como puros así como grillos, y al pasar el tiempo, el año, yo quería ser bombero, porque los llevamos a los bomberos”

E_7 (34 - 34)

“son niños con una autoestima académica demasiado baja, entonces si uno está constantemente reforzando positivamente”

5. 2.4 Desmotivación y poca participación estudiantil

La falta de motivación y la baja participación en el proceso educativo son barreras importantes para el aprendizaje, que pueden estar influenciadas por las actitudes de los estudiantes hacia la escuela, la desconexión con el contenido y la falta de apoyo familiar.

E_3 (43 - 43)

“Hay muchos también con dificultades familiares que vienen a presentar Acá como como o generalmente manifiestan que tienen hambre o dolor de cabeza o sueño, porque no hay mucha regulación en casa respecto a esos temas en él por lo tanto como hay que más que nada mantenerlos en en sus procesos emocionales.”

E_4 (32 - 32)

“ellos ven que no pueden llegar a eso, que está tan alejado que no aspiran a ese tipo de cosas, entonces si hay una disminución en la motivación de ellos, ¿Ya? en lo que quieren llegar a hacer, no lo ven como una posibilidad”

E_6 (34 - 34)

“Negativamente el aprendizaje en ese sentido, de mejor cuidado a mi abuela y a mi papá o ayudó en el campo, y dejó de estudiar.”

5. 2.5 Percepción de Docentes hacia la Enseñanza Rural

Son las creencias y actitudes de docentes hacia las comunidades rurales y sus estudiantes, los cuales pueden influir en la forma en que enseñan y en las expectativas que tienen sobre el rendimiento académico de los niños rurales.

E_3 (54 - 54)

“Siento que no ofrece lo que los estudiantes necesitan en una localidad rural y es distinta una localidad rural acá en el sur, en la cordillera, que una localidad rural en el mar o en el Norte”

E_4 (42 - 42)

“pero no se si el contenido como tal, este hecho paraaa, como para estos estudiantes, como para estos niños que se desenvuelven en zonas rurales.”

E_8 (12 - 12)

“Fue como un cambio bien drástico la verdad, porque yo estaba en un colegio en Santiago y después me vine a vivir y me viene a trabajar ahí y el cambio es bastante radical porque las

formas de trabajo son distintas, ya o sea y también están siempre un poco más atrasados que lo que es la zona urbana Entonces eso también como que te genera un choque, un cambio de cultura que tú tienes o que ya tienes como adquirido.”

5.3 Barreras Socioculturales

En la presente categoría de “Barreras Socioculturales”, a través de los resultados obtenidos del instrumento de recolección de información, se manifiestan 5 subcategorías en vinculación a las afirmaciones de las/os usuarias/os entrevistadas/os, relacionado con la percepción que presentaban frente a estas barreras para el aprendizaje, además de presentar 4 de estas subcategorías, ciertas dimensiones que serán analizadas. Esta categoría de Barreras Socioculturales se refieren a los factores externos que afectan el proceso de aprendizaje de los estudiantes, principalmente aquellos relacionados con el contexto social, cultural, económico y familiar. Estas barreras surgen cuando los estudiantes provienen de contextos diferentes al entorno escolar, ya sea por diferencias en el idioma, la cultura o los valores familiares y sociales.

E_6 (13 - 13)

“la identidad cultural pasa a un segundo o tercer plano, porque, en realidad los niños como tal y al estar inmersos en el medio cotidiano, todos los días, para ellos es así, no hay, como diferencia o podrían sentir que ellos son de alguna manera, especiales, entonces su identidad es asumida inocentemente y naturalmente.”

Las subcategorías y sus dimensiones son:

F. Modelo Hegemónico

- Micromachismo y roles de género
- Adultocentrismo

G. Deprivación Sociocultural en la Niñez

- Trabajo infantil

H. Roles y Expectativas Culturales de la Familia

- Baja Expectativa Familiar
- Limitación en la Educación Formal de las Familias

- Condición Socioeconómica
 - Prejuicios y Valores Familiares
- I. Lejanía Geográfica
- J. Diversidad Sociocultural
- Desvalorización de la Identidad Cultural
 - En las Familias
 - En las/os docentes y cuerpo directivo
 - En el Aprendizaje Escolar

A continuación, se presentará en profundidad cada subcategoría, considerando las definiciones de cada una y las declaraciones de las/os usuarias/os:

5. 3.1 Modelo Hegemónico

El modelo de enseñanza tradicional o urbano céntrico que prevalece en las escuelas rurales puede ignorar las necesidades y características particulares de los estudiantes rurales, limitando el aprendizaje.

E_2: 57 - 57 (0)

“la misión y la visión del establecimiento es que el estudiante sí o sí vaya como a la universidad, entonces, como se marca en eso, como de repente, como que se olvida un poco”

E_8: 18 - 18 (0)

“mira yo siento que los elementos que dificultan, yo creo que tiene que ver con la misma cultura, como como que, no se corrige a las personas cuando tienen como este, Pero es tan llevan tan lejos de lo que es la zona Me entiende claro que son son personas que viven en campo. Son muy pocas las personas que viven en casa. La mayoría vive en el campo y son de papás brutos ¿Me entiendes? son personas que enseñaron A golpe con garabato. Y ellos también tienen esa forma de vida”

5. 3.1.1 Micromachismo y roles de género

Se refiere a las pequeñas conductas, actitudes y comentarios que refuerzan los roles de género tradicionales y que afectan la participación de niñas y niños en el proceso educativo.

E_5: 19 - 19 (0)

“Se refiere a las pequeñas conductas, actitudes y comentarios que refuerzan los roles de género tradicionales y que afectan la participación de niñas y niños en el proceso educativo.

porque la mayoría de ellos son mineros y las esposas son mujeres que han logrado el cuarto medio, o sea, perdón, la universidad, pero no ejercen. Te fijas, son completamente dueñas de cada 24/7”

5. 3.1.2 Adultocentrismo

La tendencia de los adultos, tanto en el ámbito escolar como familiar, a imponer su visión sobre el aprendizaje, sin considerar las opiniones, intereses o habilidades de los niños y niñas, lo que puede generar una desconexión con las necesidades de los estudiantes.

E_10: 44 - 44 (0)

“yo por ser adulto, no tengo que imponerle a un niño hacer algo, solo por el hecho de yo ser adulto, ellos tienen también capacidades de decir que es lo que te gusta o no, y uno tiene que enseñarle a que, a expresar eso, con respeto, todas las opiniones son válidas, y a veces los adultos nos olvidamos de eso, y creemos que por ser adultos y por ser profesores, yo soy quien mando, yo soy quien tiene la razón y no hay otras más.”

E_10: 53 - 53 (0)

“los profes hagan año tras año lo mismo, y no, eee, y no ven, los más jóvenes no, yo lo veo en el colegio, los más jóvenes son los que hacen las actividades más prendidas, son los que se les ocurre hacer las ferias, las ferias de lectura, festivales de inglés, sacar a los

chiquillos al campo, pero versus los que están cansados, los que están chatos, con papel, pizarra y lápiz, y sin motivar a los niños.”

5. 3.2 Deprivación Sociocultural hacia la niñez

Falta o carencia de recursos, experiencias, estímulos y oportunidades culturales, sociales y educativas que son esenciales para el desarrollo integral de los niños. Esta privación puede ocurrir en familias y comunidades que, debido a factores como la pobreza, el aislamiento geográfico, o la exclusión social, no tienen acceso adecuado a bienes culturales, actividades recreativas, o apoyo educativo que favorezcan el crecimiento cognitivo, emocional y social de los niños.

E_5: 19 - 19 (0)

“Yo creo que esa es nuestra principal barrera en la sociedad en la que estamos, el descuido de los niños por hacer otras cosas y justificarse, porque están trabajando, porque están cuidando al hermano chico, porque deben cuidar a la abuelita, entonces el niño queda a la deriva, queda completamente a la deriva”

E_5: 38 - 38 (0)

“Yo tengo muchos niños que viven sin su mamá, sin su papá, y se tienen que cocinar solos, tienen que lavarse la ropa, planchase la ropa, cosas vitales que no, que nadie les enseña”

E_7: 22 - 22 (0)

“siento que como son niños que están como muy abandonados por sus papas, que, es se entiende porque sus padres trabajan todo el día, entonces llegan a sus casas muy tarde, pasan muy poco tiempo valioso con sus hijos, no aportan como a las actividades que uno les manda de repente, pero siento que es esa una barrera, de que los niños están muy abandonados por sus padres, y no los culpo a ellos tampoco con papás, sino que culpó como un poco al sistema de porque los papás deben cumplir como cierto horario y despreocuparse de cosas que son igual importantes.”

5. 3.2.1 Trabajo Infantil

Participación de niños y niñas en actividades laborales que interfieren con su educación, desarrollo físico, emocional y social, y que son peligrosas o inapropiadas para su edad. Este fenómeno, comúnmente asociado con contextos de pobreza y falta de acceso a educación, priva a los menores de la oportunidad de disfrutar de su infancia, de estudiar y de desarrollarse en un entorno seguro. El trabajo infantil puede adoptar diversas formas, como trabajos en el campo, en fábricas, o en el hogar, y afecta directamente el bienestar de los niños al exponerlos a riesgos físicos, psicológicos y sociales.

E_1: 27 - 27 (0)

“las familias que nosotros tenemos son todas del sector rural entonces el trabajo en el campo el de las familias y el de los mismos estudiantes hace que a lo mejor ocurra una desmotivación o sea un factor cierto, para que que ellos no puedan venir a clases por trabajar con sus padres”

E_9: 32 - 32 (0)

“hay algunos que trabajan en las vacaciones porque a menos de queda más o menos se ve que empiezan a trabajar acá yo tengo enanos, de séptimo, qué tal qué trabajan para vacaciones. Trabajar en el campo un poco antes del final, no 12 o 13 años.”

5. 3.3 Roles y Expectativas Culturales de la Familia

Se refiere a los valores y expectativas culturales que las familias rurales tienen sobre el comportamiento, las actividades y los roles de sus hijos e hijas. Estas expectativas pueden estar relacionadas con el trabajo en el hogar o en el campo, lo cual puede influir en la dedicación de los niños al estudio.

E_5 (19 - 19)

“Tengo casos de mamás, que van desahuciados, no los ayudan con las tareas. Y me pasa, pucha de un 100%, te Podría decir que mi único tema es ese, y te voy a dar que es, son 14, niños, y me pasa con tres, podría ser un 3-4% de dificultad que tengo”

E_6 (17 - 17)

“Ahora si, bueno, los procesos de aprendizaje primero son por la expectativa de los papas, tiene una expectativa, no voy a decir limitada, pero voy a decir distinta, en que la educación de los chicos tiene un objetivo distinto también. Incluso algunos es para satisfacer la necesidad alimenticia, o tener las colaciones en el caso mío, de cuando yo llevo las colaciones también. Por lo tanto, no tienen un carácter exitista, ni tampoco de grandes aspiraciones para profesiones, está todo adecuado al contexto, para que ellos puedan ser un poco más que los papas, pero no tienen una injerencia de empujarlos a liderar una nueva realidad social.”

E_7 (18 - 18)

“como ellos han trabajado de la tierra toda su vida, quieren que sus hijos sigan sus mismas tradiciones, tienen ciertos patrones culturales, entonces eso es complejo.”

5. 3.3.1 Baja expectativa familiar

Visión limitada que algunos padres o miembros de la familia tienen sobre las capacidades académicas y el futuro educativo de los niños. Esta barrera puede originarse por falta de conocimiento sobre el sistema educativo, experiencias previas negativas o la creencia.

E_3 (51 - 51)

“aquí, se dedican al turismo, ponen un par de casas y viven del turismo de lo que les da entonces como padres, no muy letrados podría influir también en su en su motivación hacia hacia el aprendizaje”

E_5 (33 -33)

“factores como te digo que, que, que influyen negativamente en la, en la despreocupación familiar. El nulo apoyo, el no estar ni ahí, el no participar, el no preocuparse de abrirle”

E_7 (18 - 18)

“Tienen estas expectativas de sus casas, porque como ellos han trabajado de la tierra toda su vida, quieren que sus hijos sigan sus mismas tradiciones, tienen ciertos patrones culturales, entonces eso es complejo.”

5. 3.3.2 Limitación en educación formal de las familias

Falta de acceso o la baja calidad de la educación formal que han recibido los miembros de la familia, especialmente los padres, lo que puede dificultar su capacidad para apoyar y valorar el proceso educativo de sus hijos. Esta limitación puede ser consecuencia de factores como la falta de oportunidades educativas, barreras económicas, o el acceso limitado a la educación en zonas rurales.

E_3 (49 - 49)

“entonces están con los abuelos, los abuelos, a veces no tienen como herramienta ni el conocimiento o para poder ayudar a los chicos Entonces es es difícil tener el apoyo en casa”

E_5 (19 - 19)

“también, tenemos el factor de que, tenemos muchos papas adultos mayores, te fijas, acá el campo se tiende a dar casos de, de, de niños hijos de papa adulto, entonces también entra dentro de otra disyuntiva ahí, porque los papás no terminan cuarto medio, no saben leer”

E_7 (50 - 50)

“Familias muy alejadas del sistema educativo, padres que no han terminado su cuarto medio para vigilar cómo han cumplido con la enseñanza media, no han cumplido la enseñanza básica, entonces están muy desinformados”

5. 3.3.3 Condición socioeconómica

La situación económica de las familias rurales puede limitar su acceso a recursos educativos, a materiales escolares, a la capacitación de los padres

y al tiempo que pueden dedicar al apoyo escolar debido a sus obligaciones laborales.

E_3 (43 - 43)

“Hay muchos también con dificultades familiares que vienen a presentar Acá como como o generalmente manifiestan que tienen hambre o dolor de cabeza”

E_4 (38 - 38)

“es una zona que tiene harta vulnerabilidad, tiene un alto porcentaje de estudiantes vulnerables ¿Ya? Y de bajos recursos,”

E_6 (27 - 27)

“ahí es un poco más complicado, pero ciertamente es más difícil, y hay familias que a un nivel adquisitivo es dificultoso”

5. 3.3.4 Prejuicios y valores familiares

Son las creencias y actitudes negativas que algunas familias pueden tener sobre la educación formal o sobre ciertos tipos de aprendizajes, basadas en tradiciones o desinformación que dificultan el apoyo al proceso educativo.

E_1 (21-21)

“de repente todos los días está reforzando de que son capaces de que son importantes de que ellos pueden de no porque la mamá quizás no aprendió matemáticas ellos van a seguir como en la misma línea de no aprender matemáticas, porque son personas distintas porque hay actitudes distintas.”

E_5 (19 - 19)

“es un tema de disposición paternal, es un tema de habilidades parentales, ahí los papás es los que están completamente dejados de los niños, y yo creo que en cada curso pasará lo mismo con un niño o dos, tenemos las mismas, como conflictos”

E_7 (58-58)

“Claro, ellos ya han vivido toda su vida sin leer, pero creo que es importante que lo aprendan, porque es la única forma que tienen de ayudar a su hijo, como yo pretendo ayudar a mi hijo a hacer una tarea si yo no sé leer y como yo pongo ciertas expectativas en él, si yo he vivido, he vivido así toda mi vida entonces creo que es como un problema muy social, muy cultural es un problema muy sociocultural”

5. 3.4 Lejanía Geográfica

La distancia física de las comunidades rurales hacia los centros educativos puede afectar el acceso regular a la escuela y limitar las oportunidades educativas, contribuyendo a una brecha educativa entre áreas rurales y urbanas.

E_1 (27-27)

“otra cosa también tiene que ver con el hecho de que viven en el campo a veces no hay locomoción o lejanía de las ciudades impide que sea de libre acceso para los estudiantes, entonces implica caminar, implica muchas veces tener que viajar mucho tiempo y obviamente eso afecta negativamente la motivación”

E_3 (51-51)

“Ya el clima es difícil para los chicos venir a la escuela por la lluvia. De hecho, hay furgones escolares, pero pasa por el camino, pero para llegar al camino. Algunos estudiantes tienen que caminar media hora en el barro en el bosque a ver incluso a una hora”

E_4 (40 - 40)

“Aquí, es moverse por aquí, o sea, lo otro ya es tener que viajar, y viajar ya implica un gasto económico que no se puede costear ¿Ya? Una tarde, el tiempo, no es como llegar e ir a un parque, acá solo cuentan como un parque, una plaza, entonces tienen pocas oportunidades de aprendizaje cultural, que es primordial en la niñez”

5. 3.5 Diversidad Sociocultural

Coexistencia de diferentes culturas dentro de una misma sociedad o contexto. Esta diversidad incluye las diferencias en lenguas, religiones, costumbres, tradiciones, valores, creencias, formas de vida y expresiones artísticas, entre otras. La diversidad

cultural no solo abarca las características visibles de los grupos, como su vestimenta o idioma, sino también sus perspectivas y maneras de interpretar el mundo.

E_3 (15-15)

“Pero los estudiantes cada vez, por ejemplo, su cultura o su forma de expresarse, relacionarse, tiene mucho que ver con los animales con las huertas con él con la tierra ellos, andan, a caballo ellos, como que muchos les interesa”

E_6 (11-11)

“En la localidad de XXX, hay una diversidad cultural eeh, sobre todo con un sector mapuche, que es el que yo atiendo, y también culturalmente la isla tiene sus propias características, que aún cuando no es todo rural, eeh, si, es distintos, hay mucha diversidad,”

E_7 (20-20)

“La identidad cultural es muy variada, mestizaje por decirlo así. Y ahora qué también han llegado niños de otros países, muy multicultural, es un espacio, yo lo veo por ejemplo, y para mi es enriquecedor”

5. 3.5.1 Desvalorización en la identidad cultural

Es el proceso mediante el cual las culturas locales y tradicionales de los estudiantes rurales son menospreciadas o no reconocidas en el entorno escolar, lo que puede afectar la autoestima y el sentido de pertenencia de la niñez rural.

E_1 (15-15)

“las familias tienen una fuerte identidad cultural visto del punto de vista mapuche cierto donde tratan o tienen como la intención de mantener siempre sus costumbres o que se conserve la lengua mapuzungun. Nosotros, por ejemplo, no tenemos la asignatura de mapuzungun”

E_2 (14-14)

“pero eso es lo que veo desde desde mi ámbito, lo que no ocurre a nivel general, en el colegio, porque tenemos en el colegio, de primero o sea de pre kínder hasta cuarto medio, y si no me equivoco, yo soy la única en realidad que tiene esas palabras con los niños entonces de ahí para adelante en primero ya se perdería.”

E_4 (20-20)

“ahora el colegio integró un técnico profesional, pero es de recursos humanos, entonces hay muy poco eeh, estudiante interesado como en la carrera como tal, porque, ellos no son como, no es parte de su identidad”

5. 3.5.2 En las Familias

Las familias de contextos rurales suelen tener diversas formas de ver la educación, y las diferencias en la percepción de la enseñanza y el aprendizaje entre culturas familiares y escolares pueden generar barreras en la comprensión y apoyo al proceso educativo.

E_1 (15-15)

“las familias tienen una fuerte identidad cultural visto del punto de vista mapuche cierto donde tratan o tienen como la intención de mantener siempre sus costumbres o que se conserve la lengua mapuzungun.”

E_5 (14-14)

“El tema acá campesino es muy, muy tomado en serio, acá las familias son las ceras, cazadoras, los niños los fines de semana se van al cerro con su familia, a lacear, andar a caballo.”

E_6 (13-13)

“Por lo mismo, a veces acompañan a los papás o ayudan en ciertas cosas, es bien distinta la dinámica, incluso de la calefacción, que los mandan a buscar leña, que vayan a alimentar a los animales, trae agua, que anda a abrir el portón, entonces los niños son un vehículo también dentro de la supervivencia familiar.”

5. 3.5.3 En las/os Docentes y Cuerpo Directivo

Implica la coexistencia de diversas culturas en las escuelas rurales, lo cual puede ser un desafío cuando los métodos de enseñanza no integran estas diversidades de manera respetuosa o inclusiva.

E_4 (20-20)

“Mucho de los estudiantes se califican como a ellos mismos como “huasos”. Y lamentablemente por lo menos en la escuela donde yo estoy, ehh, no es muy atingente a esta como, a esta identidad cultural, por más que lo intente no muy atingente, los estudiantes están muy interesados en la agricultura, en el cerro, en los animales”

E_8 (16-16)

“Ya aquí el liceo tiene una identidad identidad como con lo que te dije recién, con la cultura que se da acá se respetan mucho las específicamente de la zona, pero sí por lo menos de lo que es como lo típico como de la de los de los de Chile, y en son muy apegados a sus a sus raíces, entonces eso igual genera como como choques entre distintas culturas.”

5. 3.5.4 En el Aprendizaje Escolar

Se refiere a la presencia de distintas tradiciones, creencias y valores dentro de un aula que pueden dificultar la adaptación del contenido escolar a las realidades culturales de los estudiantes, lo que puede generar exclusión.

E_1 (15-15)

“del punto de vista mapuche cierto donde tratan o tienen como la intención de mantener siempre sus costumbres o que se conserve la lengua mapuzungun. Nosotros, por ejemplo, no tenemos la asignatura de mapuzungun”

E_9 (13-13)

“Es bastante mucha, a tal punto que a veces nos logramos dar abasto a todas, porque hay niños de otros países que no hablan el español y que no son parte del programa de integración, porque que tenga esa barrera del lenguaje no quiere decir que tenga otra cosa y

es bastante complejo abordar la barrera del lenguaje y además, abordar eh todos los diagnósticos.”

E_7 (34-34)

“para los niños que son de las zonas más rurales, y que suelen ser como muy hipoactivos, que son para adentro, niños que no hablan, o niños que tienen muchos problema en el lenguaje, o algo que no me había pasado algo nunca antes, que tengo niños con tartamudez”.

5. 2 Análisis Comparativo

A partir de las categorías identificadas en la investigación, se pueden observar variaciones significativas en las declaraciones de los diferentes actores, basadas en los datos recolectados. Estas declaraciones revelan tanto similitudes como diferencias entre los participantes. El análisis se centrará en una comparación que considera la proximidad y la lejanía de las comunas respecto a la Región Metropolitana, examinando cómo estas distancias influyen en las escuelas rurales cercanas y lejanas a la región; y en las barreras que enfrentan dichas comunidades educativas, las cuales podemos ver además en la Ilustración 4 a continuación.

Este enfoque permitirá profundizar en los efectos de la lejanía geográfica y sus implicancias en el acceso a recursos y oportunidades educativas, aspectos clave para comprender las barreras en el aprendizaje de la niñez en contextos rurales. Por lo tanto, las localidades en que se basa esta investigación son las siguientes:

- Paine, Provincia de Paine: 44 km.
- Comuna de Alhué, Provincia de Melipilla: 95 km.
- Traiguén, Región de La Araucanía: 660 km.
- Villarrica, Región de La Araucanía: 780 km.
- Río Puelo, Región de Los Lagos: 1,100 km.

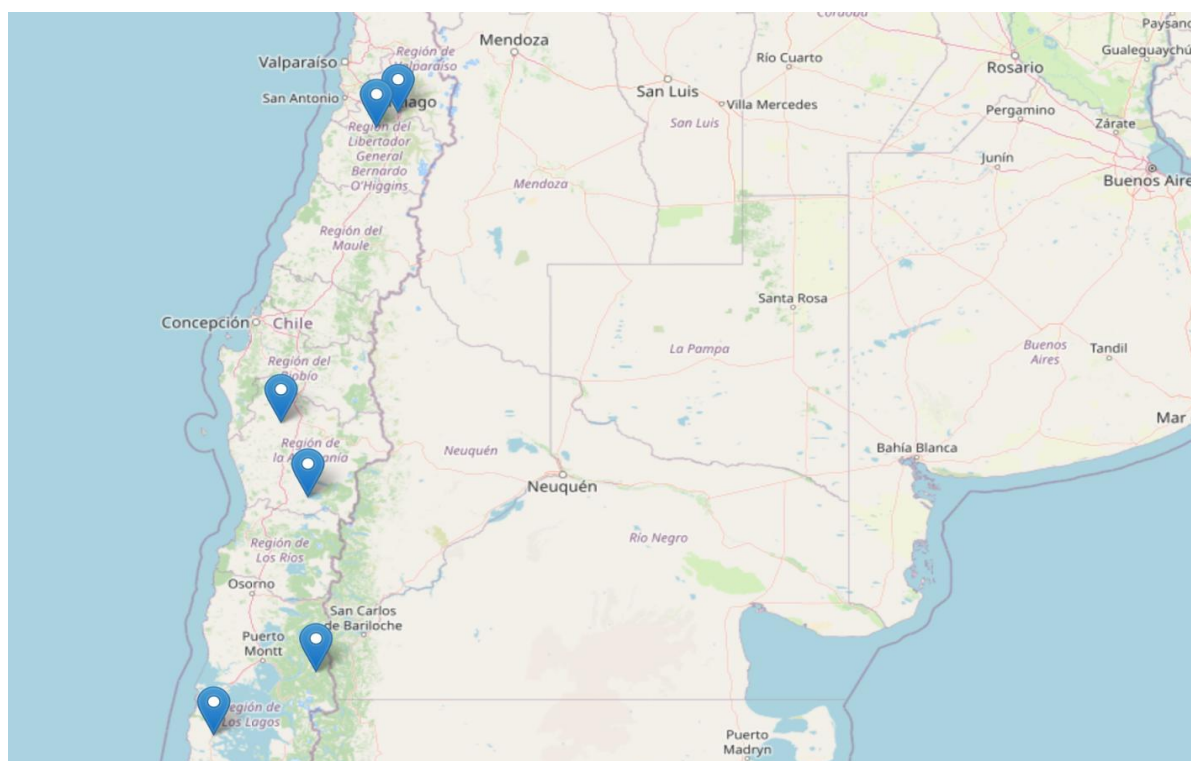


Ilustración 4. Localidades investigadas.

- Chiloé, Región de Los Lagos: 1,200 km.

Por ende, analizaremos en la siguiente tabla 7, las localidades que se encuentran cercanas a la Región Metropolitana y aquellas que se encuentran más lejanas a la urbanización. Describiendo lo que son los accesos a recursos; capacitaciones docentes; conectividad tecnológica; accesibilidad y transporte; financiamiento; diferencias metodológicas; apoyo familiar, y la identidad cultural en la niñez.

Tabla 7. Tabla comparativa de localidades cercanas y lejanas a la RM

| Categorías de comparación | Cercanos a la Región Metropolitana (Zona urbanizada) | Lejanos a la Región Metropolitana (Zona Urbanizada) |
|---------------------------|--|---|
| Acceso a Recursos | Se refiere a la disponibilidad de materiales educativos, infraestructura, programas de apoyo y herramientas pedagógicas que faciliten el aprendizaje. Incluyendo recursos físicos, tecnológicos y humanos. | En zonas más remotas, la situación es |

la capital cuentan con un acceso a recursos relativamente mejor en comparación con las zonas rurales. Sin embargo, los recursos disponibles siguen siendo insuficientes para abordar de manera adecuada las necesidades de los estudiantes. Los diagnósticos educativos tienden a realizarse tardíamente, lo que limita las intervenciones oportunas, y las escuelas dependen en gran medida del apoyo económico de las familias, lo que genera desigualdad entre estudiantes con diferentes niveles socioeconómicos.

Lamentablemente, todo depende mucho de la economía, todo depende mucho del dinero para poder acceder a múltiples cosas (...)." (E4)

"Los diagnósticos se dan super, super tardío. Tengo niños en sexto básico que recién están diagnosticando con TEA. Pudimos haber hecho un trabajo gigante todos estos años que hemos perdido" (E7)

mucho más crítica. La infraestructura educativa suele ser inadecuada, y los recursos disponibles están enfocados mayoritariamente en necesidades básicas, dejando de lado aspectos clave como la implementación de tecnologías o metodologías innovadoras. Las limitaciones económicas de las comunidades rurales exacerban estas carencias, afectando tanto a estudiantes como a docentes.

Los recursos son súper limitados en las escuelas rurales. Muy limitados, las necesidades son muchas... Normalmente uno como escuela rural tiende a suplir esa parte más asistencialista y se enfoca en los recursos materiales tangibles, quedando muy poco para implementar tecnologías emergentes (E1)

"El espacio pequeño, malas mesas, malas sillas... La infraestructura no es adecuada para la educación parvularia." (E2)

**Capacitaciones
Docentes**

Implica la formación continua de los profesores para actualizar conocimientos, estrategias pedagógicas y habilidades que les permitan responder a las necesidades de sus estudiantes.

Los profesores en estas áreas tienen En las zonas más alejadas, los docentes

mayor acceso a capacitaciones debido a su proximidad a centros urbanos. Sin embargo, en algunos casos, la falta de difusión sobre oportunidades formativas limita su participación activa en procesos de actualización docente.

enfrentan barreras significativas para acceder a capacitaciones debido a la distancia, los tiempos de traslado y la falta de disponibilidad de programas locales. Esta situación dificulta la implementación de estrategias pedagógicas actualizadas, lo que a su vez impacta negativamente en la calidad educativa de los estudiantes.

“Muchos métodos innovadores necesitan también una capacitación, porque necesitas capacitarte para implementar un método como corresponde (E5)

“Las capacitaciones para los profesores están en las ciudades más grandes, y se entiende que nosotros, que estamos en un contexto rural, los tiempos de traslado son largos, complicados“(E1)

Yo creo que va por ese lado no crear cosas, sino informar sobre la existencia de una concientización exacta (...). Debería hacerse una charla y una capacitación a todo el cuerpo docente” (E9)

Conectividad Tecnológica

Hace referencia a la disponibilidad y calidad de acceso a internet y dispositivos tecnológicos tanto en la escuela como en los hogares de los estudiantes.

Aunque el acceso a tecnología es mayor en estas zonas, su uso no siempre está orientado hacia el aprendizaje, y en muchos casos, los estudiantes carecen de una regulación adecuada en su interacción con herramientas tecnológicas. La dependencia de los dispositivos puede influir en su desempeño académico si no se integran

La conectividad es una barrera mucho más acentuada en las zonas rurales remotas. Muchas familias no cuentan con acceso a Internet ni con dispositivos tecnológicos, lo que limita la continuidad educativa, especialmente en situaciones como la pandemia. Además, las escuelas enfrentan altos costos para la integración de tecnologías emergentes, lo que impide

de manera efectiva en el proceso educativo. su implementación generalizada.

"El tema de la tecnología, los niños están invisiadísimos con la tecnología y por lo mismo, porque los papás no establecen límites (E5)

"Muchas familias no tienen Internet... se trabajó durante la pandemia llevando material impreso a las casas." (E1)

Todo lo que tiene que ver con la tecnología, como la integración de tecnologías emergentes, es muy caro y muchas veces no podemos financiarlo. El acceso a internet o equipos también es complicado (E1)

Accesibilidad y Transporte

Incluye las condiciones y medios de transporte que tienen los estudiantes para llegar a sus escuelas, así como las barreras geográficas que dificultan la asistencia regular.

En estas áreas, los estudiantes suelen beneficiarse de sistemas de transporte escolar gratuitos proporcionados por las municipalidades, lo que facilita su asistencia regular y reduce las barreras relacionadas con el traslado.

En las zonas rurales más alejadas, el transporte es un desafío crítico. Muchos estudiantes deben recorrer largas distancias a pie o depender de medios de transporte inestables y poco accesibles, lo que afecta la asistencia escolar. En regiones extremas, como islas o áreas montañosas, las barreras geográficas limitan gravemente el acceso a la educación, generando deserción escolar y bajas tasas de participación en actividades escolares.

Acá la comuna les pone a los niños y a la familia furgones para que lleguen a las escuelas, gratuitamente, tampoco es un gasto que las familias hacen (E5)

"El acceso a la escuela puede ser complejo: debemos tomar barco o navegar largas distancias para llegar.

Esto limita el transporte y los recursos necesarios para la educación. (E6)

"Los niños que más asisten son de zonas rurales muy complejas, muy alejadas, y eso se evidencia en las

A veces no hay locomoción o las lejanías de las ciudades impiden un acceso libre a

dificultades de traslado y asistencia regular” (E7) *las escuelas, lo que implica caminar o viajar mucho tiempo, afectando la motivación de los estudiantes”. (E3)*
“Hay estudiantes que tienen que caminar largas distancias o depender de transporte que no siempre está disponible” (E8)

Financiamiento /Subvención Se refiere a los recursos económicos que reciben las escuelas para financiar materiales, infraestructura, programas educativos y apoyo a estudiantes.

escolar Los establecimientos ubicados cerca de la Región Metropolitana representan entornos educativos privilegiados donde la alta subvención estatal y el acceso a diversos programas de financiamiento, se traducen en condiciones óptimas para el aprendizaje. Presentan disponibilidad de espacios, buena conectividad y equipos multidisciplinarios de apoyo. Los establecimientos ubicados en zonas rurales lejanas a la Región Metropolitana, enfrentan grandes desafíos debido a la baja subvención estatal y a la limitada llegada de programas de apoyo. La falta de recursos materiales, de espacios y conectividad, limitan el acceso a una educación de calidad, perpetuando brechas educativas.

“Mira, yo creo que acá en la comuna, te podría decir que económicamente no habrían mayores inconvenientes, porque siempre es un factor que juega en contra muchas veces la economía, la pobreza, el poco campo laboral, no obstante, XXX es una comuna que tiene mucha fuente laboral, mucha y en la escuela donde yo estoy podría decir que es más alto el nivel socioeconómico de los apoderados, porque la mayoría de ellos son mineros y las esposas son mujeres que han logrado el cuarto medio, o sea, perdón, la universidad” (E5)

"La subvención en las escuelas rurales es muy poca, y es el único recurso para gestiones como lo didáctico o material para los estudiantes." (E1)

“Entonces, socialmente ya tienen un tope, económica también, geográfico también, y si me dice que vive en XXX además, también, entonces son difíciles, son difíciles las condiciones y limitantes.” (E6)

| | |
|--|---|
| Diferencias Metodológicas | <p>Hace referencia a las distintas estrategias de enseñanza aplicadas en las aulas, considerando la adaptación del currículum a la diversidad de estudiantes y contextos.</p> |
| <p>Los establecimientos ubicados cerca de la RM cuentan con amplias oportunidades metodológicas que favorecen a la innovación y la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Presentan un mayor acceso a programas de formación y actualización docente. Además de, presentar mayor disponibilidad de tecnologías de información y comunicación, además de tener un mayor acceso y cercanía a recursos y ejemplos que sean de zonas más urbanizadas.</p> | <p>Los establecimientos ubicados en zonas rurales lejanas a la RM, enfrentan importantes limitaciones metodológicas. Se evidencia una falta de acceso a programas de formación continua que impide el avance y la actualización de metodologías innovadoras. Los recursos son limitados y en ocasiones, obsoletos, por lo que los docentes deben improvisar y autogestionar materiales. Los docentes en estos contextos suelen enfrentarse a cursos multigrados, donde deben atender a estudiantes de diferentes niveles simultáneamente.</p> |
| <p><i>“No hay una adecuada diversificación de clases. Los docentes se enfocan más en preparar a los estudiantes para el SIMCE que en adaptar el aprendizaje”</i> (E8)</p> | <p><i>“En la escuela rural, el entorno permite una enseñanza práctica y vivencial, como salir al campo para aprender sobre ecosistemas o animales.”</i> (E10)</p> |
| <p><i>“Es que no varía mucho, como te decía acá en XXX, no hay una, no es que estemos en un colegio con tierra y que los niños caminen a pata’pela, es una escuela normal, es una escuela completamente de ciudad, entonces no hay mucho que variar en, en, en cuanto al trabajo, no siento que tengamos que diversificar demasiado”</i> (E5)</p> | <p><i>“Bueno, acá en la isla nos llega todo más caro primero, y geográficamente acá, también, los emporios o los mercado particulares tendrán el lápiz de mina y, cosas muy elementales, entonces recursos, recursos artificiales podríamos decir, son muy limitados, pero tú sabes XXX que una es profe, con un corcho y dos palitos haces la clase de ciencias naturales, de música, entonces también es un desafío para uno ¿cierto? no</i></p> |

toparse, no limitarse, en los materiales que uno tiene en la cabeza” (E6)

Apoyo Familiar Involucra la participación y compromiso de las familias en el proceso educativo de los niños, su interés en el aprendizaje y el acompañamiento en actividades escolares. Los establecimientos ubicados cerca de la RM, el apoyo familiar hacia los procesos educativos es significativamente más sólido y constante. Las familias suelen estar más comprometidas con la formación académica de sus hijas e hijos. Las expectativas académicas de estas familias son generalmente más altas, proyectando a sus hijas/os hacia estudios superiores, como carreras universitarias o técnicas, fomentando la idea de que la educación es la clave. En estos contextos familiares, los estudiantes suelen contar con referentes familiares que han accedido a estudios técnicos o superiores, permitiendo una mayor diversidad de oportunidades para los estudiantes.

Los establecimientos ubicados en zonas rurales lejanas a la RM, el apoyo familiar hacia la educación es limitado debido a múltiples factores socioeconómicos y culturales. Las familias en muchos casos, enfrentan condiciones laborales exigentes, con jornadas extensas en trabajos agrícolas, ganaderos o informales, lo que reduce significativamente el tiempo y disposición para involucrarse en el proceso educativo de sus hijas/os. Además de que, las expectativas de estas familias suelen ser más baja, ya que priorizan que sus hijas/os se integren tempranamente al trabajo o colaboren en labores domésticas, viendo la educación como algo secundario. La falta de referentes familiares que hayan accedido a estudios superiores, refuerza la percepción de que completar la educación básica o media es suficiente.

“Mira, yo siento que la aquí entre paréntesis hay una buena actitud, dentro de todo, si hay una buena actitud de parte del otro lado del ámbito, pero siento que la disposición o el compromiso, como tal es muy nulo, o

“nos topamos con padres analfabetos, con mamás que incluso hasta las tareas preescolares esperan que lleguen los papas de la faena, o de donde este para ayudarle a la niña, porque si no, no hacen la tarea (...) es un poco limitado, por sus

sea, no la palabra no es nulo” (E8)
“Como te decía hay mucha disposición, los papas son muy preocupados, hay recursos, pero siempre hay un grupo de papás que cuesta que reaccionen que ellos son los responsables de sus niños” (E5)

propios contextos, por las expectativas, y por su propia preparación intelectual, acá la gente es muy sabia, sabe muchísimo más que nosotros, sabe de la luna, del agua, de los cultivos, es muy sabia, pero no tiene la educación formal, requerida, para que sus hijos también vayan a ese ámbito.” (E6)

Identidad cultural en la niñez

Se refiere a cómo la cultura local, las tradiciones y los valores influyen en el aprendizaje y la integración de los estudiantes dentro del entorno escolar.

Los establecimientos ubicados cerca de la RM, suelen mostrar un menor énfasis en la valorización de la identidad cultural. Este fenómeno responde a la fuerte influencia de la globalización y la vida urbana, donde predominan tendencias culturales modernas y globales que desplazan las tradiciones locales. En estos entornos educativos, los contenidos curriculares suelen centrarse más en temáticas nacionales y universales. En cuanto a la enseñanza de lenguas originarias, estas suelen estar ausentes del currículum escolar, y los colegios rara vez incluyen el aprendizaje o la promoción de las lenguas indígenas, lo que debilita la preservación del patrimonio lingüístico y cultural. En general, estos colegios reflejan una educación más estandarizada, donde la diversidad cultural se integra

Los establecimientos ubicados en zonas rurales lejanas a la RM, presentan un fuerte vínculo con la identidad cultural de sus comunidades. Estos entornos educativos y las/os docentes valoran y promueven activamente las tradiciones y costumbres, integrándolos de manera significativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El uso y la preservación de lenguas originarias es otro aspecto fundamental, en zonas con presencia indígenas como las comunidades mapuches, se fomenta el aprendizaje, y el uso de mapudungun, reconociendo su valor como parte del patrimonio cultural. Además de, promover actividades de expresión cultural, como la música folklórica, la danza tradicional y otros oficios patrimoniales. Este entorno educativo, profundamente conectado con la

superficialmente, lo que contribuye a la pérdida de identidad y desconexión de los estudiantes con sus tradiciones y el patrimonio cultural de su entorno.

“La identidad cultural acá es súper mestiza... hay niños de zonas urbanas con tendencias modernas y niños rurales con tradiciones agrícolas. Eso genera desafíos en la enseñanza” (E7)

“Aquí el liceo tiene una identidad muy arraigada a la cultura de la zona. Se respeta mucho todo lo típico, pero eso también afecta porque se deja de lado lo pedagógico” (E8)

identidad cultural, fortalece el sentido de pertenencia, la autoestima y el orgullo de los estudiantes por sus raíces.

“Trabajamos actividades referentes a la cultura mapuche, como la celebración del Wetripantu y la enseñanza de algunas palabras en mapudungun.” (E2)

“La identidad cultural en las escuelas rurales permite rescatar saberes y empoderar a los estudiantes en sus tradiciones y cultura.” (E1)

“En general las familias tienen una fuerte identidad cultural visto del punto de vista mapuche cierto donde tratan o tienen como la intención de mantener siempre sus costumbres o que se conserve la lengua mapuzungun. Nosotros, por ejemplo, no tenemos la asignatura de mapuzungun, pero sí trabajamos actividades durante el año que son referentes a la cultura.” (E1)

Por ende, en las localidades rurales cercanas a la RM, como Paine y Alhué, se observa que la diversidad sociocultural influye en las percepciones de la comunidad educativa. Sin embargo, la cercanía a centros urbanos facilita un mayor acceso a recursos educativos, lo que atenúa la privación sociocultural. A pesar de ello, persisten bajas expectativas por parte de los docentes y familias debido a la falta de educación formal, aunque estas se presentan con menor intensidad en comparación a las zonas más alejadas.

En contraste en localidades lejanas como Traiguén, Villarrica, Río Puelo y Chiloé, la lejanía geográfica intensifica la desigualdad en el acceso a recursos, generando una mayor

deprivación sociocultural en la niñez. Esto se traduce en expectativas aún más bajas por parte de docentes y familias, limitando las oportunidades de aprendizaje.

Por otro lado, el currículum rígido representa una barrera común en ambas regiones; sin embargo, las escuelas cercanas a la RM tienden a contar con mayores oportunidades de capacitación docente y una mayor cantidad de profesionales, permitiendo cierta adaptación de metodologías a estilos de aprendizaje diversos. Aun así, la falta de una educación inclusiva y de protocolos adaptados, sigue limitando la diversificación de clases. Por su parte, en zonas remotas, la falta de capacitación y de políticas situadas e inclusivas, agrava la rigidez metodológica. La ausencia de recursos y apoyo institucional incrementa la dificultad para implementar estrategias de enseñanza adaptadas a las necesidades de las y los estudiantes.

En cuanto a las barreras actitudinales, en zonas cercanas a la RM, se observa una baja participación y desmotivación por parte de las y los estudiantes, aunque en menor intensidad que en regiones más alejadas. Esto se debe a la presencia de estigmas sociales que afectan la autoestima y expectativas hacia el futuro, pero que pueden ser mitigados por la mayor oferta de programas. Mientras que, en las localidades más distantes, los estigmas sociales están más arraigados, exacerbando la desmotivación, la baja autoestima y las escasas oportunidades y expectativas de superación. La falta de intervenciones orientadas a mejorar el clima escolar y la participación estudiantil, refuerza dichas barreras.

El análisis evidencia que la lejanía geográfica influye directamente en la intensidad y el impacto de las barreras de aprendizaje. Las escuelas rurales más cercanas a la Región Metropolitana enfrentan dificultades atenuadas por su mejor acceso a recursos y programas de apoyo, mientras que las escuelas más alejadas experimentan barreras socioculturales, metodológicas y actitudinales más pronunciadas, afectando de manera significativa el proceso de enseñanza y aprendizaje en la niñez.

5. 3 Análisis de interacción de categorías

El siguiente análisis de interpretación de categorías profundiza en las percepciones de la comunidad educativa rural sobre las barreras para el aprendizaje de la niñez, considerando las tres categorías principales: B. Socioculturales; B. Metodológicas y B. Actitudinales. Dicho análisis se basa en el mapa conceptual proporcionado en la Ilustración 5, el cual estructura los factores que influyen en el aprendizaje en contextos rurales.

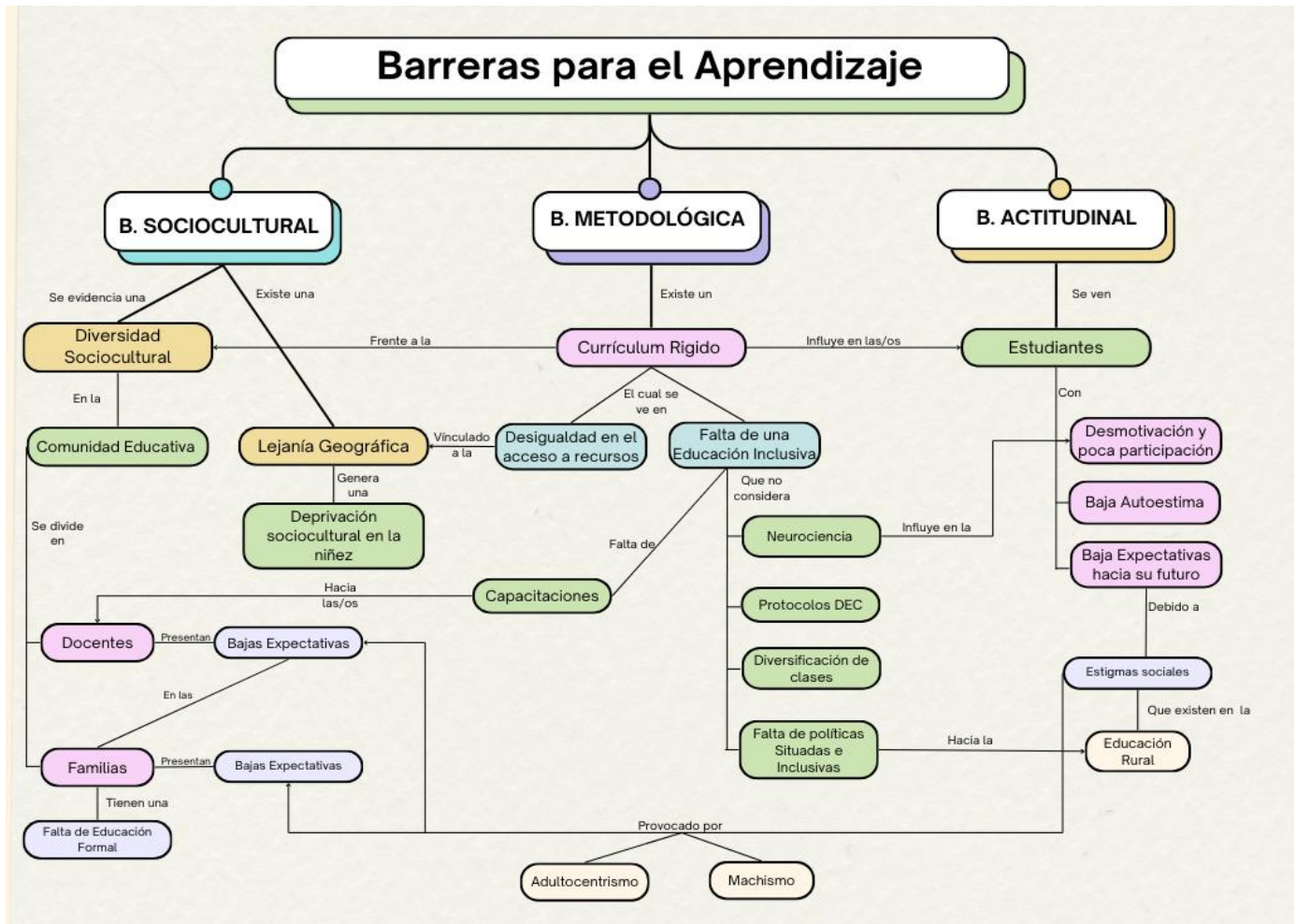


Ilustración 5. Mapa Conceptual de Análisis de Interacción de Categorías

5. 3. 1 Relacionamiento De la Categoría Sociocultural

La diversidad sociocultural presente en la comunidad educativa rural genera diferentes percepciones sobre el aprendizaje en la niñez. La lejanía geográfica es un factor clave que se vincula directamente a la desigualdad de acceso a recursos. Esta situación produce una deprivación sociocultural que influye negativamente en la niñez y su proceso de desarrollo integral. Tanto docentes como familias manifiestan bajas expectativas hacia los estudiantes, atribuibles a la falta de educación formal y a las limitaciones de su contexto. Las familias por su parte, al carecer de herramientas educativas y educación formal, refuerzan dichas bajas expectativas, perpetuando un ciclo de desventaja educativa,

5. 3. 2 Categoría Metodológica

El currículum rígido en las escuelas rurales y la falta de políticas inclusivas, limita la adaptación de los procesos de enseñanza a los diversos estilos de aprendizaje. La falta de una

educación inclusiva, que contemple la diversidad de contextos y necesidades, impide la aplicación efectiva de protocolos y metodologías adaptativas. Las escasas oportunidades de capacitación docente, agravan la situación, dificultando la diversificación de clases y la implementación de estrategias pedagógicas más flexibles. La carencia de políticas educativas situadas e inclusivas refuerzan la rigidez metodológica, limitando el desarrollo integral de las y los estudiantes.

