



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO  
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
PEDAGOGÍA EN CIENCIAS NATURALES CON MENCIÓN EN BIOLOGÍA  
O QUÍMICA O FÍSICA

**“PERCEPCIÓN DE LA COMUNIDAD  
EDUCATIVA SOBRE LOS PROCESOS DE  
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE, A TRAVÉS DEL  
MÉTODO ABED, EN LAS ESCUELAS RURALES  
DE LA REGIÓN DE ÑUBLE Y DE LOS LAGOS”**

**MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESOR DE ENSEÑANZA  
MEDIA EN CIENCIAS NATURALES CON MENCIÓN EN FÍSICA**

**AUTOR: MORA MORA, PABLO ANDRÉS**  
Profesora Guía: Palma Luengo, Maritza Roxana

CHILLÁN 2019



**Dedicatoria**

*A mis Padres, Luis y Margarita*



## Resumen

En esta investigación se planteó como objetivo, estudiar cómo los profesores, estudiantes y apoderados, que integran las escuelas rurales de la región de Ñuble y de Los Lagos, perciben los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través del método ABED (Aprendizaje basado en diseñar), así como también, los obstáculos y oportunidades descritos por los miembros de la comunidad educativa sobre dichos procesos. En su indagación se realizó una entrevista en profundidad a los profesores rurales y un focus group a los estudiantes y apoderados de dichas escuelas. Los datos obtenidos del análisis del discurso se analizaron en unidades siguiendo los principios de la Teoría fundamentada, el que incluyó saturación de códigos, obtención de categorías, subcategorías y dimensiones. Los resultados indican que las percepciones de la comunidad educativa son percibidas en su mayoría de forma positiva en cuanto a la enseñanza y al aprendizaje, pero de forma negativa en cuanto a los aspectos de gestión y planificación de las escuelas rurales con el equipo a cargo del método ABED, las dificultades propias de las aulas rurales multigrados, el dominio conceptual de los estudiantes, la adaptación frente al método y sus estilos de aprendizaje.

**Palabras claves:** Enseñanza-aprendizaje, ABED, escuelas rurales

## Índice

### Página

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>10</b>
<b>1.1 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA .....</b>	<b>11</b>
<b>1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....</b>	<b>13</b>
<b>1.3 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.....</b>	<b>14</b>
<b>1.4 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>16</b>
<b>1.5 OBJETIVO GENERAL.....</b>	<b>16</b>
<b>1.6 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....</b>	<b>16</b>
<b>1.7 PREMISAS, SUPUESTOS O EJES TEMÁTICOS DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>19</b>
<b>2.1. HITOS DE LA EDUCACIÓN EN CHILE .....</b>	<b>20</b>
<b>2.2. RURALIDAD.....</b>	<b>22</b>
<b>EDUCACIÓN RURAL EN CHILE .....</b>	<b>24</b>
<b>2.3 DEL PARADIGMA TRADICIONAL AL PARADIGMA CONSTRUCTIVISTA.....</b>	<b>26</b>
<b>2.4 LA BÚSQUDA DE UN MODELO DE ENSEÑANZA ACORDE A LAS NUEVAS NECESIDADES .....</b>	<b>28</b>
<b>DESIGN BASED LEARNING (DBL).....</b>	<b>28</b>
<b>APRENDIZAJE BASADO EN DISEÑAR: MÉTODO ABED .....</b>	<b>29</b>
<b>PRINCIPIOS DEL MÉTODO ABED .....</b>	<b>30</b>
<b>ABP Y ABED .....</b>	<b>33</b>
<b>ESCUELAS RURALES Y ABED.....</b>	<b>35</b>
<b>CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO .....</b>	<b>37</b>
<b>3.1 FUNDAMENTACIÓN DEL TIPO DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>38</b>
<b>3.2 DEFINICIÓN DE LA MUESTRA Y CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO DE ESTUDIO.....</b>	<b>38</b>
<b>3.3 EXPLICITACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE O TÉCNICAS PARA RECOPIRAR LA INFORMACIÓN.....</b>	<b>41</b>
<b>3.4 ANÁLISIS DE LOS DATOS .....</b>	<b>44</b>
<b>CAPÍTULO IV: RESULTADOS OBTENIDOS .....</b>	<b>45</b>
<b>4.1 OBJETIVO N°1: DE LAS OPORTUNIDADES DESCRITAS POR LOS PROFESORES RURALES AL UTILIZAR EL MÉTODO ABED EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE EN EL AULA .....</b>	<b>47</b>

<b>4.2 OBJETIVO N°2: DE LAS INQUIETUDES DESCRITAS POR LOS PROFESORES RURALES AL UTILIZAR EL MÉTODO ABED EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE EN EL AULA .....</b>	<b>49</b>
<b>4.3 OBJETIVO N°3: DE LAS PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES, PERTENECIENTES A DICHAS ESCUELAS, AL APRENDER EN BASE AL MÉTODO ABED .....</b>	<b>50</b>
<b>4.4 OBJETIVO N°4: DE LAS PERCEPCIONES DE LOS APODERADOS, QUE INTEGRAN LAS ESCUELAS RURALES, EN TORNO AL USO DEL MÉTODO ABED PARA LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.....</b>	<b>51</b>
<b><u>CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS .....</u></b>	<b><u>53</u></b>
<b>5.1 DE LAS OPORTUNIDADES DESCRITAS POR LOS PROFESORES RURALES AL UTILIZAR EL MÉTODO ABED EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE EN EL AULA.....</b>	<b>54</b>
<b>5.2 DE LAS INQUIETUDES DESCRITAS POR LOS PROFESORES RURALES AL UTILIZAR EL MÉTODO ABED EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE EN EL AULA.....</b>	<b>57</b>
<b>5.3 DE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES RURALES AL APRENDER EN BASE AL MÉTODO ABED.....</b>	<b>59</b>
<b>5.4 DE LA PERCEPCIÓN DE LOS APODERADOS RURALES, EN TORNO AL USO DEL MÉTODO ABED, PARA LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE .....</b>	<b>60</b>
<b><u>CONCLUSIÓN.....</u></b>	<b><u>63</u></b>
<b><u>REFERENCIAS .....</u></b>	<b><u>67</u></b>

## Introducción

Desde algunas décadas nuestro país ha dado prioridad a las escuelas rurales, promocionando la igualdad de oportunidades para todos los alumnos y alumnas de los sectores rurales. Sin embargo, las escuelas rurales presentan una baja eficiencia y eficacia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, debido a la inadecuada formación pedagógica de los profesores, la imposición de un modelo de educación descontextualizada y la vulnerabilidad de los estudiantes que asisten a los establecimientos rurales (Hernández *et al.*, 2011; Vera, Osses, Schiefelbein, 2012)

Muchos son los autores que coinciden en indicar a la escuela rural como un importante espacio dentro de nuestra sociedad, que cumple un rol fundamental en la vida de los niños y niñas de estos sectores, por esta razón la presente investigación utiliza un nuevo modelo de enseñanza para el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales en el aprendizaje de aulas multigrado, con el objetivo de caracterizar los obstáculos y oportunidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través del método ABED (Aprendizaje basado en diseñar), desde la percepción de los profesores, alumnos y apoderados que integran las escuelas rurales de la región de Ñuble y de Los Lagos.

Para determinar la percepción de los miembros de la comunidad educativa de las distintas escuelas rurales, se realizó un estudio cualitativo utilizando entrevistas y focus group, las cuales fueron grabadas, transcritas, codificadas y posteriormente analizadas utilizando el método de Glaser y Strauss (1967).

Los resultados indican que las percepciones de la comunidad educativa son percibidas en su mayoría de forma positiva en cuanto a la enseñanza y al aprendizaje, pero de forma negativa en cuanto a los aspectos de gestión y planificación de las escuelas rurales con el equipo a cargo del método ABED, las dificultades propias de las aulas rurales multigrados, el dominio conceptual de los estudiantes, la adaptación frente al método y sus estilos de aprendizaje.

De acuerdo a lo señalado anteriormente, apoyamos y recomendamos el método ABED, como una estrategia de enseñanza, que permite a los estudiantes desarrollar todo tipo de habilidades útiles para una sociedad globalizada, como seres capaces de hacer conexiones claras entre lo



aprendido y el mundo real y generando de esta manera un aprendizaje significativo con la capacidad de aplicar lo aprendido a nuevas situaciones problemáticas.

# **Capítulo I: Planteamiento del problema de investigación**

## 1.1 Antecedentes del problema

“Al terminar el decenio de los años ochenta, el sistema escolar chileno inició la implementación de un instrumento de medición nacional para determinar el nivel de logros de los alumnos en la enseñanza básica y de esta manera tomarle el pulso al sistema respecto de sus efectos en los niveles de los aprendizajes. Los resultados de esa medición del sistema educativo mostraron en ese entonces en la enseñanza básica logros insuficientes en los objetivos mínimos esperados en los ámbitos de Castellano y Matemáticas. El promedio de niveles de logro alcanzaba a un 60%. No obstante los alumnos de colegios pagados obtenían en promedio un 80% de logros en los objetivos mínimos, en tanto que los alumnos de las escuelas municipalizadas sólo obtenían en promedio un 55% cifra que en las **escuelas rurales** llegaba a un 34%” (Carmedil, 2002, p.1).

Desde los años noventa, el Ministerio de Educación definió a la escuela rural como prioridad, promocionando la igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas rurales y de contribución a la integración del mundo rural a la sociedad futura. El desafío ha sido y seguirá siendo salir de la inequidad y baja calidad para el sector educativo rural (San Miguel, 2000; como se citó en Vera, Osses, Schiefelbein, 2012).

Nuestro país, con el paso del tiempo ha logrado superar algunas dificultades en el ámbito educativo, poniendo énfasis en la cobertura del sistema educacional chileno, con el objetivo de garantizar el derecho a la educación básica a toda la población y facilitar, de este modo, el acceso a la educación media (Carmedil, 2002).

En la actualidad, de los 12.001 establecimientos de educación Parvularia, Básica y Media chilenos, 3.649 se ubican en el medio rural (30%), predominando el sistema municipal de educación (81%) en relación al particular subvencionado (18,4%) (Vera, Osses, Schiefelbein, 2012).

Revisando algunas fuentes bibliográficas científicas-académicas se puede visualizar que los resultados de los aprendizajes de los estudiantes en el último SIMCE en escuelas rurales de nuestro país, muestran puntajes por debajo de

lo esperado. Estos resultados demuestran que el sistema educativo en zonas rurales, no está respondiendo al objetivo de la educación chilena, correspondiente a la mejora continua de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Vera, Osses, Schiefelbein, 2012).

Según Hernández *et al.* (2011), el conocimiento descontextualizado es uno de los problemas más relevantes de la enseñanza, en donde las distintas disciplinas se realizan como subsectores aislados, no contextualizándose a los requerimientos e intereses de los estudiantes ni ajustándose a los nuevos paradigmas constructivistas, lo cual impide el logro de aprendizaje, motivación e interés por parte del alumnado.

Por otra parte, en las actuales bases curriculares establecidas por el Ministerio de educación hay una migración desde los Objetivos fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios a los Objetivos de Aprendizaje (OA), los cuales se desagregan en tres componentes: habilidades (aprendizaje procedimental), conocimientos (aprendizaje conceptual) y actitudes (aprendizaje conductual).

Los OA se agregan a los Objetivos de aprendizaje transversales (OAT) que apuntan principalmente al desarrollo personal y ético. Si se considera que la educación básica cuenta con seis niveles, de 1° a 6° básico, y que cada nivel posee al menos 10 asignaturas obligatorias, un profesor multigrado debe ser capaz de coordinar sesenta OA y seis OAT de manera simultánea. La complejidad que supone realizar esta tarea, pone en duda la capacidad de los docentes para administrar el curriculum de manera adecuada.

Lo anterior, sumado a otra amplia gama de tareas que se espera debe cumplir el profesor rural podría afectar en ocasiones, tanto la competencia como la dedicación e incidir de forma negativa en la motivación para enseñar, factor de suma importancia en la enseñanza efectiva (Schiefelbein, 1992; Thomas, 2005; como se citó en Vera, Osses, Schiefelbein, 2012). Esta situación se agrava, según De Andraca y Gajardo (como se citó en Vera, Osses, Schiefelbein, 2012) cuando:

“Se considera que la mayoría de los profesores rurales no recibe una formación específica para desempeñarse como profesor en el área rural, es decir, una formación que lo habilite para el desempeño de las funciones

descritas, salvo en el caso de quienes han sido formados en la escuela de Pedagogía en Educación Básica con Mención en Educación Rural y Desarrollo, perteneciente a la Universidad de Playa Ancha, y en la Escuela de Pedagogía General Básica de la Pontificia Universidad Católica Sede Villarrica” (p.302).

De acuerdo a lo anterior, los profesores no se encuentran capacitados para interpretar las dimensiones de la realidad del mundo rural, no cuentan con la preparación necesaria para enfrentar los problemas pedagógicos que derivan de la situación de las escuelas en el campo, ni están capacitados para relacionarse con los niños, sus familias y la comunidad rural en su conjunto (Villaruel, 2003; como se citó en Vera, Osses, Schiefelbein, 2012). De esta misma manera, los currículum de los actuales programas de pedagogías, niegan el trabajo transdisciplinario, no preparan a los profesores para un trabajo multinivel o para lidiar con los factores de vulnerabilidad.

Todo lo anterior, sumado a la significativa relación entre zonas rurales y pobreza en América Latina y el Caribe (Díaz, Osses y Muñoz, 2016) inciden causalmente en los bajos resultados de aprendizaje de los estudiantes de las escuelas rurales.