5. 3. 3 Categoría Actitudinal

Desde la perspectiva actitudinal, los estudiantes rurales enfrentan una gran desmotivación y baja participación en el proceso educativo. Estos factores están estrechamente vinculados con la baja autoestima y las bajas expectativas hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los estigmas sociales que prevalecen en la educación rural contribuyen a la construcción de una autoimagen negativa en niñas y niños, aquellos se entrelazan con el adultocentrismo y el machismo preexistente en zonas rurales, que viene a raíz de las familias y sus expectativas. A su vez, la falta de intervenciones psicosociales y de estrategias que fomenten la participación estudiantil, profundiza en estas barreras actitudinales, generando un ambiente de desinterés y desconfianza hacia el aprendizaje.

El análisis de interacción de categorías revela que las barreras socioculturales, metodológicas y actitudinales no actúan de manera aislada, sino que se entrelazan y refuerzan mutuamente. Para superar estas barreras, es necesario implementar estrategias integrales que aborden de forma conjunta estas dimensiones.

Capítulo VI: Discusión

6.1 Resumen de los principales hallazgos

En el presente inciso, se presentará un resumen correspondiente a cada objetivo específico expuesto en esta investigación, abordando hallazgos encontrados en el análisis de los resultados obtenidos del estudio en concordancia con los actores involucrados, vinculado al objetivo general que es Interpretar las percepciones de la comunidad educativa rural acerca de las barreras de aprendizaje de la niñez. Se desprenden los siguientes objetivos específicos:

El **primer objetivo** específico correspondía a poder *Interpretar las percepciones de la comunidad educativa rural acerca de las barreras de aprendizaje socioculturales en la niñez*. En función de comprender las percepciones respecto al abordaje de las temáticas del escenario contextual en el que se desempeñan laboralmente, permitiendo dar visibilidad al contraste entre el posicionamiento literario y contextual.

De acuerdo con el presente objetivo, las declaraciones establecidas por los profesionales participantes en el estudio, manifiesta que las barreras socioculturales constituyen factores determinantes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes rurales, ya que están directamente relacionadas con el contexto social, cultural, económico y familiar en el que crecen, cumpliéndose este primer objetivo. Estas barreras, a menudo invisibles, surgen cuando los estudiantes provienen de entornos que contrastan con las expectativas y dinámicas del sistema educativo tradicional. En muchos casos, la diversidad cultural, las condiciones de vida y los valores familiares no solo dificultan el acceso a una educación equitativa, sino que también afectan el desarrollo integral de los niños y niñas.

El modelo educativo dominante, diseñado bajo parámetros urbano-céntricos, frecuentemente ignora las características específicas de las comunidades rurales. Esto genera una desconexión entre los objetivos educativos y las realidades de los estudiantes. Como mencionan algunos entrevistados, la rigidez del sistema educativo no permite una adecuada adaptación a las necesidades locales, resultando en una enseñanza que no siempre responde a los intereses ni a las formas de vida de los niños y sus familias.

Las dinámicas de género también juegan un rol significativo. Conductas y actitudes que refuerzan roles tradicionales limitan la participación equitativa de niñas y niños. Este fenómeno es especialmente visible en comunidades donde los hombres suelen desempeñar trabajos manuales, como la minería o el trabajo agrícola, mientras que las mujeres, aunque a

menudo con educación formal, no ejercen sus profesiones y asumen roles tradicionales en el hogar.

Otro aspecto crucial es el adultocentrismo, una perspectiva que prioriza las visiones y decisiones de los adultos sobre las opiniones y necesidades de los niños. Esto genera un ambiente en el que los estudiantes no siempre tienen la oportunidad de expresar sus intereses y habilidades, y donde las metodologías de enseñanza se perciben como desmotivadoras y repetitivas. Los estudiantes jóvenes suelen mostrar mayor entusiasmo e innovación en sus actividades escolares, en contraste con los enfoques más rígidos y tradicionales de algunos docentes con mayor experiencia.

En cuanto al contexto familiar, la privación sociocultural se manifiesta en la falta de recursos, estímulos y apoyo necesario para el desarrollo de las/os niñas/os. Factores como la pobreza, el aislamiento geográfico y las largas jornadas laborales de los padres contribuyen a la desatención infantil. Muchos niños asumen responsabilidades que van más allá de su edad, como cocinar, cuidar a sus hermanos menores o trabajar en el campo. Estas dinámicas afectan su rendimiento académico y su bienestar emocional. Asimismo, el trabajo infantil emerge como una realidad preocupante, especialmente en zonas rurales donde las actividades agrícolas y las labores familiares se consideran parte de la rutina de los niños. Aunque estas experiencias pueden ser vistas como una forma de aprendizaje práctico, también interfieren con la educación formal y privan a los niños de disfrutar plenamente de su niñez.

Las expectativas culturales y familiares también influyen significativamente en el proceso educativo. Muchas familias rurales valoran el trabajo práctico sobre el aprendizaje académico, lo que se traduce en bajas expectativas educativas para sus hijas e hijos. En algunos casos, los padres ven la educación como una herramienta para satisfacer necesidades básicas, más que como un camino hacia el desarrollo personal o profesional. Esto se agrava cuando los mismos padres carecen de una educación formal adecuada, limitando su capacidad para apoyar a sus hijas/os en el ámbito escolar.

La situación socioeconómica de las familias representa otra barrera importante. La falta de recursos no solo limita el acceso a materiales educativos, sino que también afecta la participación en actividades extracurriculares y culturales. Muchos estudiantes enfrentan

dificultades para asistir regularmente a clases debido a la distancia de sus hogares a las escuelas, la falta de transporte adecuado y las condiciones climáticas adversas.

Por último, la diversidad sociocultural de estas comunidades, aunque enriquecedora, puede convertirse en un desafío cuando el entorno escolar no la valora ni la integra plenamente. Las culturas locales, como las tradiciones mapuches y campesinas, a menudo no tienen un lugar destacado en los planes de estudio, lo que genera una desvalorización de la identidad cultural de los estudiantes. Esta desconexión no solo afecta la autoestima de las/os niñas/os, sino también su sentido de pertenencia y motivación para aprender.

El **segundo objetivo** específico se centra en *Interpretar las percepciones de la comunidad educativa rural acerca de las barreras de aprendizaje actitudinales* en la niñez el cual se cumple satisfactoriamente en nuestra investigación ya que desde este objetivo se reflejan una compleja red de prejuicios, expectativas y creencias que se entrelazan en el entorno educativo, familiar y social, cumpliéndose este segundo objetivo. Estas barreras, profundamente arraigadas en la percepción de la comunidad educativa, limitan las oportunidades de desarrollo personal y académico de los niños y niñas. Las actitudes y creencias de los docentes desempeñan un papel crucial, ya que sus expectativas sobre las capacidades de las/os estudiantes y su visión del futuro educativo impactan directamente en la motivación y participación de estos en el aula.

En muchas ocasiones, las expectativas de los docentes y directivos sobre el futuro de los estudiantes rurales son bajas, lo que genera una percepción de inevitabilidad en torno a sus destinos. Esto se manifiesta en comentarios que destacan la desconexión entre los intereses de las/os estudiantes y las oportunidades que les ofrece la educación. Si los niños y niñas no encuentran relevancia en lo que aprenden, su motivación se desvanece. Algunos docentes, sin embargo, se esfuerzan por romper con estas dinámicas al transmitir mensajes de confianza y aliento, alentando a los estudiantes a creer en su capacidad para construir un futuro diferente al tradicional.

Las expectativas hacia las familias rurales también influyen en la dinámica educativa. Docentes y directivos, al observar el bajo nivel de involucramiento parental o la ausencia de apoyo emocional, a menudo desarrollan percepciones negativas sobre estas familias. Las tensiones entre la escuela y el hogar son evidentes cuando los padres consideran que la responsabilidad educativa recae exclusivamente en los docentes, mientras que los profesores

observan en muchos casos desinterés o dificultades estructurales que impiden una participación activa. Esta desconexión, alimentada por diferencias culturales y económicas, refuerza las barreras que enfrentan las/os niñas/os, quienes ven limitada la continuidad entre los aprendizajes escolares y el entorno familiar.

El estigma social asociado a los estudiantes rurales es otra dimensión crítica de estas barreras. Las creencias generalizadas sobre las limitaciones de las/os niñas/os provenientes de zonas rurales afectan su autoestima y su percepción de lo que pueden lograr. Las/os estudiantes internalizan estas visiones negativas, lo que genera desconfianza en sus propias capacidades. Esta baja autoestima se evidencia en la falta de aspiraciones hacia el futuro, ya que muchas/os niñas/os no logran visualizar alternativas distintas a las labores tradicionales de sus comunidades. Sin embargo, experiencias pedagógicas que integran actividades motivadoras y contextualizadas han demostrado que es posible revertir estas creencias, fortaleciendo su sentido de valía y ampliando sus horizontes.

La desmotivación estudiantil, por su parte, constituye una barrera que a menudo se alimenta de las dificultades socioemocionales y económicas que enfrentan las/os estudiantes. El cansancio, el hambre o la falta de estabilidad emocional derivada de situaciones familiares complejas afectan directamente su disposición para aprender. Las/os estudiantes perciben una desconexión entre los contenidos escolares y su realidad cotidiana, lo que dificulta su participación activa. Algunos/as niños/as priorizan responsabilidades familiares o laborales por sobre el estudio, lo que refuerza un círculo vicioso de exclusión y desinterés académico.

Asimismo, la percepción de los docentes hacia la enseñanza rural condiciona su enfoque pedagógico. Para muchos, trabajar en comunidades rurales implica adaptarse a condiciones desfavorables, lo que genera una sensación de rezago en comparación con las zonas urbanas. Las diferencias culturales y las particularidades del contexto rural, en lugar de ser vistas como oportunidades para enriquecer el aprendizaje, se perciben como obstáculos. Esto se traduce en prácticas educativas poco ajustadas a las necesidades locales, lo que limita aún más el potencial de los estudiantes.

Finalmente desde el **tercer objetivo** específico correspondiente a poder *Interpretar las percepciones de la comunidad educativa rural acerca de las barreras de aprendizaje metodológicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la niñez*, también se cumple satisfactoriamente debido a que se identificaron diversas barreras metodológicas que dificultan el aprendizaje en contextos rurales, relacionadas principalmente con prácticas pedagógicas inflexibles y políticas educativas que no consideran las particularidades de estas

comunidades. Estas barreras reflejan una desconexión entre las realidades rurales y las estrategias educativas diseñadas para contextos urbanos, lo que limita la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre los principales desafíos se encuentra la falta de adaptación del currículo a las necesidades rurales, lo que genera una educación rígida que no refleja las condiciones socioculturales ni geográficas de las comunidades. Esto incluye un enfoque generalizado en pruebas estandarizadas que priorizan la medición de resultados sobre el aprendizaje significativo, ignorando las particularidades locales, donde falta que exista una mayor diversificación y adecuación, tanto de materiales como de contenidos.

Otra barrera identificada es la desigualdad en el acceso a recursos, tanto materiales como tecnológicos, lo que afecta la calidad de la enseñanza y la posibilidad de implementar metodologías innovadoras. Las limitaciones económicas y la insuficiencia de subvenciones agravan esta situación, dejando a muchas escuelas rurales con recursos mínimos para abordar las necesidades de los estudiantes, donde no considera, además, las situaciones socioeconómicas de las familias y estudiantes, lo que limita aún más el apoyo hacia las/os docentes en la ejecución de experiencias de aprendizaje.

Se evidenció también la ausencia de formación y apoyo profesional continuo para los docentes, quienes enfrentan grandes desafíos para diversificar y adecuar las metodologías a las características de sus estudiantes. La falta de capacitación especializada y de protocolos para abordar desregulaciones emocionales o conductuales en el aula añade una complejidad adicional al proceso educativo. Evidenciándose que a medida que la zona rural está más alejada de las zonas urbanizadas, más complicado es que lleguen docentes a trabajar en dichos lugares.

Por último, las prácticas pedagógicas predominantes no fomentan una educación inclusiva que considere la diversidad de estilos de aprendizaje y las diferencias individuales. Esto se traduce en métodos de enseñanza inadecuados para contextos rurales, limitando las oportunidades de los estudiantes para desarrollar su potencial en un entorno que valore sus propias realidades y experiencias, limitando así, a la niñez en el proceso de desarrollo integral.

6.2 Resultados y Literatura Previa

En concordancia con la presentación de datos arrojados del presente estudio, se procederá a la instancia de análisis a través de la vinculación de elementos teóricos expuestos inicialmente, en donde supone manifestar semejanzas, discrepancias y/o descubrimientos entre la revisión literaria y la realidad específica desde las percepciones de algunos actores miembros de la comunidad educativa rural.

En primera instancia, es preciso considerar que, a través de la realidad de las barreras socioculturales, en contraste con la literatura y la realidad rural, se evidencia por un lado que los contextos rurales enfrentan constantes desafíos ligados a la diversidad, pues, un importante porcentaje de 53, 8 % funcionan bajo modalidad de aula multigrado, en donde estudiantes de distintas edades aprenden en la misma sala con un mismo docente. (Nuñez et al., 2022). Evidenciándose desde la misma realidad y declaración de profesionales que, se sigue trabajando en muchas escuelas rurales aún de esta forma:

“El establecimiento se llama XXX es una escuela rural municipal multigrado, trabajamos de primero a cuarto básico y de 5to a 6to a parte.” (E1)

Por su parte, el modelo educativo dominante se diseña bajo parámetros urbano-céntricos, lo cual tiende a ignorar las realidades sociales y culturales rurales, perpetuando inequidades, siendo estandarizados sin considerar que existe una desconexión entre los planes curriculares urbanos y las dinámicas rurales. (Bartlett, 2010). Existiendo una gran coherencia con aquellas percepciones de docentes y cuerpos administrativos:

“Me costó al principio porque era pulpo porque tratar de cubrir todas las necesidades de los estudiantes, tratar de cumplir con el currículum, lo administrativo, era la cabeza de la escuela entonces fue bastante complejo” (E1)

Además, también se ha visto cómo los imaginarios sociales desde el adultocentrismo generan un gran impacto en la construcción de sujetos y sujetas en la vida, sobre todo que los niños y niñas incorporan el pensamiento adultocéntrico al definirse en función de lo que se espera de ellos en el futuro, valorando lo adulto como el ideal a alcanzar, asociado a la libertad, el poder de decisión, la capacidad adquisitiva y la responsabilidad. (Andaur et al., 2023).

“Yo no comparto esa visión, yo adulto tengo la razón por el hecho de ser adulto, uno, por ser profesor y se más que tú, dos, y tú eres más chico y no, no sabes, yo creo que eso mata, mata completamente. Yo creo que, no debiese haber profesores así, sino te gusta

enseñar, si no tienes esa capacidad de encantar, mejor no lo hagas, porque, porque de alguna manera la embarramos, embarramos a los niños y los niños del sector rural no tienen las mismas opciones que los niños de ciudad” (E10)

En cuanto al ámbito familiar, la deprivación sociocultural en términos de “capital cultural”, destaca cómo las familias de entornos desfavorecidos carecen de recursos que faciliten el éxito educativo. (Bourdieu, 2020). Donde el núcleo familiar es fundamental para el desarrollo emocional y social de las y los niños. Cuando las familias enfrentan dificultades como pobreza, aislamiento u sobrecarga de responsabilidades, esto influye directamente al bienestar de las y los niños; además de, los roles que niñas/os asumen en la familia (como cuidar a sus hermanos u trabajar para apoyar económicamente), pueden moldear la identidad y percepción de sí mismos, lo que puede limitar el desarrollo emocional y académico. (Satir, 1978).

“Normalmente las familias que nosotros tenemos son todas del sector rural entonces el trabajo en el campo el de las familias y el de los mismos estudiantes hace que a lo mejor ocurra una desmotivación o sea un factor cierto, para que que ellos no puedan venir a clases, ehh otra cosa también tiene que ver con el hecho de que viven en el campo a veces no hay locomoción o lejanía de las ciudades impide que sea de libre acceso para los estudiantes, entonces implica caminar, implica muchas veces tener que viajar mucho tiempo y obviamente eso afecta negativamente la motivación” (E1)

Desde allí, también se ven involucradas las expectativas culturales y familiares, las cuales moldean profundamente el desarrollo de niñas y niños, pues, las familias con bajas expectativas educativas a menudo priorizan la supervivencia inmediata y las responsabilidades prácticas sobre el desarrollo académico, especialmente en contextos rurales. (Satir, 1978). Expresando varios actores de la comunidad educativa que:

“Yo creo, que tiene bajas expectativas. Como, bueno, mi hijo va a ser mi hijo va trabajar conmigo en el campo. qué más da que saque cuarto medio Me entiendes como ese tipo de cosas. “hay si yo llegue hasta octavo y se leer y escribir” yo siento que tiene que ver con las expectativas, como que todavía no tienen como qué como sea como a ellos les pasó esa situación piensan que su hijo también le tiene que pasar” (E8)

Finalmente, desde el ámbito de la diversidad cultural es importante considerar que la educación debe partir de las experiencias culturales y sociales de los estudiantes para ser verdaderamente liberadora, la falta de reconocimiento de las tradiciones y culturas locales en los planes de estudio perpetúa la alineación y desvalorización de identidades culturales, por

ende, una educación desconectada de la cultura de los estudiantes, puede influir en el autoestima y sentido de pertenencia, tal como ocurre con la desvalorización de tradiciones mapuche y campesinas. (Freire, 2020). Donde actores de la comunidad educativa expresan que:

“las familias tienen una fuerte identidad cultural visto del punto de vista mapuche cierto donde tratan o tienen como la intención de mantener siempre sus costumbres o que se conserve la lengua mapuzungun. Nosotros, por ejemplo, no tenemos la asignatura de mapuzungun” (E1)

Por lo tanto, las barreras socioculturales se manifiestan claramente tanto en la literatura como en los testimonios de docentes y equipos de gestión. Estas barreras, derivadas de la desvalorización de la diversidad cultural, las bajas expectativas familiares, la deprivación sociocultural y otros factores, no solo se describen en los textos, sino que representan una realidad profundamente arraigada que afecta el desarrollo integral de niñas y niños.

En segunda instancia desde las barreras actitudinales, tenemos que existe una gran concordancia entre lo que se expresa en la literatura a lo que se pudo evidenciar e interpretar de las percepciones de los actores, por un lado, tenemos nuevamente y en más profundidad las percepciones, creencias y actitudes de las/os docentes y familias hacia los sujetos (estudiantes/hijos), puesto que al mantener bajas expectativas, se van limitando las oportunidades de aprendizaje. (Booth & Ainscow, 2015). Pues, por el lado de las familias, tenemos que, la capital cultural limitada, restringe el apoyo académico que brindan a sus hijas/os, manifestándose en escasos recursos educativos en el hogar, estrategias de acompañamiento escolar y la percepción de la educación como algo lejano y poco relevante, influyendo directamente en la autoestima y motivación de las/os estudiantes. (Trucco, 2014). Así mismo expresan desde las entrevistas que:

“si no tenemos apoderados comprometidos, no tenemos a lo mejor con desafíos con visión con con expectativas es difícil que los niños puedan tener expectativas sobre su educación” (E3)

Por otro lado, desde las y los docentes es importante considerar que las expectativas que puedan tener sobre las/os estudiantes puede influir significativamente en el rendimiento académico y en la autopercepción. Si las expectativas son bajas, los estudiantes tienden a internalizarlas, lo que puede generar una sensación de inevitabilidad respecto al futuro. (Rosenthal & Jacobson, 1968). Comúnmente en las escuelas se tiende a reproducir las

desigualdades sociales, ya que, estudiantes de entornos rurales no poseer el capital cultural valorado por el sistema educativo, y cuando los docentes perciben que los estudiantes carecen de los recursos necesarios para triunfar en educación formal, pueden desarrollar expectativas bajas, lo que refuerza el ciclo de desigualdad. (Bourdieu, 2020; Pizarro, 2019). Esta idea se refuerza a los docentes expresar que son muy pocas personas dentro de la comunidad educativa que creen en las/os estudiantes:

“somos los únicos, y yo diría, y eso sí te lo afirmo que creo que somos como los únicos de la mayoría del liceo que creemos en ello, en el que les decimos sí se pueden o sea no te quedas porque tú vas a ser el que prosigue en el trabajo familiar, tú tienes que ser diferente Tú puedes manejar ese negocio y lo puedes manejar por ejemplo, no sé siendo contador. Entonces ya tu familia no va a tener que pagarle a alguien siendo contador, entiendes cómo es. Yo creo que es la de uno de los factores más importantes acá y él la baja motivación que tiene que ver con las bajas expectativas que hay dentro desde la familia hacia el estudiante y desde el mismo estudiante, como tal” (E8)

Aun cuando la familia es considerada dentro de las barreras socioculturales y actitudinales, resulta fundamental reconocer que la existencia de una Barrera Contextual Familiar específica, que abarque dinámicas, expectativas y condiciones propias del entorno rural. Pues, dentro de los hallazgos encontrados, la familia tiene un fuerte papel en el desarrollo integral de los sujetos, sobre todo en el período de la niñez. Este enfoque permitiría analizar de manera profunda como factores como las expectativas familiares, la transmisión de valores tradicionales, las condiciones socioeconómicas y la participación en actividades laborales impactan directamente en las actitudes de los estudiantes frente a sus procesos de aprendizaje y enseñanza.

En contextos rurales, la estrecha relación entre el entorno familiar y comunitario influye significativamente en la percepción que las/os niñas/os tienen sobre la educación, su motivación y su participación en el proceso educativo. Por ello, comprender una barrera propia desde aquí, es clave para diseñar estrategias educativas contextualizadas que promuevan el desarrollo integral de la niñez rural.

Finalizando, desde las barreras metodológicas podemos mencionar desde la literatura que surgen cuando las estrategias de enseñanza y las prácticas pedagógicas no se adaptan a la diversidad de estilos de aprendizaje y necesidades educativas de las/os estudiantes. Esto puede implicar el uso de metodologías tradicionales y homogéneas que no consideran las diferencias individuales. (Araníz, 2019; Pizarro, 2019). Asimismo, los contextos rurales

enfrentan constantes desafíos ligados en el diseño de leyes, programas y protocolos, los cuales se construyen desde una matriz urbana, la cual no da cuenta de directrices específicas ni se alinean a procesos integrales para brindar una educación de calidad. (Núñez et al., 2020).

Dicha barrera se alinea con lo arrojado en nuestra investigación, desde la realidad rural, ya que se evidencia rigidez de las metodologías educativas debido a que las prácticas pedagógicas tradicionales son centradas en enfoques urbanos que muchas veces no consideran la diversidad de las y los estudiantes, sumándole a la falta de formación especializada en el manejo de estudiantes con necesidades educativas especiales, y la escasa infraestructura de apoyo en las zonas rurales, refuerzan este panorama de exclusión.

“Creo yo que sigue habiendo un sesgo urbano en las políticas educativas, pero se agradece que se consideren también la educación rural”. (E1)

Por otro lado, una barrera fundamental dentro del ámbito metodológico es el currículo, que, según Villalobos & Valenzuela (2012), constituye una herramienta clave para orientar las acciones educativas al establecer los conocimientos mínimos que cada estudiante debe adquirir. Uno de los principales desafíos radica en la implementación de los principios de equidad e inclusión en contextos marcados por la desigualdad social. A pesar de los avances en la normativa curricular, persisten notables diferencias en los recursos y las oportunidades de aprendizaje, especialmente en las zonas rurales y en los sectores más vulnerables

“Es difícil, es difícil. De hecho, los mismos textos escolares son como otro mundo. A ver, el currículum siento que no ofrece lo que los estudiantes necesitan en una localidad rural, y es distinta una localidad rural acá en el sur, en la cordillera, que una localidad rural en el mar o en el norte. Entonces, se debiese diversificar más el currículum para poder atender a las necesidades de las localidades o quitar mayores libertades para poder trabajar dentro de todo” (E3)

Se evidencia una notable falta de flexibilidad en los métodos de enseñanza, donde las y los docentes no consideran las diferentes formas de aprender de los estudiantes. Esto subraya la necesidad de fomentar metodologías que promuevan la adaptación y diversificación de los contenidos, integrando actividades que se ajusten a los ritmos y estilos de aprendizaje individuales (Booth & Ainscow, 2015; Pizarro, 2019).

En el contexto rural, esta problemática se ve agravada por la escasa o nula capacitación docente destinada a apoyar y facilitar los procesos de aprendizaje en aulas con diversidad de estudiantes. Las escuelas rurales enfrentan desafíos específicos que requieren estrategias educativas inclusivas y contextualizadas, pero la falta de formación adecuada limita la capacidad de los docentes para responder a estas necesidades. Esto genera una educación que no considera plenamente las particularidades individuales de las y los estudiantes, perpetuando desigualdades y reduciendo las oportunidades de aprendizaje efectivo.

La ausencia de una educación inclusiva que contemple las necesidades y singularidades de cada estudiante refuerza las brechas en el acceso a una enseñanza de calidad. Es imprescindible que los sistemas educativos prioricen la formación continua y el desarrollo de competencias docentes que permitan implementar prácticas pedagógicas más inclusivas y personalizadas, especialmente en los contextos rurales, donde la diversidad en las aulas es una realidad constante y desafiante.

“Yo creo que va por ese lado no crear cosas, sino informar sobre la existencia de una concientización exacta (...). Debería hacerse una charla y una capacitación a todo el cuerpo docente” (E9)

Frente a lo expuesto, podemos interpretar y reflexionar como expertas como el Estado Chilenos ¿Forma personal y profesionalmente a las y los docentes para desempeñarse en contextos rurales? Desde una perspectiva crítica y reflexiva, el derecho a la educación y la legitimidad de la niñez como sujetos de derechos fundamentales se ven amenazados en los contextos rurales debido a las barreras socioculturales, metodológicas y actitudinales previamente analizadas. Estas barreras no solo limitan el acceso a una educación de calidad, sino que perpetúan un ciclo de desigualdad que afecta profundamente el desarrollo integral de los niños y niñas, especialmente aquellos que presentan barreras en su aprendizaje o con discapacidad.

La educación no es únicamente un proceso de transmisión de conocimientos; es un mecanismo transformador que permite a los individuos e individuos ejercer su ciudadanía plena, alcanzar autonomía personal y contribuir activamente al desarrollo de sus comunidades. En este sentido, el incumplimiento de garantizar una educación inclusiva y

contextualizada vulnera derechos esenciales consagrados en marcos internacionales como la Convención sobre los Derechos del Niño y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

El impacto acumulativo de estas barreras es devastador. En la niñez, los estudiantes experimentan exclusión debido a prácticas pedagógicas rígidas que no consideran sus particularidades individuales ni las características del entorno rural en el que viven. Esta exclusión afecta su autoestima, su motivación y su relación con el aprendizaje, generando un sentimiento de desvalorización que puede extenderse hacia la adolescencia y la adultez. A medida que avanzan en su ciclo de vida, estas desigualdades se manifiestan en la limitación de oportunidades laborales, el aislamiento social y la perpetuación de dinámicas de pobreza, profundizando la brecha entre las zonas rurales y urbanas.

La ausencia de políticas educativas que formen y preparen a los docentes para abordar las realidades rurales refuerza este panorama. El sistema educativo chileno, al operar desde una matriz urbana, no sólo ignora las necesidades de las comunidades rurales, sino que también subestima la importancia de adaptar el currículo, las metodologías y la infraestructura a estas realidades. Esta desconexión entre las políticas públicas y las prácticas pedagógicas contribuye a una educación que falla en incluir a todos los estudiantes. En este contexto, resulta imperativo replantear el rol del Estado como garante del derecho a la educación, especialmente en los sectores más vulnerables. Es necesario implementar un enfoque inclusivo que priorice la formación de docentes capaces de responder a la diversidad del estudiantado, promoviendo metodologías que valoren las diferencias individuales y contextualicen el aprendizaje según las características del entorno. Esto no solo beneficiará a los niños y niñas con discapacidad, sino que también fortalecerá la cohesión social y el desarrollo sostenible de las comunidades rurales.

Como profesionales en el área educativa, debemos insistir en que el derecho a la educación no puede ser negociado ni limitado por condiciones geográficas, culturales o socioeconómicas. Garantizar una educación inclusiva en las zonas rurales no es solo un deber ético y legal, sino también una inversión en el desarrollo humano y social de un país. Los niños y niñas, en su legitimidad como sujetos de derechos, merecen ser parte de un sistema educativo que los reconozca, los valore y los prepare para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más complejo y diverso.

El camino hacia una educación inclusiva y equitativa exige un compromiso colectivo que trascienda los discursos y se materialice en acciones concretas. Esto incluye diseñar currículos flexibles, capacitar continuamente a los docentes, aumentar la inversión en infraestructura y recursos educativos, y promover una visión crítica que elimine las barreras que hoy limitan el aprendizaje de la niñez rural. Solo así podremos garantizar que cada niño y niña, sin importar dónde nazca o cuáles sean sus capacidades, tenga la oportunidad de desarrollarse plenamente y contribuir a una sociedad más justa e inclusiva.

6.3 Limitaciones

En cuanto al estudio, es preciso esclarecer las limitaciones que se presentan en este, comprendiendo en primer lugar que los resultados obtenidos reflejan la interpretación de las percepciones de la comunidad educativa rural sobre las barreras de aprendizaje socioculturales, actitudinales y metodológicas en la niñez. Estos resultados están determinados por la subjetividad de los participantes, quienes expresan su visión a partir de sus experiencias individuales y colectivas en contextos educativos específicos en diferentes localidades de Chile.

De esta manera, el estudio no pretende generalizar los hallazgos a todas las comunidades rurales, sino que busca interpretar y comprender las realidades educativas desde la perspectiva de los actores involucrados, respetando la diversidad de contextos y experiencias. Esto se alinea con el enfoque cualitativo de la investigación, el cual, según Nava y colaboradores (2013), se basa en la exploración de experiencias humanas y la interpretación de realidades, reconociendo la validez de las percepciones subjetivas en la comprensión de los fenómenos educativos.

Asimismo, se reconoce como limitación la representatividad de la muestra, dado que los hallazgos se construyen a partir de una selección de localidades rurales específicas, las cuales fueron 6 lugares distintos, cuya distancia geográfica respecto a la Región Metropolitana puede influir en las barreras de aprendizaje identificadas. Factores como el acceso a recursos, la infraestructura educativa y las oportunidades de formación docente pueden variar significativamente entre las comunidades, lo que implica que los resultados deben interpretarse considerando dichas particularidades.

Finalmente, se considera la posibilidad de que las percepciones expresadas por los participantes puedan estar influenciadas por factores socioculturales, económicos y

personales que pueden condicionar su interpretación de las barreras de aprendizaje, lo que resalta la necesidad de un análisis contextualizado y reflexivo sobre los datos obtenidos

6.4 Implicaciones para futuras investigaciones

En función del estudio realizado, se manifiestan diversas premisas a considerar en investigaciones futuras, comprendiendo la imperatividad de dar continuidad con la temática de la educación rural, sus barreras y la vinculación que presenta con el desarrollo integral de la niñez. La investigación actual ha identificado que las barreras actitudinales representan el principal obstáculo en el aprendizaje de la niñez en contextos rurales. Este hallazgo pone de manifiesto la necesidad de abordar de manera más profunda los aspectos socioemocionales y socioafectivos que influyen en la percepción y el desarrollo educativo de la niñez. A continuación, se desagregan, las posibles investigaciones a seguir:

A. Investigación acerca de la Perspectiva de la Niñez Rural:

Es fundamental realizar futuras investigaciones que incorporen la voz de los niños y niñas como sujetos activos de su propio aprendizaje. La percepción de la niñez rural puede aportar una comprensión más genuina y detallada sobre las barreras actitudinales y socioculturales que enfrentan. Explorar las experiencias de la niñez permitiría identificar factores críticos que inciden en su bienestar emocional y en la formación de su autoestima académica, y en el desarrollo integral que tienen como sujetos y sujetas de derecho,

B. Investigar sobre cómo se vivencian las dimensiones socioemocionales y socioafectivas en la educación rural

Se requiere un análisis más profundo de cómo las barreras actitudinales afectan la dimensión socioemocional, influyendo en la motivación, la percepción de autoeficacia y la construcción de la identidad escolar. El fortalecimiento de programas de acompañamiento emocional y estrategias de enseñanza sensibles a las emociones puede mitigar el impacto negativo de estas barreras, por lo que es necesario profundizar aún más sobre estas barreras en la educación rural.

C. Investigar el impacto que presentan las barreras para el aprendizaje a lo largo del ciclo de vida en la educación rural

Resulta crucial realizar estudios longitudinales que permitan comprender cómo las barreras actitudinales, socioculturales y metodológicas detectadas en la niñez impactan en la

adolescencia y adultez, influyendo en las expectativas personales, el sistema de creencias y las trayectorias educativas y laborales. La transición desde la educación pre básica a la educación básica y media es un momento clave para intervenir y prevenir la consolidación de barreras para el aprendizaje y la participación que puedan perpetuar desigualdades.

D. Investigar sobre las expectativas de las familias en contextos rurales

Para comprender las expectativas de la familia en contextos rurales respecto de la educación de la niñez y adolescencia, se propone realizar una investigación cualitativa basada en entrevistas con las familias, o grupos focales con familias de diversas comunidades, logrando que así, se logren identificar desde la cercanía las expectativas, aspiraciones educativas que tienen con sus hijas e hijos, Para así, lograr profundizar en las barreras socioculturales, que tienen implicancia en las barreras actitudinales, evaluando el impacto de las creencias e imaginarios.

E. Investigar la Exploración de Estrategias Inclusivas en el Proceso de Aprendizaje de la Niñez con Discapacidad en Contextos Rurales

Para futuras investigaciones, resulta crucial delimitar la muestra a niños y niñas rurales que presenten algún tipo de discapacidad, ya sea intelectual o motora, con el objetivo de profundizar en cómo las barreras socioculturales, metodológicas y actitudinales impactan específicamente sus procesos de aprendizaje. En este contexto, es necesario analizar cómo los prejuicios y estigmas sociales influyen en las expectativas educativas y en la participación activa de estos estudiantes, además de examinar cómo las prácticas pedagógicas tradicionales suelen excluir sus necesidades particulares. Asimismo, las barreras actitudinales por parte de docentes, compañeros y la comunidad pueden limitar las oportunidades de inclusión y aprendizaje significativo, perpetuando desigualdades. Una investigación centrada en esta población permitirá no solo visibilizar estas problemáticas, sino también generar estrategias específicas para diseñar entornos de aprendizaje más inclusivos y efectivos que reconozcan y potencien sus capacidades únicas.

6.5 Implicaciones prácticas

En concordancia a la construcción de la presente investigación, así como también en el análisis y reflexión de hallazgos encontrados a partir de los resultados expuestos, se presentan las siguientes sugerencias, para abordar las necesidades y barreras identificadas en la educación rural. Es esencial implementar acciones profesionales que fortalezcan la

respuesta educativa en estos contextos, por lo que, en primer lugar, se deben generar insumos claros para las políticas públicas, donde se establezcan programas y orientaciones que sean implementados en la educación rural, realizando un seguimiento de estos, donde se respete la diversidad cultural y los aprendizajes de las/os estudiantes. Además, de generar una mayor diversificación en el currículo y adaptarlo a las particularidades de la enseñanza rural. Esto implica integrar saberes comunitarios, respetar la diversidad cultural y lingüística, y promover aprendizajes significativos que respondan a las necesidades específicas de las comunidades. Estas políticas deben trascender la estandarización, ajustándose a los entornos locales para garantizar su pertinencia y efectividad.

Es igualmente fundamental diseñar estrategias prácticas como talleres basados en aprendizaje por proyectos (ABP), que permitan a los estudiantes conectar los contenidos educativos con su entorno. Estas iniciativas pueden complementarse con cápsulas pedagógicas, materiales audiovisuales y recursos educativos diseñados para contextos con baja conectividad, asegurando que sean accesibles a todas las comunidades rurales. Este enfoque no solo enriquece el proceso educativo, sino que también fomenta la participación activa de los estudiantes, incentivándolos a aplicar lo aprendido en su realidad cotidiana.

En términos de inversión, resulta crucial destinar recursos a mejorar la infraestructura escolar y garantizar el acceso a tecnologías digitales, conectividad y materiales didácticos de calidad. Paralelamente, se debe priorizar la formación continua de los docentes mediante programas específicos que los preparen para abordar las barreras socioculturales, metodológicas y actitudinales propias del contexto rural. Estos programas deben incluir módulos de pedagogía intercultural, estrategias para la enseñanza en contextos de vulnerabilidad y herramientas para el manejo emocional y la resolución de conflictos, fortaleciendo su capacidad para responder eficazmente a las necesidades de sus estudiantes.

Un aspecto central es la mejora de la oferta laboral para docentes en entornos rurales. Esto no solo implica mejores condiciones salariales, sino también incentivos que valoren el esfuerzo adicional que representa trabajar en estos contextos. Entre ellos, se podría considerar el acceso a vivienda, apoyo en traslados y oportunidades de desarrollo profesional continuo. Además, es fundamental crear redes de apoyo profesional y espacios de intercambio que promuevan la reflexión crítica y el trabajo colaborativo entre los docentes, fortaleciendo su sentido de pertenencia y motivación.

La diversificación de la enseñanza debe partir del reconocimiento de la diversidad existente, incluyendo no solo a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), sino también a aquellos que enfrentan barreras de aprendizaje de distinta índole. Este enfoque requiere adoptar metodologías flexibles que permitan ajustar estrategias, recursos y métodos a las características individuales de las y los estudiantes. Iniciativas como actividades colaborativas, aprendizaje basado en proyectos y el uso de materiales contextualizados benefician a todos los estudiantes, ya que promueven una educación equitativa que respete los ritmos y necesidades de aprendizaje.

Sin embargo, persiste un desfase teórico y metodológico en muchas escuelas rurales, donde aún se mantienen enfoques basados en concepciones obsoletas del aprendizaje. Un ejemplo claro es la continua referencia a los "estilos de aprendizaje", una teoría ampliamente difundida en la práctica educativa, pero sin respaldo desde la neurociencia. A pesar de la evidencia que ha demostrado que el aprendizaje no ocurre a través de un único canal sensorial, sino mediante la interacción de múltiples redes neuronales, muchos y muchas docentes continúan diseñando estrategias de enseñanza bajo este supuesto, limitando las oportunidades de los estudiantes para desarrollar su potencial de manera integral.

Desde una perspectiva de la educación diferencial, es fundamental comprender que la enseñanza debe ir más allá de la simple adaptación a preferencias sensoriales y centrarse en los principios del aprendizaje sustentados en la neurociencia. Conceptos como la neuroplasticidad, el aprendizaje activo, la autorregulación emocional y la motivación intrínseca deben estar en la base del diseño pedagógico, permitiendo que los estudiantes no solo reciban información, sino que la procesen, la cuestionen y la transformen en conocimiento significativo. En este sentido, el rol docente debe evolucionar hacia una enseñanza basada en la evidencia científica, que reconozca las particularidades de cada estudiante, pero que también promueva experiencias de aprendizaje enriquecedoras, desafiantes y contextualizadas.

En el caso de las escuelas rurales, donde las brechas de acceso a formación docente actualizada son aún más evidentes, se vuelve urgente fortalecer las estrategias de enseñanza desde un enfoque neurocientífico. Esto implica no solo repensar las metodologías utilizadas, sino también cuestionar prácticas arraigadas que pueden estar limitando el aprendizaje de los estudiantes. La educación especial, en este sentido, debe posicionarse como un pilar

fundamental para diseñar experiencias de aprendizaje equitativas y de calidad, asegurando que cada estudiante pueda desarrollar su máximo potencial en un entorno que realmente responda a sus necesidades y características.

Es crucial que los programas de formación docente preparen a los educadores para identificar y abordar las necesidades diversas de sus estudiantes mediante la planificación de experiencias inclusivas, el uso de tecnologías de apoyo y la implementación de evaluaciones formativas. De este modo, se fomenta un ambiente educativo que promueve el desarrollo integral y el máximo potencial de cada estudiante, superando las barreras que limitan su aprendizaje.

Finalmente, es imprescindible reconocer que la reducción de las barreras en el aprendizaje no solo es una cuestión de justicia educativa, sino también una inversión en el futuro de la niñez rural. Esta población, a menudo subestimada, posee habilidades y potencialidades que, con el acompañamiento adecuado, pueden traducirse en grandes avances personales y colectivos. Las barreras de aprendizaje no reflejan sus capacidades, sino las limitaciones del sistema para adaptarse a sus realidades.

Derribar estas barreras no solo fomenta una educación más inclusiva, sino que también abre oportunidades para que las comunidades rurales contribuyan al desarrollo social, cultural y económico del país. Cada estudiante, sin importar su contexto, merece una educación que le permita soñar en grande y alcanzar metas significativas. Apostar por una enseñanza diversificada, contextualizada y equitativa es construir un sistema educativo que valore y potencie la riqueza de la diversidad, sentando las bases para un futuro más justo y prometedor.

Capítulo VII: Conclusiones

La presente investigación ha permitido interpretar las percepciones de la comunidad educativa rural en torno a las barreras de aprendizaje que enfrenta la niñez, considerando las dimensiones y barreras para el aprendizaje: socioculturales, actitudinales y metodológicas. A partir del análisis de los datos recopilados en diversas localidades rurales, se identificó que las percepciones varían según la distancia geográfica con respecto a la Región Metropolitana, lo que incide en el acceso a recursos educativos, oportunidades de desarrollo y en la calidad de la enseñanza.

En relación con las barreras socioculturales, se evidenció que las comunidades rurales más alejadas, como Chiloé y Río Puelo, enfrentan mayores dificultades debido a la falta de acceso a infraestructura educativa adecuada, escasa conectividad digital y la influencia de tradiciones culturales que, en algunos casos, limitan la participación de las/os niñas/os en procesos formales de aprendizaje. En contraste, en localidades más cercanas como Paine y Alhué, la proximidad a centros urbanos facilita un mayor acceso a recursos educativos, apoyo pedagógico y equipos interdisciplinarios.

Respecto a las barreras actitudinales, se detectó que tanto en zonas cercanas como lejanas a la Región Metropolitana persisten percepciones que atribuyen las dificultades de aprendizaje a factores intrínsecos del estudiante, sin considerar plenamente el impacto del contexto social y educativo, donde las familias toman un rol importante en cómo se desarrollan las/os estudiantes, siendo necesario que se trabaje de manera colaborativa entre escuelas-familias, pues, el que se intenten establecer vínculos y lazos, puede ayudar en el bienestar del desarrollo integral de las/os estudiantes.

En cuanto a las barreras metodológicas, el estudio reveló que la falta de capacitación docente en metodologías inclusivas es un problema transversal en todas las localidades analizadas. Sin embargo, en zonas rurales más distantes, como Traiguén y Villarrica, esta

situación se ve agravada por la limitada oferta de programas de formación continua, lo que restringe la posibilidad de implementar estrategias pedagógicas adaptadas a la diversidad del alumnado. Desde la perspectiva de la educación especial, se evidencia una necesidad en la diversificación de la enseñanza, lo que influye directamente en las/os estudiantes que se encuentran insertos en contextos rurales. La ausencia de estrategias didácticas adaptadas limita las oportunidades de estos estudiantes para acceder a aprendizajes que sean significativos, perpetuando brechas de inclusión y equidad educativa.

Además, se concluye que la falta de políticas públicas específicas para la educación rural representa un obstáculo significativo para el desarrollo educativo de la niñez en estos contextos. La ausencia de un enfoque integral que considere las particularidades de las zonas rurales dificulta la implementación de estrategias que favorezcan la equidad educativa y el acceso a recursos esenciales para la enseñanza.

Por otro lado, es fundamental reconocer la importancia de la niñez en la educación como base para el desarrollo social y cultural de las comunidades rurales. Garantizar el acceso a una educación inclusiva y de calidad para niñas y niños en estos contextos no solo contribuye a su bienestar individual y su construcción como sujetos, sino que también fortalece el tejido social y promueve la igualdad de oportunidades.

En síntesis, los hallazgos de esta investigación reflejan la necesidad de diseñar e implementar políticas públicas que aborden de manera integral las barreras de aprendizaje en contextos rurales, considerando la diversidad geográfica y cultural, junto con brindarle una mayor relevancia a que es lo que sucede con la misma niñez y como estas barreras van influyendo en su construcción como sujetos en todo el ciclo de vida. Además, es fundamental fomentar la colaboración entre las comunidades educativas, las autoridades locales y el Estado para garantizar una educación inclusiva y equitativa, que permita a la niñez rural superar las dificultades y acceder a un aprendizaje significativo.