## **1.2 Planteamiento del problema**

Los procesos de enseñanza y aprendizaje de las escuelas rurales presentan una baja eficiencia y eficacia, debido a la inadecuada formación pedagógica de los profesores respecto al medio en que se desempeñan, la imposición de un modelo de educación descontextualizada del entorno, la cultura y requerimientos del medio rural; y la vulnerabilidad de los estudiantes que asisten a los establecimientos rurales.

## 1.3 Justificación del problema

Esta investigación busca caracterizar los obstáculos y oportunidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través del método ABED, desde la percepción de los profesores, alumnos y apoderados que integran las escuelas rurales de la región de Ñuble y de Los Lagos.

La educación básica para la población que pertenece a zonas rurales se ha definido por su localización, el carácter cultural de la población escolar que atiende y sus especificidades pedagógicas, marcando un importante espacio dentro de la cultura del país y una singular forma de ver el mundo y entender su entorno (Williamson, 2004 y Cox, 2003; como se citó en Vera, Osses, Schiefelbein, 2012 ).

Según Boix (2011), la escuela rural prepara, para la cooperación, cultivando y potenciando valores que unido a las habilidades y actitudes básicas, conforman el reflejo de una forma de entender el sentido de convivencia de la comunidad rural. De esta manera las escuelas rurales juegan un papel preponderante debido a que son el principal nexo de la comunidad con las entidades públicas del área urbana, al respecto Williamson (2004) afirma:

“La escuela es parte de las redes sociales de una comunidad y cumple una función de intermediación con otras redes gubernamentales, sociales, educativas y culturales; puede generar una cultura y competencias de base que potencialicen la confianza, reciprocidad y cooperación en los estudiantes, vinculándolos a los valores y prácticas sociales de las comunidades, puede contribuir a una apropiación mayor de poder por las comunidades en lo educacional y cultural y a generar un liderazgo de sus organizaciones en los mismos ámbitos” (p.110).

La escuela rural se convierte en el lugar donde se crean significados reales y coherentes con el medio, respetando la cultura y en donde se establecen los mecanismos cognitivos fundamentales que permiten llegar hacia aprendizajes más externos, menos conocidos y más abstractos (Boix, 2011, p.21).

Los objetivos de los cambios promovidos por el sistema educativo chileno se han orientado a otorgar más y mejores aprendizajes y a subir los estándares de calidad para las escuelas rurales, a través del mejoramiento de los procesos pedagógicos y de gestión de dichas escuelas, a fin de lograr resultados de aprendizaje satisfactorios (Ministerio de Educación, 1998; como se citó en Vera, Osses, Schiefelbein, 2012). Para cumplir con tales objetivos es necesario considerar en el proceso de enseñanza y aprendizaje a sus actores, principalmente el protagonismo del profesor.

Aunque no parece ninguna novedad, Bustos (2007) se refiere a la formación del profesorado que ha recibido una formación inicial y permanente deficiente para trabajar en escuelas rurales. El choque cultural del docente que no conoce el medio rural ni su escuela por experiencia propia o a través de un modelo formativo acorde con la realidad que se encuentra, constituye un obstáculo que puede considerarse como importante en su futura integración en el medio rural.

Asimismo, los estudios evaluativos coinciden en señalar que los procesos de enseñanza y aprendizaje, que ocurren en la salas de clases, son uno de los principales factores que explican los bajos aprendizajes (Román, 2003).

En consecuencia, Hoy, el sistema educativo en zonas rurales, no está respondiendo de forma esperada al objetivo de la educación chilena, correspondiente a la mejora continua de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, debido a la inadecuada formación pedagógica de los profesores respecto al medio en que se desempeñan, la imposición de un modelo de educación descontextualizada del entorno, la cultura y requerimientos del medio rural; y la vulnerabilidad de los estudiantes que asisten a los establecimientos rurales.

Esta investigación busca recopilar información sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje utilizando el método ABED, lo que permitiría elaborar planes de acción en las diversas escuelas rurales del país en torno a este modelo didáctico, que facilitaría los procesos de enseñanza-aprendizaje y de este modo permitirían mejorar la calidad de la educación en dichos establecimientos.

## 1.4 Preguntas de investigación

En base a la información expuesta anteriormente se abordará la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo perciben los profesores, alumnos y apoderados, de las escuelas rurales de la región de Ñuble y de Los Lagos, los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través del método ABED?

## 1.5 Objetivo general

- Caracterizar los obstáculos y oportunidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través del método ABED, desde la percepción de los profesores, alumnos y apoderados, de las escuelas rurales de la región de Ñuble y de Los Lagos.

## 1.6 Objetivos específicos

1. Identificar las oportunidades descritas por los profesores rurales de la región de Ñuble y de Los Lagos, al utilizar el método ABED en los procesos de enseñanza- aprendizaje en el aula.
2. Determinar las inquietudes de dichos profesores al utilizar el método ABED en los procesos de enseñanza- aprendizaje en el aula.
3. Determinar la percepción de los estudiantes, pertenecientes a dichas escuelas, al aprender en base al método ABED.
4. Determinar la percepción de los apoderados, que integra las escuelas rurales, en torno al uso del método ABED para los procesos de enseñanza-aprendizaje.



## **1.7 Premisas, supuestos o ejes temáticos de la investigación**

Los bajos desempeños de la educación rural se deben al modelo didáctico tradicional, que resulta inadecuado al contexto actual, por lo que se debe cambiar por otro pertinente al contexto territorial y cultural. Así, el desarrollo de un modelo didáctico atinente con la ruralidad, facilitaría la enseñanza y mejoraría la eficiencia de los profesores en su labor docente.

Con el método ABED se privilegia la experiencia en el mundo real en vez de enfocarse en conocimientos abstractos que no tienen aplicación, los aprendizajes en las escuelas rurales se desarrollarían basados en situaciones reales y prácticas, descubriendo y aplicando reflexivamente dichos conocimientos y promoviendo la metacognición y la sustentabilidad en las decisiones.

El método ABED, al centrarse en las personas tiene como foco del aprendizaje lograr la innovación para su beneficio y no en memorizar conocimientos como el modelo tradicional. De esta manera el método ABED, promovería en las escuelas rurales el cambio social positivo y la colaboración por sobre el trabajo individual.

Si con el método ABED los alumnos son partícipes activos del proceso enseñanza-aprendizaje y no espectadores pasivos, los alumnos de las escuelas rurales trabajarían con entusiasmo y alegría. De esta manera se considera el manejo de emociones como parte del aprendizaje

Si el método ABED es intrínsecamente creativo, buscará crear valor e innovación, equilibrando la teoría y la práctica, reconociendo las asimetrías entre los estudiantes con distintos historiales y talentos y propiciando la interdisciplinariedad.

Concordamos con estas premisas ya establecidas:

“El sistema educativo en zonas rurales, no está respondiendo al objetivo de la educación chilena, correspondiente a la mejora continua de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Vera, Osses, Schiefelbein, 2012).

“Uno de los problemas más relevantes de la enseñanza es lo descontextualizado que se presenta el conocimiento, toda vez que las distintas disciplinas se realizan como subsectores aislados y no se contextualizan a los requerimientos e intereses de los estudiantes, además no se ajustan a los nuevos paradigmas constructivistas, todo lo cual impide el logro de aprendizaje, motivación e interés por parte del alumnado” (Hernández *et al.*, 2011, p.72).

“La formación inicial docente no considera conceptual ni metodológicamente la situación pedagógica de ruralidad, que los docentes deben enfrentar desde la práctica, desde su formación empírica” (Williamson, 2004, p.112).

El mejoramiento de la calidad de la educación de la población rural, requiere no sólo de acciones pedagógicas, sino que éstas deben estar integradas a otras acciones complementarias, como el mejoramiento de infraestructura escolar (Williamson, 2004, p.151).

## **Capítulo II: Marco Teórico**

En este capítulo se expondrá una breve reseña histórica, con los principales hitos en torno a la educación de nuestro país, el concepto de ruralidad y la educación rural en Chile. También se presentará la transición del paradigma tradicional al paradigma constructivista y la búsqueda de un modelo de enseñanza acorde a las nuevas necesidades, el Design Based Learning (DBL) y el aprendizaje basado en diseñar (ABED) con sus principios, el ABP (Aprendizaje basado en proyectos) y las diferencias con el ABED; y finalmente las características que poseen las escuelas rurales que las hacen un terreno propicio para desarrollar el método ABED.

## 2.1. Hitos de la educación en Chile

A continuación, se presenta una tabla con los principales hitos de la educación en nuestro país.

**Tabla N°1**  
**Principales hitos de la educación en Chile**

<b>18 de enero de 1842</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se creó la escuela de preceptores de Santiago, que marcó el inicio de una larga tradición y experiencia de formación docente en la educación nacional.</li> </ul>
<b>19 de noviembre de 1842</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se promulgó la ley que crea la Universidad de Chile, la que estableció que la Facultad de Filosofía y Humanidades estaría a cargo de la dirección de las escuelas primarias fiscales.</li> </ul>
<b>5 de enero de 1954</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se dictó el decreto de fundación de la primera Normal femenina, también la primera de su índole en América Latina.</li> </ul>
<b>24 de noviembre de 1860</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se promulgó la Ley de Instrucción Primaria que dispuso que la instrucción primaria se imparta de forma gratuita para niños de ambos sexos.</li> </ul>

<p><b>9 de enero de 1879</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se dictó la ley de Instrucción Secundaria y Superior. De este modo se reforzaron dos pilares ya existentes: la gratuidad de todos los niveles de enseñanza y la existencia de una superintendencia de la enseñanza secundaria y superior fiscal.</li> </ul>
<p><b>1889</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se creó la Escuela Normal de Chillan que formaba maestros para la ruralidad llegando a ser "la segunda de mayor relevancia en aquella época".</li> </ul>
<p><b>26 de agosto de 1920</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se dictó la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria que señaló: "La educación Primaria es obligatoria. La que se dé bajo la dirección del Estado y de las Municipalidades será gratuita y comprenderá a las personas de uno y otro sexo".</li> </ul>
<p><b>25 de Octubre de 1938</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bajo el lema "Gobernar es Educar", Pedro Aguirre Cerda fue electo como Presidente de Chile. Durante su gobierno puso énfasis en la expansión de la Instrucción Primaria, con la construcción de 500 escuelas, casi sextuplicando el número de alumnos matriculados y creando más de 3000 plazas de maestros.</li> </ul>
<p><b>1 de octubre de 1964</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El decreto N°17.720 creó la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB).</li> </ul>
<p><b>30 de octubre de 1967</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mediante el decreto N°1.586 se estableció la descentralización de la educación.</li> </ul>
<p><b>2 de Mayo de 1980</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El decreto de ley N°13.063 del Ministerio de Educación estableció la Municipalización de enseñanza.</li> </ul>

<b>1992</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se crea un programa especial de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la educación básica rural (MECE/RURAL) .</li> </ul>
<b>17 de agosto de 2009</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ley General de Educación (LGE). Estableció las bases para la creación del “Sistema de aseguramiento de la Calidad”.</li> </ul>
<b>11 de agosto de 2011</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ley N°20.529 que establece el “Sistema Nacional de aseguramiento de la calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización”.</li> </ul>

**Fuente:** Hitos de la historia del Mineduc (2015), El desarrollo de las escuelas normales en Chile (Muñoz, 1942) y El desarrollo de la escuela rural Chilena (Coca, 2002)

## 2.2. Ruralidad

En la actualidad, la ruralidad constituye un proceso dinámico que desafía las perspectivas que se han estado usando para definir y comprender lo rural. En este sentido definir el concepto de ruralidad es complejo e implica dejar atrás definiciones que la asocian al campesinado, al agro, al atraso y a la pobreza (Williamson, 2004 y Canales, 2005; como se citó en Vera, Osses, Schiefelbein, 2012).

El programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (citado en Collia, Modesto, Pérez, Raín y Williamson, 2012), define como ruralidad a:

“(…) los territorios donde la actividad económica preponderante -lo que no significa mayoritaria ni menos única- es piscisilvoagropecuaria, sea en su inmediata condición de actividad en el espacio natural como en sus formas mediatas pero igualmente vinculadas a eslabones de las nuevas cadenas productivas” (p.78).

De esta manera se entiende por rural a la zona terrestre que se encuentra estructurada en torno a procesos económicos de extracción natural, de producción directa de productos agro-pecuarios, mineros, pesqueros, de turismo, que cuentan con población dispersa o agrupada en pequeños grupos. Sin embargo Williamson (2004), establece que:

“La ruralidad no se define sólo por su territorio “no-urbano” vinculado a la extracción o producción directa de recursos naturales, sino por un área de influencia que se extiende a la vida, cultura, existencia, creencias, economías, política, organización social de los espacios de contacto así como de las poblaciones y dinámicas urbanas, particularmente en ciudades pequeñas y medianas, ampliándose a las condicionantes básicas del desarrollo local y regional. El mundo rural ha cambiado drásticamente y está cambiando aún más” (p.100).

Romero (2012), menciona nueve diferencias empíricas para el análisis de lo rural como forma de evidenciar sus características. Estas diferencias son las siguientes:

- 1. Diferencias ocupacionales:** Las personas pertenecientes a los sectores rurales desde su juventud se dedican a realizar actividades agrícolas.
- 2. Ambientales:** Las personas están en contacto directo con la naturaleza y con las condiciones climáticas.
- 3. Tamaño de las comunidades:** Se dificulta la agrupación de las comunidades en los sectores rurales ya que los agricultores deben mantenerse cerca de sus cultivos.
- 4. Diferencia en la densidad poblacional:** Producto de los cultivos, la densidad rural es relativamente más baja que las urbanas.
- 5. Diferencia en la homogeneidad y heterogeneidad de la población:** Las personas de las zonas rurales tienden a adquirir características semejantes por desarrollar las mismas funciones.

**6. Diferenciación, estratificación y complejidad social:** Debido a que los grupos rurales tienden a ser homogéneos, menos complejos y con funciones no especializadas.