Capítulo VIII: Referencias bibliográficas

- Allport, G. W. (1921). Personality and character. *Psychological Bulletin*, 18(9), 441.
- Álvarez Sepúlveda, H. (2024). La voz de la infancia en el pasado: Fundamentos para una enseñanza renovada de la historia y su posible consideración en el currículum chileno. *Revista Innovaciones Educativas*, 26(40), 121-134.
- Andaur, R. A. L., Alarcón, A. P. E., Tolvett, M. P., & Landim, S. F. (s. f.). *EL ADULTOCENTRISMO COMO CONDICIONANTE DE LAS OCUPACIONES DE LA INFANCIA EN EL CONTEXTO ESCOLAR*.
- Andrade, A. P. (2018). El Estudio de Caso Múltiple. Una estrategia de Investigación en el ámbito de la Administración. *Revista publicando*, 5(15 (2)), 21-34.
- Anzieu, D. (1985). *El yo piel*. Ediciones Siglo XXI.
- Apablaza, N. L., & Johnson, F. M. (2022). Aprendizaje significativo crítico en educación infantil. Una perspectiva filosófica posmoderna. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*.
- Araníz Sánchez, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*.
- Arendt, H. (1958). *La condición humana*. Editorial University of Chicago Press.
- Aries, P., & Van Den Berg, J. (2007). *Centuries of childhood*.
- Aristizábal García, D. M. (2020). Niños “conectados”: Una aproximación etnográfica a las experiencias de niños, familias y escuela a partir del uso de tablets (Bogotá, Colombia). *Runa*, 41, 257-278.
- Arriagada Luco, C. (2003). *La dinámica demográfica y el sector habitacional en América Latina*. CEPAL.
- Austin, T. (2000). *Dos momentos en la teoría de Jürgen Habermas*. Temuco, Chile.
- Atchoarena, D., Desmond, D., Gasperini, L., Gomes, C. A., Green, K., Grieshop, J., Lakin, M.,

- Maguire, C., Subramaniam, A., & Taylor, P. (2003). *Educación para el desarrollo rural: Hacia nuevas respuestas de política*.
- Ayala, L. (2020). Educación inclusiva: Tendencias y perspectivas. *Educación y ciencia*, 24, e11423-e11423.
- Bartlett, L. (2010). The word and the world: The cultural politics of literacy in Brazil. (*No Title*).
- Bassi, J. (2015). Formulación de proyectos de tesis en ciencias sociales. *Manual de supervivencia para estudiantes de pre-y posgrado*. Providencia, Santiago, Chile: Ediciones y publicaciones el Buen aire sa.
- Bautista, R. (1993). Necesidades educativas especiales. *Málaga: Aljibe*.
- Bautista, N. (2022). Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones. Editorial El Manual Moderno.
- BCN. (2015). De Inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido, y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Ministerio de Educación. Chile.
- Bellei, C., Muñoz, G., Rubio, X., Alcaíno, M., Donoso, M. P., Martínez, J., De la Fuente, L., Del Pozo, F., & Díaz, R. (2018). Nueva educación pública. *Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*.
- Bello, V., & Castillo, O. (2019). Constructivismo social en la pedagogía. *Educación y ciencia*, 22, 117-133.
- Bertalanffy, L. (1951). Problems of general system theory. *Human biology*, 23 (4). 302.
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. Propuestas para educadores y familias. Editorial Desclée de Brouwer, S. A. España.
- Bisquerra, R. (2022). *Metodología de la investigación educativa*.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3. ed., substantially revised and expanded). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*.
- Bourdieu, P., Passeron, J., Melendres, J., & Subirats, M. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Vol. 1). Laia Barcelona.
- Bourdieu, P. (2020). Outline of a Theory of Practice. En *The new social theory reader* (pp. 80-86). Routledge.
- Brackett, M., & Rivers, S. (2014). Transforming students' lives with social and emotional learning.

- In J. Durlak & C. Weissberg (Eds.), *The Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (pp. 18-31). The Guilford Press.
- Bruner, J. S. (1957). On perceptual readiness. *Psychological review*, 64(2), 123.
- Cabanillas, M. (2010). *Modelos de hogar y cultura de familia*.
- Calvo Álvarez, M. I., & Verdugo Alonso, M. Á. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *Edetania*, 41, 17-30.
- Carli, S. (1996). Historia de la infancia. *Una mirada a la relación entre*.
- Caro M. (2019). Childhood in the rural areas of Chile, intergenerational and gendered perspectives. *Children's Geographies*, 17(5), 603-617. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1598543>
- Carretero, A. (2006). Jürgen Habermas y la primera teoría crítica. Encuentros y desencuentros. *Cinta de Moebio*, 27, 11-26.
- Casassus, C. (2006). La regulación emocional y su impacto en el aula. Editorial Universitaria.
- Castillo, E., & Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia médica*, 34(3), 164-167.
- Castro, V., & Cabanillas, M. (2010). La familia: una realidad histórica y sociocultural.
- Cedillo, I. G., Contreras, S. R., Orozco, C. L. A., Hernández, K. A. L., & Ugalde, D. C. R. (2013). Este número se publicó el 30 de enero de 2013. *Actualidades Investigativas en Educación*.
- Cervera, M., Hincapié, J., Jackman, J., Herrera, O., & Caballero Uribe, C. V. (2008). Revisión por pares: ¿Qué es y para qué sirve? *Revista Salud Uninorte*, 24(2), 258-272.
- Cho, J., & Trent, A. (2006). Validity in qualitative research revisited. *Qualitative research*, 6(3), 319-340.
- Cid, F. M. (2001). Neurociencia y educación. *Campos*, 3.
- Clanchy, K., Sulek, R., Baque, E., Caine, A. M., Cardell, E., Chambers, L., Clark, M., Dare, L., Irvine-Brown, L., Irwin, C., Headrick, J., Mahler, N., Vincze, L., Weir, K. A., & Trembath, D. (2022). Supporting a Healthy Start to School: A Case Study of the Griffith University-Nerang Alliance Initiative. *Australian Educational Researcher*, 49(2), 285-306. <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00429-9>
- Coca, M. (2002). El desarrollo de la escuela rural chilena. *Horizontes Educativos*, 7, 39-43.
- Colegio de profesores. (2023). Mil docentes identifican los principales desafíos de la educación rural en Chile.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Collao, K. (2023). *Educación e identidad en Chile: Destrucción de la infancia por el bien de la República: La alternativa de la maestra rebelde*.

- Coller, X. (2000). Estudio de casos (Vol. 30). Centro de Investigaciones Sociológicas Madrid, España.
- Connell, R. (2020). *Masculinities*. Routledge.
- Contreras, S., Martínez, C. G., Pavelic, M. R., & Mendez, M. S. (2021b). Construction of Masculinities in the Discourse of Migrant Students in Chile [CONSTRUCCIÓN DE MASCULINIDADES EN LOS DISCURSOS DE ESTUDIANTES MIGRANTES EN CHILE]. *Itinerarios*, 34, 231-251. <https://doi.org/10.7311/ITINERARIOS.34.2021.10>
- Corsaro, W., & Everitt, J. (2023). *The sociology of childhood*. Sage publications.
- Cox, C. (2001). El currículum escolar del futuro. *Revista Perspectivas*, 4(2), 213-232.
- Cox, C. (2018). Currículum: Categorías de análisis, tendencias, gobernanza. *Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas*, 119-154.
- Dewey, J. (1986). *Experience and education*. 50(3), 241-252.
- Duk, C., & Loren, C. (2010). *Flexibilización del currículum para atender la diversidad*.
- Durán, M. M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista nacional de administración*, 3(1), 121-134.
- Echeita, G. (2016). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (Vol. 102). Narcea Ediciones.
- Echeverría. (2006). *La ontología del Lenguaje*. Edición Granica, S.A.
- EducarChile. (2023). Encuesta de caracterización rural entrega datos para enfrentar nuevos desafíos. Educación Rural en Chile. Chile.
- Enesco, I. (2009). El concepto de infancia a lo largo de la historia. *Universidad Complutense de Madrid*.
- Estupiñán, M., Mahecha, M., Puentes, A., & Anaconda, C. (2013). Investigación cualitativa: Métodos comprensivos y participativos de investigación.
- Filloux, J. (2008). *Epistemología, ética y ciencias de la educación* (Vol. 2). Editorial Brujas.
- Florez, J. L. T. (2016). El desafío de la educación rural. *Revista Oratores*, 5, 69-85.
- Freire, P. (2020). Pedagogy of the oppressed. En *Toward a sociology of education* (pp. 374-386). Routledge.
- Freire, P., Llanquín, G., Neira, V., Queupumil, E., Riquelme, L., & Arias, K. (2021). Prácticas pedagógicas en aula multigrado: Principales desafíos socioeducativos en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 51, e07046.
- FUAN, FENAUT, & AUTE. (2024). Derechos educativos de estudiantes autistas. Recuperado de: <https://fuan.cl/wp->

content/uploads/2024/08/Derechos_educativos_estudiantes_autistas_fuan_fenaut_aute.pdf

- Fundación 99. (2020). *Caracterización de la Educación Rural en Chile en Contexto de Pandemia por COVID 19* (1-92). <https://www.fundacion99.org/descargas/encuesta.pdf>
- Gallego, I. (2017). La neurociencia en el ámbito educativo. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 3(1), 118-135.
- García, L., Canet, C., Mora, J., García, E., Gutiérrez, D., Cruz, M., & Salgado, E. (2022). Social assessment of landscapes of the Comarca Minera UNESCO Global Geopark, Hidalgo (Mexico). *Cuadernos Geograficos*, 61(2), 269-290. Scopus. <https://doi.org/10.30827/cuadgeo.v61i2.24628>
- Garrote, P., & Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: Dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, 18, 124-139.
- Gibson, J. (1979). The ecological approach to visual perception. *Moughton Mifflin*.
- Gimeno, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*.
- González, J. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 49(1), 62-89.
- González, W. (2013). El estudio de casos: Una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144.
- Goodson, I. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de educación*, 295(1), 7-37.
- Gross, J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- Guerrero, R. (2017). Educación emocional y apego. Editorial Desclée de Brouwer.
- Hernández, A., & Pérez, C. (2018). Percepción de las bases curriculares de la educación básica multigrado en la Araucanía, Chile.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Vol. 6). México: McGraw-Hill.
- Hernández, M. (2015). El concepto de discapacidad: De la enfermedad al enfoque de derechos. *Revista CES Derecho*, 6(2), 46-59.
- James, A., & Prout, A. (2003). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Routledge.
- Jan Writer. (1967). Aplicación de un Enfoque Basado en el Movimiento a la Enseñanza de Alumnos

Deficientes Sensoriales y Plurideficientes. Capítulo 8. [Archivo PDF]. Organización Nacional de Ciegos.

- Jara, P., & Valenzuela, S. (2009). La utilización de herramientas de investigación cualitativa en la construcción y diseño de indicadores de la práctica de enfermería. *Ciencia y enfermería*, 15(3), 9-13.
- Jiménez, M., Páucar, M., & Jeldes, M. (2010). Educación básica rural chilena. Realidad y desafíos para la gestión asociativa municipal. *Revista investigaciones en educación*, 10(2), 13-33.
- Kaplan, S., & Kaplan, R. (1989). *The experience of nature: A psychological perspective*. Cambridge University Press.
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *The American journal of occupational therapy*, 45(3), 214-222.
- Kowal, S., & O'Connell, D. C. (2014). Transcription as a crucial step of data analysis. *The SAGE handbook of qualitative data analysis*, 7(5), 64-79.
- Lecannelier, F. (2016). A.M.A.R. Hacia un cuidado respetuoso de la infancia. Santiago, Chile.
- León, M. (2022). La educación para anormales y la pedagogía terapéutica de Juan Sandoval Carrasco. Chile. *Atenea (Concepción)*, 107-128.
- Locke, J. (1996). *Some thoughts concerning education: And, of the conduct of the understanding*. Hackett Publishing.
- López, V., Julio, C., & Pérez, M. V. (2012). Barreras Culturales para la Inclusión: Políticas y Prácticas de Integración en Chile. *Revista de Educación*, 363. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-180>
- López, J. (2019). La conceptualización de la discapacidad a través de la historia: Una mirada a través de la evolución normativa. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 69(273-2), 835. <https://doi.org/10.22201/fder.24488933e.2019.273-2.68632>
- Marfán, J. (2013). *Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET)*.
- Maturana, H. (1997). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Editorial Granica. Santiago, Chile.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa, 1ª edición*, 51-57.
- Melgarejo, L. M. V. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 8, 47-53.
- MINEDUC. (2022). Protocolo de respuesta a situaciones de desregulación emocional y conductual de estudiantes en establecimientos educacionales. Chile. Recuperado de: 169

- <https://psiconecta.org/wp-content/uploads/2023/08/PROTOCOLO-DEC-2022-2-1.pdf>
- MINEDUC. (2024). ORD 0841. Ley N° 21.545; Resolución Exenta N° 586, de 27 de diciembre de 2023, de la Superintendencia de Educación. Santiago, Chile. Recuperado de: ORD-No-0841-ENTREGA-ORIENTACIÓN-Y-SENALA-NORMATIVA-EDUCACIONAL-A DIRECTORES-DEL-PAÍS.pdf
- Ministerio de Educación. (2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial. Informe de la comisión de expertos.*
- Ministerio de Educación de Chile. (2014). Guía de buenas prácticas para la atención de la diversidad en el aula. Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de <http://www.mineduc.cl>
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). Orientaciones para la atención educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de <http://www.mineduc.cl>
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). Orientaciones sobre el manejo de estudiantes con trastornos emocionales y conductuales. <https://www.mineduc.cl>
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). Protocolo de prevención y atención de la violencia escolar. Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de <http://www.mineduc.cl>
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). Orientaciones para la gestión de la convivencia escolar. Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de <http://www.mineduc.cl>
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). Escuela y familia: Protocolo de intervención en casos de violencia escolar y manejo de conductas disruptivas. Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de <http://www.mineduc.cl>
- Ministerio de Educación de Chile. (2020). Manual de inclusión escolar: Atención de la diversidad y necesidades educativas especiales. Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de <http://www.mineduc.cl>
- Ministerio de Educación de Chile. (2020). Modelo de evaluación y retroalimentación de aprendizajes. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/04/6-Modelo-Evaluacion-y-retroalimentacion-aprendizajes.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2020). Programas de apoyo a la convivencia escolar. Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de <http://www.mineduc.cl>
- Molina, A., Martínez, M., & Barberena, N. (2018). Percepción de la discapacidad en la sociedad. Experiencias significativas en la psicología de hoy. *Clínica, educación y ciudad*, 165-185.
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Universidad Surcolombiana.

- Moscoso, M. F. (2009). La mirada ausente: Antropología e infancia. *Aportes andinos*, 24(8).
- Nava, P., González, N., Gurrola, G., & Moysén, A. (2013). *Investigación cualitativa*.
- Neagley, R. L., & Evans, N. D. (1967). Handbook for effective curriculum development. (*No Title*).
- Neisser, U. (2014). *Cognitive psychology: Classic edition*. Psychology press.
- Núñez, C. G., Peña, M., Cubillos, F., & Solorza, H. (2016). Estamos todos juntos: El cierre de la Escuela Rural desde la perspectiva de los niños. *Educação e Pesquisa*, 42, 953-967.
- Núñez, C. G., Peña Ochoa, M., Díaz Araya, M., & González Niculcar, B. (2022). De la escuela urbana a la rural: Un estudio de casos de escolares chilenos. *Psicoperspectivas*, 21(3), 64-78.
- Núñez Muñoz, C. G., González-Niculcar, B., Peña Ochoa, M. A., & Ascorra Costa, P. E. (2022). Análisis de facilitadores y barreras en educación rural en Chile: Inclusión en un país segregado. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 22(2), e2654. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2654>
- Núñez-Muñoz, C. G., Peña-Ochoa, M., González-Niculcar, B., & Ascorra-Costa, P. (2020). Una mirada desde la inclusión al Programa de Integración Escolar (PIE) en escuelas rurales chilenas: Un análisis de casos. *Revista Colombiana de Educación*, 79, 347-368.
- Obando, E. (2021). La profesionalidad docente rural chilena: Implicaciones socioeducativas de un desarrollo generativo trascendente. *Praxis Pedagógica*, 21(29), 61-90.
- Obando, E. S., & Aicon, M. L. (2017). Impacto de la Ley SEP en las escuelas: Una mirada crítica y local en torno al rol de los psicólogos de la educación. *Paideia Revista de Educación*, 61, 57-81.
- Ordaz, J. L. (2009). *México: Impacto de la educación en la pobreza rural*. Cepal.
- Ortega, M., & Cárcamo, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural: Miradas desde las familias. *Educación*, 27(52), 81-97.
- Oviedo, G. L. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de estudios sociales*, 18, 89-96.
- O'Connell, P. (2007). *Crisis intervention: Building blocks for managing crisis situations*. SAGE Publications.
- Palacios, A., & Bariffi, F. (2013). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones Cinca.
- Palacios, A. P. P., & Delgado, J. M. (2023). En busca de lo rural: El currículo de escuelas en territorios rurales altoandinos. *Praxis & Saber*, 14(36), 60-75. Paz México.
- Peirano, C., Estévez, S. P., & Astorga, M. I. (2015). Educación rural: Oportunidades para la

- innovación. *Cuadernos de investigación educativa*, 6(1), 0-0.
- Peña, I. (2012). Posibilidades de las “nubes de palabras” (word clouds) para la elaboración de actividades de contenido cultural en el aula de AICLE. En R. Breeze, F.
- Pérez, A. V., Kathleen Metz, K., Romero-Contreras, S., Silva Sanhueza, L. A., Gallardo, H., Schewe, L., Vercellino, S., Amado, M., Ocampo González, A., & Moreno Elizalde, M. L. (2019). *Formación de maestros e investigadores para la educación inclusiva. Perspectivas críticas*.
- Pikler, M. (2010). El niño y su cuerpo: La importancia del respeto y el cuidado en el desarrollo infantil. Ediciones del Naranjo.
- Pinar, W. F. (2014). *La teoría del curriculum* (Vol. 132). Narcea Ediciones.
- Pizarro, N., Martínez., & Larrea. (2020). La labor etnográfica en dos organismos estatales de administración de conflictos. Una mirada sobre los documentos y los casos. *Runa*, 41, 105-124.
- Pizarro, P. C. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: Una propuesta para su clasificación. *JA Trujillo Holguín, AC Ríos Castillo y JL García Leos (coords.), Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*, 5(33), 133-155.
- Puerto, M. C. (2015). La niñez en la escuela: Una historia de poder, control y desarrollo. *Cultura, Educación y Sociedad*, 6(1), 127-139.
- Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Universidad Católica de Temuco Temuco.
- Quintriqueo, S., & Torres Cuevas, H. (2012). Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(1), 16-33.
- Ramírez, M., & Contreras, S. (2012). Reflexiones en torno a la masculinidad hegemónica en niños de una escuela rural en Chile. *Psicoperspectivas*, 11(1), 158-179.
- Retama, C. (2023). Escuela y Familia frente a las Necesidades Educativas Especiales. *Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 3*, 10(19), 27-32.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 3(1), 16-20.
- Rozas-Bugueño, J., & Martin-Münchmeyer, M. P. (2020). Informal rules and the center of government: Childhood policy reform under chilean presidentialism (2014-2018) [Reglas informales y centro de gobierno: La reforma de las políticas de infancia en el presidencialismo chileno (2014-2018)]. *Revista Espanola de Ciencia Politica*, 2020(52), 177-198. <https://doi.org/10.21308/recp.52.07>

- Sánchez, A. (2001). *Valoración de necesidades educativas especiales*.
- Sanhueza, A., & Rebolledo, R. (2024). Aportes históricos-culturales desde la memoria social mapuche a la enseñanza de la Historia en Chile. *Pensamiento educativo*, 61(1), 0-0.
- Santiago, A. (2017). La sociedad de control: Una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault. *Revista de filosofía*, 73, 317-336.
- Santos, B. (2009). Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social. Siglo xxi.
- Satir, V. (2002). Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar. Editorial
- Satriano, C. (2008). El lugar del niño y el concepto de infancia. *Extensión digital*, 3(1).
- Serrano, S., Navarro, I., & González, M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA?: Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Bordón: Revista de pedagogía*, 74(3), 51-66.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- SEREMI. (2020). Orientaciones para la elaboración de protocolos de acción en casos de desregulación conductual y emocional de estudiantes en el ámbito. Viña del Mar, Chile.
- Solís, L. (2020). Métodos y técnicas de investigación cualitativa. *Investigalia*. <https://investigaliacr.com/investigacion/metodos-y-tecnicas-de-investigacion-cualitativa/>
- Stake, R. E. (2020). Investigación con estudio de casos. *Investigación con estudio de casos*, 1-156.
- Skliar, C. (2012). La infancia, la niñez, las interrupciones. *Childhood & philosophy*, 8(15), 67-81.
- Tagle, J. (2022). To Punish or to Re-educate? Political Discourses and Legislation on the Child Protection System. Chile, 1912-1968 [¿Castigar o reeducar? Debates parlamentarios, transformaciones jurídicas y legislación en torno al sistema de protección de menores. Chile, 1912-1968]. *Trashumante*, 20, 216-236. <https://doi.org/10.17533/udea.trahs.n20a11>
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Ascd.
- Torres, J. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 49(1), 62-89.
- Trucco, D. (2014). *Educación y desigualdad en América Latina*.
- Trucco, D. (2014). Educación y desigualdad en América Latina.
- Ulrich, R. S. (1984). View through a window may influence recovery from surgery. *Science*, 224(4647), 420-421. <https://doi.org/10.1126/science.6143721>
- UNESCO, F. (2004). Educación para el Desarrollo Rural. *España, Edit. UNESCO*.
- Unesco. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Unesco.

- UNESCO. (2017). *La educación en zonas rurales: Informe mundial de seguimiento de la educación*. UNESCO.
- Urraco, M., & Nogales, G. (2013). Michel Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad. *Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 12, 153-167.
- Urrútia, G., & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica*, 135(11), 507-511.
- Vaillant, D., & Manso, J. (2019). Aprendizaje colaborativo Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula. SUMMA.
- Vaillant, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional continuo. *Educación*, 50, 55-66. Disponible en:
- Vargas, R., & Muñoz, A. (2013). La regulación emocional: precisiones y avances conceptuales desde la perspectiva conductual. *Psicología usp*, 24, 225-240.
- Vega, L. (2020). Investigación sobre enseñanza y desarrollo profesional docente en escuelas rurales: Una revisión. Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- Villalobos, C., & Valenzuela, J. P. (2012). Polarización y cohesión social del sistema escolar chileno. *Revista de análisis económico*, 27(2), 145-172.
- Villarroel, V., & Arias, K. (2024). Significados y Expectativas de Educación Rural de Madres Mapuches en La Araucanía, Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1).
- Villarroel, G., & Sánchez, X. (2002). Relación familia y escuela: Un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 28, 123-141.
- Virginia, S. (1978). Relaciones humanas en el núcleo familiar. *Editorial Pax México*.
- Vygotsky, L. (2012). *Thought and language*. MIT press.
- Weiss, E., & Ezpeleta, J. (1996). Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: Tramas preexistentes y políticas innovadoras. *Revista mexicana de investigación educativa*, 1(1), 5.
- Yanes. (2022). *La neuroeducación como instrumento para mejorar la atención en la escuela rural*.

Capítulo IX: Anexos

9. 5 Entrevistas Transcritas

E1

Entrevistadoras: Comenzando esta entrevista nosotras somos Corina Méndez y Constanza Moya, estudiante de último año de la carrera de Educación Especial con Especialidad en Discapacidad Mental y Desarrollo Cognitivo, Nos encontramos realizando nuestra investigación

titulada: "Percepciones de la comunidad educativa rural sobre las barreras del aprendizaje en la niñez".Nos encontramos con XXX, y tenemos su permiso para grabar esta entrevista.

Entrevistadoras: Bueno el objetivo general de esta investigación es poder interpretar las percepciones de la comunidad educativa rural acerca de las barreras de aprendizaje de la niñez, y partir de este objetivo general se despliegan objetivos específicos, que dan cuenta de conocer las las percepciones de la comunidad educativa rural acerca de las barreras de aprendizaje socioculturales, las barreras de aprendizaje actitudinales en la niñez y las barreras de aprendizaje metodológicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la niñez.

Entrevistadoras: Para conocerla un poco quisieramos saber el nombre del establecimiento en el cual participa.

Usuaría 1: ehh el establecimiento se llama XXX es una escuela rural municipal multigrado, trabajamos de primero a cuarto básico y de 5to 6to a parte

Entrevistadoras: ¿Con cuántas personas cuenta en el equipo y profesionales?

Usuaría 1: El equipo total de docentes y asistentes profesionales somos cinco, no perdón siete. Son cinco profesores, bueno yo que hago las funciones de profesora y directora ehh en el establecimiento trabaja la profesora jefe de 5to y 6to que ella es especialista en matemáticas, trabaja la educadora diferencial ehh y algunos días a la semana nos acompañan el profesor de educación física, el profesor de inglés, el fonoaudióloga y la psicóloga.

Entrevistadoras: Muchas gracias, igual para saber un poco más sobre usted ¿Cuál es su profesión? y si nos podría contar un poco más sobre su trayectoria profesional y como llegó a ser docente en una escuela rural y directora.

Usuaría 1: uhh a ver es largo ya... Tantos años no vamos a saber exactamente. Como te comentaba yo comencé a trabajar hace más de veinte años en Puerto Montt, en un colegio particular subvencionado eh hmm fue mi primera experiencia pero llegué a trabajar en aula, estuve como cinco años y me ofrecieron el cargo de inspectora jefe en el colegio y ahí comencé a perfeccionarme con lo que tenía que ver con la gestión ehh hice un magister sobre gestión instituciones educativas transcurrieron los años tuve mi primer hijo y ahí no había mucho problema, pero ya cuando venía el segundo hijo fue más complicado en términos de logística decidimos migrar yo renuncié al colegio y nos vinimos a XX, construimos como un nuevo desafío porque yo venía de un colegio donde eran 2600 estudiantes de pre kinder hasta 4to medio y me ofrecieron poder trabajar en un colegio rural relativamente cerca de donde yo vivía y hacer un reemplazo pre y post natal de la profesora que estaba en ese momento que era un reemplazo ella, osea yo era el reemplazo del reemplazo, ehh era un contexto que yo no conocía, era una realidad que yo no conocía. En un momento cuando hicimos la práctica profesional en la universidad ehh estuvimos haciendo práctica rural creo que dos semanas, dos semestres, pero muy poquito pero no conocía nada no sabía nada y entré a trabajar en ese tiempo era unidocente, no era multigrado hace más o menos el año 2018 más o menos ehh y empecé a trabajar en este contexto súper difícil, me costó al principio porque era pulpo porque tratar de cubrir todas las necesidades de los estudiantes, tratar de cumplir con el curriculum, lo administrativo, era la cabeza de la escuela entonces fue bastante complejo, y

ahí aprendí mucho en los microcentros.(fallas de señal) Como te decía nosotros tenemos asesoría técnica pedagógica con un asesor técnico del ministerio, donde nos da luces de cómo se puede trabajar u como es más fácil el trabajo mancomunado con los otros colegios/ centros o cómo tener estrategias para trabajar con los niños en este contexto, y desde ahí tú sabes que el aprendizaje es una primera instancia para la práctica te da en el fondo la experiencia de poder trabajar, así que en general así llegué al contexto rural después jubiló la profesora encargada después la profesora que estaba con licencia no quiso volver porque es difícil también con un bebé volver al contexto rural porque hay mil factores que te impiden poder o sea te hacen repensarlo y yo que como encargada la escuela el 2019 Y así llegué donde estoy y la verdad es que ha sido un desafío en el momento que me lo plantearon, y fue un desafío importante. Creo que es una realidad total y absolutamente distinta a la que había vivido y la que de una u otra forma me había formado porque trabajando más de 12 / 13 años más o menos en un contexto particular subvencionado es muy distinto o sea no hay ningún tipo de relación a un contexto rural menos de la ciudad .Llegué. Y así sigo Y la verdad es que ha sido una bonita experiencia, porque de una u otra forma, con el tiempo he solicitado profesores, especialistas. porque en el fondo Ehh. Uno puede tener herramientas, pero no es especialista en todas las áreas, además para poder realizar no se trabajo colaborativo que yo creo que es súper importante dentro de los establecimientos.

Entrevistadoras: Maravilloso. ¿Cuál es su profesión?

Usuaría 1: Mi profesión, profesora de educación general básica , y tengo mención en primer ciclo.

Entrevistadoras: Muchas gracias. La siguiente pregunta tiene que ver con ¿Qué opina de la diversidad cultural presente en la escuela rural?

Usuaría 1: ¿Qué opino? ehh En general, es que mira la diversidad en el contexto rural. Es una para mí Es como una oportunidad para poder trabajar con de hecho, nosotros contextualizamos todas todos nuestros ramos, nuestras asignaturas. Trabajamos con proyectos que apuntan netamente a la diversidad cultural. Tenemos niños que pertenecen al pueblo mapuche, tenemos alumnos que no profesan la religión, o sea, ningún tipo de religión. Tenemos alumnos que quizás son chilenos, por decirlo de una otra forma, pero se reconocen

mapuches, entonces es distinto. Es multicultural, pero en general, nosotros utilizamos como una herramienta para nosotros. Es algo positivo porque podemos rescatar saberes

Entrevistadoras: Y la siguiente pregunta que apunta de manera similar es ¿cómo describiría la identidad cultural dentro del recinto educativo y de qué manera influye en el aprendizaje de los estudiantes? También está la pregunta en el chat.

Usuaría 1: Creo que es súper importante y casi fundamental la identidad cultural que existe en las escuelas porque cada elemento de su cultura, cada creencia, cada tradición , cada Ehh. Y eso de una u otra forma, los hace partícipes también del territorio, y también los ayuda quizás a empoderarse de esta identidad o de esta cultura, que a ellos ehh en general las familias tienen una fuerte identidad cultural visto del punto de vista mapuche cierto donde tratan o tienen como la intención de mantener siempre sus costumbres o que se conserve la lengua mapuzungun. Nosotros por ejemplo, no tenemos la asignatura de mapuzungun, pero sí trabajamos actividades durante el año que son referentes a la cultura.

Entrevistadoras: Maravilloso. Y desde ahí también quisiéramos consultarle. ¿Qué elementos de esta cultura escolar favorecen o dificultan los procesos de aprendizaje?

Usuaría 1: Qué elementos de la cultura favorecen pues, que todo se relaciona. ¿Por qué? Porque, por ejemplo, si tú estás trabajando con la cultura mapuche específicamente ehh se están identificando ehh y también están relacionando con los contenidos específicamente. Y que los dificulta. Y la verdad es que quizás él mismo es lo mismo que quizás no se puede ver transversalizado a otra a otra poco, como, por ejemplo, la lengua nosotros, no tenemos niños hablantes ni personas hablantes más que de repente. Algunas indicaciones, ¿cierto? O saludo. Es más, ¿Quizá a ellos les gustaría mucho más empaparse como de la cultura, pero siempre los niños del del contexto rural tienen muchos saberes y quizás les favorece más dentro de los aprendizajes porque por ejemplo, depende del contenido que nosotros estemos viendo sea matemáticas. Ellos tienen súper, Claro, los procesos de siempre. Van a dejar multiplicación porque siempre están como relacionándose con con con están relacionándose con los contenidos. Ellos no se dan cuenta, pero uno sí se los transmite y se lo enseña ahora. Ahora. Yo creo que son más elementos que favorecen que dificultan los procesos. ehh Uno tiene que tratar igual como profesor de encauzarlos y de de abrir sus mentes Cierto de que a veces la cultura tiene que ser enseñada sin sesgos, vergüenza , a veces quizás por su cultura, y eso los

limita un poco, pero en el fondo revertir estas situaciones y todo lo que ellos saben y mostrarles que son más cosas positivas.

Entrevistadoras: Y la siguiente pregunta es: ¿qué valores o normas son consideradas positivas o negativas dentro de la escuela?

Usuaría 1: ¿Qué valores o normas a nivel general? En general, nosotros trabajamos bastante, lo que tiene que ver con los formativos, ya que el valor del respeto para nosotros es una de las cosas más importantes. Nosotros en general, con los niños, siempre estamos todos los días trabajando. El respeto, la autoestima, la igualdad. Porque nosotros consideramos que no podemos estar de repente por sobre los estudiantes a nivel de respeto, por ejemplo, o que ellos exigen respeto siempre todo el tiempo y que nosotros no los respetamos a ellos. Creo que lo más importante es este valor. Y normas siempre son en la clase hay que tener una actitud más activa hacia el aprendizaje y fuera de la clase quizás ehh relajarse, por decirlo de una forma, no significa que la sala o en la clase no se diviertan porque hacemos actividades. Es multigrado, entonces uno tiene que adaptar los contenidos para todos desde primero hasta cuarto básico. Entonces no puedes sentarte y que sea dirigido completo y que tienes y no puedes esperar que uno esté detrás de otro como en una sala común, sino que se trabaja generalmente en grupos y para eso es súper importante el tema del respetar a los demás compañeros cuando uno le está dando instrucciones a un grupo también que los otros que los otros estén escuchando o en silencio, o trabajando, pero con un volumen muy bajito. Entonces son normas. Creo que yo, que todos los colegios aplican en el, como te digo, nosotros en general, no no somos nada punitivos a lo más podemos, Por ejemplo, pedirle a un estudiante que peleó con un compañero. ehh No sé qué prepare una disertación acerca del respeto o de la de la honestidad, si es que mintió me entiendes esta línea como medida remedial, más que no dejarlo ir a clase o el suspenderlo que desde mi punto de vista ellos. Son ya quizá, y me medidas que están bastante alejadas de lo que tiene que ver con los formativos. Ahora no digo que no sea algo que quizás otros colegios ehh Antes. Cómo son pequeños. Nosotros trabajamos a nivel formativo. Ahora los alumnos, quizás más grandes o de repente, que tienen como mayores problemas conductuales, puede ser que necesiten o que quizás otros colegios tomen las decisiones de tomar otras medidas remediales para poder trabajar con ellos nosotros creo, que no tenemos por la misma línea de formación nosotros no tenemos ningún problema por ejemplo, de convivencia escolar. Porque en general, estamos

siempre con los niños que hay que solucionar los problemas conversando y se da y se da este contexto porque son poquitos. Nosotros tenemos 29 estudiantes. Entonces es menos que un curso normalmente de ciudad. Entonces tú puedes trabajar ese tipo de cosas, y puedes trabajar de forma mucho más personalizada conoces a toda la familia. Se trabaja como esta triada, cierto en que el apoderado, el profesor y el alumno se trabaja en conjunto para poder lograr los objetivos.

Entrevistadoras: Muchas gracias. La siguiente pregunta es: ¿Cuáles son las actitudes o disposiciones emocionales que presentan los estudiantes de Escuela rural frente a sus procesos de aprendizaje?

Usuaría 1: En general. Los estudiantes vienen con no sé si actitudes. En general. Los niños Bueno, en general los niños les gusta ir al colegio tienen una actitud positiva frente al trabajo y les gusta, les gusta participar de actividades, le gusta estar al aire libre, cambiar cierto la sala de clases a distintos contextos, ya sea salidas hay mismo, dentro de la escuela que nos movemos dentro del recinto en general, ellos presentan una actitud positiva Siempre están dispuestos tienen ganas. Quizás de repente cambia o es cambiante por sus realidades familiares o lo que los problemas que traen como un poco de la casa no es una actitud negativa hacia la clase, de hecho, súper positivo, sino que más que nada como de la carga que traen desde su casa, y a veces estas nosotros también tenemos que hacer un trabajo, un poco de empoderar a los estudiantes de que son capaces de aprender, porque a veces las mismas los mismos familiares, ya sea por mil razones. Ya sí tenemos que hacer un trabajo, siempre y cuando los niños lleguen al colegio. Donde Para mí, para mí, para la educadora diferencial, para mi ella es como mi mi mi brazo derecho, mi brazo izquierdo, todo. Porque para nosotros es súper importante que los niños tengan del colegio, sobre todo, haya un buen clima y hay una actitud positiva en general. ¿Por qué? De una u otra forma, A veces tienen muchas carencias en su hogar, como yo les decía que tienen que ver con potenciarlo con de repente, la valoración que tienen ellos mismos sobre su aprendizaje y nosotros tenemos que hacer ese trabajo o de repente todos los días está reforzando de que son capaces de que son importantes de que ellos pueden de no porque la mamá quizás no aprendió matemáticas ellos van a seguir como en la misma línea de no aprender matemáticas, porque son personas distintas porque hay actitudes distintas. Entonces es súper importante para nosotros que los niños entiendan Eso, de que ellos son capaces y que haya emociones de contención de que

ellos se sientan contenidos y de que se sientan valorados y que se sientan empoderados cierto en sus emociones poder identificarla y identificar sus emociones porque a veces los niños gritan Y lloran y no tiene idea de porque , Entonces saben que les pasa algo, pero a veces que no durmieron bien. Entonces o es entonces tiene mucho. Por lo menos, nosotros siempre tratamos de que los niños estén lo más dispuestos posibles porque claramente hay miles de estudios que nos avalan o de que es la base un poco del aprendizaje. Si uno llega, o si los niños llegan al colegio y los profesores los lo recepcionan de mala forma enojados, o ellos no esperan ciertos, o sea, esperan que alguien los los acoja y reciben todo lo contrario, o sea por supuesto, que ellos no van a tener ninguna actitud positiva frente, al aprendizaje se van a bloquear no van a querer ir y obviamente no se da el ambiente para poder trabajar bien.

Entrevistadoras: Muchas gracias. La siguiente pregunta es: ¿qué estrategias utiliza para promover la participación, no perdón para promover los aprendizajes al interior del aula, incluyendo la participación de la niña rural?

Usuaría 1: Osea desde no sé caracterizarnos, No sé de distinta forma, porque, en general, de manera los niños rurales no son muy distintos a los niños de ciudad. Quizá los niños rurales necesitan más estimulación en algunos ámbitos y, creo yo, que una de las cosas que más a ellos necesitan o que a veces les falta es poder trabajar No sé con material concreto, los aprestos que a veces no vienen desde la casa por los niños no van a jardín lo los niños pasan desde en general, si no hay un jardín, nosotros tenemos un jardín al lado cerca, pero muchos de los estudiantes que nos llegan no pasan por el jardín van directo, entonces hay que buscar, como te digo, desde cuentacuentos y caracterizarlos hasta por ejemplo, hacerla cambiar la sala de clase al patio nosotros Ehh cuando nosotros. Para para todos, para todos. utilizamos, no sé. Cambiamos de profesores también. Porque a veces, cuando les cuesta un aprendizaje, podemos hacer, hacemos el enroque que nos permite también la modalidad multigrado, poder, decir mira sabes, que a lo mejor podemos enseñarlo de esta forma y yo entro a sala en una asignatura que tiene que ver con matemática, yo no hago matemática, hago lenguaje pero sí, tengo estrategias que de repente pueden hacer que los niños me entiendan más a mí que quizás la profesora de matemáticas me entiende. Es como diversificamos, porque a veces ellos, ella es excelente profesora, pero a veces los niños necesitan cambiar quizás de relator o de estrategia que quizás ella utiliza y yo no utilizo, o al revés. Entonces las estrategias son variadas o a veces, por ejemplo, también se van a la sala de la educadora diferencial que eso

también pasa mucho y ella me ayuda a explicarles un contenido o les enseña con cuentos con realizando no sé dependiendo de lo que estemos haciendo oral expresarlo. Mira siempre nosotros que nunca somos tan como de papel porque no lo permite el El la forma de trabajo. No podemos sentarnos con un guía, ¿cierto? Ehh. Para que ellos entiendan un contenido, porque sabemos que ellos son muy auditivos, son muy visuales. Entonces, ah, tenemos que aplicar el DUA desde todas las perspectivas, y es lo que más usamos. En general, nosotros trabajamos muy poco con pruebas escritas ehh donde el niño tiene que sentar si tiene un tiempo determinado para poder realizar su evaluación y estar como el silencio lo clásico, lo que es la generalmente tiene que ver mucho con el poner no necesariamente asignado o que va relacionado con una nota sino que el hablar mucho porque eso también tiene el estudiante rural, que es muy tímido. A diferencia quizás de los estudiantes de la ciudad, los estudiantes rurales son muy tímidos. Entonces tienen miedo como de expresar hablan muy bajito. Entonces uno también tiene que empoderarlos en eso, que hable más fuerte y que verbalicen más sus ideas. ¿cierto? Entonces hay que ayudarlos. No necesariamente las evaluaciones, sino que generar todos los contenidos están relacionados mucho con la oralidad, lo sacamos hartito. Una de las estrategias que más nos ha funcionado es sacar la sala, cambiar la sala de clase al patio. Eso funcionaba mucho y logra los objetivos en general.

Entrevistadoras: Muchas gracias. La siguiente pregunta consiste en cómo describiría la disposición o actitud de las familias en relación con el apoyo que le brindan a sus hijos e hijas durante sus procesos de aprendizaje.

Usuaría 1: La actitud siempre es positiva. No sé nunca. En general, por lo menos, o sea, el 80 o 90 % de la familia, siempre está dispuesto a ayudar a sus hijos Y nosotros tenemos harta interacción con las familias, harta relación. Siempre estamos conversando con ellos. Siempre estamos conversando con ellos. Siempre estamos hablando con los apoderados. Ahora, la calidad, de esos apoyos un poquito más limitada, porque son familias que a veces no tienen los medios para poder apoyarlos, que tienen que ver un poco con la escolaridad que tienen que ver también con los recursos, porque no tienen Internet a o a tienen que trabajar, o bien solo con la mamá entonces el tiempo, también es importante pero tratamos de que ellos nos apoyen, que más se puede, son es muy es un grupo muy pequeñito que de repente no tiene una buena actitud con sus hijos. En general, la disposición siempre siempre es buena, siempre positiva. Siempre los apoyan, cuando nosotros, por ejemplo, queremos hacer un proyecto y les

informamos. Saben que vamos a hacer este proyecto, Necesitamos esto, juntarnos que nos junten hojas. Por ejemplo. Siempre es positivo. Ellos siempre están dispuestos. Ahora, como te digo, la calidad de a veces ¿no? Y yo les digo, nosotros igual somos flexibles en ese ámbito. La idea es que, más que les ayuden a hacer las tareas es que tengan. La disposición es que sean capaces de. A veces, nos dicen, sabe qué profesora no pude hacer esta tarea. No le entendí. No le entienden los papás y no se las generalmente generalmente en el que nosotros generalmente les decimos, no no se preocupe, no importa lo que nosotros nos importa que usted tenga el tiempo que los niños tengan, quizás espacios donde puedan interactuar con sus papás y les comenten que es lo que están que están viendo en clase, que lo que están bien. Porque hemos personalizado, porque nosotros, como conocemos a todos los papás, es más en pandemia, porque en pandemia tuvimos que ir a las casas de los estudiantes. Entonces ahí íbamos a hacer clase a las casas. Entonces, sabemos sus realidades en general, entonces los conocemos hartos, y eso mismo hace que ellos tengan una buena disposición.

Entrevistadoras: Bueno, la siguiente pregunta es ¿Cuáles cree usted que son los principales factores o actitudes que pueden influir negativamente en la motivación y el compromiso de los estudiantes hacia el aprendizaje en esta comunidad rural?

Usuaría 1: ehh creo yo que tiene que ver más que nada con factores que no están relacionados con lo escolar por ejemplo, eh que normalmente las familias que nosotros tenemos son todas del sector rural entonces el trabajo en el campo el de las familias y el de los mismos estudiantes hace que a lo mejor ocurra una desmotivación o sea un factor cierto, para que que ellos no puedan venir a clases, ehh otra cosa también tiene que ver con el hecho de que viven en el campo a veces no hay locomoción o lejanía de las ciudades impide que sea de libre acceso para los estudiantes, entonces implica caminar, implica muchas veces tener que viajar mucho tiempo y obviamente eso afecta negativamente la motivación, porque un niño de la ciudad se levanta a las siete de la mañana ehh para ir al colegio aca se tiene que levantar mucho más temprano ehh generalmente también tienen que ver que los niveles escolares son muy bajos y tienen muy poca autoestima académica los papas y se los transmiten a los niños, por eso se trabaja mucho con eso, y también valoración por seguir estudiando, las expectativas son bajas también hacia los estudiantes, por el mismo hecho de las lejanías cierto hace que ellos no tengan mucha proyección con sus hijos y por supuesto los índices de pobreza que son altos, nosotros tenemos 93% de vulnerabilidad en el

establecimiento entonces son familias de muy escasos recursos y obtienen sus recursos del campo

En general no hay factores negativos en la falta de apoyo porque nosotros tratamos y hacemos un trabajo, generalmente los padres acompañan dentro de sus capacidades acompañan a los estudiantes, también en las casa no hay espacios para poder hacer las tareas no tienen un lugar solo para ellos, hemos trabajado también con los papás para que se puedan como acomodar o reacondicionar un espacio para que los niños tengan un lugar y un tiempo cierto para poder hacer las tareas y así formar hábitos de estudio, en general esos son un poco los escenarios o desmotivaciones de lo que puede influir negativamente en el aprendizaje de los estudiantes.

Entrevistadoras: A su juicio ¿De qué forma el currículum nacional responde a las necesidades y estilo de vida de las y los estudiantes en escuela rural?

Usuaría 1: emmm en general la política de educación rural ehh es algo relativamente nuevo eh sí obviamente el porcentaje de los colegios rurales es alto en el país no es algo tan como insignificante por decirlo de alguna forma en temas de números, sino que hay un porcentaje creo que cerca del 12% mas o menos de los profesores del país que trabaja en escuelas rurales. ehm Se ha informado harto de este tema a nosotros nos han entregado harta información sobre que las nuevas políticas de educación rural tienen que ver un poco en poder reconocer la diversidad que existe como en los territorios, eh tratar de contextualizar siempre los aprendizajes, que sean obviamente para los estudiante mucho más eh conocidos que puedan contextualizarse a su realidad, siempre también están relacionados con el derecho la educación, la calidad, el acceso, la igualdad que son temas que siempre se están formando no solo en la escuela rural sino también en la urbana.

Hay un plan de fortalecimiento del ministerio que si no me equivoco del 2022, que es un plan de fortalecimiento de la educación rural que está denominado como Gabriela Mistral donde es buscar la mejora de la calidad de la enseñanza en las zonas rurales ehh pero también hay hartas cosas que no se han no hay directrices claras sobre de esta implementación en el aula nosotros desde lo que entendemos tratamos de contextualizar de la mejor forma, pero

hay brechas que hay que salvaguardar en el fondo, también el hecho de no contar con recursos o que los recursos sean muy poquitos porque están relacionados con la subvención y

la cantidad de estudiantes en general yo se que esto no tiene que ver quizá con los niños en si,pero igual responde a las necesidades de la escuela para poder mejorar para poder apuntar a la mejora, y ojala derepente en las escuelas rurales pudiese ser otro sistema financiamiento, o subir un poco la subvención de las escuelas rurales porque es muy poquito, y es el único recurso para poder realizar las gestiones en general , los recursos, lo didáctico, material para ellos, hay ahí una brecha que aún no se salda ehh eso creo yo en relación a cómo las diferencias creo yo que sigue habiendo un sesgo urbano en las políticas educativas pero se agradece que se consideren también la educación rural.

Entrevistadoras: ¿Qué opina de la diversificación de clases para responder a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes?

Usuaría 1: osea absolutamente la diversificación de la enseñanza es una tremenda oportunidad cierto para poder responder a las necesidades de los estudiantes en general para responder de variadas formas, obviamente se promueven una gran cantidad de situaciones que son oportunidades para nosotros en que estas enseñanzas ,los aprendizajes puedan sean variados,pueden flexibilizarse cierto, que se puedan considerarse las características de los estudiantes, necesidades,su forma de aprender, su contextos de vida o en el contexto donde se desarrollan,sin duda es una tremenda oportunidad, porque los niños obviamente desarrollan de mejor forma todas sus capacidades y también para nosotros es una oportunidad de desarrollo profesional porque es otra mirada de la didáctica, de la educación y que nosotros nos hemos sabido adaptar

Entrevistadoras: ¿Cuáles son los protocolos que presentan para abordar las conductas comunicativas desafiantes y/o desregulaciones emocionales de las y los estudiantes?

Usuaría 1: Primero que todo entender que la desregulación emocional no es una simple pataleta del estudiante sino que es donde el estudiante normalmente no logra cierto comprender saber que está sintiendo no puede expresar sus emociones o en general tiene dificultades para poder volver a la calma o no tiene cómo las herramientas para volver a su estado normal o de autorregulación, cierto generalmente es eso. primero que todo a nosotros nos enviaron orientaciones de parte del ministerio para poder desarrollar estos protocolos, y estas personas que están a cargo de poder mediar o trabajar esta desregulación tiene que ser un profesional que tenga las habilidades para enfrentar este tipo de situaciones, obviamente

no solo la psicóloga hay personas que tienen habilidades para manejar situaciones así donde hay una desregulación porque si hay un profesor que no tiene las habilidades para realizar este trabajo, puede ocurrir que el riesgo sea grave o haya tenga consecuencias para el entorno inmediato, entonces trabajamos nosotros siempre desde la prevención, siempre estamos conversando con los estudiantes, tenemos un plan de apoyo socioemocional de los estudiantes donde estamos constantemente estamos conversando con ellos, tenemos estudiantes que pertenecen al espectro autista. En general, trabajamos con la educadora diferencial que tienen mayores herramientas para poder enfrentar estas situaciones.