**7. Movilidad social:** Es baja porque los hijos tienden a realizar las mismas actividades de los padres.

**8. Diferencias en la dirección de las migraciones:** Unidireccional, del campo a la ciudad.

**9. Diferencias en los sistemas de integración social:** Los habitantes rurales tienen un menor contacto personal que los urbanos, pero son más cercanos, directos y duraderos.

La nueva ruralidad como marco teórico es aplicable para comprender y explicar los fenómenos que allí ocurren; y por esta nueva conceptualización, las relaciones sociales que se establecen con los territorios cambian, lo que conlleva a cambiar también la manera en que las personas se relacionan, renovándolas con nuevas formas de pensar, de sentir y actuar. Todo lo anterior hace que lo rural, adquiera un nuevo significado (Romero, 2012).

## Educación rural en Chile

La educación rural se caracteriza por atender a las poblaciones que presentan bajos niveles socioeconómicos y aquellas que se encuentran en condiciones vulnerables. Según un estudio publicado por la agencia de Calidad de la Educación (2016), los padres de los estudiantes que pertenecen a los establecimientos rurales tienen en promedio 9 años de escolaridad y perciben un ingreso promedio mensual dos veces más bajo que el ingreso promedio mensual de los padres de los estudiantes que asisten a establecimientos urbanos, los cuales tienen 12 años de escolaridad en promedio.

En el contexto latinoamericano, Chile, junto a otros países ocupan los primeros lugares en términos de asistencia primaria y secundaria en educación rural (López, Pereyra y Sourrouille, 2007). Sin embargo, el centro de estudios Mineduc (2013) señala que “la tasa de prevalencia de la deserción escolar en cuanto a la zona de residencia del joven desertor, indica una mayor tasa para



las zonas rurales” (p.9). Entendiéndose por deserción escolar como el retiro temporal o definitivo de un estudiante del sistema educativo

Por otro lado, el sistema educacional chileno ha presentado una alta inequidad en base a los resultados obtenidos por la población urbana respecto de la rural, lo cual es reflejo de la histórica desigualdad de oportunidades que se ha observado en el mundo rural (Donoso-Díaz, Arias- Rojas, Gajardo y Frites, 2013). Los resultados en la prueba de Simce por ejemplo, registran en los últimos 10 años una diferencia constante de más de 50 puntos entre grupos socioeconómicos favorecidos y vulnerables, brecha que en matemáticas en 6° básico alcanza hasta 79 puntos.

Los establecimientos que pertenecen a las zonas rurales de Chile tienen características en común que la hacen diferentes a la educación urbana, como por ejemplo el contexto sociocultural, la ubicación que muchas veces corresponde a localidades aisladas y de difícil acceso, las modalidades de enseñanza multigrado o multinivel que tienen algunos establecimientos rurales, el número de estudiantes considerablemente menor, la menor cantidad de recursos y el bajo rendimiento de sus educados, factor asociado principalmente a su emplazamiento en zonas vulnerables (Estudio Agencia de la Calidad de la Educación, 2016).

De acuerdo con las cifras del Ministerio de Educación del año 2015, en Chile del total de establecimientos educativos, el 30,4 % de ellos son rurales, lo que significa que atienden al 7,6 % de los estudiantes del país. El 76,5 % de los establecimientos rurales lo administran las municipalidades. De esta manera las municipalidades son el principal sostenedor que lidera a las escuelas rurales en Chile (Estudio Agencia de la Calidad de la Educación, 2016).

Todo lo expuesto anteriormente hace que la educación rural presente grandes desafíos para entregar educación de calidad a sus estudiantes, ya que el actual sistema educativo en zonas rurales, no está respondiendo de forma esperada al objetivo de la educación chilena, correspondiente a la mejora continua de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Debido a que los estudios evaluativos coinciden en señalar que los procesos de enseñanza y aprendizaje, que ocurren en la salas de clases, son uno de los principales factores que explican los bajos aprendizajes (Román, 2003), una forma de mejorar la calidad de dichos procesos sería la migración

del actual modelo tradicional de enseñanza a uno basado en un nuevo paradigma educativo.

## **2.3 Del Paradigma tradicional al Paradigma Constructivista**

Desde la antigüedad la educación ha tenido una gran brecha en lo que respecta al cómo y para qué se enseña. En un principio, en la edad media y posterior época moderna, se educaba bajo el paradigma tradicional, mientras se buscaba que los educandos fueran preparados para trabajar en las fábricas, se educaba para que pudieran repetir sin cuestionamientos las órdenes que se daban. En esta educación tradicional, la atención se centraba en el profesorado y como este guiaba el aprendizaje de los educandos de acuerdo al fin común, su educación (Rodríguez, 2013).

En el paradigma tradicional la autoridad en el aula se mantiene gracias al dominio de los contenidos por parte del profesor. Según Porlán (1995):

“Para estos profesores, la actividad del curso se organiza en torno a una secuencia de temas que pretenden ser una selección pormenorizada de lo que el alumno debería saber sobre la disciplina. El profesor consume una parte importante del tiempo dando (explicando) los temas, mientras que los estudiantes anotan por escrito la información suministrada, para después poder preparar las evaluaciones, controles o exámenes que intentarán medir su aprendizaje” (p.4).

De esta manera, los estudiantes, no se apropian de su conocimiento ni participan en la construcción del mismo, sino que en cierta medida solo son un receptor de información cuya tarea es memorizar conceptos, dejando de lado el análisis y la comprensión de los contenidos.

Con el paso del tiempo y los avances en la educación se ha ido demostrado que si bien el maestro es el experto en la asignatura los estudiantes tienen un rol fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje,

esto dado que no todos los alumnos aprenden de igual forma e incluso la metodología del profesor puede no estar acorde a los requerimientos del curso, lo que lleva a un constante cuestionamiento acerca de la progresión del proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, infinidad de posibilidades llevan a pensar que una reestructuración, a la hora de enseñar, es fundamental para que la educación deje de ser una herramienta de adoctrinamiento y pase a ser una forma de ampliar los horizontes del alumnado, llevándolos a superar sus propias barreras y al mismo tiempo convirtiéndolos en seres críticos y participativos (Rodríguez, 2013).