Primero hay que saber todo tenemos que saber cuales son las cosas que al niño le producen esta desregulación emocional/ conductual, siempre es por algo hay elementos del entorno o compañeros que gatillan estas conductas y que hay primero que todo identificarlas para luego prevenirlas ehh además de esto buscar otro foco de atención, si estamos en la sala de clases pedirle ayuda frente a algo, llevarlo a otra sala, acompañame, tiene que ver un poco con dirigir el foco de atención en ese momento, también ayudarlo a que se exprese a qué preguntarle de forma directa si hay algo que le está molestando o algo que quiera hacer ahora ehm quizá buscar una solución entre los dos hay que facilitar la comunicación y obviamente ayudarlos a que estos se expresen de mejor forma entender lo que necesitan, muchas veces los factores son demasiado estimulación, son tienen dolor, sueño, problemas previos en el hogar, un compañero quizá los está molestando, frustración frente a las tareas, puede ser cualquier cosa, siempre hay que ser pertinentes en ese sentido y nosotros tenemos que saber con que estudiantes estamos tratando ,saber cuales son las necesidades educativas especiales de ese estudiante

ehh lo que también hacemos es por ejemplo refuerzos conductuales positivos, siempre están estos apoyos, adaptativos cierto en general trabajamos de los refuerzos, intereses, necesidades, hobbit, siempre las reglas están claras en general en la sala de clases, entonces ellos saben cómo actuar, o de repente se siente incómodo angustiado, en general y eso bueno hay varias etapas en general, como te digo nosotros no tenemos especulado nuestro protocolo de desregulación y lo hemos conversado y ya sigo conocido por todos las unidades y estudiantes para que ellos sepan saber cómo actuar

Entrevistadoras: ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta el cuerpo docente al intentar implementar métodos innovadores en la enseñanza?

Usuaría 1: yo creo que lo primero es la falta de recursos y el financiamiento para la innovación, creo a veces tenemos ganas de hacerlo pero es muy caro, una pantalla o lo que sea, todo lo que tiene que ver con la tecnología además que ese es otro factor la integración de tecnologías emergentes que están en la palestra que están en formación y que muchas veces nosotros como escuelas rurales al no tener recursos no podemos contar, no se pueden financiar porque los recursos son super limitados en las escuelas rurales muy limitados, las necesidades son muchas entonces uno tiende es como normalmente uno como escuela normal donde uno tiene un 93% de vulnerabilidad trata de suplir esa parte quizá más asistencialista y se enfocan cierto en los recursos en materiales tangibles, o quizá con otros materiales propios de la enseñanza pero queda muy poco para implementar tecnologías emergentes en el fondo.

Las capacitaciones para los profesores están en las ciudades más grandes, y se entiende que nosotros que estamos en un contexto rural los tiempos de traslados son largos entonces se complica eso, es largo no es menor entonces se complica entonces es un nudo crítico que los profesores siempre es estarse formando y obviamente la importancia de la colaboración en general, entre todas las asignaturas eso es super importante, trabajar de forma transversal todo dentro de la contextualización con proyectos, creo que en general es un tremendo desafío, se trata pero hay limitantes siempre.

Entrevistadoras: ¿Qué políticas públicas cree que serían necesarias para responder a las necesidades de la niñez en contextos rurales?

Usuaría 1: ehh creo que la política es una buena política nacional de desarrollo rural en general quizá en mayor implementar política de desarrollo rural, apunta a que en general la producción la comercialización de las materias primas cierto, que se producen en el campo pueda beneficiar a las comunidades en una escala mayor en relación a la economía, tienen también en general, las zonas rurales tienen menor suministro de bienes de servicios, de bienes en general a los centros urbanos, en el campo no hay prácticamente nada, hay baja diversificación económica porque generalmente son un par de cosas que que en la zona rural se puede vender, quizá se diversificar un poco más, y la valoración de estos productos y también las familias le importa mucho su patrimonio cultural y natural, si bien la política nacional apunta a eso, debería mostrar un mayor avance para que esto sea más sustantivo en términos de reducir la pobreza, en términos de tener mayores oportunidades, y lo que pasa que sigue habiendo diferencias entre las zonas rurales y urbanas, eso está así, quizá haya

disminuido la pobreza por ingreso en las áreas rurales pero se necesita un avance más sustancial en esa área.

E2

Entrevistadoras: Bueno, comenzando con esta entrevista mi nombre es Constanza. Moya, estudiante de último año de la Carrera de Educación Especial con especialidad discapacidad mental y desarrollo cognitivo, y junto con mi otra compañera nos encontramos realizando nuestra investigación en memoria de tesis relacionada a las percepciones de la comunidad educativa rural acerca de las barreras para el aprendizaje hacia la niñez. Nos encontramos aquí con la usuaria y tenemos su permiso para realizar esta grabación, comenzando la entrevista. Bueno, nuestro objetivo principal es interpretar las percepciones de la comunidad educativa rural de las barreras para el aprendizaje de la niñez y nuestros objetivos específicos apuntan a interpretar las percepciones que tiene la comunidad educativa rural acerca de las barreras socioculturales actitudinales y metodológicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para conocer un poco sobre usted. Me gustaría saber cómo cuál es el nombre del establecimiento en el que participa, dónde se encuentra este.

Usuaría 2: Bueno, yo trabajo en un xxx y se encuentra ubicado en Traiguén en la región de la Araucanía.

Entrevistadora: Bueno, ¿cuál es la profesión que hoy tiene o cargo?

Usuaría 2: Educadora de párvulos.

Entrevistadoras: ¿Y con cuántas personas trabajan más o menos profesionales dentro de este ambiente?

Usuaría 2: En estos momentos tenemos un asistente de aula, una técnico en pie y una educadora diferencial que está a ciertos días en el aula.

Entrevistadoras: Y nos puede contar un poco sobre su trayectoria. ¿Cómo llegó a trabajar dentro de la escuela rural o siempre se desarrolló en este en este ambiente.

Usuaría 2: ehh Bueno, yo comencé mi práctica en una escuela rural y estudié en la Universidad Católica de Temuco. Entonces ahí tienen 2 menciones, y mi mención era interculturalidad, Así que todas mis prácticas fueron en escuelas rurales, metrenco ehh y cerca de temuco y comencé comencé trabajando en un jardín infantil de integra acá En traiguén . Ya hace 4 años, ya estoy trabajando en el Colegio XXX

Entrevistadoras: Ya Bueno, Ahora, comenzando un poco con las preguntas de la investigación, La primera pregunta va con respecto a ¿Qué opina usted de la diversidad cultural?

Usuaría 2: Y bueno, yo creo que hoy en día, la interculturalidad está, como ya sin tabú. Antiguamente era como más notorio esto de la interculturalidad y de marcar la etnia mapuche cierto, entre otras ya acá en básicamente, la araucanía es lo que más se marca es la etnia mapuche. Por ejemplo, en el colegio donde yo estoy, no solamente la etnia mapuche, sino que también tenemos suizos, alemanes y italianos, que eso también es parte como de la interculturalidad y que muchas veces se ve solamente hacia el lado de ser mapuche o

pertenecer a alguna etnia a como chilena y en respecto a eso en el colegio donde yo trabajo siento que ya no existe como esa discriminación que antiguamente sí existía.

Entrevistadoras: Ya genial. ¿Cómo describiría la identidad cultural dentro del recinto educativo y de qué manera cree usted que influye en el aprendizaje de los estudiantes?

Usuaría 2: Es diversa. Es diversa la cultura en el colegio, como te mencionaba. Bueno, en este caso es un colegio francés entonces se intenta cierto que todos los estudiantes hablen en francés y y, en en mi caso, personal, yo que sé que la mención intercultural intento también enseñarle palabras más de cómo es la mapudungun más marcada acá en traiguén y en la región que no se olviden por ejemplo, no sé por las costumbres,cosmovisión celebración del Wetripantu, los saludarnos despedirnos más con los números, los colores, la diferencia entre niño y niña cómo le podemos decir al profesor cómo podemos responder, también es más común como esa ese tipo de de de acciones, pero eso es lo que veo desde desde mi ámbito, lo que no ocurre a nivel general, en el colegio, porque tenemos en el colegio, de primero o sea de prekinder hasta cuarto medio, y si no me equivoco, yo soy la única en realidad que tiene esas palabras con los niños entonces de ahí para adelante en primero ya se perdería..

Entrevistadoras: Y desde esta misma identidad cultural que usted plantea y qué cosas con respecto a la alimentación, Los tiempos de ocio, normas y celebraciones se mantienen y respetan dentro del recinto educativo

Usuaría 2: Se intentó el año pasado hacer un plan? Ehh como intercultural para que hubiera como más interculturalidad en el colegio, rescatando también está diferente, pero lo más marcado es que es el mes de junio el we tripantu y en julio la semana francesa eso es como y ahí esa semana es como completa para la cultura ya hizo enseñar los niños desde la desde la cosmovisión cómo ellos creen en la en cómo nació el ser humano cierto en cómo cuida la naturaleza y en la semana francesa tiene que ver todo con el tema de la alimentación de los saludos, de las fechas importantes en Francia y cómo eso, en general.

Entrevistadoras: Ya genial. ¿Qué elementos de la cultura escolar favorecen o dificultan los procesos de aprendizaje que usted visualiza ? Y, por ejemplo, lo mismo, como él respeto

entre la misma cultura, como qué es lo que favorece o qué puede dificultar el proceso de aprendizaje de los estudiantes?

Usuaría 2: Bueno, como te mencionaba no es algo que se tome como todos los días, sino que solamente en ese momento, entonces, como el aprendizaje que se da en ese momento después, el niño obviamente si uno no lo recuerda se le olvida como que no es que sea en una rutina, donde el niño puede adquirir para luego el utilizarlo en su cotidianidad, sí lo que tienen como más marcado y como es un colegio francés el salud en francés, el responder y pedir permiso para ir al baño, entonces eso sí lo tienen como adquirido.

Pero para eso, hacia esta cultura, que sería la francesa.

Entrevistadoras: La siguiente pregunta es: ¿qué valores o normas son consideradas positivas o negativas dentro de la escuela? Y, por ejemplo, la puntualidad, la convivencia, entre otras.

Usuaría 2: En general, hay una buena convivencia entre los estudiantes. Como te digo, cuando uno, al menos recorre los pasillos, ya no es como molestarlo porque sea mapuche o molestarlo por el apellido, o inclusive antiguamente se los mismos niños sentían como vergüenza de su apellido, hoy es como un orgullo así como yo soy mapuche o sea es como es así como lo más bacán y eso yo creo que también en el Colegio lo ha favorecido porque una vez buscada en la ya han podido enlazar con franceses y todo entre la cultura mapuche, Entonces ha habido como una unión en ese aspecto.

Entrevistadoras: La siguiente pregunta es: ¿cuáles son las actitudes o disposición emocional que presentan los estudiantes de la escuela rural frente a sus propios procesos de aprendizaje?

Usuaría 2: A ver? Bueno, en general, como que los niños son muy cariñosos, muy amorosos, muy agradecidos. Las familias, también por su parte, y es como el respeto hacia el profesor que yo creo que en otras en ciudades más grandes, eso se pierde o sea, el profesor como que ya no es un referente de un ejemplo, a seguir es como le puedo llevar la contra el profesor y acá es distinto pues aún aún es como el respeto, y la forma de agradecer también de la familia. es enviando como cosas caseras de regalo, huevos. Pan, verdura, etcétera.

Entonces eso hace que no solamente nosotros seamos docentes para ellos, sino que formemos lazos emocionales. Y finalmente, ellos aprenden de mejor manera, porque cuando se crea un vínculo con los niños y el profesor, hay una mejor disposición para que ellos aprendan.

Entrevistadoras: La siguiente pregunta es: ¿qué estrategias utiliza usted para promover los aprendizajes al interior del aula, incluyendo la participación de la niñez rural?

Usuaría 2: Bueno, como lo mencionaba anteriormente, el saludo nos saludamos en diferentes idiomas, el mapuzugun, francés y también en lengua de señas con la metodología atemporalia.

Ellos también conocen a los amigos de eso también les gusta mucho, por ejemplo, para cuando nos formamos y tenemos que ir al baño, lo llamamos las pichi malena, los Pichichuentro, y ellos saben quiénes son que no sé cómo respondo de repente, puedo decir no sé entendieron y vamos como adquiriendo esos son como la estrategia utilizar palabras cotidianas para que ellos vayan como recordándolas.

Entrevistadoras: La siguiente pregunta es: ¿cómo describiría la disposición o actitud de las familias en relación con el apoyo que le brindan a sus hijos e hijas en estos procesos de aprendizaje.

Usuaría 2: Tiene que ver un poquito relación con lo que te mencionaba anteriormente, de que las familias sí son agradecidas y aún respetuosas con el docente O sea, ella es como que siempre, a disposición de lo que diga el docente y también eso le traspasan a sus hijos, o sea no es como ir en contra del docente, sino como lo que te diga la nada o lo que te diga el profesor, es lo que corresponde y siempre están más. Como no sé si la palabra es atenta a cualquier requerimiento que uno les haga, o sea, ellos están a disposición de de buena forma a lo que le solicitamos.

Entrevistadoras: La siguiente pregunta: ¿Cuál cree usted que son los principales factores que pueden influir negativamente en la motivación? El compromiso de los estudiantes. Por ejemplo, hay problemas con respecto al traslado hacia la escuela con temas de recursos, de los intereses de los estudiantes.

Usuaría 2: Al menos además en el Colegio, con el tema de los recursos, no es dificultoso, porque el colegio les coloca un bus para que ellos puedan venir del humaco de capitán Pastene o de ruralidad entonces como que les facilita, eh yo creo que se complican en los papás cuando tenemos que nosotros solicitar aporte económico o no más bien económico sino en cosas de materiales eso tratamos de no solicitar tanto por lo mismo o sea, tratar de que todo sea como con material reciclado. O puede gestionarlo a través del Colegio Eso yo creo que sería como una dificultad y lo otro bueno, hay como 2 contrastes, pues así como las familias que nos apoyan hay también familias que son muy arraigadas a sus costumbres y tradiciones, Ya entonces cuesta un entrar a cambiar un poquito, de que uno no lo está criticando sino que está apoyando para el aprendizaje de su hijo y eso de repente repercute en sí en los niños.

Entrevistadoras: Y la siguiente pregunta es, a su juicio, ¿de qué forma el currículum nacional responde a las necesidades y el estilo de vida de los estudiantes en escuela rural?

Usuaría 2: Yo creo que, sinceramente, el currículum, como que no especifica que al menos educación parvularia, siento, a mi parecer, que, como todo es a través del juego a lo mejor que puede hacer en la escuela rural, es jugar porque ellos conocen el mundo y el entorno y todo para ello es como más fácil en ese aspecto a diferencia de la ciudad, que tiene que ser como todo más escolarizado en un aula, etcétera. En cambio, ellos tienen diferentes espacios para poder aprender. Entonces, desde mi perspectiva, y con las bases curriculares creo que estamos 100% a favor.

Entrevistadoras: Y responde a las necesidades como tal que tienen las y los estudiantes? ¿O habría algo que debería mejorar?

Usuaría 2: Yo creo que se menciona específicamente en cuanto a la cultura, por ejemplo, en pensamiento matemático, sale conocer los números del 1 al 10 a lo mejor conocer a lo mejor específico, los número y solamente tenemos un aprendizaje al lenguaje verbal que habla sobre que los niños puedan hablar otra lengua materna que en este caso sería la mapuche como que eso sólo 2 aprendizajes específicos, quizás sí, debería como agregar más aprendizaje que tengan relación con la cultura, o sea que no que hable una lengua, sino que pida cosas más específicas. El artista mapuche es más amplio. No sé si me doy a entender

Entrevistadoras: Sí, la siguiente pregunta es: ¿qué opina de la diversificación de clases para responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes? Usted presenta oportunidades para diversificar.

Usuaría 2: Bueno, yo creo que igual hay un conjunto. hoy, No quiero decirlo como el boom, pero de verdad, ¿ Como que esto de la agenda y la interculturalidad que un poco de lado con el tema de la necesidad educativa especial en realidad entonces el trabajo aquí va netamente con la educadora diferencial que eso sería como nuestro apoyo a poder diversificar nuestra actividad. Es cierto. Y aunque uno no quiera siempre como que planifica de manera general, no cómo dar como ciertas adecuaciones para aquellos niños que no no le gusta aprender de esa forma, lo que sí en educación parvularia, nosotros siempre tenemos que presentar la información de muchas maneras el desarrollo, juegos son de muchas maneras y la finalización es lo mismo , entonces como que inconscientemente igual logramos que ese niño se involucre.

Entrevistadoras: Y tiene algún ejemplo, por ejemplo, de la de alguna diversificación colaborativa que haya generado.

Usuaría 2: ehhh A ver con alguna experiencia específica.

Entrevistadoras: Claro, en cualquiera como alguna experiencia, la más significativa

Usuaría 2: ehhh Por ejemplo, nosotros tenemos un pequeño que le encanta elegir a los parlantes. Él tiene autismo y tratamos de que siempre tengamos como música y diferente parlante o tamaño, para que él pueda también como interesarse en una experiencia y cuando lo enganchamos con eso ya como que ya fluye lo demás, es como el inicio.

Entrevistadoras: La siguiente pregunta es: cuáles son los protocolos que presentan para abordar conductas comunicativas desafiantes y o desregulaciones emocionales de los estudiantes?

Usuaría 2: Sí hay un protocolo general, pero cada educador diferencial tenemos un educador diferencial para cada nivel, entonces ellas se reúnen con los papás y a medida que los niños van conociendo o sea, vamos como adaptándonos cierto, hacen un protocolo específico para cada niño y también tenemos una sala de contención en realidad Entonces cuando los niños

se desregulan obviamente lo invitamos a salir. El primer paso es, pero bien sabemos que en la práctica es todo, así como en un segundo. Entonces esa invitación a salir. En realidad los frustra más y se enojan más. Entonces, cuando ocurre esa situación esto es llamar a la técnico de pie. El educador diferencial se llama, Y ellos, como que contienen al menor, lo sacan del aula y lo llevan a como a contenerlo o muchas veces se quedan dentro del aula y nosotros invitamos a los niños a salir a todos para que él pueda bajar un poquito sus niveles de ansiedad

Eso es como en los protocolos, pero es un protocolo específico para cada niño.

Cuando, después de que se hace una entrevista con los Papás.

Entrevistadoras: genial. Ese protocolo lleva mucho tiempo. Lo instalaron hace poco?

Usuaría 2: Comenzó desde me atrevería a decir, porque, bueno, yo el año pasado estaba con postnatal. Entonces, no sé si desde el año pasado, no, pero al menos yo este año sí lo vi de que por cada niño tienen un protocolo o acortan la jornada o lo hacen de manera intermitente o por ejemplo, piden apoyo al papá que pueda venir algunas horitas para que el niño como que se adapte mejor y después continuar con la rutina. Entonces, como en ese aspecto es bien cubierto como a las necesidades de los niños y las familias.

Entrevistadoras: La siguiente pregunta es: cuáles son los principales desafíos que enfrenta el cuerpo docente al intentar implementar métodos de enseñanza?

Usuaría 2: mmm Si bien existe este equipo de pie que es maravilloso, nos cuesta de que todos hablemos el mismo idioma, o sea, siempre las reuniones con la educadora o con la técnica, en pie nunca es como una reunión en general, por ejemplo, ya prebásica tenemos estos casos socializar como para que todas sepamos cómo reaccionar ante una regulación o ante una situación emocional del niño, igual que en el colegio porque el colegio grande entonces de repente uno anda en otras partes del colegio y no sabe cómo con lo que se enfrenta entonces, como que falta un no sé si difusión, es la palabra, pero que podamos como reunirnos y hablar estos casos para que todos hablemos el mismo idioma y saber cómo reaccionar también porque de repente con un tan solo un sonido de boca podemos regular un pequeño que no teníamos idea que él sí le afectaba.

Entrevistadoras: Y bueno, con respecto a los recursos al interior del aula, como cuáles cree que uno de los principales desafíos, aparte de que, claro, esto es toda esta comunicación puede repercutir como es lo que pasa al interior del aula ¿Qué otras cosas usted ve como un desafío dentro de la niñez rural?

Usuaría 2: los espacios son pequeños y ellos están acostumbrados a espacios amplios. No sé cómo en un espacio chiquitito donde ellos lo único que quieren es salir como moverse porque en realidad a esa edad lo único que quieren es jugar Entonces espacio pequeño malas mesas malas sillas, así es como estar como encarcelado lo siento yo que de repente como que están así como demasiado contenido es como la infraestructura que no es adecuada para educación parvularia , para, sobre todo, para eso. Si hablamos de eso, sería el desafío más grande.

Entrevistadoras: Y con respecto a los espacios ocupan espacios como fuera del establecimiento.

Usuaría 2: Sí tenemos. Contamos con patio techado y con un patio exterior. Y ahí también podemos nosotros igual como diversificar en la clase. Pero acá en el sur, la mayoría del tiempo es lluvia.

Entonces como que poco se puede ocupar.

Entrevistadoras: Bueno, la última pregunta es: ¿qué políticas públicas usted cree que serían necesarias para responder a las necesidades de la niñez rural?

Usuaría 2: Yo creo que, en general, como que bueno, lo mismo que hablábamos de las bases curriculares poder considerarlo a lo macro, o sea, siempre Santiago es Chile, y como que se olvida de todas las otras regiones de la diversidad que existe en cuanto a cultura, o sea si yo ya salgo de Santiago, la cultura del arrancado, etcétera, son diversos pero yo creo que cuando se hacen estas políticas, públicas, solo se piensa en en el en la capital. No se piensa, como en las regiones, que la diversidad de la región, quizá a lo mejor hacerlo como esta misma política a específico para cada región y que aplique también a las costumbres y tradiciones de cada región.

Entrevistadoras: Bueno, esa eran las preguntas desde ahí me queda una duda, por ejemplo, como qué barreras usted visualiza, porque, claro, el transporte, como tal de los estudiantes al

colegio no es tanto porque me dice que hay un bus de acercamiento pero qué otras cosas aparte de estas rutinas que se podrían estar implementando para respetar las distintas culturas qué barreras te visualiza que impide un poco trabajar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, los estudiantes presentan algún interés, sea ciertas cosas como la agricultura, ganadería?

Usuaría 2: ehhh Y en yo creo que eso es como una barrera del Colegio, porque la misión y la visión del establecimiento es que el estudiante sí o sí vaya como a la universidad, entonces, como se marca en eso, como de repente, como que se olvida un poco y los profesores también están como en esa línea porque como te decía solo educación parvularia, se ve esta diversidad pues de primer paso a cuarto medio ya se deja hablar mapudungun. Ya se deja de recordar estas cuatro culturas. Tenemos entonces como que no se le da importancia ni tampoco se le da el interés. Si alguno de los estudiantes no es como, por ejemplo, no sé vamos a ir vamos a tener un taller extracurricular, por ejemplo, donde vamos a guardar no existe, eso.

Entrevistadoras: Esas eran las preguntas que tenía de la investigación, agradecerle también por su tiempo. Dice que estaba ocupada a partir de su bebé, la llamaba así llena de agradecimiento.

Usuaría 2: Ya muchas gracias a ti, constancia igual por considerarme cualquier consulta, duda que tenga. Me la puede hacer cuando quiera.

Entrevistadoras: Ya muchas gracias. Todo lo que me planteó es súper enriquecedor y se vincula con algunas cosas que encontramos en otras entrevistas, y también salieron otras cosas como nuevas.

E3

Entrevistadoras: Comenzando esta entrevista. Mi nombre es Constanza Moya, estudiante de último año de la Carrera de Educación, especial con especialidad en Discapacidad Mental y Desarrollo Cognitivo junto con otra compañera nos encontramos realizando nuestra investigación relacionada con las percepciones de la comunidad educativa rural, acerca de las barreras para el aprendizaje hacia las niñez nos encontramos con XXX y tenemos su permiso para realizar esta grabación y comenzar con la entrevista. Nuestros objetivos se basan en el objetivo general: interpretar las percepciones de la comunidad educativa rural acerca de las barreras al aprendizaje a la niñez y nuestros objetivos específicos es poder interpretar las percepciones de la comunidad educativa rural acerca de las barreras de aprendizaje socioculturales, actitudinales y metodológicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la niñez. Para conocer ¿cuál es el nombre del establecimiento en el cual usted participa?

Usuaría 3: Escuela Rural XXX

Entrevistadoras: ¿Cuántas personas profesionales participan dentro de este?

Usuaría 3: mm Te lo podría confirmar después, pero son aproximadamente 50 personas entre docentes, entre docentes y asistentes de la educación.

Entrevistadoras: Ya de distintas profesiones

Usuaría 2: Está el programa PIE con las educadoras diferenciales, Fonoaudiólogos, Profesores básica, Media, jefes de UTP, coordinadores de ciclo. Hay una persona encargada de reforzamiento, Hay asistentes, ya sea en la parte de aseo, pero también hay asistentes porque hay una estudiante con síndrome de Down y hay una estudiante con parálisis cerebral Entonces ellas están todo el día con esta estudiante aparte los recreos Comparten con los compañeros. A veces van a la sala, pero tienen un trabajo particular con esta asistente.

Entrevistadoras: ¿En qué localidad queda esta escuela?

Usuaría 3: ¿Cómo?

Entrevistadoras: ¿En qué localidad queda esta escuela?

Usuaría 3: Ah, ya sí, la localidad se llama XXX. Queda en la comuna de XXX, región de los Lagos, provincia de Llanquihue. Queda cerca como de estilo Chiloé. Pero hacia la cordillera, no hacia el mar.

Entrevistadoras: Ya genial. Bueno, nos podría contar un poco sobre su trayectoria profesional, cuál es su profesión y cómo llegó a ser docente en.

Usuaría 3: Ya. Yo estudié pedagogía general básica en la UMCE, en el pedagógico en Santiago. Vivía en Santiago, trabajé luego de que ingresé 4 años en un colegio particular subvencionado, una escuela tan pequeñita. Esto yo entre el 97 98 el 2001. Creo que egresé. Y ahí empecé a trabajar. Egresados en febrero de enero día, examen y en marzo empecé a trabajar del 2 001 Trabajé 4 años en esa escuelita que era tenía 4 salas, trabajamos en doble jornada, en ese tiempo, luego de eso me fui a otro colegio particular subvencionado ya más grande de trayectoria al colegio XXX de puente alto, hay estudié la mención en la universidad de Chile de matemática, la especialidad. Y bueno, luego de eso, de esos 8 años renuncié y viajé un año, un año, no trabajé al año siguiente. Dije, no vuelvo más a Santiago y me fui a trabajar a la Escuela de las Cruces. No sé si ubica el litoral central. Mira en las cruces. Entonces trabajé un año, pero ahí eran como niños muy vulnerables para lo que yo había trabajado anteriormente. Entonces no me sentía con las herramientas para poder apoyarlos y trabajar ahí. ¿Por qué eran niños que venían de sectores periféricos de Santiago que se iban a la al litoral central no sé si ubicas cartagena que es claro Entonces, los niños de cartagena que vivían ahí robaban en las casas de los veraneantes eran mis estudiantes. Entonces, Yo trataba de hacer clases y se ponían No habían peleas, tiraban papeles, así como que no me pescaban 0. Entonces era muy difícil para mí trabajar. De hecho, pensé en renunciar a mitad de año, pero finalmente terminé ese año de Nuevo, viaje al primer semestre y el año anterior de estar en las cruces cuando viajé por los lugares que andaba dejando currículum como ya ahí supe que no iba a volver a Santiago .Entonces donde andaba dejando currículum finalmente queda en las cruces pero dentro de eso dejé currículum acá en cochamó. Y el año siguiente, el 2016 me llamaron para un reemplazo. El segundo semestre, un reemplazo justamente de matemática que era mi mención Entonces era todo Así calzaba. Profesora básica: Convención en Matemáticas. Así que me vino al reemplazo y de ahí me quedé acá bueno en cochamos. Trabajé hasta el 2019 que mi madre se enfermó y ya está en iquique. Así que fui a renunciar porque me iba a ir a cuidarla. Pero la directora me me pidió

ahora un psiquiatra y me dijo: te vas con licencia y arregla tu situación, Y cuando estés, lista vuelves ese año, no pude volver porque no me sentía preparada dejar a mi madre así que después, el 2022 ya pude soltarla y dejarla al cuidado de otra persona así que me contactaron pero no en la misma localidad de Cochamó sino que 30 kilómetros más al sur que Río Puelo. Pues así que así llegué ahora a esta escuela que conocía, por ejemplo, al fonoaudiólogo que también había estado en Cochamó a un par de diferenciales que también habían trabajado en Cochamó. Entonces un poco por ahí como ya conocían mi nombre las chicas me me sugirieron cuando ya estaban en con este porque también llegué como por reemplazo de una docente que se iba a jubilar en el fondo. Era como así que aquí llegué el 2022 de llevo este mi tercer año acá en Río Puelo.

Entrevistadoras: Bueno comenzando un poco con las preguntas de la entrevista específicamente sobre las barreras del aprendizaje. La primera pregunta consiste en saber ¿qué opina usted de la diversidad cultural que se encuentra presente en la escuela rural?

Usuaría 3: mmmm diversidad cultural, mi opinión sobre la diversidad cultural. Bueno, tú me dices si es eso lo que me estás preguntando. Pero los estudiantes cada vez, por ejemplo, su cultura o su forma de expresarse, relacionarse, tiene mucho que ver con los animales con las huertas con él con la tierra ellos, andan, a caballo ellos, como que muchos les interesa después seguir con una carrera técnico agrícola también es una localidad muy turística por lo que les interesa también el tema como gastronómico de todo lo que es turismo acá El río Puelo se puede hacer pesca entonces Muchos estudiantes también tienen ese interés o esa cultura de la pesca de andar a caballo de Ehh, como Te decía el turismo también como en el tema cultural es un lugar bien, **machista** Entonces, las mujeres, es a veces les puede costar más desarrollarse en el ámbito laboral ya que sus padres, o sus parejas más bien machista. Pues entonces, como mirar en menos a la mujer o el trabajo de la mujer, y eso a ver, me puede repetir la pregunta No sé si me fui para otro lado.

Entrevistadoras: ¿Qué opina de la diversidad cultural presente en la escuela rural?

Usuaría 3: Claro, el machismo es algo que me molesta como persona que viene de la ciudad, ¿cierto? con otra formación. Es algo que me choca, que no me agrada. Y a veces me como que me gustaría cambiar, pero también entiendo que es un tema local que no puedo intervenir mayormente en cuanto al gusto por los caballos aquí hacen mucha carrera a caballo también

Entonces, en me gusta el trabajo con los estudiantes y poder como obtener información de sus de sus aficiones o de su de lo que les gusta hacer a ellos para trabajar en las clases, en también por ser una localidad aislada. Bueno, yo creo que en todos los lugares también el acceso a la y redes digitales, y todo eso como que está bien presente en los estudiantes en media sobre él es difícil trabajar porque ellos, están como mucho con el celular, que creo que pasa en todos lados acá por suerte en básica no eso no ocurre ya y puede haber 1 o 2 estudiantes que en clases quieran estar con su celular, pero pero en general no es mayor problema.

En general,son familias como bien constituidas, aunque igual hay una mayor cantidad de de niños que sus abuelos se hacen cargo de ellos o madre, no solo. Y eso puede ser un tema un poco cultural que los abuelos finalmente se hacen mucho cargo de los niños.

Entrevistadoras: Desde ahí hay pueblos originarios cerca de la localidad.

Usuaría 3: Hay alguna en la cordillera más hacia la cordillera que tenemos que cruzar en barcaza en la Tawa tawa

Allí está llenada grande, primer corral, segundo corral y en segundo correo, hay una comunidad indígena mapuche. Pero hay estudiantes con bueno que tienen acceso a la beca indígena, sus apellidos pero aquí en XXX hoy en Cochamó no está tan presente el tema indígena pero sí en la cordillera, se que hay comunidades.

Entrevistadoras: En la siguiente pregunta: está relacionada: ¿cómo describiría la identidad cultural dentro del recinto educativo, qué manera cree que incluyen al aprendizaje de los estudiantes?

Usuaría 3: La Identidad de la identidad cultural. Pienso que principalmente o lo que más se desarrolla en términos culturales, en la escuela es el folclore la danza.Hay una orquesta Comunal, que también podría orientarse como en el tema de identidad cultural, pero pero principalmente, yo diría que el folclore, el las danzas de aquí de la localidad, las cuecas, más rural, y el chamame que como somos paso fronterizo pero peatonal con Argentina hay mucha de manera con conexión con Argentina igual. Entonces, ¿estos bailes? Ehh. De desarrollo local como por ejemplo artesanías, o cosas así. Más bien, el tejido podría ser como que se trabaje en la escuela emm E identidad cultural.

Entrevistadoras: Y, por ejemplo, también los tiempos de ocio. ¿ Las normas? Hoy usted me habló un poco de las celebraciones igual como la alimentación que puedan tener allá.

Usuaría 3: Ya la en, por ejemplo, en los tiempos libres, los varones es como principalmente el fútbol en de deportes como voleibol y fútbol, son principalmente, a pesar de tener como el estuario y el río no es mucho lo que los estudiantes si bien practican pesca pero a lo mejor algún deporte náutico y esas cosas como que no es tanto, alimentación los chicos son bien claro tienen acceso a alimentos más naturales, pero, por ejemplo, en la alimentación de la escuela, como viene de la Junaeb . Y todo eso como ese programa a nivel nacional no son muy buenos o no sé si las manipuladoras no cocinan, tan rico, pero siempre como como problemas para que ellos coman en general no le gusta mucho la comida por lo menos del establecimiento pero sí claro, pues hay mucho golosinas, como cugen las empanadas los milcao, está ahí como queso lo curanto, ese tipo de alimentación bien calórica se utiliza bastante en este sector por el frío. Por lo mismo, por la lluvia harta fritura. ¿Cómo me dijiste? Alimentación, ocio? Normas? Bueno, hay un reglamento interno de la escuela ehh mm Principalmente se conversa con los estudiantes. Cuando hay alguna dificultad. Después, el conducto dice, por supuesto, registrar en el libro habla con apoderado y si no van resultando se van tomando otras estrategias reuniones de apoderado conjunto con los estudiantes y también las sanciones por las suspensiones.

Así como que expulsan a un niño, claramente no se puede porque es la única escuela que hay aquí. En bueno, hay otras uni docentes cerca, pero llegan hasta sexto, y después todos confluyen a la escuela de río pueblo o de Cochamó. Entonces es como más que nada conversación con el apoderado derivar a algún programa comunal que haya Oficina Nacional de algo o N, algo así. Que puedan apoyar a la familia en caso de habilidades parentales. Eso más que nada

Entrevistadoras: Bueno, la siguiente pregunta consiste ¿en qué elementos de la cultura escolar favorecen o dificultan los procesos de aprendizaje?

Usuaría 3: ¿Qué elementos de la cultura escolar favorecen el aprendizaje? No, Yo creo que había actividades como te comentaba la danza, nuchis estudiantes La verdad que participan en clubes de cueca participan en las competencias de cueca y de baile, y todo eso.

Es como la participación entonces esos elementos que están presentes en la cultura escolar favorecen el aprendizaje de los estudiantes.

Porque uno puede, en cualquier momento, conectar con ello a través de la danza, por ejemplo, como te decía la orquesta. También es algo que desarrolla bastante las habilidades en los estudiantes y, por lo mismo, facilitan el aprendizaje.

Mmm. Hay distintos talleres como el taller de medio ambiente que está presente tener sello verde en la escuela, El reciclaje está presente las composteras están presentes, entonces es un elemento de nuestra cultura que estamos implementando en la escuela, que que los chicos se hagan más responsables en cuanto a sus desechos en cuanto a a poder reutilizar a reciclar.

Así que eso también podría ser un tema importante a destacar y algo que dificulta los procesos de aprendizaje muchas veces creo que los apoderados dificultan un poco su como es una localidad pequeña Muchos apoderados tienen problemas entre sus familias aquí son todos parientes Entonces, los comentarios a veces de los apoderados o el que sean los niños comparten mucho van a los bingos por ejemplo, Aquí hay mucha cultura como de bingo de fiesta, y están los niños presentes cuando están los adultos compartiendo y sus comentarios como adultos, sus percepciones de la escuela, que tal vez es como algo no sé, post pandemia, que los apoderados están por lo menos acá muy como quisquillosos como en negativo en torno a la escuela entonces creo que eso puede ser algo que dificulté un poco el que uno como profesor o profesora, quiera inculcar valores, cierto tipo de hábitos. Y en la casa no como que no se refuerza como que la escuela para estar los niños no estudian mucho en la casa ehh Por lo mismo que te decía, llega a lo mejor a la huerta, como se hace más frío, pero nada solo sé ir a la casa a algún familiar, pariente, pero no hay una cultura mucho de estudiar y de de preparar disertaciones como no tienen ese hábito de estudio digamos y eso no sé si te respondi

Entrevistadoras: Sí. La siguiente pregunta es: ¿qué valores o normas son consideradas positivas o negativas dentro de la escuela?

Usuaría 3: Valores o normas positivas? Bueno, se trata siempre de destacar a los chicos en sus aspectos positivos dentro de los valores o normas pucha trabajar en resolver sus actividades en orden entre comillas cierto dentro del movimiento propio del estudiante dentro de sus inquietudes. Pero el respeto, el respeto hacia los docentes hacia sus compañeros. Esos

valores son positivos. El el estar atento también a las necesidades de sus compañeros, poder ayudar. Cuando observan que alguien tiene alguna dificultad, Evitar conflictos. Si en algún momento tienen alguna dificultad, acercarse a algún adulto, no en forma de acusar, sino que tal vez de informar o de buscar ayuda para poder solucionar su sus conflictos o problemas de forma pacífica.

Y negativo dentro de la escuela. Por supuesto, la agresión física verbal, al menos cavar a otro compañero. Al burlarse decir sobrenombres en el.

A veces los docentes, que somos muy estrictos, muy poco permisivos. También eso genera a veces un rechazo de parte de los estudiantes.

Bueno en general, como positivo, los estudiantes son bien solidarios y lo mismo por el hecho de que está la pía que es esta estudiante con parálisis cerebral que están en la teletón o por ejemplo, también cuando hay alguna dificultad, generalmente se hace como un bingo al recreo y la participación de los estudiantes, es es alta así que también como un valor positivo dentro de las escuela es la solidaridad y bueno y negativos, como te decía, como la violencia, la agresividad, que no es tanta, pero sí la hay, qué debe ser mucho menor a las escuelas de la ciudad, pero pero aún así claro, pues, hay niños que como te comentaba viven con los abuelos, o tienen Estas falta de padre las madres se vuelven a casar, entonces tienen hay muchos estudiantes como con mucha rabia, en su interior y vienen acá a la escuela y las sacan con otros compañeros, molestando diciendo: no sé, groserías, hay alguno, no es tanto lo hace como los garabatos que se escuchan por lo menos básica, pero si hay algunos.

Entrevistadoras: Bueno, la siguiente pregunta está relacionada a cuáles son las actitudes o disposición emocional que presentan las y los estudiantes de escuela rural frente a sus procesos de aprendizaje.

Usuaría 3: Como te decia estudio no hya mucho en general, yo diría que les cuesta observar que la forma de estar en clase y el aprender le va a traer como con consecuencias positivas para más adelante, para el futuro o para el presente, desarrollar procesos cognitivos que su cerebro Aprende pueda hacer conexiones neuronales.

No sé todo lo que implica el estar en la escuela ellos, como que vienen a porque tienen que venirnos ahí y muchas veces cuestionan de qué para qué les va a servir esto a ver.

Entonces la actitud. Yo diría que es como mitad y mitad hay estudiantes vienen motivados, vienen positivos. Les gusta aprender, Participan en clase. Pero hay otro otro porcentaje Más que nada vienen, como decía al recreo jugar fútbol, a si bien no son tan disruptivo en clase, pero tampoco es una motivación así como que con ganas de aprender y de investigar y de y de participar en clases y actitudes y mmm muchas veces con conversan preguntan sacan temas distintos a lo que de la clase Ehh Muy pocos hacen un análisis de porqué me fue mal o que tengan un interés mayor y que se acerquen y te pregunten ¿cómo puedo mejorar o dónde puedo buscar más información, Por ejemplo, no no son ¿Preocupados del estudio por decir de alguna forma, como te comentaba entonces en el.

Emocionalmente también. No sé si es en todos los lugares acá muy claro. Sus emociones por ejemplo depende de cómo anden en el día a veces hay niños muy líderes entonces como como ellos Anden, va a ser como van a dar el curso.

Entonces hay momentos en que claramente están más confrontacionales, y hay otros momentos en que puede Ehh participar de mejor forma en la clase y hay mucha rabia en algunos estudiantes que vienen a la escuela a soltar. Hay muchos también con dificultades familiares que vienen a presentar Acá como como o generalmente manifiestan que tienen hambre o dolor de cabeza o sueño, por que no hay mucha regulación en casa respecto a esos temas en él por lo tanto como hay que más que nada mantenerlos en en sus procesos emocionales. Y como tener sus como sus necesidades básicas suplidas para

para después poder enfrentar el aprendizaje, ya que cada uno es como tiene un mundo de dificultades o de situaciones, como te decía, familiar o del contexto en el que vive el que sea aquí, un lugar muy lluvioso que con frío mucho frío en invierno, en también eso va como moldeando un poco su cultura y su forma de ser.

Entrevistadoras: Muchas gracias. Bueno, la siguiente pregunta es: ¿qué estrategias usted utiliza para promover los aprendizajes al interior del aula , incluyendo la participación de la niñez rural?

Usuaría 3: Ya principalmente, como te decía, les interesa el tema tecnológico, actividades dentro del aula por la lluvia constante. Entonces es un poco difícil planificar. Entonces, cuando hay sol, tratamos de hacer actividades fuera del aula dentro del currículum de acuerdo a lo que estamos viendo, poder estar en el ambiente exterior, pero si no es como trabajo con

vídeos, la verdad estos como preguntas que aparecen vídeos, con preguntas y que ellos van participando, confección de afiches como yo hago principalmente en matemáticas en la geometría trabajo séptimo octavo con computador software de geometría dinámica, geogebra, a ver con los más pequeños modelar con con plasticidad, con palitos, los cuerpos, ver el área con papel milimetrado trabajo con bastante material concreto entonces y también con el contexto de lo local, que tenemos por ejemplo, como te decía la alimentación los milcaos, mercados los cugen ese tipo de cosas utilizo para las recetas para ver fracciones decimales, por ejemplo. Las huertas, como te comentaba para ver superficie, no sé el compostaje cuanto para ver qué porcentaje de basura nos podemos ahorrar para poder que al hacer el compostaje es justo. Tengo una información desde la municipalidad.

Entonces trabajo con eso. También hay un curso que le gusta mucho el fútbol y a mí también. Entonces, principalmente, hacemos estadísticas gráficos todo con tema de fútbol de los equipos que le gustan en. Los animales como te decía, los caballos. Entonces, utilizar esa información, el en actividades, en problemas en contexto que ellos, a medida que van contando, vamos desarrollando o también se trabaja mucho, gente construye sus casas pues entonces desde matemática también la medición la construcción de no sé una habitación, Calcular distintas medidas. Entonces, tratar de utilizar todo el contexto de lo que ellos son lo que ellos viven en las clases de matemáticas, principalmente lo que yo hago.

Entrevistadoras: Es maravilloso. La otra pregunta está relacionada a ¿cómo describiría usted la disposición o actitud de las familias en relación con el apoyo que le brindan a sus hijos e hijas durante los procesos de aprendizaje?

Usuaría 3: Ya, como te comentaba los apoderados, No, la mayoría. Yo diría que tal vez los niveles más pequeños son más presentes, pero en los cursos más grandes ya se van liberando un poco de esa.

Ese apoyo que les dará a los chicos, Yo diría que la mayoría deja los chicos así como solos o que estudian solos, si es que estudian o que lean los libros solos, en ya está cuarto tal vez lo acompañan de quinto hacia arriba. Son los menos, diría yo, y en media Ya nada. Ehh: En general asisten a las reuniones de apoderados la mayoría que el y hay apoderados que ellos, muy pocos y se acercan a la escuela pedir apoyo, o cómo pueden ayudar a sus hijos, pero en general, no es algo que yo, los apoderados estén pendientes y soliciten entrevista con los

profesores como para pedir estrategia como para ver cómo ayudar o no ehh como te decía, son en este momento están como muy críticos con la escuela, no sé. Yo creo que el apoyo es más bien así como decirle y anda estudiar. Tienes tarea. Esa es como su forma más que a lo mejor sentarse con ellos, como te decía, también muchos trabajan, entonces están con los abuelos, los abuelos, a veces no tienen como herramienta ni el conocimiento o para poder ayudar a los chicos Entonces es difícil tener el apoyo en casa eh Hay algunos casos, sí, como te decía, hay apoderados, presentes y apoderados que que leen con los hijos que ahora le están pasando los audiolibros le hacen preguntas, consultan profesora. ¿Cómo puedo hacer con esto, etcétera? Pero en general, yo diría que es más poco el apoyo que les dan y y cuesta que que se comprometan con el estudio como te decía, como que convenir a clase y también dentro de todo siento que que por las pruebas estandarizadas como que yo por ejemplo, bajo el nivel porque si no tendría puro rojo constantemente entonces pues cuando vienen las pruebas de diagnóstico integral de aprendizaje o el simce a los chicos muchas veces no les va bien por lo mismo, porque si nosotros ponemos como el nivel que debería ser, como no estudian, como no tienen esa estrategia, como a veces no hay mucho apoyo que la verdad ehh entonces podría decir que bajamos un poco el nivel , pero tampoco está bien. Entonces tenemos que, cómo lo equilibramos.

Entrevistadoras: La siguiente pregunta es: ¿cuál cree usted que son los principales factores o actitudes que influyen negativamente la motivación y el compromiso de los estudiantes?

Usuaría 3: Ya el clima es difícil para los chicos venir a la escuela por la lluvia. De hecho, hay furgones escolares, pero pasa por el camino, pero para llegar al camino. Algunos estudiantes tienen que caminar media hora en el barro en el bosque a ver incluso a una hora entonces eso yo creo que es un factor que influye en la motivación o las ganas de venir a la escuela ehhh tal vez el poco, porque el nivel educacional de los padres a veces también lo es tan alto como te decía aquí, se dedican al turismo, ponen un par de casas y viven del turismo de lo que les da entonces como padres, no muy letrados podría influir también en su en su motivación hacia hacia el aprendizaje a la salud a veces aquí también por el frío y la lluvia se enferman bastante los niños más pequeños, sobre todo, entonces eso también hace que falten a clase o los papás simplemente no lo mandan porque hace frío en los cursos, así como kinder- Pre Kinder, cuesta bastante que haya buena asistencia. Por lo mismo y de primero a cuarto en general. También es como un factor que influye.

habilidades que, como te digo, no sé si es acá en una localidad rural o en general, como que los niños hay no quiero ir. No sé qué, como que se hace lo que los chicos dicen. Entonces hay estudiantes que no vienen, y las mamás dicen Yo ya no sé qué hacer en entonces si el estudiante no quiere venir como que no viene, tengo una apoderada que dice no que, por ejemplo, yo digo, ya se portó mal o pasó tal cosa X y el día siguiente no lo ya no lo manda dice para evitar problemas, por ejemplo, entonces ese tipo como no tener estrategias de cómo manejo con los chicos como que ellos hacen entre comillas lo que quieren son los papás entonces los papás no si el niño le dice, no quiero ir algunos, como te digo, no todos en no. Eso. Yo creo que es algo negativo.

Entrevistadoras: En la siguiente pregunta es, a su juicio, ¿de qué forma el currículum nacional responde o no las necesidades y el estilo de vida de los estudiantes en escuela rural?

Usuaría 3: Es difícil, es difícil. De hecho, los mismos textos escolares son como otro mundo a ver el currículum. Siento que no ofrece lo que los estudiantes necesitan en una localidad rural y es distinta una localidad rural acá en el sur, en la cordillera, que una localidad rural en el mar o en el Norte entonces sé debiese haber más diversificado como diversificar más el currículum para para poder atender a las necesidades de de las localidades o quitar mayor mayores libertades para poder trabajar dentro de todo, aunque en la escuela yo siento que sí sí lo tenemos, pero dentro del currículum que es tan rígido que, como te decía, después nos evalúan por pruebas estandarizadas y entonces hay no se ve que que no es lo óptimo pero claro como te decía, acá con que vengan a clase, ya es como con eso no conformarnos pero es un paso súper importante por por todo lo que te comentaba pues ya

que vengan a clases, que participen. Hay muchos vacíos, también académicos en algunos estudiantes entonces poder nivelarlo. Por supuesto, el programa integración tiene un cupo para 5 estudiantes, pero sabemos que en un curso hay muchas más necesidades.

Entonces, eso es como que no se puede apoyar de tan buena forma a todos los estudiantes por sus necesidades que tienen y por lo que podemos abarcar dentro de la escuela. Y claro, ciertos como es con contenidos, podríamos priorizarlos más en relación a lo que a la vida que tienen los estudiantes acá y otros contenidos o habilidades, como priorizar un poco más podría ser la respuesta.

Entrevistadoras: La siguiente pregunta es: ¿qué opina acerca de la diversificación de clases para responder a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes?

Usuaría 3: Me parece perfecto. Hay que diversificar y atender a las necesidades de cada estudiante. Entonces, Estoy. Estoy de acuerdo con con la diversificación de las clases de las materias para poder priorizar, como te decía poder. Pero eso claro, pues requiere como de mucho tiempo que es como lo que principalmente en la escuela, siempre falta.

Entrevistadoras: usted presenta oportunidades para diversificar dentro de la escuela.

Usuaría 3: Sí, Sí, Sí, se puede.

Entrevistadoras: ¿De qué? ¿De qué forma se diversifican dentro del espacio educativo?

Usuaría 3: Ehh. Por ejemplo, el trabajo con las educadoras diferenciales, trabajar en distintos niveles de complejidad, por ejemplo, con los proyectos Abp, por ejemplo Trabajar en como con distintos subsectores o, dentro de la misma matemática, ver distintos contenidos a ver. Atender a las necesidades de los estudiantes, pero principalmente, como te decía, con las educadoras diferenciales.

Pero siento que eso requiere de mayor tiempo del que tenemos para planificar, para organizar y para poder diversificar de buena forma y que todos los estudiantes puedan recibir como la información el contenido o desarrollar la habilidades propia capacidades o necesidades.

Entrevistadoras: En la siguiente pregunta está relacionada¿ cuáles son los protocolos que presentan para abordar conductas comunicativas desafiantes y otras regulaciones emocionales de los estudiantes.

Usuaría 3: Primero, el profesor de asignatura con el que está o si es en recreo en los inspectores, registrarlo en la hoja de vida del estudiante Conversar con los estudiantes, Generalmente se les pide que salgan de la sala y después sé que está muy desregulado avisar No sé por Whatsapp, o alguien que vaya a contenerlo.Hay una sala como de tranquilidad o de la calma, o donde se pueden ir los estudiantes para para calmarse un momento ehh está el programa de convivencia escolar con la psicóloga y asistente social. También está la Inspectoría General que vela por más que nada, como las sanciones emm es que eso yo diría principalmente profesor de asignatura, tratar de conversar con el estudiante. Y si ya no se

puede, se le pide que salga de la sala, se le avisa alguien de convivencia escolar para ver si lo puede atender en ese momento, ¿ Y en caso de tener otra necesidad, siempre está como él hay psicólogo del programa integración para el resto de la escuela y el fonoaudiólogo también a veces apoya, en caso de ser necesario... Pero el año anterior había una estudiante que tenía bastante desregulaciones y a nivel físico había que tomarlo y pateaba y entonces ahí se generó ese espacio como de calma en una colchoneta para que se tranquilizara qué sé, yo. Pero así como de regulaciones físicas, no, no hay y conductuales si bien pueden ser desafiantes para el docente en el aula generalmente como te digo, es como pedir ayuda a alguien externo que pueda contener al estudiante y luego citar apoderado, comunicarse con él y después ven ver la parte más de sanción si es que lo requiriera pero primero la contención.

Entrevistadoras: La última pregunta es: cuáles son los principales desafíos que enfrenta el cuerpo docente al intentar implementar métodos?

Usuaría 3: hmm Yo creo que el tiempo, porque acá en la escuela podemos hacer todo lo que queramos. En general no nos limitan en nada. Es como ehh nosotros no más tener las ganas, la motivación de hacerlo, pero principalmente el tiempo. Entonces yo creo que el principal desafío, las horas lectivas no lectivas y todo lo administrativo que tenemos que hacer como en todos los colegios, yo, creo que yo, eso es como lo principal pero en esta escuela nunca creo que se va a recibir un no por respuesta, a menos que sea algo que vaya como contra aquel Dame que nosotros estamos todavía con departamento de educación municipal, no estamos con SLEP. no nos diga no por algo como administrativo, pero la escuela en general, no.

Desde la dirección son bien abiertos y dejan cualquier idea que uno proponga. Si yo los quiero llevar a una Olimpiada, Si quiero salir fuera, si quiero organizar algo adentro interno, no hay ninguna limitación.

Entrevistadoras: En la última pregunta es: ¿qué políticas públicas cree que serían necesarias para responder a las necesidades de la comunidad educativa rural ?

Usuaría 3: Creo que atender más a los apoderados, Porque principalmente, como te decía, si no tenemos apoderados comprometidos, no tenemos a lo mejor con desafíos con visión con con expectativas es difícil que los niños puedan tener expectativas sobre su educación entonces tal vez podría ser algo relacionado con con trabajo más escuelas, de padres, como

trabajo más con los apoderados y como te decía, siempre, es el tiempo. Entonces aumentar tal vez la hora no lectivas de los docentes para poder tener el tiempo de planificar y de organizar bien y poder diversificar la la enseñanza y todo lo que todas las estrategias que podemos tener en mente pero que por tiempo, no alcanzamos a ejecutarla Eso diría.

Entrevistadoras: Agradecerle también por su tiempo y poder participar de esta investigación.

E4

Entrevistadoras: Comenzando esta entrevista, nosotras somos Corina Méndez y Constanza Moya estudiantes de último año de la carrera de Educación Especial, con especialidad en Discapacidad Mental y Desarrollo Cognitivo, nos encontramos realizando nuestra investigación relacionada con Las percepciones de la comunidad educativa rural, acerca de las barreras para el aprendizaje hacia la niñez, nos encontramos con XXX, tenemos su permiso para realizar esta grabación y comenzar con la entrevista.

Entrevistadoras: Bueno, a modo general esta tesis tiene como objetivo General: Interpretar las percepciones de la comunidad educativa rural acerca de las barreras de aprendizaje de la niñez. Desplegándose así en objetivos específicos que se refieren a:

1° Interpretar las percepciones de la comunidad educativa rural acerca de las barreras de aprendizaje socioculturales en la niñez.

2° Interpretar las percepciones de la comunidad educativa rural acerca de las barreras de aprendizaje actitudinales en la niñez.

3° Interpretar las percepciones de la comunidad educativa rural acerca de las barreras de aprendizaje metodológicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la niñez.

Entrevistadoras: Señorita XXX para comenzar quisiéramos conocer un poco más sobre usted, saber ¿Cuál es el nombre del establecimiento en el que participa? ¿Cuántas personas trabajan en este?

Usuaría 4: Bueno, yo trabajo en una escuela regular con programa de integración ¿ya? En la comuna de XXX, que es una comuna que pertenece a la Región Metropolitana pero que está

en el límite que está en la región metropolitana ¿Ya? Es el único liceo que tenemos cerca en la comuna ¿ya?

Los otros, son escuelas pequeñas que no llegan...llegan solo hasta octavo básico. Este es el único colegio que llega hasta cuarto medio. Bueno por mi parte, puedo mencionar que soy educadora diferencial, ya ejerzo hace 6 años aproximadamente ¿ya?, tenía un técnico diferencial, por lo que me habilitaron para trabajar como educadora hace 6 años, estoy titulada hace 4. Trabajé previamente en una escuela especial en Santiago, y en este momento me desenvuelvo en un aula de recursos permanente donde trabajó con estudiantes con discapacidad intelectual y trastorno del espectro autista.

Entrevistadoras: ¿Cuánto lleva trabajando en la escuela rural?

Usuaría 4: Yo en esta escuela llevo trabajando, voy a cumplir 8 años, 2 años como técnico y ya 6 años como educadora.

Entrevistadoras: Ahora partiremos con las preguntas relacionadas con nuestra investigación de tesis.

Entrevistadoras: ¿Qué opina de la diversidad cultural presente en la escuela rural?

Usuaría 4: Bueno es un tema bastante complejo de abordar ¿Ya? Por lo menos, en la escuela en la que yo estoy en particular hay una diversidad cultural específicamente por el tema de los extranjeros ¿ya? Al ser una zona rural, tenemos mucho trabajo de campo en la zona, por lo tanto, es un trabajo informal, que permite tener personas que son informales en nuestro país en general. Por tanto, tenemos mucho extranjero en la comuna y tenemos mucho estudiante extranjero en la escuela.

Nos beneficia claramente por un tema de interculturalidad, por abrirnos a nuevos, mmmm, a nuevos como decirlo, nuevos aprendizajes que no nos permite tener la zona en particular, ya que estamos muy alejados. Entonces, en vez de nosotros acercarnos a un ambiente cultural, se os acerca la cultura a nosotros, Pero es difícil de trabajar, porque no llega mucho profesional, por lo que, tenemos dificultades con el tema del, Lenguaje, Del tema del Idioma, ¿Ya?

Entonces, estamos muy aislados en esa parte, si nos beneficia como les digo, por el tema de la inclusión, de que nos traen nuevos, no sé, para los más pequeños el tema de los alimentos,

comidas típicas y todo eso. Pero se nos dificulta atenderlos, porque tenemos muy pocos profesionales. El hecho de estar tan aislados, nos hace tener muy poco profesional, entonces se nos dificulta principalmente en ese aspecto.

Entrevistadoras: Pasando a la siguiente pregunta, qué dice ¿Cómo describirías la identidad cultural dentro del recinto educativo y de qué manera crees que influye en el aprendizaje de los estudiantes?

Usuaría 4: Identidad cultural, ¿a qué se refieren con identidad cultural?

Entrevistadoras: Alimentación, tiempo de ocio, vestimenta, normas, los horarios, las celebraciones, como en base a esos ejemplos básicamente.

Usuaría 4: Ya, ¿ya? Esta zona es una zona muy de campo ¿ya? Donde los estudiantes están muy asociados a lo que es el campo ¿ya? Mucho de los estudiantes se califican como a ellos mismos como “huasos”. Y lamentablemente por lo menos en la escuela donde yo estoy, ehh, no es muy atingente a esta como, a esta identidad cultural, por más que lo intente no muy atingente, los estudiantes están muy interesados en la agricultura, en el cerro, en los animales ¿ya? Pero lamentablemente la escuela no responde mucho a sus necesidades. Inclusive ahora el colegio integró un técnico profesional, pero es de recursos humanos, entonces hay muy poco eeh, estudiante interesado como en la carrera como tal, porque, ellos no son como, no es parte de su identidad, como mismo dice tu pregunta. No es parte de su identidad, su identidad tiene que ver cómo otras cosas. Sí se respeta mucho la cultura, en el sentido de que, se las celebraciones nacionales si se respetan mucho aquí, eeh, se fomenta mucho el folklore, eso sí lo hacen. Que es, por ejemplo, se sacan siempre. Estudiantes que bailan cueca, estudiantes que son mapuches, eso se destaca mucho aquí. Pero, como el interés de los estudiantes no se lleva mucho a cabo.

Entrevistadoras: La siguiente pregunta es ¿Qué elementos de la cultura escolar que usted nos hablaba, favorecen o dificultan los procesos de aprendizaje de los estudiantes?

Usuaría 4: En general, como dando casos específicos lo que principalmente dificulta, es que los estudiantes pierden el interés por el colegio, por la vida rural ¿ya? Muchos estudiantes están interesados, por ejemplo, en salir a lacear, en salir a carreras de caballos, y ellos, ellos mismos, eeh, evitan el colegio por estas actividades, prefieren estas actividades más que la,

que el mismo colegio ¿ya? Y los papás generalmente, están insertos en esta misma cultura y los dejan, entonces hay mucha deserción escolar, debido a estas actividades ¿ya?

¿Cómo los favorece? En sí, la vida de campo se puede decir, es una vida de personas como muy creada a la antigua, como muy de palabra, entonces sí tenemos una cultura de estudiantes que son muy respetuosos, que son muy como cumplidores, con los adultos, con las mujeres, son muy respetuosos ¿ya? Y respetan mucho la tradición y cultura nacional. Pero eso sí, la priorizan más que todo lo que es pedagógico.

Entrevistadoras: Muchas gracias, la siguiente pregunta es ¿Qué valores o normas son consideradas positivas y/o negativas dentro de la escuela?

Usuaría 4: ¿Qué valores o normas son consideradas positivas o negativas dentro de la escuela? En el sentido de, ¿Todo esto, como de la cultura o en general?

Entrevistadoras: En general.

Usuaría 4: Pucha aquí principalmente eh, es que no se pa´donde va la pregunta, como para no darte una respuesta errónea, podrían ser un poco más específicos como en qué valores y normas.

Entrevistadoras: Estas mismas normas y valores que nos mencionó, esto mismo del valor del respeto, pero desde lo que es considerado positivo y negativo dentro de la escuela, como de la percepción de la convivencia, entre otros.

Usuaría 4: Bueno, en general, principalmente eso que te menciona, el tema del respeto ¿ya? El cumplimiento como de, de la palabra es como muy considerado dentro de la escuela, y ahí como te mencionaba, es por ahí por donde llamamos la atención de los estudiantes. En el sentido de que, son personas que están criadas muy a la antigua, entonces, se les motiva de esa manera, desde el cumplimiento del respeto del respeto que tienen que tener a sus profesores, hacia sus mismos compañeros de generar una comunidad más empática, o sea, yo creo que por ahí va, eso es como lo que se destaca, o lo que se pide a los estudiantes, principalmente. No se si me fui para otro lado, no sé.

Entrevistadoras: No, está bien, está bien, muchas gracias.

Entrevistadoras: La siguiente pregunta es ¿Cuáles son las actitudes o disposición emocional que presentan las y los estudiantes de escuela rural frente a sus procesos de aprendizaje?

Usuaría 4: Bueno como mencionaba antes, es poca la motivación Entrevistadora Eh, la motivación como les decía se desvía por los intereses de los estudiantes ¿Ya? Ehh, creo que los, eeh, a ver, su motivación principal tiene que ver con el trabajo de campo, ya que es, están tan alejados de ver una, como realidad diferente a la que tienen acá, que hay que considerar que nosotros estamos como a 3 horas de Santiago, ¿Ya? para poder ver un supermercado, poder ver, no sé, un personal de banco, poder ver cómo se desenvuelve un contador. Entonces, son personas tan alejadas para las personas de acá, que no son aspiraciones para ellos ¿Ya? entonces muchos de los estudiantes pierden la motivación en estudiar, porque ellos ven que no pueden llegar a eso, que está tan alejado que no aspiran a ese tipo de cosas, entonces si hay una disminución en la motivación de ellos, ¿Ya? en lo que quieren llegar a hacer, no lo ven como una posibilidad. Entonces, como te decía, por lo mismo hay una deserción escolar y un poco interés, y una baja motivación por los estudios.

Entrevistadoras: A partir de lo que usted mismo menciona, ¿Qué cree que se puede mejorar desde la actitud o disposición emocional de los estudiantes específicamente?

Usuaría 4: Bueno, como te mencionaba delante quizá se podría mejorar la motivación, entregándoles, eem, como posibilidades que sean, quizá, más atingentes a sus intereses. Por ejemplo, no sé, en este momento, hay un técnico profesional en recursos humanos, quizá un técnico profesional agrícola, los motivaría a seguir estudiando y a terminar una carrera, que, después trabajando, se puede motivar a hacer otro tipo de cosas. Petro quizá, el acercas sus intereses en lo pedagógico, obviamente los va a, va a motivar a terminar el colegio, porque necesitan obviamente llegar al cuarto medio para poder obtener este técnico. Pero si este técnico no es de mi interés, claramente no lo necesito. Y si yo veo tan alejada la sociedad, tan alejada de todas las otras carreras, claramente no tengo la necesidad de llegar al colegio. Entonces quizá, acercar estas carreras técnicas, a los intereses de ellos, a algo que puedan desarrollar en la misma comuna. Por que también, de que les sirve si hay muchos estudiantes que se quieren quedar en esta comuna, pero de qué les sirve estudiar contabilidad, sino la pueden ejercer aquí. Entonces, finalmente eso también produce la deserción escolar y la baja motivación.

Entrevistadoras: Perfecto, bueno, la siguiente pregunta es ¿Qué estrategias utiliza para promover los aprendizajes al interior del aula, incluyendo la participación de la niñez rural?

Usuaría 4: Bueno, mencionando como la comuna, está rodeada de naturaleza y todo ese tipo de cosas, es que nosotros comúnmente utilizamos eso como una estrategia ¿Ya? El hecho de salir a, al ser una comuna tan pequeña, nos permite salir como, al, a los espacios abiertos a, a hacer actividades pedagógicas, y eso es muy motivante para los niños, ¿Ya? En general cosas que no se pueden hacer en otras zonas, por lo peligroso, por la delincuencia x, esas cosas aquí no se ven tanto entonces sí nos permite utilizar los espacios exteriores del colegio, para poder generar experiencias de aprendizaje, y eso son más significativas, más llamativas para los estudiantes. Principalmente, yo creo que esa es una estrategia que utilizamos mucho en todas las áreas, es poder llevar el aula, a un aula abierta.

Entrevistadoras: Muchas gracias, la siguiente pregunta es ¿Cómo describiría la disposición o actitud de las familias en relación con el apoyo que brindan a sus hijas e hijos durante sus procesos de aprendizaje?

Usuaría 4: Bueno, acá la verdad es que el compromiso de la familia es muy variado ¿Ya? En particular acá, esta es una zona minera, pero a pesar de ser una zona minera, es una zona que tiene harta vulnerabilidad, tiene un alto porcentaje de estudiantes vulnerables ¿Ya? Y de bajos recursos, lo que quiere decir que muchas de las familias son, mamás y papás que trabajan todo el día, que son muy poco presentes en el hogar. Entonces, tenemos un alto porcentaje de estudiantes que tienen poco apoyo por parte del hogar u hay muy poca participación de las familias. Entonces, eeh, es como muy baja la respuesta que nosotros tenemos por parte de la casa.

Entrevistadoras: Muchas gracias, la siguiente pregunta se relaciona un poco con lo que usted nos mencionó anteriormente ¿Cuáles cree usted que son los principales factores o actitudes que pueden influir negativamente en la motivación y el compromiso de los estudiantes hacia el aprendizaje en esta comunidad rural? Pero específicamente, de los niños más pequeños en primera y segunda infancia.

Usuaría 4: Bueno, yo creo que los factores que influyen negativamente tienen relación con lo que yo les decía en delante con las pocas oportunidades de desarrollo ¿Ya? Y para ellos, en la niñez en particular, yo creo que, las pocas oportunidades de acercarse a los contextos de,

como de aprendizaje cultural ¿Ya? Nosotros sabemos que los est...pequeñitos en general, aprenden de forma concreta, saliendo, conociendo, mirando, tocando ¿Ya? Y acá al estar tan alejados, al ser una zona rural tan alejada, tienen pocas oportunidades de aprendizaje cultural, tienen pocas oportunidades de experiencias. ¿Ya? Aquí, es moverse por aquí, o sea, lo otro ya es tener que viajar, y viajar ya implica un gasto económico que no se puede costear ¿Ya? Una tarde, el tiempo, no es como llegar e ir a un parque, acá solo cuentan como un parque, una plaza, entonces tienen pocas oportunidades de aprendizaje cultural, que es primordial en la niñez creo yo. Creo que tiene relación con eso.

Entrevistadoras: Vamos a la siguiente pregunta, dice, A su juicio ¿De qué forma el currículum nacional responde a las necesidades y estilo de vida de las y los estudiantes en escuela rural?

Usuaría 4: A ver, creo que, el currículum, bueno, siendo muy sincera, no sé qué tan acercado, este hecho, o que tan hecho este para las zonas rurales realmente ¿Ya? Porque lo que dice el papel, como dice aguanta mucho ¿Ya? Entonces en la práctica, igual es complejo. Pero creo que, responde principalmente más que el currículum, más que al contenido, al desarrollo de habilidades y actitudes, que favorece más a las personas en escuelas rurales. Porque, en cuanto al contenido como tal, en verdad no está hecho para los estudiantes de zonas rurales, está muy enfocado en personas que tienen acceso a, aaa, a aprendizajes culturales, eeh, más abiertos. Así que yo creo que sí, si me quiero enfocar en, en cómo responde el currículum, yo creo que principalmente la parte de habilidades, actitudes, está hecha más para todo el tipo de persona, incluyendo a los pequeños de zonas rurales, pero no se si el contenido como tal, este hecho paraaaa, como para estos estudiantes, como para estos niños que se desenvuelven en zonas rurales.

Entrevistadoras: Y a partir de lo mismo que menciona, a juicio personal ¿Cuál cree que es una barrera importante que tiene el currículum nacional para responder a las necesidades en escuela rural?

Usuaría 4: Yo creo que eso, que está contextualizado mucho desde las actividades, libros, las actividades en general. Las actividades en general están contextualizadas en ejemplos de zonas que son más urbanas ¿Ya? Más si lo consideramos en la niñez ¿ya? Ehh, las actividades son como “compáralo con una x imagen”, x imagen que los niños nunca han visto

acá. Los ejemplos en general son de la ciudad, o sea que los niños acá nunca han visto, o sea, claro, es fácil verlo en una imagen, pero es mucho más significativo verlo en la realidad, realidad que ellos no han podido ver. Entonces yo creo que, principalmente eso, que están como creados, con una imagen de una zona más rur..de una zona más urbana.

Entrevistadoras: Ya veo, muchas gracias, bueno, la siguiente pregunta dice así ¿Qué opina de la diversificación de clases para responder a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes?

Usuaría 4: La diversificación de clases ¿a qué te refieres con eso?

Entrevistadoras: Por ejemplo, si presenta oportunidades de diversificar, cuales serían como las diversificaciones específicas que otorga el establecimiento, y así.

Usuaría 4: O sea, finalmente lo que es la diversificación de clases, más que nada es la adecuación curricular o la planificación que uno realice, eeh, claramente, estar abierto a planificar de forma personal, las clases o de diversificar alguna actividad, es la única manera que nosotros podemos llevar a cabo las clases, porque, finalmente, si nos guiamos por el currículum tal cual, con la clase tal cual, como sale en el libro tal cual, serían una realidad que no podríamos hacer ver a nuestros estudiantes, así que, claramente, el tema de las adecuaciones curriculares, la planificación individual, que esté abierta para nosotros, en el sentido de nosotros poder crear nuestra propia experiencia de aprendizaje, es la única forma de generar aprendizaje significativo en los estudiantes, porque de otra manera no podríamos, así que, claramente estoy de acuerdo que las clases no sean como antes, que sean como planificadas, entregadas, y que uno tenía que hacerla tal cual como la entregaba el ministerio, obviamente para nosotros es mucho más beneficioso crearla a nuestra propia manera.

Entrevistadoras: La siguiente pregunta es, ¿Cuáles son los protocolos que presentan para abordar las conductas comunicativas desafiantes y/o desregulaciones emocionales de las y los estudiantes?

Usuaría 4: Bueno, ¿con las desregulaciones emocionales te refieres precisamente de los estudiantes TEA o de los estudiantes en general?

Entrevistadoras: Todo aquel estudiante en general que presenta alguna necesidad educativa, ya sea especial, transitoria o permanente.

Usuaría 4: Bueno, en general la escuela aquí, al menos el liceo en el que yo estoy, tenemos más que un protocolo, tenemos medidas de acción que tienen que ver cómo, con los profesionales que trabajan en el establecimiento ¿ya? Dirigido principalmente al equipo de convivencia, que son ellos quienes trabajan con las desregulaciones en general. Si me dirijo precisamente a los estudiantes con necesidades educativas. Si tenemos un protocolo que se realizó a partir de la Ley TEA, por lo tanto, a partir de esta Ley tuvimos que aplicar un protocolo para las desregulaciones emocionales ¿ya? En el caso de los estudiantes que no son estudiantes con necesidades educativas, las desregulaciones las manejan el equipo psicosocial, que esté compuesto por la asistente social y la psicóloga, donde ellas, trabajan con los estudiantes que presentan alguna desregulación debido a, cualquier caso, y para los estudiantes TEA en particular, las desregulaciones, las manejamos un equipo que está a cargo de esto, para todo el establecimiento ¿ya? O sea, hay una persona que atiende al niño de forma verbal, tratando de bajar los niveles de estrés, si en caso de que sea un estudiante que se agrede, hay otro personal que está a cargo de contener físicamente a los estudiantes, y después viene el trabajo de nosotros los educadores, que estamos a cargo de ya empezar a, regular al estudiante emocionalmente, bajo conversaciones, después de tener una contención física. Bueno, los protocolos se hicieron en base a la Ley TEA, para respetar todas las orientaciones que tiene esta principalmente.

Entrevistadoras: Y en base a esto mismo, ¿Qué políticas públicas cree que serían necesarias para responder a las necesidades de la niñez en contextos rurales?

Usuaría 4: Yo creo que principalmente, más que una política pública, creo que es necesario equiparar los recursos que permitan acceder a todos los estudiantes, a diversas experiencias de aprendizaje. Más que una política pública, yo creo que es eso. Yo creo que, lamentablemente, todo depende mucho de la economía, todo depende mucho del dinero para poder acceder a múltiples cosas ¿Ya? Entonces, para responder a las necesidades, porque principalmente, las dificultades que hay en las zonas rurales tienen que ver con la lejanía a, diversas experiencias, a diversos espacios culturales ¿Ya? Como bien les decía en delante, la niñez es una etapa que se aprende mucho desde lo concreto, ¿Ya? Del ver, del tocar, del manipular, del estar ¿Ya? Del vivir, y todas experiencias están, enajenadas en estas zonas

porque estamos muy lejos, y para poder acceder, todo lamentablemente tiene que ver con un viaje, con un recurso que se paga con dinero, entonces yo creo que, dirigir más recursos para poder sustentar algunas experiencias de aprendizaje, tiene que ver con tener recursos económicos para poder acceder a algunas experiencias de aprendizaje, entonces más que una política pública, tiene que ver con, acceder a recursos.

Entrevistadoras: Muchas gracias, y desde todo lo que hemos hablado ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta el cuerpo docente al intentar implementar métodos innovadores en la enseñanza?

Usuaría 4: Yo creo que tiene que ver con lo mismo ¿Ya? Principalmente, los recursos humanos y los recursos materiales, que finalmente los recursos humanos tienen también que ver con algo económico, lamentablemente ¿Ya? La lejanía del tema de vivir en una zona rural, nos limita mucho a acceder a recursos humanos también, ¿ya? Porque muchas personas no quieren venir a trabajar acá por la lejanía, no los convence un sueldo para poder venir a trabajar a una zona como esta ¿Ya? Entonces finalmente, los desafíos a los que nosotros nos enfrentamos, tienen que ver con, no poder acceder a algunos recursos ¿Ya? O sea, no podemos, no podemos tener a los...la mayoría de los métodos innovadores, tiene que ver con recursos tecnológicos ¿Ya?

Entonces, volvemos a lo mismo, lamentablemente volvemos a lo mismo, la tecnología tiene que ver con dinero, el acceder a algunas experiencias tienen que ver con acercarse a un lugar, que también implica dinero, muchos métodos innovadores, necesitas también una capacitación, porque necesitas capacitarte para implementar un método como corresponde, tu necesitas capacitarte, necesitas que alguien te lo explique, que alguien te entregue ese material y lamentablemente, las zonas rurales, carecen de dinero, o sea, el sistema en general, el sistema público en particular, carece de recursos económicos y lamentablemente, todo al final nos lleva a lo mismo, todo llega al final a una falta de recursos económicos, que no te permiten acceder a un método, no te permite a acceder a un material en específico, a un lugar en específico que te permita tener una experiencia de aprendizaje significativa, más si lo están dirigiendo a la niñez.

Entrevistadoras: Bueno, esas fueron las preguntas inicialmente, eeh, bueno, queríamos reafirmar y bueno, de nuevo, nuevamente volver a agradecerle por su tiempo y disposición. Y efectivamente muchas cosas de las que usted menciona, nosotras con Constanza las planeábamos de tal forma, por aquello el tema es las barreras que enfrenta la niñez, pero no en cualquier contexto, sino la escuela rural, donde nosotras desde nuestra formación, que igual es inicial, nunca nos acercamos a esta niñez rural, por ende, todo lo que usted nos menciona, es totalmente enriquecedor, porque no tuvimos la oportunidad de experimentarla en carne propia, por lo que estamos agradecidas por todas sus palabras y planteamientos.

E5

Entrevistadoras: Comenzando esta entrevista, nosotras somos Corina Méndez y Constanza Moya estudiantes de último año de la carrera de Educación Especial, con especialidad en Discapacidad Mental y Desarrollo Cognitivo, nos encontramos realizando nuestra investigación relacionada con Las percepciones de la comunidad educativa rural, acerca de las barreras para el aprendizaje hacia la niñez, nos encontramos con XXX, tenemos su permiso para realizar esta grabación y comenzar con la entrevista.

Entrevistadoras: Bueno, a modo general esta tesis tiene como objetivo General: Interpretar las percepciones de la comunidad educativa rural acerca de las barreras de aprendizaje de la niñez. Desplegándose así en objetivos específicos que se refieren a:

1° Interpretar las percepciones de la comunidad educativa rural acerca de las barreras de aprendizaje socioculturales en la niñez.

2° Interpretar las percepciones de la comunidad educativa rural acerca de las barreras de aprendizaje actitudinales en la niñez.

3° Interpretar las percepciones de la comunidad educativa rural acerca de las barreras de aprendizaje metodológicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la niñez.

Entrevistadoras: Señorita XXX para comenzar quisiéramos conocer un poco más sobre usted, saber ¿Cuál es el nombre del establecimiento en el que participa? ¿Cuántas personas trabajan en este?

Usuaría 5: Bueno, yo trabajo acá en la comuna de XXX, acá en la escuela XXX, es una de las 5 escuelas pertenecientes a esta comunidad, una comunidad muy chiquitita, tiene un liceo, que es lo único que llega hasta cuarto medio y todos los otros cuatro son de localidades por decirlo de alguna manera. Y claro, colegios tienen hasta octavo y acá de la localidad de pichi tiene niños hasta sexto básico. Hay un profe jefe por curso, en este caso serían ocho, hay profesor de inglés, de religión y profesor de educación física. Tenemos ehh, el equipo pie que son 2 colegas más el equipo de la dupla, que son una asistente... Trabajadora social, perdón, y un psicólogo, y aparte entre semana va la terapeuta ocupacional y una fonoaudióloga.

Entrevistadoras: ¿Cuál es su profesión?

Usuaría 5: Mi profesión. Yo soy docente generalista básica, con en inglés, licenciada en educación y tengo curso de UTP.

Entrevistadoras: Nos podría un poco sobre su trayectoria profesional y cómo llega a la escuela rural.

Usuaría 5: Yo empecé a estudiar en el año 2010, luego tuve que congelar mis estudios hasta el 2013 porque tuve a mi pequeña y el 2014, no pude trabajar por un tema económico, el 2015 retomé, logré sacar mis estudios y fui a parar a un colegio como asistente de aula, pero habilitada por el ministerio, como no tenía el título. Y el 2016 me titule, trabaje un año en esa escuela, no me sentía a gusto y busqué otras alternativas, me fui a vivir a XXX, trabaje en un colegio particular, tampoco me gusto la experiencia. Y después tiré más currículum y logre dar acá a XXX, al año 2018 llegue yo acá, a la misma escuela a la que mismo estoy hoy. Del 2018, me fui a Chiloé por un tiempo, en una especie de intercambio, ahí también trabajé en una escuela en una isla, muy, muy alejada de todo, fue una experiencia muy diferente, y ahí

retome de nuevo en la comuna. Y he trabajado acá en la comuna, en 4 de los 5 colegios, he ido rotando, y ahora último volví a donde yo llegué acá.

Entrevistadoras: Ahora partiremos con las preguntas relacionadas con nuestra investigación de tesis. ¿Qué opina de la diversidad cultural presente en la escuela rural?

Usuaría 5: A ver, la diversidad cultural es un tema que yo siento que no se ha trabajado de buen... desde la mirada cultural propiamente tal. Yo siento que es un tema de involucrar a los niños, y no sé. Yo creo que, tenemos un mal concepto o lo sobres, sobreestimamos, pensando que, si llega a otro chico, otras chicas otro lugar extranjero, que se yo, va a haber una especie de acoso, de bullying, pero sabes que es súper errado, los niños son súper perceptivos, son inocentes. Hablando de este los cursos más bajos en los que yo trabajo, pero...siento que la culturalidad en los colegios rurales es súper importante el legado que tienen, por ejemplo, acá se respetan las raíces. El tema acá campesino es muy, muy tomado en serio, acá las familias son las ceras, cazadoras, los niños los fines de semana se van al cerro con su familia, a lacear, andar a caballo. Entonces acá, por lo menos acá en XXX, ellos lo tienen muy internalizado y es un tema muy respetado acá en la culturalidad. Las tradiciones, sobre todo acá, se hacen sí o sí. Imagínate que acá. aún desfilan por el frente de la municipalidad, cuando la comuna está de cumpleaños, son tradiciones que existen, que le dan ese sentido de pertenencia a los niños, que valoran lo que tienen, mira acá XXX no tiene ni un semáforo, tan chiquitito que es, no tiene ni un semáforo, pero los niños se saben su himno de la comuna, saben dónde está, quién es el alcalde, saben dónde están, quiénes son los carabineros, cómo están chiquitito, todo se conocen encontrándose, yo creo que eso también nos falta positivo en una zona rural. Es super positivo.

Entrevistadoras: En base a esa descripción de esta identidad cultural dentro del recinto educativo, ¿De qué manera cree que influye directamente en el aprendizaje de los estudiantes?

Usuaría 5: Pucha en todo, porque ellos al tener experiencias previas independientes, cuando tus pasas algún contenido del currículum, ellos ya tienen esa, esa mente con este tipo de vivencias, es más fácil lograr y asociar el objetivo que se está trabajando, con lo que ellos ya han vivido con sus experiencias previas, te lo asocian todo más fácil.

Te voy a dar un ejemplo súper práctico, yo en tercero, estoy trabajando con Grecia y Roma en historia ya y tocó justo que teníamos que comparar Grecia y Roma con lo que es Chile actualmente, y obviamente tiene mucho parecido, porque ambos imperios estaban en orillas del mar, montañas, cultivaban uvas, etcétera, y lograron asociar ellos porque viven en un lugar donde hay de viñedos, donde hay caballos, donde probablemente ellos como tienen acceso aquí al tema de los animales, se les asoció muy fácil el tema de comparar Chile con Grecia y Roma y más aún su propia Comuna, “tía pero es que aquí también hay viñedos y nosotros cortamos en el verano las uvas y las mandamos los vinos y ellos se van pal’ extranjero”. Entonces sí es importante la expertis cultural que ellos tienen desde su propia comuna, hacia los aprendizajes futuros que se vienen, sí se entrelazan bastante bien.

Entrevistadoras: La siguiente pregunta es ¿Qué elementos de la cultura escolar que usted nos hablaba, favorecen o dificultan los procesos de aprendizaje de la niñez rural?

Usuaría 5: Mira, yo creo que acá en la comuna, te podría decir que económicamente no habrían mayores inconvenientes, porque siempre es un factor que juega en contra muchas veces la economía, la pobreza, el poco campo laboral, no obstante, XXX es una comuna que tiene mucha fuente laboral, mucha y en la escuela donde yo estoy podría decir que es más alto el nivel socioeconómico de los apoderados, porque la mayoría de ellos son mineros y las esposas son mujeres que han logrado el cuarto medio, o sea, perdón, la universidad, pero no ejercen. Te fijas, son completamente dueñas de cada 24/7, entonces económicamente, no sería un factor de dificultad, ehh, distancia tampoco, porque acá la comuna les pone a los niños, y a la familia furgones para que lleguen a las escuelas, gratuitamente, tampoco es un gasto que las familias hacen, pero yo creo que independiente, estos 2 factores que les mencioné, el factor que incide es el vínculo familiar que existe entre las mamás de hoy con sus hijos, porque los ven de tú a tú, y ahí es donde se quiebra el proceso educativo, no hay una constancia, no hay una rutina, son muy descuidadas. Los niños llegan, no todos en general, pero sí, tengo casos de mamás, que van desahuciados, no los ayudan con las tareas. Y me pasa, pucha de un 100%, te podría decir que mi único tema es ese, y te voy a dar que es, son 14, niños, y me pasa con tres, podría ser un 3-4% de dificultad que tengo, específicamente con ese curso en particular, que hay muchas mamás que no comprenden que el niño es de su responsabilidad, y no mía, o nuestra como establecimiento, más allá de lo económico, más allá de la distancia, más allá de cualquier otro factor, el factor familia juega

mucho en contra, y el tema de la tecnología, los niños están invisiadisimos con la tecnología y por lo mismo, porque los papás no establecen límites, en cuanto al uso y se conforman que el niño, mientras no moleste, ocupe el teléfono, entonces esa es la explicación, o “yo trabajo”, “yo cuido a los hermanos chicos”, entonces no se hacen responsables de los hijos. Yo creo que esa es nuestra principal barrera en la sociedad en la que estamos, el descuido de los niños por hacer otras cosas y justificarse, porque están trabajando, porque están cuidando al hermano chico, porque deben cuidar a la abuelita, entonces el niño queda a la deriva, queda completamente a la deriva, pero económicamente ellos tienen los recursos, es un tema de disposición paternal, es un tema de habilidades parentales, ahí los papás es los que están completamente dejados de los niños, y yo creo que en cada curso pasará lo mismo con un niño o dos, tenemos las mismas, como conflictos, entonces son casos que se derivan, que van a la dupla, pero yo creo, entonces no hay avances, no hay avances como deberían ir con los demás, no, como no hay un apoyo. Yo siempre le doy el ejemplo a los papas, nosotros somos una balsita en un río, yo remo por un lado y tú remas por el otro, pero si yo remo sola, yo me doy círculos, y no avanzo, entonces si yo remo contigo, vamos a tener una línea y un objetivo claro, peroooo, no lo entienden, entonces toda la responsabilidad, insisto, las mamás jóvenes, entre los 23 y 30 años, tienen esta mentalidad, que la responsabilidad al 100 % de la educación, es de los profesores y de la escuela, y pasa mucho. Y también, tenemos el factor de que, tenemos muchos papas adultos mayores, te fijas, acá el campo se tiende a dar casos de, de, de niños hijos de papa adulto, entonces también entra dentro de otra disyuntiva ahí, porque los papás no terminan cuarto medio, no saben leer, entonces también, pero sabes que, estas personas mayores, se esfuerzan por lo menos, buscan herramientas para que los niños cumplan, pero también es un factor la edad.

Entrevistadoras: Muchas gracias, la siguiente pregunta es ¿Qué valores o normas son consideradas positivas y/o negativas dentro de la escuela?

Usuaría 5: Valores o normas, acá en la escuela como te decía en la primera respuesta, tienen muy arraigado el sentido de pertenencia. Ellos son muy respetuosos, tienen una conducta bastante buena en general, eeh mmm, se respetan, se apoyan entre ellos, comparten, son solidarios, el director tiene la premisa de estar presente con ellos en los recreos, jugar con ellos, genera un buen ambiente laboral él como líder y motiva a los niños, a, aaaa que sigan ese mismo ejemplo, y como colega también, tratamos en lo posible, independientemente de

los roces que se generen en una escuela, siempre van a haber roces entre colegas, porque competitividad, tratamos de que cuando estamos con los niños, eso no se visibilice, pero en general, la escuela 100 es una escuela tranquila, los niños son muy amorosos, son muy de piel, son muy afectuosos, ellos, tienen esto de, andar preocupado por el otro, que si el otro no trajo colación, compartirla. A ellos no les duele, no les duele ser solidarios, entonces eso es algo que viene desde chiquititos po, desde la educación que uno le está dando, yyy, y da gusto de verlos, una se siente orgullosa de ver los futuros hombres o señoritas que van a salir de esa escuela, porque son buenos niños, son muy buenos niños.

Entrevistadoras: La siguiente pregunta es ¿Cuáles son las actitudes o disposición emocional que presentan las y los estudiantes de escuela rural frente a sus procesos de aprendizaje?

Usuaría 5: Actitudes o emociones, sabes que ellos trabajan de manera normal la... ooo... en la sala, no hay mucha la diferencia, o sea, aquí, no hay mucha diferencia en cuanto a una escuela de ciudad, es muy similar. El tema sí, es que nose ha trabajado mucho el tema de la emociones, yo siento que estamos estancados en educación, en trabajar con las emociones de los niños, como canalizar las emociones, porque ahí a veces nos encontramos con muchas trabas, de que no se logran expresar con lo que sienten, por ejemplo, el mismo “no”, esta super mal visto, ellos no comprenden que un niño les diga “juguemos”, y él les diga “no, porque me comeré la colación”, por ejemplo, entonces se enojan, se molestan, entonces, eso a mí, por lo menos mi curso, es un curso de 14 estudiantes en donde hay solo una niña, son puros varones, entonces mi realidad es que ellos son competitivos con el balón, con la pelota, la pelota, Messi, Ronaldo, entonces, ahí topamos en ese tío de disputas, que no aceptan un “no” como respuesta, porque creen que es mala persona, o que el niño no quiere ser más su amigo, entonces hay que trabajar con el tema de la tolerancia a la frustración, con el tema de saber perder y saber ganar, de que debo mejorar, no, eso a costado mucho trabajarlos con ellos, y siento que, estamos ene educación, en educación estamos super atrasados con eso, con el tema de saber canalizar y expresar nuestras emociones, nuestras conductas emocionales. Estamos en una, al debe, al debe, muy al debe.

Entrevistadoras: Perfecto, bueno, la siguiente pregunta es ¿Qué estrategias utiliza para promover los aprendizajes al interior del aula, incluyendo la participación de la niñez rural?

Usuaria 5: Estrategias, mira básicamente yo trato de trabajar de una manera didáctica, en el sentido de que, en Lenguaje por lo menos, que es la asignatura más eeh, necesaria, porque Lenguaje, desde Lenguaje derivan todas las otras asignaturas, trato de usar estrategias de trabajar en grupo, de cooperación. Generalmente hago estaciones en el aula, no sé si ustedes han escuchado hablar de estaciones de trabajo, como es chiquitito el curso, se divide en cuatro grupos, entonces cada estación tiene distintas actividades.

Grupo uno parte con un dictado que le hace la asistente, mientras yo voy rotando en los otros tres, el grupo dos realiza un bachillerato con tres letras que van sacando al azar, el otro grupo tiene que leer una lectura muy breve y responder tres preguntas, y el último grupo, por ejemplo, tiene tres palabras en una pizarra y tienen que descubrirlas en un diccionario, entonces ahí estás trabajando cuatro objetivos en una clase, te dejas. Comprensión, análisis, investigación, búsqueda, memoria, y tienes muchas, y escritura, entonces tienes mucho para trabajar en solo 90 minutos, y es súper significativo para ellos, porque están involucrados, porque quieren ir compitiendo, entonces tú, independientemente de que sepas que van a jugar, lo ven como un juego, los estás haciendo leer, los estás haciendo escribir, los estás haciendo memorizar, los estás haciendo investigar, redactar, compartir una información con otros, y eso es muy difícil hacerlo en una clase normada, con un objetivo, eeh, leer la comprensión, busquen las palabras que no conocen, respondan las preguntas, fome po, fomeee, entonces ya con estas didácticas, los chicos ya saben que pueden ir compartiendo, armando grupos, conversando, investigando, y así en la mayoría de las clases de Lenguaje, involucré muchos juegos, trabalenguas, memorización, emmmm, el mismo tema de saber utilizar el diccionario para ellos, es un reto, porque hoy en día el diccionario está completamente out de las salas de clases, con esto, esto de las tecnologías. Yo, voy a un octavo en...en día, y los niños no tienen idea de que es un diccionario, porque son niños pandemia, niños de computador, entonces no saben. Entonces mi intención es brindarles todas las herramientas para que los niños puedan, ni Dios lo quiera el día de mañana, se acaba el internet, no hay. Tengan las herramientas para resolver sus problemas, con lo que tienen a mano, y dentro, juegos, trabalenguas también, muchos juegos también, matemáticas, ludos, las cartas, jugamos al naipe español, en ese que tienes que ir contando de 15 en 15, entonces inconscientemente, tú igual los hacen trabajar en el conteo, las tablas, trato siempre de escucharlos, de saber que quieren hacer ellos, que le parecen las actividades que hicimos, para poder, eeh, mejorarlas o dejarlas de lado si no les gusta, no siempreee, si hay límites,

hay una estructura, peor también necesito la opinión de ellos. Y lo otro que hago, que me sirve mucho, es, encuestas, que yo los encuesto una vez al mes, que te gusta más de este mes, cual fue tu actividad favorita, qué opinas si la profesora, si es muy gritona, habla bajito, que te gustaría que la profe cambie, y saber de lo que, de lo que ellos, y sabes que, recibes mucha información que te ayuda, porque uno dice, oye lo estoy haciendo maravilloso, yo soy la mejor, yo no me equivoco, los míos aprenden, pero con esta encuesta tu te das cuenta que sigo, no lo estás haciendo bien, que cometes errores, que a veces te sales del margen, y, y los niños te lo dicen, anónimamente, pero te lo dicen, y tu dices “ya, tengo que cambiar esto” y que mejor que, persona que te lo diga, que tus mismos niños, y, y, y siento que eso también nos hace falta a todos los profes, hacer esa constante pregunta a los chicos “como lo estoy haciendo niños”, “como les gusta que lo haga”, “que quieren que cambie”, ¿que quieren que mejore”, o “que quieren que deje de hacer”, entonces esa información muchos no la hacemos, porque no, nuestra misión es ir y enseñar, enseñar, enseñar, y enseñar, y te quedai con esa sensación de ”lo habrán aprendido todo”, “lo habré echo bien”, “me abre equivocado”, y dije un día, “bueno y si les pregunto, y si les hago una encuesta”, y me a ayudado mucho, o sea, la recomiendo al 100 %, esa estrategia.

Y la otra estrategia que me ayuda mucho, con los apoderados, es una planificación semanal previa, es decir, todo el horario de los niños, yo les pongo, por ejemplo, el lenguaje, el lunes vamos a ver un texto, vamos a responder preguntas y vamos a hacer u dictado. En matemáticas vamos a hacer esto, en historia esto, pero de una semana para otra, para que el papá se organice y sepa lo que el niño ese día va a hacer, si hay pruebas, sí hay, no es una actividad fuera de la sala, si tienen que llevar algún material. Ese es mi modo de comunicarse con los papás, porque no uso WhatsApp, que esa es otra estrategia. Yo me apego netamente al conducto regular de la escuela, entonces, la libreta de comunicación. Entonces a ellos les queda clarito de una semana para otra lo que deben hacer con sus niños, y los materiales que tienen que llevar las semanas siguientes. Y me evito todo tipo de conflictos con el famoso WhatsApp de apoderado, entonces también es cierto que esa es otra estrategia que me ayuda mucho, en este caso, con los papás, con los papas.

Entrevistadoras: Una consulta, en la organización de la escuela rural donde usted está trabajando actualmente, ¿se divide por cursos, pero por cursos cronológicos o por diversidades de edades de un mismo curso?