El paradigma constructivista nace desde la necesidad de subsanar las brechas que la educación tradicional dejaba a la deriva, centrando sus objetivos de enseñanza en el propio interés del niño y en el desarrollo de sus capacidades, otorgándole un papel principal en la construcción de su propio aprendizaje sin alejarlo de su entorno socio-cultural. Esta concepción pedagógica, cuyo progenitor fue Dewey (1859-1952), centra el interés en el niño y en el desarrollo de sus capacidades, en donde la escuela lo prepara para que viva en sociedad en la que se “aprende haciendo” (Ortiz, 2009). Una de las estrategias para abordar este nuevo paradigma en la sala de clases son las metodologías activas. Según Palma, San Martín y Mora (s.f):

Desarrollar metodologías activas en el aula implica considerar el aprendizaje como un proceso complejo que implica la movilización de procesos cognitivos, procedimentales y actitudinales. En este escenario, se rescata la necesidad de desarrollar métodos efectivos de aprendizaje para potenciar el desarrollo de habilidades que generen la comprensión y la reflexión de los conocimientos, así como también promover el trabajo colaborativo entre los estudiantes, en un ambiente de confianza y respeto mutuo (p.7)

## **2.4 La búsqueda de un modelo de enseñanza acorde a las nuevas necesidades**

Con el paso del tiempo, los avances en la educación y en las nuevas tecnologías de la información y comunicación, demandan un cambio estructural en la manera de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, muchos países y no solamente Chile han puesto su ojos en un nuevo método basado en diseñar, que abre nuevas posibilidades para actualizar las formas tradicionales de enseñanza.

### **Design Based Learning (DBL)**

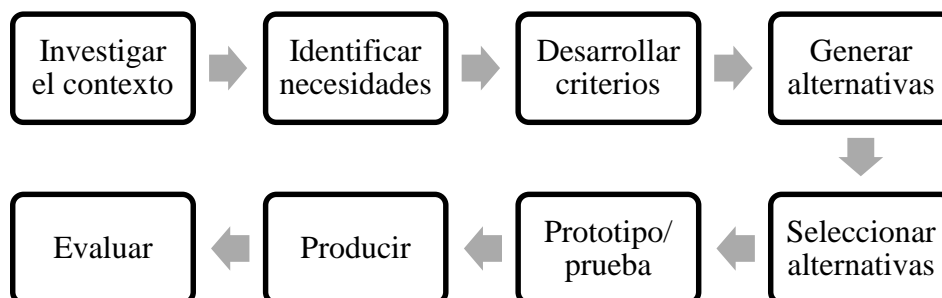
John Dewey, a finales del siglo XIX, describió la importancia de aprender haciendo. El autor creyó en el acto del descubrimiento y pensamiento original y rechazó el aprendizaje replicativo. El Design Based Learning (DBL), es una consecuencia de los métodos de Dewey, el cual le otorga a los maestros un plan para enseñar el pensamiento crítico obteniendo buenos resultados en las pruebas estandarizadas. Al agregar un fuerte componente de evaluación, la estrategia DBL proporciona una manera de unificar y evaluar el progreso de los estudiantes en el aula, que cumple, además, con los estándares académicos (Nelson, 2004).

Design Based Learning desafía a los estudiantes a diseñar soluciones prácticas para problemas en experiencias simuladas, de manera que lo construido se convierta en un punto de partida para ingresar a las lecciones académicas, ya que los estudiantes comparan sus diseños con lo que leen. Los criterios se establecen para cada actividad como un proceso de evaluación integrado mediante una rúbrica para la calificación.

Según la Dra. Doreen Nelson (2004), reconocida por The New York Times como una de las treinta educadoras más innovadoras de los Estados Unidos, el DBL hace que los estudiantes aprenden a establecer y utilizar criterios; y se clasifican según su capacidad para pensar críticamente a medida que

desarrollan propuestas para resolver problemas. Al crear una experiencia táctil con una técnica de monitoreo, los estudiantes se divierten, recuerdan lo que aprendieron y pueden transferirlo a otras situaciones.

La figura 1 muestra los pasos secuenciales del DBL.



**Figura N°1:** Pasos del Design Based Learning (Mehalik, Doppelt y Shunn, 2008)

## Aprendizaje Basado en Diseñar: Método ABED

El método ABED, aprendizaje basado en diseñar, se inspira principalmente en el denominado Design Based Learning (DBL), el cual se desarrolla de forma experimental en Dinamarca y Estados Unidos, demostrando ser exitoso en términos de resultados de aprendizaje y especialmente en la motivación de los alumnos y profesores.

El método ABED no se enfoca en ‘el conocimiento sin razones’ (programas basados en contenidos), sino que en darle a los alumnos ‘razones para conocer’ (basadas en la motivación). Con la finalidad de lograr que los estudiantes se sientan partícipes de la construcción de su conocimiento y trabajando en pro de la innovación y la sustentabilidad, los profesores gatillan experiencias de aprendizaje en la que los alumnos son actores y gestores de su propio aprendizaje; y los docentes facilitadores de dichas experiencias (Palma y Hernández ,2018).

El método ABED llama a despertar la creatividad en los estudiantes, ya que al mismo tiempo que ellos van buscando una solución a una problemática, pueden ir valorizando como esta afecta a su entorno y barajando posibilidades de acción que sean más adecuadas en cuanto a sustentabilidad e impacto se

refiere. Es por esto, que el método, permite una enseñanza más eficiente y eficaz a la hora de trabajar en el aula; la optimización de los tiempos es una parte clave de este modelo pues no demanda una mayor implementación en materiales, sino más bien, trabajar en base a los mismos recursos pero con una varianza en la forma de utilizarlos, dando al método un punto a favor a la hora de adaptarse a la ruralidad.

## Principios del método ABED

El método ABED se sustenta en cuatro principios:

**1. Trabajo en la realidad:** Se refiere a que el principal sustento de este método es la realidad, es decir, privilegia la experiencia del mundo real en vez de enfocarse en conocimientos abstractos que no tienen aplicación.

Los aprendizajes se desarrollan considerando el contexto, descubriendo y aplicando reflexivamente dichos conocimientos, promoviendo la metacognición y la sustentabilidad en las decisiones. Según Rioseco y Romero (1997), el uso del aprendizaje incidental, contextualizado es una forma de lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes debido a que se relaciona la vida diaria con los contenidos.

**2. Centrado en las personas:** Se refiere a que el foco del aprendizaje está en lograr la innovación para beneficiar a las personas y no en memorizar los contenidos. A nivel didáctico, está centrado en los estudiantes y no en el profesor, asignando al docente la función de asegurar el engarce más adecuado entre la capacidad mental constructiva del alumno y el significado y sentido social y cultural que reflejan y representan los contenidos escolares (Serrano y Pons, 2011).

**3. Motivación:** Se refiere a que el profesor estimula a los alumnos a tomar riesgos y los alienta a experimentar considerando los errores como parte

del aprendizaje. Además promueve la alegría y el entusiasmo, considerando las emociones como parte del aprendizaje. Según Ospina (2006), la motivación es uno de los aspectos más relevantes para que se dé el aprendizaje, de manera que cuando esta no existe, los estudiantes difícilmente logran aprender.

**4. Creatividad:** La esencia del método es la creación, buscando innovar en vez de repetir patrones. Para ello, equilibra la teoría con la práctica, reconociendo las diferencias entre los estudiantes y propiciando la interdisciplinariedad.

Hoy en día la creatividad se sitúa en el punto de mira de los diversos sectores sociales, educativos y empresariales. Se la contempla como, prácticamente, la única vía para abrir nuevos caminos y para dar soluciones a los problemas, en un mundo que cambia constantemente (Fernández, Eizagirre, Arandia, Ruiz y Ezeiza, 2012)

A continuación se presenta una tabla con los principios del ABED y sus diferencias con la educación tradicional.