Usuaría 5: No, hasta el año pasado eran cursos combinados, primero kínder – pre kínder, 1ro-2do, 3ro – 4to, 5to – 6to, y los únicos dos separados eran 7mo y 8vo. Pero este año, se logró dividir más salas, y el único grupo que quedó junto por un tema de espacio, es kínder y pre kínder. Pero ahora está 1ro con su profesor jefe, 2do, en distintos espacios. Pero hasta el año pasado sí, eran de cursos combinados.

Entrevistadoras: Entrevistadora Constanza: ¿Cómo describiría la disposición o actitud de las familias en relación con el apoyo que brindan a sus hijas e hijos durante sus procesos de aprendizaje.

Usuaría 5: Como te decía hay mucha disposición, los papas son muy preocupados, hay recursos, pero siempre hay un grupo de papás que cuesta que reaccionen que ellos son los responsables de sus niños, y pucha, como te decía, en relación del 100 %, te podría decir que, entre un 5 y un 10 % hay de papas que son, negligentes, no están ni ahí, no apoyan, y nosotros lo tenemos que resolver netamente, nosotros, con nuestros recursos muchas veces. Pero, no es más negligente en el colegio, en el colegio no hay más apoderados negligentes que presentes, aquí los papás están presentes. Como te decía, el factor de muchos es la ignorancia, el no haber terminado cuarto medio, porque también hay un tema de, de, de dos visiones de la realidad, como te decía, es una localidad minera, en donde por un lado tienen muchos recursos, pero también es una localidad agrícola, en donde ellos aquí no tienen tantos recursos, pero predominan más, las familias, con más, con mejor situación económica. Si yo les digo a los niños mañana, lléguenme a la clase de historia con unos audífonos de 30 lucas para la clase de historia, y te podría decir que de los 14 niños que tengo, 12 me van a llegar con los audífonos, te fijas, entonces es muy poquito el porcentaje de mamás que están como, como no pendientes de sus hijos, no, no les interesa en realidad, y da lata, da muchaaaaa...pena, porque al final una es mamá y trata de resolverlo cuando no te corresponde, y una hace un mea culpa y dice ya “no lo voy a hacer más, no le voy a comprar más colación”, pero tu ves es un niño, y el niño no tiene la culpa. Entonces tu te haces cargo emocionalmente, no solo profesionalmente, sino que emocionalmente creas un vínculo.

Entrevistadoras: Muchas gracias, y desde ahí ¿Cuáles cree usted que son los principales factores o actitudes que pueden influir negativamente en la motivación y el compromiso de los estudiantes hacia el aprendizaje en esta comunidad rural?

Usuaría 5: Yo creo que el factor principal de, mmmm, eeee, factores como te digo que, que, que influyen negativamente en la, en la despreocupación familiar. El nulo apoyo, el no estar ni ahí, el no participar, el no preocuparse de abrirle, porque, mi curso es un tercero básico, entonces como te decía, las edades de ciertas mamás que es muy bajita, tienen esta especie de, eh, de pensamiento o de ideología que la escuela es quien se tiene que hacer responsable de sus hijos, y nos remamos juntas, entonces ahí es donde se genera ese conflicto. En el niño hay desmotivación, no hace caso, no obedece, porque no tiene límites, no tiene normas, no tiene rutinas, entonces tu notas un niño que es su casa esta con su rutina, con su horario de tareas, con su momento de ir al cerro, porque el juego de los niños de acá es ir al cerro, no es ir a la plaza, en un banco, tú te sientas y juegas, sino que es ir al cerro todo el fin de semanas, entonces ellos cumplen esa tarea durante la semana, y logran el objetivo y se van al cerro con sus papás, viernes, sábado y vuelven el domingo en la noches. Esa es su pasión, entonces acá, sipo, el abandono de los papás, tú ves niños desmotivados, ves niños desahuciados, es niños que no avanzan pedagógicamente hablando, y no pasa solamente porque tú lo veí y digas “no este niño tiene algo”, porque eso también es lo que uno tiende a hacer, “no si capaz que tengamos que llevarlo a un neurólogo, porque no puede ser que a este niño tú le hables y no te haga caso”, es que no creo que sea eso, es que simplemente no recibe cariño en su casa, no recibe apoyo y este es un único espacio en donde él puede llamar la atención, y ver que alguien le hace caso, entonces aquí netamente es un tema de apoyo familiar, netamente. Y hacer cambiar a los papás en ese rol, es complicado, porque son chicas, son niñas, ¿Qué edad tienes tú?

Entrevistadoras: Nosotras tenemos 23-24 años.

Usuaría 5: De la edad de ustedes, entonces, tú te vas preguntando, atrás y sus papas, y te vas dando cuenta del círculo en el que vienen estas familias, y ahí tú dices “chuta, si”, si son así, que puedo pedir yo del niño, te fijas. Pero esa es la principal, la barrera principal que yo creo, que es la negligencia de algunos papas.

Entrevistadoras: A su juicio ¿De qué forma el currículum nacional responde a las necesidades y estilo de vida de las y los estudiantes en escuela rural?

Usuaria 5: Ay, es que ahí entramos en un conflicto, porque nunca hemos estado de acuerdo con el currículum que existe hoy en día, eeh, siento que hay cosas que son completamente innecesarias de trabajarla con los niños. Y siento que hay muchas otras cosas que sí se podrían agregar al currículum, a la vida actual. Porque este currículum se volvió a cambiar este año, creo que están en una especie de entrevista de los profes, para que lo, no sé si ustedes lo vieron. Es un currículum que cambió, o sea, es lo mismo pero con otras palabras, entonces el currículum, está como al debe en educación, por un tema de quienes los hacen, no son expertos en el tema, te pongo un ejemplo, hay materia de, de, que culturalmente uno dice “ay pero es que esto tienen saberlo los niños”, sí, pero yo prefiero que el niños sepa, saber manejar, con cuarto medio y que lo tome en primero medio, segundo medio teórico, y tercero-cuarto medio horas manejando y que el niño salga de cuarto medio con su licencia de conducir, tienes cabros, mmh, responsables para manejar, con conocimiento para manejar, cuidadosos, porque van a ser cuatro años que el niño va a estar preparándose para manejar. Entonces yo siento que socialmente, hay cosas que se deben involucrar en el currículum para la vida, no, no tanto conocimiento. Cocina, pucha, eeeh, carpintero...cosas básicas para el hogar, no todo tiene que ser material, porque sí, lenguaje, si hagamos una receta, pero ¿y? ahí queda, que hagamos las cocadas, pero ahí queda. No lo aplican, no lo sé, no es aplicable a la vida, tiene que enseñar cosas más significativas en el día a día de los niños.

Yo tengo muchos niños que viven sin su mamá, sin su papá, y se tienen que cocinar solos, tienen que lavarse la ropa, plancharse la ropa, cosas vitales que no, que nadie les enseña, entonces, el huerto acá mucho, el tema del taller, si acá se hacen muchos talleres, yo siento que cosas que, no, cosas, primeros auxilios, contención. Ahí vuelvo a repetir, el trabajo de las emociones, que aquí tendría que venir una especie de psicólogo a hacer talleres para que los niños contengan, por ejemplo, a otros compañeros que tienen TEA, por ejemplo. Te fijas, eeh mmm. Primeros auxilios, aprender a manejar, eem, cosas de hogar, poner un tornillo, clavar un clavo, saber de electricidad, cosas que sean significativas, entonces, el currículum se da muchas vueltas en cosas demasiado superficiales, como lo tengo que pasar, porque lo tengo que pasar, pero si tú vas a la práctica y te vas dando cuenta, un objetivo conlleva el otro y vamos viendo la dificultad, pero siento que ahí, hay materias que ya no deberían existir, no deberían estar en el currículum, orientación no debería estar, porque en la práctica ahora jamás se realiza, religión no debería existir, porque en la práctica ya es un tema personal y familiar, y el niño verá o la familia verá a quien quiere adorar o a qué religión se quiere

apegar, entonces ahí tú llevas 3 horas pérdidas de hacer cosas significativas, pero que el currículum te lo exige. Inglés, el inglés imagínate, se empieza a trabajar desde 5to en adelante por currículum, te fijas, desde 5to empiezan con los colores. Está super mal estructurado en esa parte el currículum, porque el inglés, si bien es un contenido importante, tienes que empezar a trabajar con los niños desde lo más chicos, con lo básico, paralelo con el abecedario en español, se debe trabajar el inglés. Para que tú tengas una comunicación fluida con los dos idiomas, de pequeño a grandes, no le puedes meter los colores en 5to, ya en 5to el niño te debería estar hablando fluido inglés, entonces esas mejoras no las ven, y por eso la educación está tan decadente, porque el mismo sistema también te exige pero te permite dar una y otra y otra oportunidad al niño que no cumple, porque tienes que hacer un protocolo de evaluación en el colegio, tienes que revisar, ay este niño faltó y teníamos prueba, pero me trajo un justificado escrito por la mamá porque faltó, porque se fue a celebrar el cumpleaños, entonces yo a ese niño lo tengo que reevaluar, el cabro chico se saca un 7, pero no corresponde porque él no vino el día que tenía que venir, entonces por protocolo, tiene un 7, porque te está justificando con lo que sea, pero te está justificando.

En pandemia, cuanto cabro chico trabajó con guía, y si no realizó la guía, le daban otra guía, y si no trabajo con la guía, le daban otra guía, y pasaba igual, y, y así está el sistema, porque tu vas donde tu UTP y le dices “sabes que, este niño no me hizo este trabajo, lo hizo la mamá, está escrito con la letra de mamá ¿qué hago?”, “No mándaselo de vuelta, que lo haga él”. Lo mandó de vuelta, la mamá lo hace escribir al niño, pero ya no tiene la misma significancia que yo necesitaba la primera vez, entonces estamos fallando porque el mismo Ministerio te entrega las directrices y cuando tu las quieres hacer cumplir, te limita, diciendo, pase este objetivo, este objetivo, y yo veo que los niños no lo logran, te dicen, nooo, pásenlo nomas, no pueden quedar repitiendo, entonces es un daño, porque finalmente no aplica el currículum, no se está haciendo cómo se debería hacer. Yo recuerdo, va a sonar así de vieja, yo recuerdo que, en mis tiempos, la chica que le costaba más, se quedaba a reforzamiento, y te sacaste un rojo, te sacaste un rojo, y solucionarlo tú, estudia más, pero hoy en día, los chicos no, nooo, noo a todos, pero, lo puedo solucionar con otra nota, o saben que le van a dar otra oportunidad, entonces el sistema se está viciando, pero no nosotros como profes, sino por el mismo sistema ministerial, que es decadente, que es miserable. De hecho, yo leo ahora, estaba viendo las bases nuevas, y es lo mismo, se sentó una persona a cambiar palabras y chao, no hubo una encuesta profesional, no nos llamaron a nosotros a preguntarnos qué

podríamos sugerir, que podríamos hacer de nuevo, que podríamos agregarle y quitarle al currículum, jamás se nos ha considerado en nada entonces, ahí estamos fallando. Entonces, el mismo sistema te propone cosas, pero te va limitando, a que tú las ejecutes.

Entrevistadoras: Muchas gracias por responder con la pregunta, la siguiente es ¿Qué opina de la diversificación de clases para responder a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes?

Usuaría 5: ¿Qué opino de la diversificación de clases? ¿A qué nos referiríamos con diversificación de clases?

Entrevistadoras: Por ejemplo, si usted tiene oportunidades de diversificar, cuales serían esas estrategias, si son acertadas o no al contexto.

Usuaría 5: Es que no varía mucho, como te decía acá en XXX, no hay una, no es que estemos en un colegio con tierra y que los niños caminen a pata´pela, es una escuela normal, es una escuela completamente de ciudad, entonces no hay mucho que variar en, en, en cuanto al trabajo, no siento que tengamos que diversificar demasiado, no es mucho, con lo que más uno, finalmente es con los papás, pero es en todos lados lo mismo.

Entrevistadoras: Y diversificar entorno a estos mismos contenidos que usted nos hablaba, según las necesidades de cada estudiante que usted tiene, lo mismo que decía de las adecuaciones.

Usuaría 5: Sí, podría comentarte con los niños que tengo en aula, tengo un niño diagnosticado con TEA, pero TEA, TEA, TEA, pero muy TEA, que tiene que tomar medicamento para la hiperactividad, pero aun así es muy inquieto, pero claro, con él hacemos diversificaciones y adecuaciones de trabajo, ahí me apoyo con la educadora diferencial con él, pero, ella entra ciertos días a la sala, y los otros dos niños, que yo sospecho que también pueden tener algún Espectro Autista, eeh, ellos sí, son complejos, son complejos y, pero trabajan bien, aaamm, cognitivamente y pedagógicamente hablando, trabajan muy bien, pero vuelvo al tema de la frustración, ellos con el tema de la frustración recaen, recaen en el tema de no terminar, o que quizá a veces no entienden una explicación, lloran, pero es eso. Pero yo siento que tiene que ver mucho con su condición, y al no ser diagnosticados, y al no estar tratado, quedaos ahí po´, quedamos estancados de nuevo, pero con él, eel ammm, pero con el

chico que yo les cuento, yo sí po, le hacemos estrategias, le tenemos la cajita de la calma, cuando va a entrar en crisis, ya lo conocemos, salimos con él a dar una vuelta, que corra, va a ver al Director, volvemos, todos los conocen, todo el colegio lo conoce, entonces todos tiene esa de “oh ya el XXX esta gritando de nuevo, esta haciendo pataleta”, entonces ya, ya no molesta, ya ni siquiera a los compañero lo molestan, es como “ya está de nuevo, hagamos la tarea noma’”, pero más que alguna otra cosa excepcional, no, es como eso, es eso.

Entrevistadoras: La siguiente pregunta es ¿Cuáles son los protocolos que presentan para abordar las conductas comunicativas desafiantes y/o desregulaciones emocionales de las y los estudiantes?

Usuaría 5: No te voy a mentir, estamos trabajando en el protocolo del establecimiento hace como dos semanas, pero aún, aún no lo, no lo tene, tenemos terminado, con el tema de la Ley nos hemos atrasado mucho, porque nosotros somos una escuela que trabajamos hasta las 13:30 con niños, los días martes y días jueves, tienen talleres, están hasta las 15:00. Entonces tenemos lunes, miércoles y viernes, viernes olvídale, porque el viernes queremos puro venirnos el viernes a nuestra casa, entonces nos hemos juntado con la coordinadora para terminar el protocolo, pero no lo hemos podido terminar, ha sido un tema difícil, pero, lo que yo recuerdo del protocolo esta vez, es que cuando un niño entra en desregulaciones, hay que tratar de contenerlo, hay que tratar de que no vaya en aumento, calmarlo y de no ser así, si la crisis dura más de 20 minutos, tienen que salir de la sala y llamar al apoderado para que lo vaya a retirar, hasta ahí recuerdo, te mentiría si hay algo más que se ha hecho, porque no hemos podido avanzar. No tenemos niños violentos, con desregulaciones agresivas, no tenemos ningún caso de esos. Pero, el, el, el caso más potente, es el mío, que es el chico que te digo yo, pero no ha llegado a tanto, a lo más él se frustra, grita, corre a la puerta, sale, se escapa, corre, corre, corre y alguien lo encuentra en el suelo... en el patio, pero lo trae de vuelta más clamado, en el fondo todos saben que hay que conversarle, las tías del aseo, las tías de la cocina, entonces “¿qué te pasó?”, por darte un ejemplo, la tía de la cocina “Es que escuche el ruido de la moto y salí”, “ay pero XXX, vámonos a la sala”, y ahí lo lleva a la sala. Aparte el patio nunca está solo, por lo mismo, por él, para que no se dañe. Pero te mentiría si te dijera que sé más cosas del protocolo, porque hasta ahí es donde vamos.

Entrevistadoras: ¿Y lo están haciendo en conjunto con la comunidad?

Usuaría 5: Sí, o sea, con la otra colega que tiene el niño TEA, eeh, la educadora diferencial, él educador que es el coordinador de la escuela, más la coordinadora y el psicólogo, no han involucrado a todas las colegas, con lo que no estoy de acuerdo obviamente, porque todos deberíamos estar presentes para elaborar el, el protocolo. Pero hasta ahí hemos podido avanzar, no hemos hecho mucho sinceramente.

Entrevistadoras: ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta el cuerpo docente al intentar implementar métodos innovadores en la enseñanza?

Usuaría 5: Los desafíos...métodos innovadores...va a sonar lo que te voy a contar, pero por ejemplo, en la escuela no puede postular a proyectos para ir en mejora, de este mismo tema de los niños TEA, por ejemplo, si tu tienes un niño TEA que no controla esfínter, la escuela según la ley, contar con un espacio para que el niño se pueda hacer en este caso, pasa que en la escuela donde trabajo, es una escuela que no pertenece al sostenedor, es una escuela que está en terreno de familias de acá de XXX, y no quieren vender, son dos familias que se pelean ese terreno. Entonces qué pasa al no estar saneado el terreno, y no se parte o dueño el propio sostenedor de la comuna, nooo mmm, el colegio no puede postular a nada, ni siquiera nosotros podemos postular a la jornada escolar completa, por eso nosotros tenemos a los niños hasta las 13:30. Entonces uno de los principales desafíos nivel escuela, es lograr que esos terrenos se saneen, par a postular a distintos proyectos de mejora, en la escuela, porque de hecho ahora, eso conversábamos el otro día cuando tuvimos la reunión TEA, queeee, no podemos hacer la sala de laaa, regulación, porque se supone que te piden una sala, para llevar al niño, que está desregulado, para contenerlo, no tenemos el espacio físico para armarla, pero la Ley te lo pide, pero la misma Ley le impide al sostenedor hacer una construcción, porque el terreno no es del sostenedor, entonces ahí volvemos de nuevo a ese círculo que yo te digo, que por un lado la ley te exige pero por el otro lado, la misma ley lo tiene estancado. Nosotros no podemos postular en nada como escuela, para ir en beneficio de los niños, todos son recursos, si bien municipales, pero no debería. No se podría, al principio lo hace escondido porque es un tema de necesidad, pero legalmente está incurriendo en un delito, porque finalmente, no deberían entregarle ni insumos al colegio, el colegio probablemente ni siquiera debería estar abierto, porque no está saneado, porque no está saneado, no es terreno del sostenedor, entonces creo que la última opción es que, le van a expropiar el terreno a estas

familias, y ahí estamos, o sea, yo creo que ese es nuestro principal problema como comunidad educativa, que estamos desprendiendo de un hilo, que el colegio de un día para otro se pueda cerrar, así de simple, así de simple, sin más ni menos.

Entrevistadoras: En base a todo lo que nos plantea ¿Qué políticas públicas cree que serían necesarias para responder a las necesidades de la niñez en contextos rurales?

Usuaría 5: Pucha, acá debería ser, eeh, es que, eso, claro, pasa en los colegios rurales, el tema de que claro, te presto el terreno para que construyas, y no hay ninguna legalidad, dentro de esos acuerdos, que es lo que ha pasado ahora, que después de años, no hay papeles, no hay nada que regule eso, entonces los herederos son los que están reclamándolos terrenos, y son dos familias completamente distintas, que están en pugna y claro, ahí es donde estamos con, la, la desorganización y la, y la falta de, como explicarlo, de la ley, que la ley se haga presente, para que esto se genere de una manera ordenada, y digamos “ya, sabes que esta escuela si la prest...fue un préstamo o fue un arriendo o fue un regalo”, y aclarar el tema, y no hay nada que pueda hacer eso, y la ley no tiene, ninguna. Ninguna, como decirlo, emm, ningún derecho como para ir y presionar a que esa, ese terreno pase al sostenedor, entonces faltan políticas aquí. Faltan políticas de saneamiento de terreno, hay muchas tomas, entonces, sí de que no faltan, nos faltan hartas cosas de regular, y estamos en ese momento, en este momento con esta escuela, con este conflicto. Y claro, asustadísimos, porque imagínate, en fin de año nos digan, no si no se saneó el terreno, están todos sin trabajo, y ahí queda po’.

Entrevistadoras: Bueno, esas fueron las preguntas inicialmente, eeh, bueno, queríamos reafirmar y bueno, de nuevo, nuevamente volver a agradecerle por su tiempo y disposición.

E6

Entrevistadoras: Comenzando esta entrevista, nosotras somos Corina Méndez y Constanza Moya estudiantes de último año de la carrera de Educación Especial, con especialidad en Discapacidad Mental y Desarrollo Cognitivo, nos encontramos realizando nuestra investigación relacionada con Las percepciones de la comunidad educativa rural, acerca de las barreras para el aprendizaje hacia la niñez, nos encontramos con XXX, tenemos su permiso para realizar esta grabación y comenzar con la **entrevista**. Bueno, a modo general esta tesis tiene como objetivo General: Interpretar las percepciones de la comunidad educativa rural acerca de las barreras de aprendizaje de la niñez. Desplegándose así en objetivos específicos que se refieren a:

1° Interpretar las percepciones de la comunidad educativa rural acerca de las barreras de aprendizaje socioculturales en la niñez.

2° Interpretar las percepciones de la comunidad educativa rural acerca de las barreras de aprendizaje actitudinales en la niñez.

3° Interpretar las percepciones de la comunidad educativa rural acerca de las barreras de aprendizaje metodológicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la niñez.

Entrevistadoras: Señorita XXX para comenzar quisiéramos conocer un poco más sobre usted, saber ¿Cuál es el nombre del establecimiento en el que participa? ¿Cuántas personas trabajan en este?

Usuaría 6: Yo trabajo en la escuela XXX en la comuna de XXX, esa es mi institución, y esta escuela XXX está unida o pertenece a la escuela XXX. Donde somos 6 docentes, una de ellas es la directora, la señora XXX, y dos profesoras que trabajamos acá en la comuna de XXX y en particular, a mí me tocó la zona rural, si, yo atiendo domicilios rurales, porque la escuela tiene tres modalidades de atención, en sala cama, cuando ya los niños se hospitalizan, en aula, cuando tienen un tratamiento o un proceso más largo y se reúnen varios niños en un espacio físico y la domiciliaria, que ahí nosotros nos movemos donde está el niño o joven, porque es hasta los 24 años, de 4 a 24 años, para seguir con su proceso creativo.

Entrevistadoras: Me podría contar un poco sobre su trayectoria y profesión, y cómo llegó a trabajar en la escuela rural.

Usuaría 6: Wow, bueno, yo tengo, haber, tengo 32 años y no es chiste, de, de pedagogía, yo soy profesora de enseñanza media y con especialidad en las artes, licenciada en artes también en la católica y luego, estudié, tengo un diplomado en arteterapia, ahora, en la escuela XXX, yo me desempeño hace más de tres años, y ahí se atienden los niveles que el currículum que el MINEDUC solicita, cierto, por lo tanto yo hago las clases de educación básica y preescolar, hasta 2° medio me ha tocado, pero como sus necesidades son especiales y el currículum es modificado, lo puedo atender, pero esa es mi profesión y llevo muchos años haciendo esto.

Entrevistadoras: Ahora partiremos con las preguntas relacionadas con nuestra investigación de tesis. ¿Qué opina de la diversidad cultural presente en la escuela rural?

Usuaría 6: Eh bueno, en este caso, en la localidad de XXX, hay una diversidad cultural eeh, sobre todo con un sector mapuche, que es el que yo atiendo, y también culturalmente la isla tiene sus propias características, que aún cuando no es todo rural, eeh, si, es distintos, hay mucha diversidad, y el currículum nacional chileno, es un poquito excluyendo ante las realidades vivenciales de los chicos, de todos.

Entrevistadoras: Desde allí ¿Cómo describirías la identidad cultural dentro del recinto educativo y de qué manera crees que influye en el aprendizaje de los estudiantes?

Usuaría 6: Bueno, la identidad cultural, de partida, no es dentro del centro educativo, bueno, en mi caso, hablaré desde mi experiencia. Bueno, la identidad cultural pasa a un segundo o tercer plano, porque, en realidad los niños como tal y al estar inmersos en el medio cotidiano, todos los días, para ellos es así, no hay, como diferencia o podrían sentir que ellos son de alguna manera, especiales, entonces su identidad es asumida inocentemente y naturalmente, en las edades más grandes, por el contexto en el que viven, y nosotros...si tu te refieres a la cotidianidad, y desempeños claro, son absolutamente distintos, hay mucho con la parte, de cultivo ¿cierto? Hay mucho contacto con la tierra, hay mucho contacto con el entorno natural, la locomoción, inclusive donde yo vivo aquí en XXX, pasa dos veces a la semana, entonces uno si o si lo hace los miércoles o los viernes, los miércoles se va hacia un lado y los viernes para el otro. Entonces se genera una dinámica distinta, creo que en ellos niños difícilmente

hay tiempos de ocio, en el sentido de que, cuando asisten a la escuela, tienen que hacerse partícipe de la rutina cotidiana, no es como un chico santiaguino o urbano, que se ponen a ver tele, es distinto. Por lo mismo, a veces acompañan a los papás o ayudan en ciertas cosas, es bien distinta la dinámica, incluso de la calefacción, que los mandan a buscar leña, que vayan a alimentar a los animales, trae agua, que anda a abrir el portón, entonces los niños son un vehículo también dentro de la supervivencia familiar.

Entrevistadoras: La siguiente pregunta se relaciona a ¿Qué elementos de la cultura escolar favorecen o dificultan los procesos de aprendizaje?

Usuaría 6: Se escucha un poco entrecortado.

Entrevistadora: Lo enviaré por el chat también.

Usuaría 6: Ahora sí, bueno, los procesos de aprendizaje primero son por la expectativa de los papas, tiene una expectativa, no voy a decir limitada, pero voy a decir distinta, en que la educación de los chicos tiene un objetivo distinto también. Incluso algunos es para satisfacer la necesidad alimenticia, o tener las colaciones en el caso mío, de cuando yo llevo las colaciones también. Por lo tanto, no tienen un carácter exitista, ni tampoco de grandes aspiraciones para profesiones, está todo adecuado al contexto, para que ellos puedan ser un poco más que los papas, pero no tienen una injerencia de empujarlos a liderar una nueva realidad social, por lo tanto, la movilidad de ellos es bastante restringida. Entonces, socialmente ya tienen un tope, económica también, geográfico también, y si me dice que vive en XXX además, también, entonces son difíciles, son difíciles las condiciones y limitantes.

Entrevistadoras: ¿Qué valores o normas son consideradas positivas y/o negativas dentro de la escuela?

Usuaría 6: ¿Normas? Mmmm.

Entrevistadoras: Por ejemplo, normas en la convivencia, traslados, puntualidad....

Usuaría 6: Bueno, aquí como en todos los niveles educativos, se valora mucho el compromiso, responsabilidad y puntualidad, pero también hay una gran flexibilidad en estos funcionamientos rigurosos, por lo que más se agradece es que, lleguen, estén, que accedan ¿cierto? A la educación. Normas como tal, nos interesa mucho el compromiso del apoderado,

porque se valora mucho que también tenga interés, porque mientras crece la edad, el desapego con los papas evol...fijamente se hace, se presenta mejor dicho, y los papás en ese sentido, sino tienen un interés, también van alejándose de las normas y requisitos procedimentales de una institución educativa, por lo tanto los jóvenes o niños, se sienten reforzados en no cumplir los estándares o lo que se está tratando de inculcar.

Entrevistadoras: Muchas gracias, la siguiente pregunta apunta hacia ¿Cuáles son las actitudes o disposición emocional que presentan las y los estudiantes de escuela rural frente a sus procesos de aprendizaje?

Usuaría 6: Ooh, esa disposición es maravillosa, maravillosa, porque por más que uno sea la docente o tenga la experiencia, sea más joven, más vieja, que se yo, ellos te abren el mundo, su mundo de manera tan natural, te acogen en la medida que llegas a su casa, y los papas te abren el portón o te habrán la casa o te ofrecen un tecito, que no podemos recibir en la escuela XXX. Ellos te incorporan dentro de su realidad, y eres un ser más positivo y de confianza para ellos, entonces su actitud es maravillosa, colaborativa, de mucho interés, grata y de agradecimiento en el sentido de que, disfrutan las cosas que uno tiene, la tecnología, o un lápiz de estos de tintas que se borran, de materiales distintos, que sus, nuestros celulares si tomen la señal y se muestren videos.

Entrevistadoras: Desde ahí, usted nombró los materiales, por ejemplo, de estos materiales ¿Qué barreras ve usted que se relaciona con los materiales?

Usuaría 6: Bueno, acá en la isla nos llega todo más caro primero, y geográficamente acá, también, los emporios o los mercado particulares tendrán el lápiz de mina y, cosas muy elementales, entonces recursos, recursos artificiales podríamos decir, son muy limitados, pero tú sabes Constanza que una es profe, con un corcho y dos palitos haces la clase de ciencias naturales, de música, entonces también es un desafío para uno ¿cierto? no toparse, no limitarse, en los materiales que uno tiene en la cabeza, por lo tanto, por eso te digo, los materiales artificiales para educación, las redes son complicadas, pero, ahí está la flexibilidad y creatividad educativa, una puede hacer las clases igual.

Vamos a niveles más grandes, Ok, ahí es un poco más complicado, pero ciertamente es más difícil, y hay familias que a un nivel adquisitivo es dificultoso, y lo otro, el almacenamiento, en las casas y aquí en XXX hay leña, y todos los espacios son pequeños, no sé qué, y el

cuaderno queda en no sé qué, no sé cuándo, entonces el manejo del material es bien particular.

Entrevistadoras: La siguiente pregunta apunta a conocer ¿Qué estrategias utiliza para promover los aprendizajes al interior del aula, incluyendo la participación de la niñez rural?

Usuaría 6: Bueno la estrategia principal es como, cualquier docente lúcido, es un diagnóstico del entorno, cosa de hacer cercano, hacer cercano el aprendizaje significativo para él y su entorno, ahora bien, las estrategias educativas son grupales, de aula, interactiva, con apoderado, accediendo a sus casas, estrategias, acá no hay, pucha, como te dijera, es hasta difícil traer la estrategia de ay te voy a dar un sticker por todo lo que haces, porque se nos acaban, entonces la estrategia principal es que ellos se sientan valorados, entonces los apoderados me dicen “al fin me vieron”, “al fin somos visibles”, por ejemplo de la isla del XXX, entonces ya eso, porque no hay educación preescolar en esa isla, y los niñitos esperaban hasta primero básico o se iban a las casas de los parientes para seguir estudiando. Entonces la estrategia de estar y de contar con nosotros, es harta, se sorprenden que hay un chico postrado que pueda seguir estudiando, o que en sala cama de pronto llegue alguien con un cuestionario o algo para apoyar las asignaturas, entonces en general, la estrategia es de mucha cercanía y mucho cruce cultural, para valorar lo que ellos también les es importante, desde saber llegar y cumplirle con la hora, donde cuando vamos a llegar.

Entrevistadoras: La siguiente pregunta es ¿Cómo describiría la disposición o actitud de las familias en relación con el apoyo que brindan a sus hijas e hijos durante sus procesos de aprendizaje?

Usuaría 6: La predisposición es muy buena, pero también nos topamos con padres analfabetos, con mamás que incluso hasta las tareas preescolares esperan que lleguen los papas de la faena, o de donde este para ayudarle a la niña, porque si no, no hacen la tarea, entonces el apoyo es en, mmmmh, yo diría que inconscientemente, hacerles notar que es importante, “oh hace tu tarea, va a venir tu profesora”, o estirar el sillón antes que una llegue, en el caso domiciliario, Que se consigan la camioneta y que lo vayan a dejar a XXX, llevarla al aula dos veces a la semana. Entonces la actitud, la actitud es de mucho apoyo y eeh, decía en la primera pregunta, el apoyo de superación concreta, es un poco limitado, por sus propios contextos, por las expectativas, y por su propia preparación intelectual, acá la gente es muy

sabia, sabe muchísimo más que nosotros, sabe de la luna, del agua, de los cultivos, es muy sabia, pero no tiene la educación formal, requerida, para que sus hijos también vayan a ese ámbito. Entonces repito, el apoyo es actitudinal, ¿cierto? Y de, y de, aah, y de, cumplimiento cotidiano, de acciones concretas, sí.

Entrevistadoras: Para la siguiente pregunta, está dice ¿Cuáles cree usted que son los principales factores o actitudes que pueden influir negativamente en la motivación y el compromiso de los estudiantes hacia el aprendizaje en esta comunidad rural?

Usuaría 6: Eeh, la poca inserción laboral, yéndonos a planos mayores, la poca movilidad social, la necesidad productiva de sustento de la familia, porque acá, no podría decir que hay gente pobre, porque tienen hectáreas, tienen ovejas, tiene vacas, pero, el sustento familiar que depende de esas riquezas, es, es, es complicado.

Negativamente el aprendizaje en ese sentido, de mejor cuidado a mi abuela y a mi papá lo ayudó en el campo, y dejó de estudiar. Hay otra cosa acá en el aspecto rural que se mete en la cultura urbano, aquí de los mas media, de las cosas online, inmediatistas, que, aleja un poco de la realidad, y los absorbe o los enajena de sí mismos, para los logros personales, os era, ya estoy pensado yo en los adolescentes que anda con su celular, con el vidrio partido y todo, pero todos andas con sus celulares o algunos andan con un celular de última, entonces, tal vez en ves de aprovechar esos recursos o medios, para ellos mismos proyectarse la imaginación comunicativa así en términos doctos, es un gran, un gran desaliento, sí, es un gran traba invisible que se mete en todos lados, acá también.

Entrevistadoras: ¿Qué opina de la diversificación de clases para responder a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes? ¿Realiza adecuaciones curriculares?

Usuaría 6: Bueno es imprescindible, es imprescindible. Acá podemos tener la misma materia, el mismo contenido, pero ya desde el lugar en donde te atienden, ya si es en la cocina, estando apretujado en el comedor o si las capacidades cognitivas del alumno, alumno ya no se usa del estudiante, tú sabes que alumno la el significado que tiene, a, es sin luz. Entonces el alumno está apagado, entonces, no voy a decir el apagado. Entonces cada estudiante es distinto y 1 tiene que adoptarla. O sea, acá hay niños que tienen dificultad cognitiva. Especialmente como escuela XXX más que hablándole en el plano rural, te fijas en el síndrome de sotos, que es súper raro, lo tenemos, hay niños con parálisis cerebral, hay con

dificultad motora, lo que tú me digas, con síndrome de Down. Tenemos un chico que no sabemos a ciencia cierta cuánto escucha, ni cuánto ve, porque no se comunica verbalmente. No sé. Guau, entonces. Uf! La adaptabilidad y la diversidad de maneras y de aprendizaje y como yo digo, así como regular, pa' arriba para abajo y valorar el concepto o la actitud que tenemos, evaluación, conceptual, actitudinal, y autoevaluación en un chico que no habla que no ha acusado ningún curso, le vamos a esperar que nos diga la historia de Chile o vamos a felicitarlo cuando mueva la mano, porque pestañe que sí porque nos está escuchando era así como para una abismo y un desafío maravilloso, por siempre mirarlo en positivo. Así que es imprescindible, imprescindible en nuestra realidad rural y XXX.

Entrevistadoras: Bueno, la siguiente pregunta ¿Cuáles son los protocolos que presentan para abordar las conductas comunicativas desafiantes y/o desregulaciones emocionales de las y los estudiantes?

Usuaría 6: Ok, se tiene un protocolo para cada situación, siendo capacitado cierto, en distintas ocasiones, sobre todo acá en la escuela XXX. Se incluye lo que legislativamente está vigente ¿cierto? La ley Karim, ¿cierto? Por ejemplo, entonces, los protocolos van desde lo legal, lo educativo y el protocolo hospitalario de higiene, u al afectivo, porque el afectivo también. No sé si sea un protocolo, pero la manera con que tú te acercas, y lograras controlar o contactar con el estudiante, con la mamá que está desbordada por situación hospitalaria o clínica del niño. Quién te si puedes 1 abrazar a la mamá, si puedes o no escucharla, 15 min a ella, y después empezar tu sesión, o si te robó comillas, toda la sesión de 45 min y ahí estuvo media hora. ¿Quién te enseñó ese protocolo? Para mí, es un protocolo afectivo, que quizá no existe, qué pero es como el currículum emergente que la situación te hace crear y asimilar y enfrentar. Así que si tú quieres que yo haga un cheque de los protocolos que rigen la escuela XXX, la escuela de XXX que yo te voy a decir lo mismo que están desde el MINEDUC para abajo, pero para mí está ese otro que para mí es muy, muy importante, resguardando tanto el bienestar de la docente, del estudiante y en este caso cuando estamos en domicilio, también está en un adulto en el recuerdo de todos y en el logro del del estudio o del logro mmm o del objetivo educativo que uno tenga, es, es transversal y se ocupa todo.

Entrevistadoras: ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta el cuerpo docente al intentar implementar métodos innovadores en la enseñanza?

Usuaria 6: Primero innovador, ya que a medio anacrónico, porque todo ocupamos las tics, que el computador, que eso, yo creo que la innovación va, a ver, objetivamente, dificultad para hacer una clase innovativa primero es llegar, es la cosa rural, entonativa, que no por generar una clase diferente se nos desconecte el estudiante, La innovación acá, la innovación aquí es que, con lo que tienes, tienes para hacer una clase significativa, entretenida, entonces la, la dificultad de hacer clases innovativas, es el día a día, es el pan de cada día, no es que el la planificación, la planificación uno lo hace en el papel, pero la innovación en nuestro caso insisto, en involucrar al entorno, entonces, va a ser innovador para quien esté en Santiago o en uno lado, pero no sé porque lo hicimos que agarramos maíz, yo he enseñado a los chicos a contar con con, con conchitas que ellos trajeron del mar y que dejaron que quedarán ahí recogemos y hacemos y lo ocupamos antes, concreto eso podría ser súper innovador, pero es adaptativo, entonces la innovación, es difícil pero no imposible.

Entrevistadoras: Bueno, la última pregunta es ¿Qué políticas públicas cree que serían necesarias para responder a las necesidades de la niñez en contextos rurales?

Usuaria 6: Bueno, primero estoy super contenta de que el kínder sea obligatorio, que no lo era, ya, que cuando se normen los protocolos e incluso los currículums del MINEDUC, que con tanta actividad sugerida, que uno se marea, no hay ningún extracto en particular, para las aulas unidocente o multigrado, primero, debería haber una capite o no sé, en el caso multigrado, experiencia sugerida para, tanto. En macro, considerar las distintas realidades del sector rural, al distinto del urbano, en cantidad, en clima, porque, en las actividades aparecen cosas que acá por ejemplo no hay, por ejemplo, no sé, verifica los centros importantes como si uno lo tuviera ahí en la plaza al lado, pero yo para llegar a la plaza son 33 km, en auto. Así como, que, entonces lo ve por la tele, lo ve con el monito de siempre, chuta, imagínate, otra cosa en XXX en otra isla, claro que en XXX es una isla no necesariamente rural, yo creo que sí, pero donde se ve eso en la realidad chilena, donde hay un respeto por la diversidad cultural que tú dices, no esta, no esta. Entonces estas excepciones nacionales, o en XXX los chiquillos no se acunan, pero está el clima del altiplano.

Diversificar, se necesita urgentemente que se considere las realidades locales excepcionales, estamos en un país largo y angosto con miles de paisajes, pero no se piensa en la gente ni en los niños, con la capacidad de generarse y formarse, y ser socialmente productivo, y se me arranca de su sitio para ponerle un traje ajeno, con intereses ajenos. A ver, educar diría yo,

con las definiciones de la teoría de la educación, educar es lograr un cambio significativo, permanente, y voluntario en un individuo, que permanece en el tiempo. Pues es una definición, pero ¿qué cambio vamos a hacer, que cambio voluntario y significativo que permanezca en el tiempo? Aquí un niño mapuche, que aprenda su lengua y no que aprenda inglés, un cambio. Entonces, esa es la realidad, o sea, si hay un PIE, perdón el ejemplo, a lo mejor una tontera, si hay un PIE que es inclusivo para ciertas dificultades, de aprendizaje de los niños, porque no hacen un departamento intercultural, o que aparezca la actividad en el caso de o asterisco, respete la diferencia religiosa, que se yo, una consideración del macro al micro. Pero es eso, hacerse cargo de que Chile es distinto, que las necesidades son distintas, y que las culturas son distintas, y que desde el campo y en sector rural, desde el tipo de construcción, hasta como te digo, hasta la escuela unidocente, hasta el curso multigrado, como llegan, como se transportan, acá también cruzan en la barcaza para llegar a clase, ¿Qué hacemos con eso? En definitiva, consideración a las diferencias, no sólo intelectuales, sino que contextuales y culturales.

Entrevistadoras: Muchas gracias por compartir sus saberes, por su tiempo para realizar esta entrevista y participar de nuestra investigación.

E7

Entrevistadoras: Comenzando esta entrevista, nosotras somos Corina Méndez y Constanza Moya estudiantes de último año de la carrera de Educación Especial, con especialidad en Discapacidad Mental y Desarrollo Cognitivo, nos encontramos realizando nuestra investigación relacionada con Las percepciones de la comunidad educativa rural, acerca de las barreras para el aprendizaje hacia la niñez, nos encontramos con Macarena, tenemos su permiso para realizar esta grabación y comenzar con la **entrevista**.

Entrevistadoras: Bueno, a modo general esta tesis tiene como objetivo General: Interpretar las percepciones de la comunidad educativa rural acerca de las barreras de aprendizaje de la niñez. Desplegándose así en objetivos específicos que se refieren a:

1° Interpretar las percepciones de la comunidad educativa rural acerca de las barreras de aprendizaje socioculturales en la niñez.

2° Interpretar las percepciones de la comunidad educativa rural acerca de las barreras de aprendizaje actitudinales en la niñez.

3° Interpretar las percepciones de la comunidad educativa rural acerca de las barreras de aprendizaje metodológicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la niñez.

Entrevistadoras: Para conocerla más, ¿Cuál es el nombre del establecimiento en el que participa?

Usuaría 7: Ya, es el liceo XXX.

Entrevistadoras: ¿Y hace cuánto llego a este colegio?

Usuaría 7: Llevo 3 años trabajando en ese colegio.

Entrevistadoras: ¿Cuál es su profesión?

Usuaría 7: Soy profesora en educación diferencial, con mención en dificultades so...del aprendizaje.

Entrevistadoras: Podría contarnos un poco sobre su trayectoria profesional y cómo llego a ser docente.

Usuaría 7: Sí, emmm, bueno, estuve de siempre interesada en la docencia, ya, Sali del colegio, hice un preuniversitario y di la PSU. Me matricule y me puse a estudiar diferencial, y termine y egrese de esa primera carrera. Entremedio tuve un hijo, tuve que congelar poquito, pero se logró. En ese tiempo que estuve fuera de la universidad fui asistente de aula en algunas escuelas especiales ahí en Paine, y eso igual como que me motivo a terminar mi carrera y tener mi título, así que una vez que termine, me vine para acá.

Entrevistadoras: ¿Cuánto lleva trabajando en escuela rural?

Usuaría 7: Aquí, ya llevo trabajando, voy a cumplir 4 años.

Entrevistadoras: Ahora pasaremos con las preguntas relacionadas con nuestra investigación de tesis. ¿Qué opina de la diversidad cultural presente en la escuela rural?

Usuaría 7: Acá el, el espacio es muy diverso, hay niños que vienen de zonas urbanas y de zonas muy rurales, y así como que hace dos años, el liceo es un espacio super multicultural, porque es un espacio en donde llegan estudiantes, vienen niños de distintas procedencias, de distintos países, entonces para mí es un espacio bastante enriquecedor, porque yo siento que los niños van aprendiendo de lo que no tienen. Pero es un desafío trabajar acá, es un desafío muy grande porque, como te decía, los niños que más asisten, como el % mayor de los niños que vienen acá, son de zonas rurales muy complejas, muy alejadas, y, y las barreras ahí van evidenciando con las familias, familias muy complejas, muy alejadas, y ves con quien viven los niños, papás que son agricultores, papás que suelen trabajar en la tierra, papás muy alejados del sistema escolar. Eso, para mí, es como lo más desafiante y más complejo, tener como este tipo de apoderado que está como muy alejado del sistema educativo, y de los niños como que... básicamente son, son sus, son sus únicas expectativas por decirlo así, y a veces no. Tienen estas expectativas de sus casas, porque como ellos han trabajado de la tierra toda su vida, quieren que sus hijos sigan sus mismas tradiciones, tienen ciertos patrones culturales, entonces eso es complejo.

Entrevistadoras: ¿Cómo describirías la identidad cultural dentro del recinto educativo y de qué manera crees que influye en el aprendizaje de los estudiantes?

Usuaría 7: La identidad, la identidad cultural acá es super mestiza, tenemos como niños que vienen de Paine Centro, y que vienen como de las zonas más urbanas, y que son niños que vienen con toda esta nueva tendencia de lo que es como, la música, del estilo y todo. Ehh, generalmente, sus padres trabajan todo el día, generalmente en empresas, son asalariados del sistema, entonces, también son niños que están muy abandonados, y por otro lado tenemos a niños que vienen de la zona rural, son niños muy de campo, eeh, cuida ekl papás, son personas que están en sus casas, pero, están muy alejados del sistema, entonces aquí la identidad cultural es muy variada, mestizaje por decirlo así. Y ahora qué también han llegado niños de otros países, muy multicultural, es un espacio, yo lo veo por ejemplo, y para mí es enriquecedor, porque yo veo que todos los niños conversan con todos, son grupos amplios, ya

en media por ejemplo, los niños se juntan, juegan a la pelota, uno sale y están en las plazas, eeh, no es un problema para ellos, sino todo lo contrario, ellos se adaptan muy bien.

Entrevistadoras: ¿Qué elementos de la cultura escolar favorecen o dificultan los procesos de aprendizaje? Elementos que favorezcan y dificulten los procesos.

Usuaría 7: Vamos con lo positivo, ya, favorece eeh, que a pesar de todo, sabes que igual se mantiene el respeto, yo siento que cuando uno los sabe llevar responden a ciertos estímulos super respetuosamente, sin ningún problema. Y las barreras, siento que como son niños que están como muy abandonados por sus papas, que, es se entiende porque sus padres trabajan todo el día, entonces llegan a sus casas muy tarde, pasan muy poco tiempo valioso con sus hijos, no aportan como a las actividades que uno les manda de repente, pero siento que es esa una barrera, de que los niños están muy abandonados por sus padres, y no los culpo a ellos tampoco con papás, sino que culpo como un poco al sistema de porque los papás deben cumplir como cierto horario y despreocuparse de cosas que son igual importantes. Entonces eso ha sido super difícil, porque mantener la comunicación con los papas, no sé, o con, es como perjudicial para los niños, porque uno intenta siempre, con todo lo que uno debe hacer, mantener una buena comunicación, que ellos estén al tanto de lo que estén pasando acá en el liceo, de lo que están haciendo sus hijos, y a veces esa comunicación no es tan eficaz como un quisiera, no es tan eficiente, entonces eso podría ser una barrera.

Entrevistadoras: ¿y elementos que favorezcan estos procesos?

Usuaría 7: ¿Lo que favorece, dices como la cultura de aula?

Entrevistadoras: Sí

Usuaría 7: Eeeh yo siento que lo que es estar contantemente citar a los apoderados, estar anotándolos a los niños, cuando los apoderados vienen a hacer el despliegue de las anotaciones, llamar al niño, hacer compromiso, porque, hay niños bastante disruptivos la verdad, yo trabajo con u 6to básico y los niños a esa edad empiezan explorar cosas nuevas Y empiezan a como sentirse más identificados con una personalidad, con un tipo de personalidad, o son muy muy tranquilos, y pasan como muy desapercibidos en la clase o se hacen notar mucho, entonces como que tenemos estas dos variables, o se hacen dejar demasiado, y son disruptivos y quieren llamar la atención, interrumpen la clase, entonces yo

en estos casos, que recomiendo siempre, o que hago, ya que igual y los conoce, anotarlos, hacer anotaciones, las anotaciones respectivas, ya si no hay cambios, citas de apoderados, y con los mismos apoderados al frente hacer el despliegue de las anotaciones, de que ellos firmen también un acta de compromiso porque es difícil mantener una cultura de hablar, de lo que es, de lo que es el conocimiento de los papas, como que ellos tienen que estar encima diciéndoles a sus hijos que hacer, entonces esta a la par o no.

Entrevistadoras: La siguiente es ¿Qué valores o normas son consideradas positivas y/o negativas dentro de la escuela?

Usuaría 7: Ya, acá las valores o normas son consideradas positivas que favorecen el aprendizaje para ellos, es llegar a la sala y ellos saben que tienen que limpiar, y cuando hay un desorden así pero grande, ellos salen, se forman afuera, y eso ya se ha adquirido, eso se ha trabajado con todos los niveles. Entonces, salen, se forman, ordenan, pueden estar el pasillo ordenando, y así se van acomodando, es difícil, porque es un curso bastante grande, 43 niños, 42, 41, entonces es difícil mantenerlos a todos como alineados, pero, eso ha sido como favorecedor. También poner orden, recordarles las normas de la clase, eso ha favorecido mucho, como que se vayan autorregulando, autocontrolando, ¿y qué es lo otro que dijiste?

Entrevistadoras: Eeh, sí, es ¿Qué valores o normas son consideradas positivas y/o negativas dentro de la escuela?

Usuaría 7: Eeh, no sé qué normas podrían ser, quizás, pucha quizá el hecho de que, de que, convivencia o algunos programas del establecimiento no trabajen tan a la par. No sé, quizá me gustaría que toda la información estuviera registrada en un mismo lugar, por ejemplo, de un estudiante, entonces sería más fácil hacer el despliegue, tanto para mí como para el otro profe, para cualquiera, pero es eso, como nuevamente el tema de comunicación y plataforma.

Entrevistadoras: ¿Cuáles son las actitudes o disposición emocional que presentan las y los estudiantes de escuela rural frente a sus procesos de aprendizaje?

Usuaría 7: Las actitudes o las emociones... al ser niños, se pueden como cautivar así fácilmente, viven en un sector, hay niños que acá tienen como muchos recursos que viene de familias como super adineradas, por ejemplo, de familias super vulnerables, hay niños que son de zonas urbanas que se cambian y que se vienen a vivir acá, entonces es super variado,

entonces la percepción de ellos es como super distinta, pero, generalmente son niños que son bastante cautivadores, tu puedes llamar su atención fácilmente, como con cosas muy pequeñas. Entonces, sus emociones genialmente, suelen ser, yo te estoy hablando de mi curso, opero suelen ser como positivas, general es como muy poco cuando los niños se desregulan, o como que sufren de estas emociones negativas, y ahí obviamente debemos acudir, como a otros profesionales, pero generalmente son niños que están bien contentos, que interactúan, como que no veo problemas de emoción de ellos, más allá de lo que viven, a diario.

Entrevistadoras: La siguiente ¿Qué estrategias utiliza para promover los aprendizajes al interior del aula, incluyendo la participación de la niñez rural?

Usuaría 7: Ya, uso varias jaja, usamos varias estrategias acá los profes, para cautivar la atención, para motivarlos, para incentivarlos a trabajar a que participen, pero acá por ejemplo, para los niños que son de las zonas más rurales, y que suelen ser como muy hipoactivos, que son para adentro, niños que no hablan, o niños que tienen muchos problema en el lenguaje, o algo que no me había pasado algo nunca antes, que tengo niños con tartamudez en 6to básico, en 7mo básico, una tartamudez muy grande, entonces generalmente son niños, lo que uno hace para generar la participación de ellos y el aprendizaje, es que opinen, entonces uno tiene que preguntarle directamente, son niños con una autoestima académica demasiado baja, entonces si uno está constantemente reforzando positivamente y diciéndoles que son capaces, que lo pueden hacer, si no lo estas incluyendo, ellos se quedan afuera, entonces esa es una estrategia que a mí me ha funcionado, hacerlos participar, aunque se equivoquen, o sea, dime la respuesta y si esta mala, voy con el compañero que tiene la respuesta buena y vuelvo contigo, pero debes participar, y lo felicito después cuando lo diga, pero, hay que potenciar y fomentara eso, porque si no, son niños que, se hunden. Y lo que queremos es igual, evitar la deserción escolar, y pucha. No hay expectativas en sus casas, no hay grandes expectativas como lo tiene uno acá. Entonces, tiene que estar uno acá, jugando con eso, constantemente, validando con el resto, porque sino son niños que se pierden, que se van, que desertan.

Entrevistadoras: Y desde ahí ¿Cómo describiría la disposición o actitud de las familias en relación con el apoyo que brindan a sus hijas e hijos durante sus procesos de aprendizaje?

Usuaría 7: Ya, es super difícil, no quiero generalizar, pero, eeh, antes, años atrás, yo sentía que las familias estaban muy a la par, dos años atrás, muy a la par, ellos trataban lo que decía el profe, estaban muy presentes, si era necesario retar l niño delante de uno, lo hacían, hoy en día me doy cuenta que ha pasado algo como, como que los papas suelen llevarle mucho la contra al profe, bueno depende mucho de los cursos y de los niños también. Pero como que suelen llevarles la contra, armar problemas, armar conflicto, este tema de los grupos de WhatsApp, entonces, claro, yo, son niños, si mi hijo llega un día acusando a la profesora, lo entiende, no lo pone en duda, pero también debe pensar que uno acá como profe esta trabajando en el beneficio de los niños, de los estudiantes, del bienestar de ellos. Yo siempre le digo a los papas, están conmigo o están en mi contra, o trabajamos juntos...entonces, ha sido muy difícil este año, ha sido muy difícil que los papás como que asuman su responsabilidad en el proceso educativo de los estudiantes, Y que trabajen a la par conmigo, como que oiga sabe que Juanito no trajo esto, lo cambie de puesto, no sé qué, pero no, hoy en día andan muy problemáticas, me ha pasado que han armado muchos conflictos, muchos problemas, ha sido un poco difícil, y ese ha sido el desafío más grande, porque, los chicos finalmente, les envían como un mensaje erróneo a sus hijos, como que, tú puedes hacer lo que quiera, no lo pesqui, no sé si es un poco difícil, este año ha sido un poco difícil, no me había pasado antes, y me paso este año, y con un nivel de estrés gigante, porque es como pucha, yo estoy acá trabajando para ustedes, y padres también deberían responsabilizarse de los niños. Pero también hay otros papás que no, super clevers, tu lo citas, llaman al niño, lo retan, en presencia de uno y firman compromiso, y llegamos a acuerdos, y bacan, entonces no quiero como generalizar, hay de todo un poco.

Entrevistadoras: Y una pregunta, respecto a eso, eeem, ¿Cómo desde la escuela rurales evidencia, por ejemplo, cuando algún estudiante viene con algún diagnóstico u condición, es como más tardía, o cómo?

Usuaría 7: Bueno acá, los diagnósticos se dan super, super tardío. No se, yo tengo un niño en 6to básico, No sé, yo tengo a niños en sexto básico que recién están diagnosticando con tea niños en quinto básico, que recién le están diagnosticando con ter y tú igual comprenderás que eso es un problema gigante y una barrera gigante para la integridad del niño cómo se va desarrollando también con ciertas cosas no solamente como hablando a niveles escolar, si no hay que hablarle a nivel como sistema de vida, son niños, que no sé vez que se comenzó a

pegar una pared, sea un ejemplo, ¿por qué está empezando qué pasa y ahí entonces comienza como a ver ciertos rasgos ciertas conductas que llaman la atención claro los papás no tenían ni idea, no. Entonces, claro, el niño tiene 11 a 12 años y recién está siendo diagnosticado con autismo, un octavo básico, por ejemplo. Y claro, ¿qué pasó con todo este tiempo atrás? O sea, pudimos haber hecho un trabajo, pero gigante todos estos años que hemos perdido. Familias como muy, de muchas casas escasos recursos, poca información, familias que no saben lo que tienen sus hijos. No, los, los tratan, no los llevan a terapias muy difícil, son familias, no quiero como decir algún mal concepto pero son familias que viven desde el desconocimiento entonces como que la única, el único acceso a la información querían ellos somos nosotros, nosotros como que somos el puente para que ellos se enteren que tienen sus hijos para que ellos se enteren cómo pueden trabajar con sus hijos de la todo. Eso es difícil.

Entrevistadoras: ¿Cuáles cree usted que son los principales factores o actitudes que pueden influir negativamente en la motivación y el compromiso de los estudiantes hacia el aprendizaje en esta comunidad rural?

Usuaría 7:

Yo pienso que la actitudes que tienen muchas veces los niños influyen de manera negativa y que no hacen que eso no aprendan, proviene de la casa, proviene de los padres, proviene de que de que están muy solos. Entonces, sus papás no se enteran cómo van en el colegio. Entonces, como aquello prácticamente viene acá y hacen lo que quieren, entonces están en una edad difícil. Son niños todavía. Si sus papás no se responsabilizan del proceso educativo de ellos, menos lo van a hacer los niños porque no hay como un ejemplo, entonces generalmente ese tipo de niños que están muy abandonados que viven muy solos y solo con trabajo todo el día que cuesta que vengan a cada entrevista con nosotros, entonces los niños viajan al colegio como ya se que quieren se adhieren si quieren inscriben, si quieren entrar a la sala, tú le dices, te vas a dar presidente. Vas a llamar al apoderado, le voy a contar, no le importa. Saben que sus papás no van a venir, saben que su papá no se va a poner en contacto entonces esas actitudes, son unas gigantes para ellos. Y en vez de ser niños que es difícil que se responsabilicen de su proceso educativo, pero si no lo hacen, o sea que más les podemos pedir, porque su papá no está, están fuera, también está muy alejado, entonces es como el problema principal porque los otros niños con los que los papás están encima, y tienen buena comunicación, y son niños que, claro no son brillantes, por decirles si no están como en

niveles superiores, pero que te dejan hacer una clase tranquila y que pueden aprender, porque están ahí, ponen atención y responden a los estímulos que uno les da y responden en las instrucciones que uno le está pero hay otro tipo de niños que no lo hacen que suele ser el niño abandonado.

Entrevistadoras: A su juicio ¿De qué forma el currículum nacional responde a las necesidades y estilo de vida de las y los estudiantes en escuela rural?

Usuaría 7: Ya emm... bueno, yo creo que con la diversificación, ahí podemos, como dar respuesta a muchos niños que hay que ser muy cauteloso y muy riguroso al momento de decidir qué estrategia vamos a usar, cómo vamos a presentar esta información, cómo lo vamos a hacer, qué material de apoyo vamos a hacer, porque son niños muy, cursos, muy diversos. Entonces hay desde niños, no lectores hasta niños que son brillantes. Entonces, y así hay niños que no son hispanohablantes, como hay otros que les encantan todo. Entonces es muy difícil. Hay que tratar de acercarlos a todos en el mismo espacio. Por eso yo siento que el currículum nacional, claro, entrega cierta respuesta: uno se meta el currículum de entrega actividades, porque puedes trabajar yo siento que ha mejorado ahora, mucho pero o sea todo tiene que partir desde la diversificación que hace uno porque si uno hace como lo que dice el currículum al pie de la letra, voy a dejar a muchos niños fuera. Entonces la idea acá, es que, yo siempre pienso así, yo creo que una estrategia que es para niños que tienen necesidades educativas me puede servir para todos los demás, o sea si esto me sirvió con este niño que es no lector, que no es hispanohablante que, no sé qué tienes ciertas en condiciones si esto me sufrió con ellos me puede servir para el resto, entonces es partir de la diversificación.

Entrevistadoras: Bueno como que se adelantó a la pregunta siguiente, pero porque esta es ¿Qué opina de la diversificación de clases para responder a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes?

Usuaría 7: No la diversificación es una herramienta súper útil o acá nosotros, incluso profesores que no son diferenciales, o ya llevan años también aplican diversificación en sus clases y quizás no se dan cuenta pero

es porque uno se va adaptando al tipo de estudiantes que tienen. Entonces uno siempre hace una pesquita y dice: Ya tengo tantos niños lectores, tengo seguir agradeciendo la forma iba a tomarse decisiones con respecto a lo que va a hacer era cómo va a trabajar con ellos. No sé,

pero es una herramienta a mí parecer es una herramienta súper útil para todos, no porque yo sea profe diferencial solamente lo digo, sino que me sirve a todos, entonces cómo abarcar la diversidad en general si apuntará eso.

Entrevistadoras: ¿Y qué tipo de adecuaciones curriculares realiza?

Usuaría 7: Realizamos adaptaciones curriculares a niños por, desde la individualidad porque hay niños que no leen, hay niños que no son hispanohablantes, entonces ahí ya tienes que aplicar el material estrictamente para ellos. Aplicamos la adecuación curricular y, a nivel también más general, a nivel por diagnóstico, por ejemplo, tengo tantos niños con este diagnóstico, tanto en niños leen, tantos niños no. Entonces vamos a trabajar así acá. Generalmente trabajamos con 2, que es el PACI y el PAI y el plan de apoyo individual, eso es para los niños, ya que tienen dificultades muy severas, donde ya tienes que hacer como bajarles, quizás también el contenido y el nivel de alquiler sea hay niños, que también sexto básico y están viendo contenido de seguimiento básico hay niños, que ya están en un cuarto básico y están con frases, en el kínder. Hoy día por el SAE llegan muchos niños de muchos planos, entonces ha pasado algo que, como que no había no había visto antes, pero llegan niños de escuelas especiales. Entonces han llegado, llegaron muchos niños de escuelas especiales y las escuelas especiales trabajan cosas y habilidades para la vida, así que contenido curricular más que el currículum claro. Por ejemplo, llegó un niño a cuarto básico, y ese niño lo tenemos trabajando con trazos y el o sea quizás, pucha, tampoco quiero ser prejuiciosa, enjuiciar a los niños o segregarlos, pero en el nivel el que en el que hoy en día el niño se encuentra, está con atraso, no le puedo exigir más y es difícil porque para mí, a mí me da un poco de melancolía de pensar que estos niños son grandes, que no saben leer en el vídeo de la lectura de la escritura complejo. Se veía. Uno tiene que hacer ya ecuaciones más, o sea, bajarle los niveles del currículum a trabajar. Si están sexto el niño, me voy a primero básico y así.

Entrevistadoras: Una pregunta que no está, pero qué me dio curiosidad, ¿Cómo lo hacen, Por ejemplo, ¿cuándo llegan estudiantes de escuela especial que yo siento que a veces quizás pudo sufrir traerlo a un colegio regular? Pero ¿cómo se lo dice a la familia que quizá no es el contexto quizá adecuado?, porque ahí es como las discriminaciones que están discriminando. Entonces se hace ese diálogo con la familia.

Usuaría 7: Sí, ahí lo que se hace es no se le dice, eso a la familia, No, le dice, como que uno le hace una recomendación, pero si uno puede sugerir siempre uno puede hacer sugerencia, ha pasado también que, pero una tiene que ser muy rigurosa porque te pueden acusar por cualquier cosa que tú hagas o cualquier cosa que tú digas por eso puedo hablar desde la sugerencia y desde lo que está viviendo el niño, o sea, acá por ejemplo, la familia, también del desconocimiento, trajeron a su hijo acá a este lugar. Familias muy alejadas del sistema educativo, padres que no han terminado su cuarto medio para vigilar cómo han cumplido con la enseñanza media, no han cumplido la enseñanza básica, entonces están muy desinformados. No sé cómo que claro, todo desde ahí, lo único que puedo hacer es sugerir, porque los padres, buscan el colegio de sus hijos pensando en la comodidad de ellos o sea ellos, se traen a los niños para acá porque les queda cerca, porque están habitando en tal zona por eso lo hacen, pero no porque sea un colegio Bueno, porque tengan altas, expectativas en sus hijos, porque quieren que sus hijos aprendan a leer, que trabajen, que es algo con técnico profesional. Este liceo tiene, TP, entonces no lo hacen por ellos, sino básicamente por la comodidad de ellos, Lo que uno hace es sugerir, que ha pasado antes que niños con autismo con niveles de autismo, muy altos, a mí, no sé cómo que han sufrido con ciertas de regulación y han sufrido como mucho ya, porque yo hice muy grande entonces lo que uno hace es sugerir a cortarle la jornada, sugerir que quizás se lo lleven a otro lugar a otro colegio, pero hay que tener mucho cuidado. Porque si no se puede tomar la personal, claro, sí.

Entrevistadoras: La siguiente pregunta es ¿Cuáles son los protocolos que presentan para abordar las conductas comunicativas desafiantes y/o desregulaciones emocionales de las y los estudiantes?

Usuaría 7: Acá hay protocolos. Pero la verdad, yo no me acuerdo, pero, claro, a nivel, no sé. Yo sé, por ejemplo, que si el niño se ve regulado yo sé que no hay que llamar la psicóloga, ya sin nada bastó sé que tengo que llamar a su mamá que la vengán a buscar y así esto es muy complejo, si la mamá no está, por ejemplo, en mi caso grababa no puedo ir a buscarle que trabaja lejos. No sé, ahí hay que tratar de apoyar. Es difícil porque uno no puede tocar a los niños y tampoco puede hacer contención física con ellos. Entonces más allá de estar ahí y hablándole y tratar de que respiren, lo que yo hago, es enseñarle a respirar, darles agua, que respiren, que se calmen, siempre cuando pasan estas cosas los compañeros se amontonan frente al niño y como que lo quieren ayudar todos. Entonces una cosa que me resulta y es

sacarlos, y cómo aislar al niño, porque siento que tampoco está bien para él que te vean así. O sea, no está bien que te vean así golpeándote o llorando mal emocionalmente desbordado. Está bien por respetar niños, por respetar niños, respeto a su integridad. También trato de ayudarlo y de llevarlo a un lugar donde puedan ayudar solamente los profesionales.

Entrevistadoras: Y ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta el cuerpo docente al intentar implementar métodos innovadores en la enseñanza?

Usuaría 7: Los desafíos se encuentran siempre en la sala de clases, no te puedo hablar como de que, no te puedo decir, así como no mi desafío es como que la directora, no me deja no para nada la directora, es súper como comprensiva. Y siempre, le gusta mucho como esto de la innovación y y de ir mejorando también y de irnos motivando a los estudiantes. Entonces los desafíos sean principalmente allí en la sala de clase, al momento de que llegas y presentas cómo las nuevas formas de trabajar, para ellos son niños que están muy acostumbrados, hacer cierto tipo de cosas que las clases sean de tal manera, entonces, ahí, está el desafío como los cambios con ellos. Entonces, generalmente yo siempre me anticipó vamos a hacer esto vamos a trabajar con esto me encantaría poder hacer cosas bacanes con ellos, hacer proyectos geniales. Siempre les digo, pero a veces no se puede, porque ellos no lo permiten. Ellos, como que no son tan susceptibles como ciertos cambios o cierta información como nueva o materiales como innovadores. Pero y claro, ¿y cómo es desafiante igual, porque uno quisiera hacer un trabajo bonito después exponerlo y todo, pero uno solicita recursos para el apoderado. Y, claro, no los traen, no los mandan. No hay como un compromiso. Yo siento que el mayor desafío al poder innovar es el compromiso, que no sé, no es evidencia. Bueno, si sus papás fueran más comprometidos, los pudieran ayudar, los motivaran también de sus casas, yo pienso que acá los niños serían brillantes, son niños muy inteligentes. No sé. Yo tengo en el sexto básico, son 43 niños, son bastantes y, a pesar de todo, aun así aprenden, o sea, a pesar de que tenemos niños disruptivos, que tenemos niños con un montón de diagnósticos que no hablan español, que que no leen que lo escriben aprende que igual, entonces yo pienso si su papá fuera más comprometidos, si estuvieran encima de ellos, motivándolos e informándose de las cosas que están haciendo su hijo, su hijo, llegaron acá con como por no trabajar bien con otro compromiso más responsable, y se tomaría las cosas más en serio.

Entrevistadoras: Y una consulta, ahí para los estudiantes que son migrantes, la adecuación se basa en cambiar al creole, cambiar el idioma, ¿cómo?

Usuaría 7: Mira los niños que no son hispanohablantes, ellos no están en el PIE. Entonces yo lo que hago es trabajar con ellos aparte, pero porque una tiene la voluntad de hacerlo. Y porque uno llega a acuerdos todo es consensuado. Entonces, claro, yo, por ejemplo, tomé la decisión y estamos en lenguaje. Y ya sabes que yo me voy a trabajar con esta niña afuera, y estoy trabajando lectura mate consonante, tanto y me la llevo, trabajamos un poco y así hasta que la niña adquiera la lectura y ella pueda pertenecer al grupo perfecto. Entonces, pero son decisiones que se toman entre colegas y decisiones que quedan como a voluntad de uno y a voluntad del Profe también asignatura, porque, claro, yo puedo tener muchas ganas de ir a buscarla tantas veces sea necesario para que la niña pueda hablar español, pero si el Profe no tiene la voluntad de entregármela y la quiere dejar ahí en su sala y le molesta que yo haga clases, entonces todo tiene que ser consensuado y como tomar decisiones, como en conjunto. Eso es bueno igual tener como una relación sana y una convivencia con los colegas, porque así podemos llegar a acuerdos más fácilmente.

Entrevistadoras: y la última pregunta es ¿Qué políticas públicas cree que serían necesarias para responder a las necesidades de la niñez en contextos rurales?

Usuaría 7: Yo creo que, bueno, son hartas, yo la verdad, creo que, hablando así como políticas públicas, yo lo primero que haría sería como, eeh, ojalá darles un tipo de protección a los niños que están muy solos, quizás de la forma en que, saliendo del colegio, existir algún taller donde, no sé en este taller se les ayude con las tareas o las actividades que ellos tienen que hacer durante el día, se entiende que sus papás no están por temas de necesidades Bueno, porque tienen que salir a trabajar pero eso, no están presente, ahí con sus hijos, pero siento que están muy abandonado. Entonces sería eso, como más políticas de protección a los niños que se quedan solo en sus casas, quizás hacer un estudio, tantos niños de esta zona se quedan solos, entonces vamos a incluir el taller para ellos. Había que diseñar como favorecedor para los niños y responderían mucho a sus necesidades. Yo siento que ellos están solos y desde ahí surgen todos sus problemas, también quizás hacer un poco, enseñarles quizá los papás, a todos estos padres, que son como agricultores que trabajan sus tierras. Claro, ellos ya han vivido toda su vida sin leer, pero creo que es importante que lo aprendan, porque es la única forma que tienen de ayudar a su hijo, como yo pretendo ayudar a mi hijo a hacer una tarea si

yo no sé leer y como yo pongo ciertas expectativas en él, si yo he vivido, he vivido así toda mi vida entonces creo que es como un problema muy social, muy cultural es un problema muy sociocultural, entonces creo que ahí poner cómo es un poco los niños que están abandonados, darle la luz como de protección, y los papás que son los lectores darles la oportunidad de que ellos también puedan participar y puedan hacerse repasar el proceso donde tiene sus hijos.

Entrevistadoras: Bueno, esas fueron las preguntas, agradecerle igual por su tiempo, sus conocimientos, experiencias. Siento que fue muy valioso todo lo que mencionaste, porque pasa mucho que estos contextos quedan como muy ajenos a lo que igual la educación. Siento yo al menos personalmente, porque, por ejemplo, tuve práctica en muchos contextos, pero nunca se me presentó como escuela rural o como cómo es la dinámica, porque uno entiende que a veces cambia es culturalmente, pero cómo vivirlo yo creo que es totalmente diferente así que muchas gracias por tu tiempo. Fue realmente muy valioso.

E8

Entrevistadoras: Comenzando esta entrevista, nosotras somos Corina Méndez y Constanza Moya estudiantes de último año de la carrera de Educación Especial, con especialidad en Discapacidad Mental y Desarrollo Cognitivo, nos encontramos realizando nuestra investigación relacionada con Las percepciones de la comunidad educativa rural, acerca de las barreras para el aprendizaje hacia la niñez, nos encontramos con Macarena, tenemos su permiso para realizar esta grabación y comenzar con la **entrevista**.

Entrevistadoras: Bueno, a modo general esta tesis tiene como objetivo General: Interpretar las percepciones de la comunidad educativa rural acerca de las barreras de aprendizaje de la niñez. Desplegándose así en objetivos específicos que se refieren a:

1° Interpretar las percepciones de la comunidad educativa rural acerca de las barreras de aprendizaje socioculturales en la niñez.

2° Interpretar las percepciones de la comunidad educativa rural acerca de las barreras de aprendizaje actitudinales en la niñez.

3° Interpretar las percepciones de la comunidad educativa rural acerca de las barreras de aprendizaje metodológicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la niñez.

Entrevistadoras: Señorita XXX para comenzar quisiéramos conocer un poco más sobre usted, saber ¿Cuál es el nombre del establecimiento en el que participa? ¿Cuántas personas trabajan en este?

Usuaría 7: En, el establecimiento se llama XXX, ¿la cantidad de personas que trabajan?

Entrevistadoras: La cantidad dentro del equipo PIE, principalmente.

Usuaría 7: Somos 15 personas, si mal no recuerdo, aproximadamente entre todos los participantes.

Entrevistadoras: ¿Cuál es su profesión?

Usuaría 7: Yo soy profesora de diferencial, tengo especialidad en trastorno del específico del lenguaje, pero me he ido capacitando, tengo un diplomado en trastorno del espectro autista, tengo un diplomado también en trastorno del déficit atencional, y así un sinfín, pero he hecho varios.

Entrevistadoras: Podría contarnos un poco sobre su trayectoria profesional y cómo llegó a ser docente.

Usuaría 7: Sí mira, yo llegue a ser docente, yo estudié dos carreras antes, y eem, y siempre tuve la pedagogía en la sangre, mi madre es profesora, y yo creo que desde ahí elegí como la pedagogía, em, yo salí de la universidad el 2015, y ese mismo año me puse a trabajar. Así que

desde el 2015 estoy ejerciendo, primero, empecé en una escuela de lenguaje, estuve un año completo en escuela de lenguaje, y ya después me cambié a un programa de integración, hasta la fecha. No es mucha la diferencia entre el programa de integración y la escuela de lenguaje, solamente la diferencia pura, es que, en la escuela de lenguaje eres como la profesora jefa, o sea, haces todo, planificas, típico profesor de básica, planificas, haces todo el material, las actividades. Acá, en el programa de integración es más como un apoyo en el aula.

Entrevistadoras: ¿Cuánto lleva trabajando en escuela rural?

Usuaría 7: En escuela rural, llevo aquí desde el año pasado...no, llevo dos años aquí.

Entrevistadoras: ¿Cómo se dio el cambio?

Usuaría 7: Fue un cambio bien drástico la verdad, porque yo estaba en Santiago y después me vine a vivir acá en XXX y vine a trabajar en XXX. Y el cambio es bastante radical, porque las formas de trabajo son distintas ¿ya? Y también, están siempre un poco más atrasados, que lo que es la zona urbana, entonces también eso como que te genera un choque o un cambio de cultura que tienes como adquirido, y eso después igual, igual te da, te genera como un corto circuito, pero, después igual te adaptas, no hay, no hay problema con eso.

Entrevistadoras: Ahora pasaremos con las preguntas relacionadas con nuestra investigación de tesis. ¿Qué opina de la diversidad cultural presente en la escuela rural?

Usuaría 7: Creo que es algo que se da por naturaleza, y aquí, sí se ve mucha diversidad, eeh, bueno, y yo creo que tiene que ver con las formas de vida que hay en las personas, ¿ya? Personas de campo, personas que han, han tenido una escolaridad muy baja, eem, personas que culturalmente no están también en un nivel muy alto, entonces igual eso como que afecta y hay una diversidad, en todo, la hay. Te estoy hablando desde lo que somos nosotros, del diagnóstico hasta lo que es, lo que es la cultura misma ¿ya? Las formas de vida, como se, como se, cómo dialogan, cómo se comunican, todo eso, todo ese tipo de cosas, hay una diversidad increíble en la zona rural.

Entrevistadoras: ¿Cómo describirías la identidad cultural dentro del recinto educativo y de qué manera crees que influye en el aprendizaje de los estudiantes?

Usuaría 7: Me podrías decir como que...hasta donde quieres llegar con la pregunta.

Entrevistadoras: Por ejemplo, el tema de las fiestas patrias, cómo influye esta identidad, en las fechas de prueba, por ejemplo, si hay una motivación, desmotivación, el tema, por ejemplo, de la alimentación, normas, sus horarios.

Usuaría 7: Ya, bueno, el liceo tiene como una identidad, como con lo que te dije recién, como con la cultura que se da acá. Emmm, se respeta mucho las tradiciones, no específicamente de la zona, pero si por lo menos, con lo que es lo típico, de, de Chile, me entiendes. Son muy apegados a su, a sus raíces, entonces eso igual genera como choques entre distintas culturas, pero, aquí la mayoría son de la zona, entonces, es como que los que estamos por fuera, o los que queremos venir a hacer como un poco el cambio, nos tenemos que adaptar un poco, y eso, eso ha ido como cambiando, yo llevo dos años acá, pero finalmente estos dos años yo siento que ha habido como cambios.

La identidad cultural en este liceo tiene que ver mucho con lo que te dije, como con las raíces, se respeta mucho eso, todo lo que es de la zona, se respeta. Si hay, por ejemplo, que hay que hacer un desfile para conmemorar algo, se hace, se dejan de lado temas pedagógicos, me entiendes, es como eso, pero sí yo creo que afecta mucho a lo que es la educación porque dejas mucho de lado, lo que tiene que ver con el aprender y eso también hoy en día no es una buena buena herramienta porque estamos generando que personas que quieren aprender y funcionar en el colegio, porque estamos generando que personas que de alguna manera quieren aprender y en le estamos quitando posibilidades para poder hacerlo, Y eso también es cierto que las cosas se tienen como que equilibrar, ya o sea tiene que haber una identidad cultural, que se respete, me entiendes claro ese parámetro, pero también tiene que ver desde lo que sabemos cómo es un liceo rural, al que también hay una baja un bajo nivel de asistencia cierto llegan siempre atrasados es como que tienen una cultura muy, muy relajada. Ya entonces ese tipo de cosas afectan a lo que en el proceso de enseñanza (E_8, Pos. 16)

Entrevistadoras: ¿Qué elementos de la cultura escolar favorecen o dificultan los procesos de aprendizaje? Elementos que favorezcan y dificulten los procesos.

Usuaría 7: mira yo siento que los elementos que dificultan, yo creo que tiene que ver con la misma cultura, como como que, no se corrige a las personas cuando tienen como este, Pero es tan llevan tan lejos de lo que es la zona Me entiende claro que son son personas que viven

en campo. Son muy pocas las personas que viven en casa. La mayoría vive en el campo y son de papas brutos ¿Me entiendes? son personas que enseñaron a golpe con garabato. Y ellos también tienen esa forma de vida. Entonces siento que acá en el liceo esas cosas no se corrigen tanto porque se justifica a través de que hay es que ellos son así porque son, yo creo que eso afecta también a lo que es la enseñanza. ¿Por qué te lo digo? Porque muchas veces a mí me tocó trabajar en media, y siento que la evolución media igual tiene un que se nota un poco más la básica, lo tiene pero no se nota tanto porque son niños que los pueden manejar sí pero la media siento esto como cultural nos afecta a los adolescentes porque finalmente hay profesores que sí se han ido porque le han no sé le han faltado respeto o porque o porque no sé, tienen en su casa adquiridos que a los papás se tratan mal no se tratan de una manera como va a decidir la los docentes también tienen que hacer entiendes Entonces esas cosas. Como que yo siento que sí afectan a los profes porque terminan más frustrados, desmotivados. Aunque si yo siento que en este Liceo se nota mucho menos es mucho menos.

Entrevistadoras: ¿Qué valores o normas son consideradas positivas y/o negativas dentro de la escuela?

Usuaría 7: Mira yo creo que uno de los, de las cosas que son positivas del liceo, primero que todo, que tiene todas las mañanas un espacio de reflexión, los profesores se reúnen con sus estudiantes, profesores jefes, con sus estudiantes y hablan como de hablan como de temas, o hablan como de temas de la semana, por ejemplo, no sé, esta semana es de la convivencia escolar, y se habla en la sala de clases de la convivencia escolar, que se puede tocar, cada profesor toca lo que estime conveniente, a partir de lo que haya pasado en su sala, se da en este espacio, no sé si llamarlo norma pero si siento que es algo que ya es como super adquirido, y los chicos lo tienen claro. ¿Y qué más?

Entrevistadoras: ¿Qué valores o normas son consideradas positivas y/o negativas dentro de la escuela?

Usuaría 7: Pero si, eso, eso yo lo tomo como algo positivo, siento que desde que yo llegue eso se adquirido, entonces, ahora es algo, es algo que se nota, o sea, se sabe que hay una semana que se trabaja, ejemplo, el síndrome de Down, entonces el síndrome de Down se va a trabajar como tal ¿cierto? Convivencia escolar, hay un millón de cosas más, de temas que son

como de semanas que se van trabajando, si no hay temas de semana, los profes tocan temas que a ellos les afectan como curso.

Entrevistadoras: ¿Cuáles son las actitudes o disposición emocional que presentan las y los estudiantes de escuela rural frente a sus procesos de aprendizaje?

Usuaría 7: Actitud, yo siento que los chiquillos igual tienen como buena actitud al proceso de aprendizaje, pero, como te digo, este choque cultural que, que nosotros, yo, yo me incluyo porque vengo desde afuera, vengo con otra cultural, este choque cultural igual como que afecta el proceso de aprendizaje, te lo comente anteriormente. Pero, a pesar de todo, ellos tienen una muy buena actitud, escuchan al docente, se puede hacer una clase me entiendes, no es como que tu tengas un conflicto constante todos los días, no, eso no es así, uno entra a la sala de clases, los chiquillos sí, efectivamente saludan, hacen todo lo que tienen que hacer, si cuesta un poco normalizar, tener como las normas claras y ellos digan ok, esto es lo que viene, esto es lo, si hay que tomarse un poquito más de tiempo, ya chiquillos celular fuera, los más grandes, los más chicos es más rápido. Como te digo, los más chiquititos tienen mucho más claro todo, tienen más marcado todo, pero los más grandes sí, es más difícil, porque obviamente los adolescentes tienden a ser un poco más rebeldes.

Entrevistadoras: La siguiente ¿Qué estrategias utiliza para promover los aprendizajes al interior del aula, incluyendo la participación de la niñez rural?

Usuaría 7: Mira, primero que todo, pausas activas. O sea, eso es lo más, o sea si o si hay que trabajar, porque los chiquillos tienden a ser más distractores se distraen posibilidad se cansan con más facilidad. Entonces les pasa pausa activa, sí o sí. Y lo segundo, estrategias que sean como, que apoyen el proceso de aprendizaje pero que sean como cortas, te lo explico, por ejemplo en lenguaje están pasando comprensión lectora, yo por lo menos lo que hago es bajar el contenido, y en vez de que ellos se hagan un proceso de comprensión, o sea, previo al proceso de comprensión se hace un, como un seguimiento de introducción, por ejemplo, en el bote, en el bote hay un hombre con una caña de pescar, no sé, qué tienen de cebo un pedazo de pollo, estoy inventando, entonces ellos qué es lo que tienen que hacer, dibujar, muy básico, después lo que tienen que hacer, ejemplo, es indicar, cuáles son las imágenes que corresponden a lo que yo dije, después de eso, crear una nueva oración con eso. Entonces el seguimiento de instrucciones es como previo a la comprensión, más que nada, como para

abrir el proceso de las habilidades cognitivas como más así, pero ese tipo de cosas, las otras son las típicas, por ejemplo, el sistema frontal, comprend, comprensión en lectura de textos más cortos, que tengan como ese tipo de situaciones, que sean como más específicas, como con preguntas más explícitas. Pero eso, esas son como las típicas estrategias, esas como que te dije son las que si o si hay que trabajar.

Entrevistadoras: La siguiente es ¿Cómo describiría la disposición o actitud de las familias en relación con el apoyo que brindan a sus hijas e hijos durante sus procesos de aprendizaje?

Usuaría 7: Mira, yo siento que la aquí entre paréntesis hay una buena actitud , dentro de todo, si hay una buena actitud de parte del otro lado del ámbito, pero siento que la disposición o el compromiso, como tal es muy nulo o sea no la palabra no es nulo , pero sí es él tienen tienden a ser como más dejados con el proceso de aprendizaje si uno les pide material igual cuesta un poco que llegue el material . Si uno solicita que venga alguna actividad por ejemplo, que vengan alguna actividad, extracurricular que tenga que ver con el proceso de aprendizaje, también cuesta también que llegue o sea no llegan así como una gran cantidad me entiendes llegan pocas personas, y la mayoría de las personas la mayoría no estoy hablando como general pero la mayoría de las personas que aquí son apoderadas son dueñas de casa o dueños de casa o son de trabajos que implican en el hogar, ya que eventualmente uno podría decir sí, pueden participar. Ya podrían tener tiempo. Pero bueno, para que las reuniones apoderados, por ejemplo, hay baja asistencia, las reuniones pueden hacer las 6 de la tarde y aún así hay poca asistencia, citaciones de apoderados si la mayoría asiste pero también tienes como bajo el compromiso, por lo tanto yo siento que la familia es que en este liceo hace falta como un trabajo más con la familia ya involucra más a la familia.

Entrevistadoras: ¿Y eso se debe como a las expectativas?

Usuaría 7: como si yo creo, que tiene bajas expectativas Como, bueno, mi hijo va a ser mi hijo va trabajar conmigo en el campo. qué más da que saque cuarto medio Me entiendes como ese tipo de cosas. “hay si yo llegue hasta octavo y se leer y escribir” yo siento que tiene que ver con las expectativas, como que todavía no tienen como qué como sea como a ellos les pasó esa situación piensan que su hijo también le tiene que pasar y da lo mismo que a ellos o sea no creen en lo que es la educación como tal.

Entrevistadoras: ¿Cuáles cree usted que son los principales factores o actitudes que pueden influir negativamente en la motivación y el compromiso de los estudiantes hacia el aprendizaje en esta comunidad rural?

Usuaría 7: ¿Cuáles son qué, perdón?

Entrevistadoras: ¿Cuáles cree usted que son los principales factores o actitudes que pueden influir negativamente en la motivación y el compromiso de los estudiantes?

Usuaría 7: sí eso mismo que estamos hablando. Tiene que ver con las bajas expectativas. Ya ellos creen muy poco en ellos .Y Finalmente, sienten también que nadie cree en ellos, somos los únicos, y yo diría, y eso sí te lo afirmo que creo que somos como los únicos de la mayoría del liceo que creemos en ello, en el que les decimos sí se pueden o sea no te quedas porque tú vas a ser el que prosigue en el trabajo familiar, tú tienes que ser diferente Tú puedes manejar ese negocio y lo puedes manejar por ejemplo, no sé siendo contador. Entonces ya tu familia no va a tener que pagarle a alguien siendo contador , entiendes cómo es. Yo creo que es la de uno de los factores más importantes acá y él la baja motivación que tiene que ver con las bajas expectativas que hay dentro desde la familia hacia el estudiante y desde el mismo estudiante, como tal.

Entrevistadoras: Una consulta, los procesos de comprensión lectora y lectoescritura, se tiende a pensar que los padres lo obtuvieron como más tarde ¿pasa lo mismo en escuela rural? Cómo que claro, yo siento mucho que los colegios más urbanizados se piden mucho que en segundo básico tengan la lectoescritura y los padres están como muy pendientes que se tenga ¿acá pasa lo mismo o es más dejado el tema?

Usuaría 7: es como más dejado ese tema, que de hecho tenemos estudiantes en media que son no lectores o sea no están categorizados como no lectores pero finalmente tienen un nivel lector bajo. Claro que en media no se debería dar a, o sea, ya por lo menos en media, debería estar por lo menos adquirido en un nivel intermedio, y ahí hay estudiantes que tienen dificultades entonces claro, entonces claro yo te podría decir que de todos los niveles que tenemos al menos hay uno , al menos uno que no un proceso un lector bien adquirido.

Entrevistadoras: A su juicio ¿De qué forma el currículum nacional responde a las necesidades y estilo de vida de las y los estudiantes en escuela rural?

Usuaría 7: ¿De qué manera?

Entrevistadoras: ¿De qué forma el currículum nacional responde a las necesidades y estilo de vida de las y los estudiantes en escuela rural?

Usuaría 7: mmm siento que no responde, o sea como si hay un apartado que habla de ... no sé me equivoco, que habla como de la zona vida rural, en cuanto a lo que es el currículum como tal pero no hay no hay una adecuación o sea me refiero el currículum es este, esto es lo que se tiene que pasar en todos los Colegios de Chile, pero por ejemplo, en la zona rural se puede hacer tal tal tal tal cosa. Yo sé que yo sé que esto no está categorizado como zona rural, como tal o sea yo no te voy a mentir. Si tengo una escuela en una montaña donde no tengo acceso a Internet, y esto otro donde a los niños les cuesta llegar, o sea, es inaccesible prácticamente y tengo tengo en una misma sala diversidad de estudiantes. Desde primero. desde Kinder hasta octavo. Me entiendes, claro, y estoy enseñando una parte del currículum para todos por igual. Yo sé que eso tiene una es una forma de adaptabilidad , pero también siento que en esta zona, como rurales, el currículum tiene que estar como afianzado, como lo lo emocional, ya porque tiene muchas veces, se nos escapaba de las manos porque aquí aprenden de manera distintas o sea son son más lentos para aprender les cuesta un poco más cómo anclar la información ¿cierto? Entonces eso y el currículum pasa y pasa. O sea, tú tienes que pasar esto con él. Y esto es lo que tiene que pasar. Y tú pasa si pasas esos contenidos y les quedó una cosa de todo, desde los 10 que pasate entonces. Bueno, siento que tiene que tener el currículum debería tener como una adaptabilidad ser más adaptable en ese sentido, como con las escuelas de zonas rurales.

Entrevistadoras: ¿Qué opina de la diversificación de clases para responder a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes? ¿Realiza adecuaciones curriculares?

Usuaría 7: De las clases que impartimos acá, eem, mira, yo siento que como colegio rural, también están súper enfocados en lograr ciertos tipos de objetivos, entonces cuando pasa eso, dejamos de lado la diversidad, por ejemplo, no sé, lo más macro, SIMCE, ya, yo sé que eso pasa en todas las escuelas, la modalidad de las escuelas siempre se trabaja para el SIMCE, pero en esta escuela se nota aún más, porque es una escuela, una escuela rural, por lo tanto, requiere de tener un poco más de expectativas, no es como tanto eso de, de bueno, si lo logramos, sino no importa. Entonces, se trabaja como para el SIMCE pero tampoco se trabaja

las raíces, las raíces son estas y pasa tal cosa, y para arriba representa de tal manera, se trabaja con lo que ya está hecho, entonces, claramente los chiquillos no van a rendir un buen SIMCE, porque hay cosas para atrás que no están bien trabajadas, por ejemplo, lo que estábamos hablando de, de eem, no sé po, el contexto familiar cierto, contexto emocional, hay un montón de cosas que no me van a impedir, perdón, me van a impedir que los chicos tengan una buena comprensión para el SIMCE por ejemplo. Y en cuanto a la diversidad, a la diversificación ¿cierto?

Entrevistadoras: Sí, a la diversificación de clases.

Usuaría 7: Mira, yo siempre como colegio rural, también están súper enfocados a lograr cierto tipo de objetivos. Entonces, cuando él pasa eso, muchas veces dejamos de lado la diversidad, por ejemplo, acceder a lo más lo más macro SIMCE, Sí, yo sé que eso pasa en todas las escuelas. La mayoría de la escuela siempre se trabaja como para el SIMCE, pero en esta escuela se nota aún más, cierto porque es una zona es una escuela una escuela rural, por lo tanto como que requiere tener un poco más de prestigio, no es como tanto eso si lo logramos sí pero si no no importa, entonces se trabaja como para el simce pero tampoco trabaja desde lo que es lo que es las raíces, las raíces son estas pasa tal cosa. Y para arriba va a crecer de tal manera, se trabaja desde lo que está, ya está hecho. Entonces, claramente, los chiquillos no van a rendir un buen since, porque hay cosas para atrás que no están trabajando. Por ejemplo, lo que estábamos hablando del contexto familiar, cierto contexto emocional. Hay un montón de veces que no me van a impedir que los chiquillos logren tener una buena comprensión para el SIMCE.

Y en cuanto a la diversidad y a la diversificación de clase, entonces, por ejemplo, en el SIMCE se tiene que ver con eso que la diversificación, No se da tanto porque hay que trabajar y entonces se deja un poco más de lado si las profesoras diferenciales intentamos trabajar en ese aspecto, pero es difícil, es muy difícil y para el resto yo trabajo en tercero y cuarto, entonces tengo el plan como de cuarto que es ese, pero en tercero, por ejemplo, si se da un poquito más y en tercero yo te diría que hasta tercero se da un poco más el trabajar con material más manipulable más concreto tener fichas de trabajo. El poder como acompañar el aprendizaje, ya desde tercero, hacia mí arriba ya eso se empieza a dejar de lado y ya se empieza como a poner más rígida la cosa, ya como carrera de caballo ya Entonces se pierde

un poquito más yo te diría que hasta tercero básico se da la diversificación de la enseñanza pero ya de cuarto para arriba ya es un poquito menos y es menos intenso.

Entrevistadoras: ¿Y ahí qué tipo de adecuaciones curriculares se realizan?

Usuaría 7: Mira, por ejemplo, en tercero, mmmm, la profesora, por ejemplo, está pasando ángulos, ¿ya? Y, una de las diversificaciones que acordamos en conjunto, fue que los chiquillos trajeran bolitas, canicas. Entonces con las canicas, ellos lanzan un, en parejas, uno lanza la canica, el otro lanza la canica, y arman el ángulo, y luego de eso, con un ayuda memoria, observan qué tipo de ángulo podría ser, y lo van anotando, y van habiendo, obviamente dibujan el tipo de ángulo ahí a mano alzada, y o escriben qué tipo de ángulo, y ahí no solo vamos trabajando con lo que ellos pueden mirar, observar, estamos trabajando con la manipulación, ellos juegan y aprenden, no es tan difícil, pero finalmente de cuarto para arriba eso se da mucho menos, es como que “no, no se puede hacer, porque tienen que aprender de esta forma, porque en el SIMCE se da así”.

Entrevistadoras: ¿Cuáles son los protocolos que presentan para abordar las conductas comunicativas desafiantes y/o desregulaciones emocionales de las y los estudiantes?

Usuaría 7: No hay un protocolo para las desregulaciones al menos no hay . Y si el año pasado se levantó eso se dijo como que tendría que tener ese protocolo pero como tal no esta, osea las desregulaciones se dan simplemente a lo largo del programa de integración y el programa se tiene que hacer cargo, y finalmente las desregulaciones que no solamente tienen que ver cómo con los diagnósticos, pueden haber este tipo de regulaciones entonces, y a es igual, siento que todos todos todos ponemos en nuestra parte. Pero al poner todos de nuestra parte no llegamos a un foco porque no sé po la inspectora pilló a esa niña desregulada, la llevó al kiosco y ese dulce y ese dulce la reguló más por ejemplo, después vino pedrito intentó consolarla abrazarla y ella no le gustan los brazos se lo desregular más Entonces como que eso es lo que se da aquí al no tener un bueno un protocolo, todos actuamos de la obviamente con una de buena fe, pero no se dice, y hay una regulación que sea del tipo emocional donde se sepa que la niña o el niño tiene problemas psicológicos, o del espectro autista actúan las personas que tengan relación con ellos, ya y que sea una figura de apego, es que generalmente los prefieres, como una figura, siempre, no siempre la profesora

diferencial, y pueden ser millones de otras personas, entonces en ese aspecto no hay un protocolo que siga que es lo que se tiene que hacer y que no .