**Tabla N°2**  
**Principios del ABED y sus diferencias con la educación tradicional.**

<b>Principios</b>	<b>ABED</b>	<b>Educación Tradicional</b>
<b>Se basa en la realidad</b>	Privilegia la experiencia en el contexto del estudiante.	Se enfoca en conocimientos abstractos.
	Promueve la sustentabilidad.	No considera la sustentabilidad.
	Se desarrolla basado en la práctica.	Se desarrolla basado en lo abstracto sin aplicación práctica.

	Se enfoca en la innovación, centrada en las personas	Se enfoca en conocimientos.
<b>Se centra en las personas</b>	Se enfoca en la innovación centrada en las personas.	Se enfoca en conocimientos.
	Promueve el cambio social.	Promueve la inercia.
	Se centra en los estudiantes.	Se centra en el profesor.
	Promueve la colaboración.	Promueve el trabajo individual.
<b>Motivación</b>	Estimula el tomar riesgos y considera el error como parte del aprendizaje.	No permite tomar riesgos y los errores son castigados con malas notas.
	Integra conocimientos e integra a las personas multidisciplinariamente.	Separa conocimientos en asignaturas y no considera el trabajo multidisciplinario.
	Promueve la alegría y el entusiasmo.	No considera las emociones en el aprendizaje.
<b>Creatividad</b>	Busca crear valor.	Busca reproducir conocimientos.
	Equilibra teoría y práctica.	Se enfoca en la teoría.
	Reconoce las asimetrías entre estudiantes con distintos historiales y talentos.	Considera a todos los alumnos como iguales, sin distingo de su origen o talento.

**Fuente:** Elaboración propia.



## ABP y ABED

Dentro de las estrategias de enseñanza que ponen al alumnado como principal artífice de su propio aprendizaje, se destaca el ABP o Aprendizaje Basado en Proyectos. Según Jones, Rasmussen y Moffitt (como se citó en Medina-Nicolalde y Tapia- calvopiña, 2017), el ABP es:

Un conjunto de tareas de aprendizaje basada en la resolución de preguntas y/o problemas, que implica al alumno en el diseño y planificación del aprendizaje, en la toma de decisiones y en procesos de investigación, dándoles la oportunidad para trabajar de manera relativamente autónoma durante la mayor parte del tiempo, que culmina en la realización de un producto final presentado ante los demás (p.239).

Esta estrategia logra que los estudiantes a través de la búsqueda de soluciones vayan cuestionando sus aprendizajes, generando sus propias dudas, comunicando sus ideas, debatiendo en torno a ellas y por medio de la recolección de datos, generen resultados y establezcan conclusiones.

El ABED, por su parte, logra que el alumno por medio de un trabajo interdisciplinar en las asignaturas que cursa, logre complementar los conocimientos por medio de aprendizajes más significativos, de trabajo colaborativo y prácticos que se relacionen con su entorno; los alumnos se sienten involucrados con su tarea lo que los lleva a ser el principal gestor de su aprendizaje sin ser consciente de ello. Un factor clave del ABED es que “los docentes deben dominar un modo de enseñanza práctica en la que deben coordinar los objetivos de aprendizaje con las motivaciones de los estudiantes, favoreciendo el ‘aprender a aprender’ más que la entrega de conocimientos disciplinares inconexos.” (Palma y Hernández, 2018).

El ABED no enfoca su atención en un aprendizaje sin significado en los estudiantes, si no que su atención se centra en acercar al estudiante a su realidad, a darle una motivación para que el mismo pueda ser el pilar fundamental en su enseñanza, lo que a su vez facilita la labor del profesor, ya que puede centrar su atención en el aprendizaje de los estudiantes que están

motivados por aprender, mantienen su concentración en lograr sus objetivos y la interdisciplinariedad permite al profesor trabajar en conjunto con docentes de otras asignaturas para potenciar aún más el aprendizaje de los alumnos.

A continuación, se presenta una tabla resumen con las principales semejanzas y diferencias entre el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje Basado en Diseñar.

**Tabla N°3**  
**Principales semejanzas y diferencias entre ABED y ABP**

Semejanzas	Diferencias
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambos requieren de la colaboración del profesor y de los estudiantes.</li> <li>• Ambos se enfocan en el proceso, por lo que el aprendizaje real ocurre durante este.</li> <li>• En ambos el rol protagónico lo lleva a cabo el estudiante, mientras que el profesor actúa como un guía durante la actividad.</li> <li>• En ambas estrategias los estudiantes toman las decisiones que determinan el resultado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En el ABED el alumno identifica una necesidad de su contexto mientras que en el ABP el alumno se basa en experiencias o problemas del mundo real.</li> <li>• Los productos resultantes del ABED son utilizados para suplir sus necesidades, mientras que los del ABP son para ser presentados a una audiencia autentica.</li> <li>• El ABED conlleva un trabajo interdisciplinar, mientras que en el ABP queda a elección del profesor.</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia.

## Escuelas rurales y ABED

Las características que poseen las escuelas rurales que las hacen un terreno propicio para el ABED son las siguientes:

1. Los profesores rurales en el país son un 14,07%, siendo los municipales el 81,17% del total de profesores rurales en todos los niveles del sistema (Williamson, 2004). Esta pequeña dotación de profesores contribuye a organizaciones flexibles, fáciles de intervenir y coordinar en torno al uso del método ABED. Del mismo modo, la tasa de alumnos por profesor ha disminuido en los establecimientos municipales en la última década (Informe de política Social, 2012), por lo que también facilita su aplicación.

2. Las escuelas rurales poseen estructuras multigrado, con lo que es posible articular aprendizajes sociales en la que los alumnos puedan interactuar con distintos grados de complejidad bajo un mismo tema, además de desarrollar habilidades blandas. Según Bustos (como se citó en Santos, 2011):

“En el escenario de la multigradación (...) se produce una bajada y subida de niveles de conocimiento constante en el discurrir de la actividad escolar originada por la existencia en las aulas de diferentes grados. Es decir, el alumnado tiene contacto directo con contenidos de niveles inferiores y superiores a su curso de referencia en forma continuada. Esto desencadena un tipo de aprendizaje contagiado, por impregnación mutua. El alumnado de menor edad, a través de las explicaciones del docente, dudas, demostraciones... al de mayor edad, está familiarizándose con conocimientos que abordará en cursos escolares venideros y que los ‘está viendo, escuchando, tocando’. Es un aprendizaje que se da por un contagio inevitable y permanente, por mucha pasividad que tenga el alumnado en el transcurso de la tarea escolar. (...) el alumnado de menor edad

recibe indirectamente conocimiento sobre lo que le ocurre a los compañeros de pupitre de otras edades, aprende de lo que acontece a sus vecinos de clase. Pero también se produce el proceso a la inversa. El alumnado de mayor edad está consolidando constantemente sus antiguos conocimientos a través de lo que escucha y observa del alumnado de menor edad, ya que repasa de este modo contenidos tratados en años precedentes” (p.74)

3. Las escuelas rurales tienen características en común que las hacen diferentes a la educación urbana (Estudio Agencia de la Calidad de la Educación, 2016), pero ofrecen una oportunidad privilegiada de estudiar la realidad, sus problemáticas locales, sus recursos naturales y económicos, su configuración geográfica, y su identidad local y costumbres. De esta manera, dichos establecimientos pueden considerar a la sociedad como un recurso para el aprendizaje y ser a la vez un recurso para la sociedad.

Todas estas características abren la posibilidad de desarrollar el método ABED, haciendo los aprendizajes más efectivos y eficientes. Más efectivos porque se trabaja integrando conocimientos a través de diseños y no sobre la memoria; y más eficientes ya que actúa con los mismos recursos pero generando aprendizajes más amplios y profundos, además de aprovechar los problemas locales como oportunidades de aprendizaje en vez de ignorarlos.

## **Capítulo III: Diseño Metodológico**

### 3.1 Fundamentación del tipo de investigación

La investigación es de carácter cualitativo, bajo el paradigma hermenéutico-interpretativo de corte descriptivo, la cual tiene por finalidad caracterizar las percepciones de los profesores, alumnos y apoderados de las escuelas rurales de la región de Ñuble y de Los Lagos, sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través del método ABED.

Este tipo de investigación recoge datos cualitativos de los participantes; esto supone, la inmersión en la vida cotidiana de la situación a estudiar, la valoración y descubrimiento de la perspectiva del sujeto sobre su propio mundo y la consideración de la investigación como un suceso interactivo (Denzin y Lincoln, 1994, 2008; como se citó en Cortes, Fuentes, Villablanca y Guzmán, 2013).

### 3.2 Definición de la muestra y caracterización del contexto de estudio

La unidad de estudio de esta investigación, se definió en función de las escuelas rurales que pertenecen a la región de Ñuble y de Los Lagos que estuvieron interesadas en participar y colaborar de la experiencia investigativa (n=5). A continuación se presentan dichas escuelas:

**1. Escuela Monte El León:** Se ubica al oriente de la Comuna de Pemuco, región de Ñuble, en el camino que une Pemuco con Placilla, kilómetro 34, en la localidad Rural Monte El León.

La Unidad Educativa ofrece un servicio educacional en la modalidad Básica Multigrado con cursos combinados de 1º a 6º año, atendiendo el año 2018, 10 estudiantes entre 1º, 3º, 4º y 5º básico que tienen un índice de vulnerabilidad de 100 %, evidenciando grandes carencias socioeconómicas y culturales tanto en su ambiente familiar como en el entorno (<http://www.fs.mineduc.cl>)

**2. Escuela Salto del Dañicalqui:** Se ubica al sur poniente de la Comuna de Pemuco, región de Ñuble, en el camino que une Pemuco con General Cruz, kilómetro 14, en la localidad Rural Culenco.

La Unidad Educativa ofrece un servicio educacional en la modalidad Básica Multigrado con curso combinado de 1º a 6º año, atendiendo 17 alumnos que tienen un índice de vulnerabilidad de 100 %, evidenciando grandes carencias socioeconómicas y culturales tanto en su ambiente familiar como en el entorno (<http://wwwfs.mineduc.cl>)

**3. Escuela Chovi San Juan:** Se ubica a 17 km de la comuna de Dalcahue, región de Los Lagos.

Es una escuela que posee enseñanza básica completa, más un proyecto de integración que atiende a 52 estudiantes con diversas limitaciones. La matrícula actual del establecimiento es de 121 estudiantes de los cuales 48 son mujeres y 58 son hombres. La mayoría de los estudiantes son provenientes de familias con escasos recursos, problemas sociales, y con padres con baja escolaridad. Además el 24% de la población escolar son descendientes de indígena (<http://wwwfs.mineduc.cl>)

**4. Escuela Rural Notuco:** Se encuentra ubicada en el sector Rural de Notuco; comuna de Chonchi, región de Los Lagos.

El nivel socioeconómico de la comunidad es bajo. El índice de vulnerabilidad asignado por la JUNAEB para el año 2018 es de 82,3 %. La ocupación de los padres y apoderados en su mayoría corresponde a obreros de 8 pesqueras y salmoneras, cuyos ingresos les permite sólo la subsistencia, con un promedio de escolaridad que corresponde a la Enseñanza básica incompleta (<http://wwwfs.mineduc.cl>)

**5. Escuela Municipal Villa San Pedro:** Se ubica al poniente de la comuna de Pemuco, región de Ñuble. En el camino que une Pemuco con General Cruz, kilómetro 20, en la localidad rural de San Pedro.

La unidad educativa ofrece un servicio educacional en la modalidad Básica Multigrado con un curso combinado de 1º a 6º año, atendiendo 15

alumnos con índice de vulnerabilidad de 100 %, evidenciando grandes carencias socioeconómicas y culturales tanto en su ambiente familiar como en el entorno (<http://www.fs.mineduc.cl>)

En esta investigación se analiza un grupo compuesto por 10 profesores, 42 alumnos y 5 apoderados que integran las escuelas rurales pertenecientes a la región de Ñuble y de Los Lagos. Mientras que a los profesores se les aplicó una entrevista abierta, a los alumnos y padres se les aplicó un focus group.

**Tabla 4**  
**Delimitación de la muestra de estudio profesores rurales**

<b>Escuela</b>	<b>Muestra de Profesores</b>
Escuela Monte El León	1
Escuela Salto del Dañicalqui	1
Escuela Chovi San Juan	4
Escuela Rural Notuco	4
	10

**Tabla 5**  
**Delimitación de la muestra de estudio alumnos rurales**

<b>Escuela</b>	<b>Muestra de alumnos</b>
Escuela Monte El León	10
Escuela Salto del Dañicalqui	17
Escuela Municipal Villa San Pedro	15
	42



**Tabla 6**  
**Delimitación de la muestra de estudio Apoderados rurales**

<b>Escuela</b>	<b>Muestra de apoderados</b>
Escuela Rural Notuco	5
	5

### **3.3 Explicitación y justificación de los instrumentos de o técnicas para recopilar la información**

Aguilar y Barroso (2015) destacan la triangulación de datos, que hace referencia a la utilización de diferentes estrategias y fuentes de recolección, lo que permite contrastar la información recabada llegando así a conclusiones más rigurosas y profundas de la realidad estudiada.

De acuerdo lo anterior, a los participantes se les aplicó dos instrumentos distintos para la recolección de la información de este estudio, los que se describen a continuación:

**1. Entrevistas en profundidad:** Por medio de este instrumento se obtiene una información mucho más completa y profunda, al mismo tiempo que permite aclarar dudas durante el proceso, asegurando respuestas más útiles para el estudio (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernandez y Varela-Ruiz, 2013).

Desde esta perspectiva, se realizaron las entrevistas a los profesores de las escuelas rurales de la región de