Entrevistadoras: Y ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta el cuerpo docente al intentar implementar métodos innovadores en la enseñanza?

Usuaría 7: Sí, yo siento que la cultura también te impide hacer distintos tipos de cosas. Yo estoy hablando de mí, que vengo de otra cultura, como te dije me ha costado un montón implementar nuevas cosas, o sea, que le escuche, ser escuchada y que diga sí que se puede hacer, porque es un liceo que lleva muchos años que tiene un cuerpo docente que ya lleva muchos años. Entonces cuando tú vienes como a romper esa barrera a romper tus estigmas Finalmente, para eso estamos nos equivocamos. Lo volvemos parar y volverlo a hacer otro tipo de estrategia, u otro contenido, no pero se necesita entonces siento que la cultura, no sino que también como del del todo o sea de lo que es la , como se le llama cuando está como hegemónico, no cuando hay, cuando se incluye como algo para los padres, al cuerpo directivo, la docencia Cuando hay una comunidad educativa que ya tiene cómo esta cultura cierto como decirtelo arriagada, anticuada cierto te cuesta . Una de las principales barreras y hoy en día hay muchos jóvenes profesores que venimos desde otra desde otro otro sector entonces eso ha ayudado mucho también a que haya un poquito más de cambio seamos más escuchados como y nosotros nosotros y los otros docentes también se mira un poquito más ya yo te diría , imagínate hace un año cuando yo llegué el trabajo colaborativo de las personas diferenciales era nulo, no había y si había la docente diferencial, estaba en sala, haciendo nada. Entonces, cuando llegué, yo dije, o sea, no, esto no puede, o sea, el trabajo colaborativo es importante porque el docente, y nosotros lo hacemos para que ellos aprendan en esa interacción . hoy en día a la fecha, los docentes están súper involucrados con el trabajo colaborativo, saben la hora que tienen que ir que tienes que buscar entoncesYo me quedo aquí y vienen a buscarnos. Siempre se buscan entre ambos. Se mandan los Whatsapp, lo que oye, estoy en tal parte, pero ya se saben, la hora del trabajo colaborativo saben, que la docente diferencial dentro de la sala no solamente ayuda a los que tengan dificultades sino que es partícipe de la clase hay un pinponeo en clases y eso se nota.

Entrevistadoras: ¿Qué políticas públicas cree que serían necesarias para responder a las necesidades de la niñez en contextos rurales?

Usuaría 7: También una política también poquito podría ser, por ejemplo, que se hablara de las jornadas. Para mí, para mí yo siento personalmente que la jornada completa es una política creada innecesariamente que funciona más como guardería que como una oportunidad de aprendizaje. Y los papás hoy en día se resguardan mucho de lo que es los colegios, o sea mi hijo está en el colegio pero no me involucro. Por lo tanto, también soy un ente más en este proceso.

Creo que una buena política pública sería que se sea, sería un cambio a tomar el lo que es la extensión, de la jornada y tomarla como una oportunidad para aprender no solamente que me tenga que quedar hasta las 3 de las 5 de la , porque de verdad es demasiado, pero sí o sí que haya un replanteamiento de la jornada escolar completa.

Entrevistadoras: Bueno, esas fueron las preguntas, agradecerle igual por su tiempo, su conocimientos, experiencias, siento que, como que la escuela rural en sí en Chile está muy olvidada, como que, yo al menos nos pasó con mi compañera al elegir el tema de tesis, bueno, nos mandaron a práctica a todos lados, pero no conocemos nada de cómo ser educadoras diferenciales en escuelas rurales, entonces, agradecerle mucho su disposición, su tiempo, y por darse, porque claro ya que dentro de pedagógica uno entiende que esta full, horas administrativas, a veces reemplazos, agradecer su tiempo.

E9

Entrevistadoras: Hola, nosotras somos Corina Méndez y Constanza Moya, estudiantes de último año de la carrera de educación especialidad en discapacidad mental y desarrollo cognitivo, y nos encontramos realizando esta investigación relacionada a conocer las percepciones de comunidad educativa rural, acerca de las barreras para el aprendizaje hacia la niñez, Por ende, el objetivo general es interpretar las percepciones de la comunidad educativa rural acerca de las barreras de aprendizaje de la niñez, específicamente en 3 objetivos específicos que serían las barreras de aprendizaje sociocultural, actitudinal y metodológico ya entonces primero, antes de comenzar para conocerla un poco más ¿cuál es el nombre del establecimiento en el que participa?

Usuaría 9: XXX

Entrevistadoras: ¿Cuántas personas trabajan en este desde el equipo?

Usuaría 9: En el Pie somos 11 educadores y en total con los demás profesores somos sí, son 80

Entrevistadoras: ¿Cuál es su profesión?

Usuaría 9: Educadora diferencial con con especialidad en trastorno específico del lenguaje.

Entrevistadoras: Podrías contarnos un poco sobre tu trayectoria profesional y cómo llegaste a ser docente.

Usuaría 9: yo llevo 3 años trabajando, trabajé 2 años en una escuela de lenguaje y a este mi primer año trabajando un pie, mi gran motivación para ser docentes fue mi hermano de que cuando tenía más o menos como 15 años le diagnosticaron TEA, entonces para nosotros fue algo totalmente nuevo, y no sabíamos que era el TEA y mi motivación fue poder ayudarlo a él. Y bueno, yo también aprendí mucho de la desregulación, Cómo tratarlo y todo

Entrevistadoras: ¿y cuánto tiempo lleva trabajando en escuela rural?

Usuaría 9: Un año, este sería el primer colegio

Entrevistadoras: Ahora ya partiendo de la entrevista. La primera pregunta es: ¿qué opina de la diversidad cultural presente en la escuela?

Usuaría 9: Es bastante mucha, a tal punto que a veces nos logramos dar abasto a todas, porque hay niños de otros países que no hablan el español y que no son parte del programa de integración, porque que tenga esa barrera del lenguaje no quiere decir que tenga otra cosa y es bastante complejo abordar la barrera del lenguaje y además, abordar eh todos los diagnósticos, que están del pie como los niños que tienen dificultades y que no están en el pie, así que es complejo.

Entrevistadoras: ¿Cómo describirías la identidad cultural dentro del recinto educativo y de qué maneras crees que influye en el aprendizaje de los estudiantes?

Usuaría 9: Como un proceso que todavía se está abordando que todavía falta mucha metodología, mucha preparación de los docentes para poder abordarla, eh y encuentro que falta harto camino

Entrevistadoras: Y ¿Cómo crees que influye esto en el aprendizaje de los estudiantes?

Usuaría 9: Totalmente negativo, Porque los chiquillos se van quedando atrás no van entendiendo. Entonces imagínate que ni siquiera los profesores de enseñanza regular entre comillas de asignaturas no saben cómo abordar las necesidades de los pies Entonces, imagínate a otro menos.

Entrevistadoras: y ¿qué elementos de la cultura escolar favorece o dificulta los procesos de aprendizaje?

Usuaría 9: Yo creo que es la desinformación de los niños sus prejuicios y bueno, los valores que no le entregan en la casa. Eso sería lo que te favorece la desventaja y lo que favorece sería que nosotros, igual estamos al pie del cañón, con los chiquillos, tratamos de cambiar eso.

Entrevistadoras: ¿Qué valores o normas son consideradas positivas o negativas dentro de la escuela, valores o normas?

Usuaría 9: Pero el valor serio que se acepta a todos sin hacer distinción de su condición, sea como que no sea hablando de español o no sencilla de ruedas o no, Incluso hay niños que entraron hace poco que vienen de escuela diferencial que viene sin nota entonces se acepta de todo y se trata también de poder llevarlos alinearlos cómo van los demás. Chiquillos también que aprendan y desfavorece el que no se no se conoce lo que el colegio quiere llegar a ser con los niños, cuál es el perfil de alumno, ni siquiera el colegio, no sea desconocido.

Entrevistadoras: Y la cuáles son las actitudes o disposición emocional que presentan los estudiantes frente a sus procesos de aprendizaje.

Usuaría 9: no diferencian, Por qué no tienen internalizado el estudiar, el aprender y no están como vulgarmente? ni ahí que aprender, para ellos venir acá es matar el día. Como no vengo acá solamente porque si estoy en mi casa, me aburro, pero acá, no hacen nada, es totalmente indiferente

Yo estoy con séptimo, octavo, séptimo. Imagínate un día octavo y le pregunté y qué querían ser grandes y me dijo yo voy a ser delincuente. Niños, 14, 15 años ya tiene ese pensamiento y no esté ni ahí con nada.

Entrevistadoras: Muchas gracias. ¿Qué estrategia utiliza para promover los aprendizajes al interior del aula, incluyendo la participación de la niñez rural?

Usuaría 9: Bueno. Utilizó un método totalmente conductista. no lo voy a negar. Es en base a yo sé que le llaman Javi, dinero, que no sé si ha visto la estrategia del profe Hans, Sí, Sí, esa misma, pero me ha resultado bastante porque los chiquillos igual participan están atentos y apoyan al compañero se está tratando de hacer un cambio acostado mucho, pero se intenta y

Entrevistadoras: ¿cómo describiría la disposición o actitud de las familias en relación con el apoyo que brindan a sus hijos durante sus procesos de aprendizaje?

Usuaría 9: Hay de todo, hay familias que están totalmente presentes en el proceso de aprendizaje de los chiquillos, como hay familias que no les interesa si el niño pasa, pasa el curso que venga, no venga. Uno le habla de ciertas cosas que son importantes, a ver es que días sea mimo, si a mí no me hace caso y este negro no me no le toman el peso que la

educación, de los niños pero hay otras que sí yo no le dice oye, mira, hay que hacer esto yo estoy, estoy aquí hacen lo que 1 les dice y el niño repunta, pero feliz.

Entrevistadoras: No sé cuál cree usted que son los principales factores o actitudes que pueden influir negativamente la motivación y el compromiso de los estudiantes, su aprendizaje.

Usuaría 9: Mira en torno que se está creando acá que un entorno como de barrio, pero de barrio malo hay mucho niño que es Flynn que es como año mexicano, y de las salas soy bacán Entonces eso está influyendo en los chiquillos a casi un entorno rural, pero a ver cómo decirlo entre comillas rural, urbano por un igual ellos se pueden desplazar en el tren e ir hacia sin hacia las partes, plumas peligrosas. Que influyen en ellos. No sé si respondía a tu pregunta que sí sí son los factores o actitudes que influyen negativamente en la motivación que el compromiso de los estudiantes y que la mayoría, por ejemplo, aquí hay 2 carreras de peña dicen no yo me meto a redes y nada o después salen como técnico en informático también y nos siguen estudiando, o también creo yo, que el nivel socioeconómico de la familia que nunca le están inculcando, Estudia anda la universidad dando un instituto, sacó una carrera porque los chiquillos dicen, ya terminan de estudiar y vamos a trabajar, hay algunos que trabajan en las vacaciones porque a menos de queda más o menos se ve que empiezan a trabajar acá yo tengo enanos, de séptimo, qué tal qué trabajan para vacaciones. Trabajar en el campo un poco antes del final, no 12 o 13 años.

Entrevistadoras: Y y, a su juicio, de qué manera el currículum nacional responde a las necesidades y estilo de vida de los estudiantes de escuela rural.

Usuaría 9: Dentro de la asignatura del lenguaje matemática, que yo entré en la en nada. Si le enseña lo básico, lo que se requiere para dar una buena mente, según la para dar una buena paz, le entrega el unido, pero no para darse vuelta por acá por el entorno yo creo a mi criterio que en vez de se debería haber otra carrera relacionada con agronomía porque esto es lo que se ve a gastronomía, agricultura, entonces por lo menos el currículum que hoy se le está entregando a la chiquilla, no aborda su necesidad.

Entrevistadoras: Y qué opina de la diversificación de clases para responder a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes,

Usuaría 9: de las que crean los profesores o de la co-docencia que de ambas a ver que sea o con enseñanza mejor dicho que se logra responder a las necesidades, pero dentro de las clases ya fuera de ella, o en otra asignatura es bastante complejo porque para

los profesores y a diversificar una planificación es preguntar, hola, niños, ¿Cómo están los niños responden en vez de colocar, como lo quisiera hacer entonces, diversificar el sistema, diversificar no en el papel calmado no hay pero si dentro del día a día y poner al otro y qué opina de la diversificación de clases para responder a las necesidades de aprendizaje y lo que yo opino es que nos está haciendo un trabajo digno de dar respuesta a la diversificación, ¿Por qué se hizo eso Por ejemplo, como coordinadora de nivel que que y que por ley y al colegio tienen que ser inclusivo, ya me tengo que fijar si esta planificación, es inclusiva o no tengo que conocer diagnósticos que hay para saber si están trabajando pero no pasa y eso se debe como un desconocimiento como del cuerpo docente, como de la intención de yo creo que van desconocimiento. Es desconocido porque, y hay docentes que no están capacitados, que no conocen esta información, que terminaron de estudiar y ahí se quedaron no siguieron retroalimentándose Entonces hay bastante desconocimiento y lo que son diagnóstico y cómo abordar entre regulaciones.

Entrevistadoras: Aquí alrededor. ¿Cuántos estudiantes son más o menos? Es un colegio grande, por lo que como yo siento y tanto a veces no será eso como de que todos puedan conocer a cada 1 de los chiquillos.

Usuaría 9: Son muchos. Es compleja

Entrevistadoras: Y la siguiente pregunta: cuáles son los protocolos que presentan para abordar las conductas comunicativas desafiantes o de regulaciones emocionales de los estudiantes.

Usuaría 9: no hay protocolo en sí como esta bajada que hice el ministerio que debe haber un protocolo de regulación no hay, se está construyendo porque yo también le consulté a mi coordinadora y me dijo que se estaba construyendo, pero lo que se acerca al músico es que si el niño se desborda dentro del aula, se llama la psicóloga o al psicólogo, y lo va a buscar conversa le da un par de vueltas por el liceo hasta que se calme y después ya me incorpora la vida y yo por lo menos no sé, de casos en donde llamen a la mamá así entre básica. Cuando se desborda la línea prebásica, les cuesta mucho volver a calmarse, y aman a los apoderados

que los vengán a retirar. Pero que lo vengán a calmar y ya se puede continuar con él la jornada y otra pregunta era qué tipo de diversificación o adecuaciones hacen.

Son más de acceso que del currículum. Por ejemplo, cuando fue el jueves los chiquillos tenían que hacer un plano cartesiano para rotación, traslación, reflexión, etcétera. Y los chiquillos que tenían hoja de blog, reglas tenían que hacer ellos, los cuadritos, entonces, ¿qué hago yo? No, Yo les voy a entregar los cuadritos totales. A mí, lo que me interesa es que sepan que reflexión, rotación, no que hagan unos cuadritos perfectos son más de acceso y de tiempo ya porque hay niños que se demoran un montón entonces yo tengo que sacarlo de la sala para que termine y luego yo colocar la nota y poder enviarla.

Entrevistadoras: Y las siguientes: ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta el cuerpo docente al intentar implementar métodos innovadores en la enseñanza?

Usuaría 9: A mí por lo menos lo que yo creo son los mismos profesores. Tienes que poner la mano, porque no todos es así ¿Porque 1 puede ir con una idea sobre innovadora, estupefacta, y te dicen no pero es que mi asignatura y se hace lo que yo quiero entonces son los mismos profesores los que van colocando esa barrera porque si tú me preguntas si de upp tienen barreras no encuentro que son los mismos profe de los que lo colocan. Y esta competencia se va como cuando son un poco más grandes, como de no hacer codocencia.

¿Cómo son más grandes? ¿En qué sentido de verdad, O sea, no nos ve los cursos, Y como de séptimo adelante, como que no hay mucha adecuación como que 1 la vema En tercero, segundo básico, no es media también hay harta adecuada, ¿vaya depende mucho tu curso porque hay cursos que son muy complejos como hay otros que no y no yo creo que depende netamente de la edad del profesor de dónde estudió? Si se ha seguido perfeccionando o no y de su disposición al curso, porque hay profesores que le agarran mal a un curso y dicen no con ellos nada porque no se merecen entonces igual hay 1 da la luz, o intenta pelear, pero como dicen en la asignatura, de ellos claro, nosotros somos nos quedan y ya basaríamos.

Entrevistadoras: a la última pregunta qué es qué políticas públicas, cree que serían necesarias.

para abordar estas necesidades.

Usuaria 9: Hoy de lo, pueden ser nuevas. Y yo, ese morro tenía políticas públicas a ver. Yo creo que, por lo menos los vi gritos likes, que van acompañados de la educación diferencial, debería hacerse una charla y una capacitación a todo el cuerpo docente, Entonces, por ejemplo, cuando 1 llegue por una adecuación o llegue con una idea innovadora de la que no existan, pero por parte del otro profe, sino que exista, como ya así, porque esto va a servir para esto. Y esto y esto más.

¿Qué necesitas ahorrar? Yo creo que va por ese lado no crear cosas, sino informar sobre la existencia de una concientización exacta perfecto.

Entrevistadoras: Bueno, esa fue la entrevista. Quería agradecerte por tu tiempo. Muchas gracias.

E10

Entrevistadoras: Comenzando esta entrevista, nosotras somos Corina Méndez y Constanza Moya estudiantes de último año de la carrera de Educación Especial, con especialidad en Discapacidad Mental y Desarrollo Cognitivo, nos encontramos realizando nuestra investigación relacionada con Las percepciones de la comunidad educativa rural, acerca de las barreras para el aprendizaje hacia la niñez, nos encontramos con XXX tenemos su permiso para realizar esta grabación y comenzar con la entrevista.

Entrevistadoras: Bueno, a modo general esta tesis tiene como objetivo General: Interpretar las percepciones de la comunidad educativa rural acerca de las barreras de aprendizaje de la niñez. Desplegándose así en objetivos específicos que se refieren a:

1° Interpretar las percepciones de la comunidad educativa rural acerca de las barreras de aprendizaje socioculturales en la niñez.

2° Interpretar las percepciones de la comunidad educativa rural acerca de las barreras de aprendizaje actitudinales en la niñez.

3° Interpretar las percepciones de la comunidad educativa rural acerca de las barreras de aprendizaje metodológicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la niñez.

Entrevistadoras: Estimada XXX para comenzar quisiéramos conocer un poco más sobre usted, saber ¿Cuál es el nombre del establecimiento en el que participa? ¿Cuántas personas trabajan en este?

Usuaría 10: Bueno, mi nombre es XXX soy educadora de párvulos de profesión, llegue a la escuela XXX el año pasado, en agosto, a hacerme cargo de algunos domicilios, de niños de pre básica, 7mo básico, y 2do medio, y el aula que tenemos en isla XXX, ya, donde los niños van dos veces a la semana, a una especie de kínder, pre kínder heterogéneo digamos, a hacer una rutina diaria, de un, de un colegio digamos normal. Y actualmente sigo en la isla y con niños de 4to medio, 2do medio, prebásica y 2do básico, esas son mis líneas, domicilio y aula en isla XXX.

Entrevistadoras: ¿Desde ahí, cuántas personas se encuentran trabajando en el establecimiento?

Usuaría 10: ¿Acá en la escuela XXX o en el sistema escolar?

Entrevistadoras: En la escuela XXX.

Usuaría 10: En la escuela XXX empecé el año pasado, yo llevo como 17 años de egresada, pero 12 años trabaje en el programa Chile Crece Contigo, que está vinculado a las salas de estimulación, pero aquí mismo en XXX en el área rural, yo iba a las postas y atendía en las postas a los niños de 0 a 4 años en consultas de estimulación. Después de eso hice un año de reemplazo en un colegio particular subvencionado rural que hay aquí en la comuna, y después de eso, partí en la escuela XXX.

Entrevistadoras: ¿Nos podría contar un poco más sobre su trayectoria profesional, o sea ¿cuánto lleva trabajando en la escuela rural?

Usuaría 10: En la escuela rural, poquito, poquito porque partí en este reemplazo de un año donde tuve un pre kínder a mi cargo y después en la escuela XXX entre al reemplazo, es donde he podido ejercer como educadora, en sala o en domicilio, porque antes de eso, el trabajo como educadora en una sala de estimulación, es muy distinto a lo que se hace en una escuela, el perfil es distintos, las orientaciones son distintas, entonces, netamente como trabajando, yo diría dos años.

Entrevistadoras: Muchas gracias, ahora partiremos con las preguntas relacionadas con nuestra investigación de tesis.

Entrevistadoras: La pregunta comienza así: ¿Qué opina de la diversidad cultural presente en la escuela rural?

Usuaría 10: Yo creo que eso, hace como rico el ambiente, no hay día igual al otro, los niños, eeh, te enseñan mucho desde su cultura familiar y desde aquí todos viven en distintos lugares, siendo toda una comuna, el ser rural, emmm, en diferentes sectores, se vive de diferentes maneras, hay sectores más desarrollados que otros, y eso cuando los niños llegan al aula, se nota, se nota en cómo se conectan, en cómo socializan, en como que, si tiene mucho, mucho, mucho que ver, en, en lo que uno hace en el aula con ellos.

Entrevistadoras: Y ¿Cómo describirías la identidad cultural dentro del recinto educativo y de qué manera crees que influye en el aprendizaje de los estudiantes?

Usuaría 10: Mira, voy a basarlo así en mí, en mí experiencia de que estuve un año a cargo de un pre kínder, emm, ah, ¿cómo era la pregunta, para conectar con lo que tengo en mi mente?

Entrevistadoras: Sí, sí ¿Cómo describirías la identidad cultural dentro del recinto educativo y de qué manera crees que influye en el aprendizaje de los estudiantes?

Usuaría 10: Peréme que me está entrando una llamada...ay, como un ejemplo a ver dame para ver si lo que yo tengo en mi mente es lo que yo tengo que responder.

Entrevistadoras: Por ejemplo, los tiempos de ocio, las normas, los horarios, las celebraciones.

Usuaría 10: Ya, acá en este colegio en particular uno tiene una jornada de 09:00 a 16:30 con los niños, los niños entran a las 09:00 y los tiempos eeh, cada 45 minutos de clases, los niños tienen un tiempo de ocio, eso hace de que, bueno, los más pequeñitos, no eran 45, eran 30 minutos, cada 30 minutos tú hacías un, haces un break para que ellos salgan de la sala, puedan despejarse y entren como más clamados. En el contexto de esa escuela rural, el ambiente este situado en un campo, tú por donde mires hay animales, o ves el mar, o ves pampa verde y eso hace que ese entorno sea mucho más rico para que tu puedas enseñar, o sea, si tú les hablas del boque, de los ecosistemas, ahí, había un, un parque como un monte,

donde tú podías insitu donde les podías enseñar a los niños lo que significaban las partes del ecosistema, acá se habla mucho del medio ambiente, del cuidado, entonces tú ahí, ese entorno hace de que, tú puedas enseñar, de manera muy práctica y no tanto desde lo teórico, desde estar con el lápiz y un papel y el cuaderno, sino que, por el contrario, tú les puedes enseñar, ahí teniendo todo, si vas a enseñar sobre no sé, los animales en la granja, sales de la sala de clases y están las vacas, los caballos, las ovejas, los chanchos, las gallinas, no hay mucho que puedas mostrar, sino que todo es vivencial, por lo menos en ese colegio es vivencial, va en la creatividad de la educadora, entonces si influye mucho el entorno que tiene, es un colegio muy familiar además, entonces es como que tú lo palpas en el ambiente, no es un colegio restrictivo, que cierre puertas, sino que al contrario, siempre te da la bienvenida, la gente de afuera es muy bien recibida, si hay profesores que vienen de otros lados se les acoge, si hay familias que vienen de Santiago, se les acoge, se les hace parte, muy familiar. Y eso hace que los niños también, entre ellos tengan ese como, esa manera de acoger a los nuevos y no como por ser nuevos, dejarlos de lado.

Entrevistadoras: La siguiente pregunta es ¿Qué elementos de la cultura escolar favorecen o dificultan los procesos de aprendizaje?

Usuaría 10: Como para, como la rutina escolar, ¿por qué? Porque todo estaba ahí, porque todo estaba a la mano, nada era como, nada era elaborado, emm ¿qué podría ser? Quizá a veces cuando el currículum te dice que debes enseñar algo, hay que pasarlo de alguna manera, ponte tú las letras, más que las letras, las consonantes, eso no es, eso tiene que ser como de una manera más, no tan práctica a veces, entonces a veces el currículum te dice solo una línea, y no te da como otras formas de enseñar, sino que uno obviamente tiene que ir las buscando, pero a veces el currículum es como un tope, en algunas, en algunas materias, eso. Pero en la cultura del colegio, en ese colegio, yo no vi ninguna así como tope, siento que en los colegios más, de ciudad, claro, los tiempos son mucho más acotados, los tiempos se viven de una rutina, los niños salen y entran, salen de una clase, van a recreo, entran a otra clase, acá no, acá tú, si bien los tiempos están marcados, si te demoras o te falta tiempo, no pasa nada, porque puedes continuar, no hay así como que “tienes que tener los”, en ese, en ese colegio, en mi experiencia, no paso eso, es un colegio mucho más relajado, y al ser menos niños te permite también eso, porque quizá si son muchos, muchos niños, tienes que ir, y los niños como no todos tienen su ritmo, o sea, todos tienen su ritmo y una tiene que ir ahí como,

si son muchos, eeh, midiendo tiempos y como si, y al ser poquitos también eso te hace que no hayan tanta diversidad de, de qué cómo aprenden ellos, sino que a lo más, pueden haber dos grupos y eso también te facilita también el trabajo.

Entrevistadoras: Muchas gracias, la siguiente pregunta está relacionada con ¿Qué valores o normas son consideradas positivas y/o negativas dentro de la escuela?

Usuaría 10: ¿Valores o normas?

Entrevistadoras: Por ejemplo, la convivencia, el aspecto desde...

Usuaría 10: En ese colegio, tenían un ramo socioemocional a través de una escuela que, no se si es escuela, pero se llama XXX, no se si ustedes han escuchado hablar. XXX es una metodología de trabajo socioemocional, y se empezó a trabajar en el colegio a partir de prebásica hasta 8vo básico, en donde se les van dando herramientas a los chiquillos, desde los más chicos en conocer las emociones, hasta los más grandes a cómo manejarlas, como manejar el bullying y que se yo, entonces, se les enseña mucho de valores, las normas son acordadas con todos, para que desde esa manera, ellos las puedan incorporar mejor y no van que esto es como un mandato, que yo adulto adoptó y que te tienes que portar bien porque el adulto lo dice, sino que las normas y las reglas de la sala, salen a principio de año en concordancia con los mismos estudiantes. Entonces, se hace como un pergamino que se cuelga en un lugar visible, donde todos lo vean y desde, y con los más chiquititos tu los vas recordando, y los más grandes ya los tienen presentes, y eso hace que los niños como vienen de ellos mismos, respetan más sus propias normas.

Entrevistadoras: La siguiente pregunta es ¿Cuáles son las actitudes o disposición emocional que presentan las y los estudiantes de escuela rural frente a sus procesos de aprendizaje?

Usuaría 10: mmh, me das un ejemplo de cómo podría ser.

Entrevistadoras: Por ejemplo, el tema de la motivación, si están atentos o no, si hay una participación activa, si no están, en concordancia con los objetivos, así la disposición emocional cuando uno se enfrenta a la clase propiamente tal, así sus procesos de aprendizaje.

Usuaría 10: Hay niños...Buenos, los niños que son del sector rural, que vienen del campo digamos, porque a este colegio vienen de XXX ciudad y se juntan allá a todos con los que

vienen de sectores rurales, y ahí tu ves, los que vienen de la ciudad y los que son netamente del campo, les cuesta mucho obviamente socializar, porque aparte que acá, una casa de otras es muy distante, la dispersión geográfica es bastante. Entonces, un niño de campo no es un niño que ha socializado mucho con niños o con pares, generalmente son más con adultos, y cuando se relacionan más con adultos y depende esa relación, pueden ser mucho más temerosos, y uno que otro puede ser más disruptivo, pero por lo menos a mí me tocó la experiencia, me paso de que, los que eran netamente de campo eran un poco más retraídos que los de la ciudad, y al juntarse los de la ciudad, un poco contagian a los chiquillos de rural, y se, como que al final, no, al pasar como, la adaptación, no se ve una diferencia entre la motivación como dices tú, todos tienen la misma motivación de aprender, de conocer y de preguntar, porque se van contagiando entre ellos y, o a mí me paso en el curso que tenía, que el que era más retraído, los demás compañeros lo ayudaban a incorporarse.

Entrevistadoras: La siguiente pregunta es ¿Qué estrategias utiliza para promover los aprendizajes al interior del aula, incluyendo la participación de la niñez rural?

Usuaría 10: Este, todos, o sea, todo es participativo, todos tienen su tiempo de hablar, aunque a veces hablaban de cosas que, estábamos en un tema y alguien salía como que otra cosa, a todos, o por lo menos yo, les doy la posibilidad de expresarse, trabajamos mucho esto de poder, hablar lo que sentíamos, con los demás, eeh, muchas disertaciones, eeh, ellos en ese año tuvieron varias disertaciones, donde tenían que pararse adelante con un micrófono y hablar de su tema, de la manera que ellos pudieran hacerlo, no era impositivo tener que hablar así mucho, sino que, lo que ellos hayan aprendido, lo que ellos recordaran pedir, mucho trabajo en equipo, trabajar en equipo entre ellos, presentar sus trabajos, me tocó hacerlo con ellos. Bueno y estos tiempos protegidos para la educación socioemocional, donde venía, donde era yo quien lo hacía, sino que venía una profesora distinta que les hacía un taller donde se les hacía con diferentes temáticas socioemocionales, y lo otro, tener una rutina como establecida, donde ellos mismos se daban cuenta y lo hago ahora en, en XXX, donde construimos una rutina, donde ellos y ellas mismas se dan cuenta del paso a paso, si ya nos saludamos, que es lo que viene, y eso los incorpora mucho en la rutina diaria y les facilita el aprendizaje, porque se van ordenando y saben que, en cada tiempo que es lo que viene, y cuando ya se acerca ya, la hora, la actividad pedagógica, preguntan qué es lo que vamos a hacer, o cuando hacemos salidas acá, se da mucho, pero podemos salir, porque los niños

están acostumbrados a que te pones la parca o los abrigas un poco más y tu sales nomas, si, si la lluvia no es impedimento. Entonces ellos incorporan eso, como parte de y no te lo, no te lo perdonan, o sea, tiene que ser así, hay que salir, es como que se ahogan cuando están adentro y te lo hacen saber, así que, como estrategia, esas para mí, han funcionado y funcionaron en esos momentos.

Entrevistadoras: La siguiente pregunta es ¿Cómo describiría la disposición o actitud de las familias en relación con el apoyo que brindan a sus hijas e hijos durante sus procesos de aprendizaje?

Usuaría 10: No escuche, no escuche.

Entrevistadoras: ¿Ahí sí? Ya ¿Cómo describiría la disposición o actitud de las familias en relación con el apoyo que brindan a sus hijas e hijos durante sus procesos de aprendizaje?

Usuaría 10: A ver si escuche, como la familia, cómo se involucra en el proceso de aprendizaje, ¿eso?

Entrevistadoras: La pregunta está en el chat y esta es ¿Cómo describiría la disposición o actitud de las familias en relación con el apoyo que brindan a sus hijas e hijos durante sus procesos de aprendizaje?

Usuaría 10: Yo creo que eso va muy de la mano con la actitud que una como educadora tenga o el espacio que uno le de a los papás, si uno informa, si uno está constantemente enviando fotografías de las actividades, les cuenta al final del día, que es lo que a grandes rasgos hicieron sus hijos, que vamos a hacer en el futuro, ellos si se incorporan, cuando tu eres una educadora distinta, cuando no estás informando lo que está pasando, podrías contar ciertas cosas que podrían ser importantes para los niños, los papás como que toman esa actitud de distancia.

En mi caso personal, yo tengo la premisa de, de decirme a mí misma que es lo que a mi me gustaría, como me gustaría que trataran a mis hijas, yo tengo dos hijas, y en base a eso, y como me gustaría que fuera su educadora o profesor, entonces en ese momento y ahora, yo todos los días informaba, hicimos esto, si pasaba algún conflicto en sala, hoy en día paso tal conflicto, les pido conversar, preguntar, preguntar si estuvo bien si estuvo mal, que harían

ellos, y como que los papás te iban retroalimentando. Emmm, reuniones ojala mensuales, porque así los papas se hacen parte, darles trabajos a los papas, esto de hacer disertaciones, eeh, a ellos, por lo menos a los que me tocó a mí, les gusto mucho, ser súper clara en las instrucciones, ser súper clara en lo que se les pide, eeh, ellos si se pueden conectar y si se interesan, pero como te digo, me ha tocado, eeh, cuando la educadora y lo digo en el mismo colegio, con mis hijas, no es de esa manera, si es evitativa con los papás, como que ojala los papas, mientras más lejos mejor, no me molesten, claro, los papás tienden a no preocuparse, a dejar toda responsabilidad del colegio, cuando es un, para mí, es un trabajo en conjunto, ambos estamos trabajando en la misma persona, por lo tanto, tenemos que ir al mismo ritmo, para que así los chiquillos, puedan aprender y puedan pasarlo bien. Además, que, en prebásica, eeh, uno tiene que encantar a los niños con el aprendizaje, uno no puede aburrirlos generales malestar, porque eso puede generar todo un, un, como una bola de nieve hasta 8vo, y la idea no es esa, la idea es fomentarle que la curiosidad en descubrir, en emocionarse, en, en la empatía con el otro, en ser solidario, un sinnúmero de cosas que uno puede empezar a inculcar y que ellos no se olvidan.

Entrevistadoras: Muchas gracias, la siguiente pregunta a hacer es ¿Cuáles cree usted que son los principales factores o actitudes que pueden influir negativamente en la motivación y el compromiso de los estudiantes hacia el aprendizaje en esta comunidad rural?

Usuaría 10: Yo creo que la motivación del docente, cuando es un docente que no está motivado los niños lo captan, los niños lo captan y a veces, eso influye mucho en las actitudes de ellos, cuando no hay un profesor motivador, eem, cuesta que los niños se motiven, cuando no hay un profesor que ponga como “chiquillos actitud, esto lo vamos a hacer así”, como que los encante, los niños tampoco se van a encantar, emmm, o que uno a veces haga el ridículo y que ellos se rían, y tipo que los chiquillos uno hace que se disfracen, y si tu no vas con ellos, si tu no te disfrazas, también haces como el payaso con ellos, ellos dicen “¿por qué yo? ¿por qué no tú?”, yo soy muy, soy muy como de la base de, yo por ser adulto, no tengo que imponerle a un niño hacer algo, solo por el hecho de yo ser adulto, ellos tienen también capacidades de decir que es lo que te gusta o no, y uno tiene que enseñarle a que, a expresar eso, con respeto, todas las opiniones son válidas, y a veces los adultos nos olvidamos de eso, y creemos que por ser adultos y por ser profesores, yo soy quien mando, yo soy quien tiene la razón y no hay otras más. Y yo creo que eso, hace muy mal, hace muy mal,

yo no comparto esa visión de, yo adulto tengo la razón por el hecho de ser adulto, uno, por ser profesor y se más que tú, dos, y tú eres más chico y no, no sabes, yo creo que eso mata, mata completamente. Yo creo que, no debiese haber profesores así, sino te gusta enseñar, si no tienes esa capacidad de encantar, mejor no lo hagas, porque, porque de alguna manera la embarramos, embarramos a los niños y los niños del sector rural no tienen las mismas opciones que los niños de ciudad, y si tú no los encantas con el aprendizaje, si no los hacen volar su mente, si tu no los haces que quieran ser hasta un astronautas, ellos acá van a llegar a IV° medio y se van a ir a trabajar a una pesquera, o no van a hacer nada, o van a trabajar cosas esporádicas.

A mi me toco cuando recién llegué acá, les gustaba a los chiquillos que querían ser cuando grandes, y me impactó mucho no escuchar respuestas, como “¿qué me está preguntando?”, cómo que no entendían, y cuando llegue a ese curso empecé como, y que les gustaría ser cuando grande, y primero eran como puros así como grillos, y al pasar el tiempo, el año, yo quería ser bombero, porque los llevamos a los bomberos y ellos vieron a los bomberos y pudieron agarrar las mangueras y se pudieron poner los trajes, y después todos quisieron ser bomberos, o dentista o médico y todos volaban con lo que querían hacer, diseñadora, cantante y yo creo que, si uno los encanta, ellos pueden volar, pero si uno tiene esa como mentalidad, de yo adulto, mando solo porque soy adulto y soy profesor y tú me tienes que hacer caso porque yo tengo la ley, eso mata mucho a los chiquillos, los matamos, y eso es lo que, por lo menos yo estoy viendo.

Entrevistadoras: Y a su juicio ¿De qué forma el currículum nacional responde a las necesidades y estilo de vida de las y los estudiantes en escuela rural?

Usuaría 10: Mmmh, cuando, cuando, mira yo, como trabajé mucho tiempo mucho tiempo no cachando mucho del currículum y de la planificación y eso, y que lo he que, lo he ido como mejorando y aprendiendo como hace ya tres años nomás, siento que le falta mucho, mucho de, mucho practicar, mucho de conocer, mucho de explorar, si bien, los indica...OA que le dicen, te llevan a eso, también va mucho en el profesor como lo tome y como lo tomen los chiquillos. Lo ideal es que exista un currículum para ciudad y un currículum para rural, porque ahí podrías tú poner tú a disposición más aprendizajes que sean más pertinentes, o hacerlos más pertinentes. Hay un, no sé si han visto, pero hay un reels de Einstein que coloca como la enseñanza, como que todos es igual para todos, cuando no todos somos iguales, ni

siquiera los niños de ciudad son todos unos iguales a otros, imagínate los rurales, ninguno es iguales a otros. Entonces el currículum no solo debería tener variedad en rural y ciudad, sino en muchas partes, sobre todo ahora, que está con el tema del TEA que está con las neurodivergencias, debería ser mucho más variado, no ser, aparte cuanto tiempo, que cuanto lleva, mucho tiempo, muchos años. No ha evolucionado en relación a la evolución e los chiquillos, de las, hemos evolucionado mucho, o sea, ya no estamos todos para estar sentados, hoy los niños necesitan movimiento, necesitan crear, y uno tiene que estar ahí a la mano, y el currículum no siempre tiene que estar, va mucho de la mano.

Entrevistadoras: ¿Qué opina de la diversificación de clases para responder a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes? ¿Ha podido realizar adecuaciones curriculares?

Usuaría 10: Sí, toda, acá lo bueno, de la escuela XXX, o por lo menos acá, es que uno puede hacer eso. Yo hoy día, aunque es un trabajo de chino y de verdad que, yo antes no le tomaba mucho el peso al trabajo del profesor, porque yo estaba en otra área, pero es mucho el trabajo administrativo que tiene un profesor en relación al trabajo en el aula, y ese trabajo administrativo es re importante, y es ahí donde tú creas para tus niños y ahí en ese momento es donde tú tienes que, pensar en cada uno de tus niños para crear esa planificación. Acá en la escuela XXX, tiene esa gracia que tu puedes planificar según tu alumno, yo tengo 5 alumnos, tengo 30 horas y tengo esa flexibilidad de poder planificar por cada uno de mis niños, tengo uno con parálisis cerebral que está en 8vo, tengo un niño de 5to básico con TEA, tengo un niño de kínder con problemas de lenguaje, tengo un niño en IV medio con Síndrome de Down, y tengo un adolescente con depresión, o sea, una variedad que tú no puedes planificar una actividad igualitaria para todos ellos, no tendría sentido porque no se puede, porque no tendría sentido, el trabajo sería en vano, entonces debe si o si, planificar, por lo menos acá por cada uno de ellos. El niño TEA que tengo, es de altas capacidades, y eso es un desafío gigante, porque, te han enseñado a planificar o a mirar más, o por lo menos a mí, a aquellos que les cuesta más, o no te han enseñado, o por lo menos a mí, no te han enseñado a mirar por aquellos que saben más, e inclusive más que yo, y eso en la escuela, por lo menos te da ese, ese enganche que tú lo puedes hacer, que tienes esa flexibilidad y libertad de poder hacer, ese es el gran valor de la escuela XXX, creo yo, que te permiti...no te permite solo ir en la escuela y que vas así, así y que estos son los aprendizajes, y que este es el camino, y no, que te das veinte mil vueltas pa' llegar a un, a un aprendizaje, porque va a depender de cada

uno de ellos, pero el tiempo que te dan para eso, inevitablemente hace que tú ocupes tu propio tiempo, no se como se podría compensar, porque es mucho el trabajo en el aula y el, el tema administrativo, como se podrían compensar esos tiempos ¿para qué? Para que fueran equitativos y no te quite de tu propio tiempo, pero, por lo menos en la escuela XXX es así.

Entrevistadoras: Gracias, la siguiente pregunta es ¿Cuáles son los protocolos que presentan para abordar las conductas comunicativas desafiantes y/o desregulaciones emocionales de las y los estudiantes?

Usuaría 10: Yo creo que las escuelas rurales, tienen mucho menos este tipo de problemáticas, digamos actuales de los estudiantes, y sin embargo, están, por lo menos en mi realidad, que yo viví, están muy poco preparados por lo mismo, porque como no lo ven, regularmente, eehhhh, no lo protocolizan. Hoy día, hoy día solo para los niños TEA debe haber un protocolo de desregulación, todo un tema, pero para los TEA, pero para los que se salen de ahí, no hay nada, para la escuela que yo trabaje, no hay nada. Por lo menos acá en la escuela XXX, hay más espacios y protocolos relacionados con esto, porque además el contexto, tiene que ser así, porque estamos como trabajando en un contexto de desregulaciones, de discapacidades, que se yo, pero en una escuela rural normal, no, no están preparados, y hay escuelas rurales grandes, como la que yo te hablo y yo trabaje, pero hay escuelas rurales que tiene acá, hay una escuela rural que tiene 4 alumnos, entonces menos se van a ver estas desregulaciones y conductas comunicativas desafiantes, porque el contexto tampoco lo permite. Y lo otro que pasa, es que a veces en estos escuelas rurales, hay profesores como de la vieja escuela, entonces para ellos hablarles de desregulaciones es hablarles de niños mañosos, hablarles de conductas desafiantes, son niños que en la casa no tienen reglas, como que todavía les cuesta incorporar todavía este tipo de, denominaciones nuevas y que en el fondo no son mañas, de verdad que son desregulaciones porque de verdad que tienen ciertas características estos niños, y ese, información cuesta mucho que a los profesores más antiguos entren. En el colegio, no había protocolos de esos, recién ahora, recién ahora están hablando desde el TEA, pero muy así, por encima.

Entrevistadoras: Bueno, la siguiente pregunta es ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta el cuerpo docente al intentar implementar métodos innovadores en la enseñanza?

Usuaría 10: Eso po, de que están aburridos, que están cansados, eso es lo que yo veo en mis colegas, yo tengo muy buena comunicación con mis colegas del colegio en el que trabaje, yo llego siempre muy prendía, conversando de las cosas que hago, y ellos super achacados, estresados, eeh, de hecho recién me escribía una colega que me decía “renuncie a la jefatura porque ya no puedo más”, de este mismo colegio rural, entonces los tiempos administrativos con los tiempos de aula, no concuerdan, e inevitablemente el docente tiene que ocupar sus tiempos libres, eso hace que descansa menos, que esté más conectado con el trabajo, entonces al no descansar y estar siempre como., Me falta esto, tengo que hacer esto, cualquiera anda como desconchinflado al otro día, emmm. Ahora, ¿cómo tú puedes arreglar eso? No sé, tendrías que tener un equipo técnico que te planifique, que a la vez este conectado contigo, con tu curso, de verdad no sé, no sé quién pueda ver la solución a eso, y eso finalmente hace que los profes hagan año tras año lo mismo, y no, eee, y no ven, los más jóvenes no, yo lo veo en el colegio, los más jóvenes son los que hacen las actividades más prendidas, son los que se les ocurre hacer las ferias, las ferias de lectura, festivales de inglés, sacar a los chiquillos al campo, pero versus los que están cansados, los que están chatos, con papel, pizarra y lápiz, y sin motivar a los niños, entonces, ir además, como los chiquillos han cambiado, están más inquietos, quieren más, no va, no va como a la par de eso, no va en la innovación. La capacitación constante de nuevas metodologías, de como usar lo que tenemos hoy en día que tenemos de chatgpt y un sinfín de herramientas que te pueden ayudar como profesor, como que son todavía en los colegios rurales, son poco conocidas, porque eso te ayuda y facilita mucho y te ayuda que tú tienes ideas que no sabes cómo ordenar, tú vas a la IA, y la IA te dice como Oh, ahí está. Entonces, le falta como eso, como que a veces ser rural, te deja ahí po, te encierra en esto rural y no ve más allá, como que hay algo más allá de lo rural, a veces los profesores también se quedan en eso, como que, y si no hay un equipo técnico detrás que motive a esos profesores, una UTP que, que quiera innovar que les pide innovar, mucho peor, mucho peor.

Entrevistadoras: Bueno, ahora vamos con la última pregunta de la entrevista ¿Qué políticas públicas cree que serían necesarias para responder a las necesidades de la niñez en contextos rurales?

Usuaría 10: Cambiar todo, jaja, primero crear un currículum que se ajuste a las necesidades rurales, como partiendo por ahí, capacitación constante a los profesores, y no como una

capacitación que si tú quieres te inscribes, sino que deberíamos tener capacitaciones anuales que sean obligatorias para las profesoras, ahora en qué tiempo, entramos otra vez en el tema del tiempo, en que tiempo, porque debería ser tiempo en el que el profesor está en el colegio, en el que está en el trabajo, cosa que es mucho más complejo todavía, eeh, yo creo que cambiar los tiempos administrativos de los profesores, o sea, y que haya más profesores en los colegios, si en un colegio rural, un profesor que es de básica por ejemplo, puede hacer diferentes ramos, y no debería ser po, debería ser para ese ramo que está capacitado y ahí poner todas sus energías y tener un profesor para otra y eso conlleva a que haya mucho más recurso humano en un colegio, por lo tanto, debería haber más recurso económico desde el ministerio hoy en día hacia las ESLEP ¿es lo que le dicen? Acá todavía siguen siendo corporación o en los colegios particular subvencionado subir las subvenciones po, porque, uno profesor que tenga también a varios cursos, eeh, a veces hace como pulpo, y no debería ser, porque ya, dejar de ser un profesor que se dedica a un curso, aunque sean dos o tres, tienes que estar pendiente de dos o tres más cursos, aunque sean dos o tres más niños, igual debes estar alerta, y finalmente yo creo que ese tipo de profesor hace una planificación y le pasa a todos lo mismo, porque tampoco hay mucho control de eso. Por que tampoco hay mucho control de eso, quizá debiera, debiera estar más presente en este tipo de colegio, porque al estar en ruralidad y a veces en XXX ruralidad extrema porque están en isla, como que nunca hay supervisión, no hay visita de nada, entonces los profes creen que lo están haciendo súper bien, porque no tienen una retroalimentación que les diga “ooh pueden a lo mejor cambiar”, entonces, sí, hay gente que te viene a supervisar pero que se fija en cosas como los papeles, que si están los papeles de no sé qué, eeh, si está el tema del PIE, pero no se fija que si tienes planificación para cada uno de esos niños, adecuaciones, no se fijan en cada una de esas cosas, entonces ahí se necesita que el ministerio tenga más ojos, o sea, el ministerio debería tener, debería ser como el ministerio de salud, siempre estar alerta, siempre estar ahí, si están viendo que los niños están en pantallas, bueno hagamos algo más concreto, ir ahí po, junto a los tiempos que están viviendo los adolescentes y los niños, y no lo están haciendo, eso.

Entrevistadoras: Muchas gracias, esa era la última pregunta. Agradecerle por la reunión con nosotras casi a las 21:00 de la noche.

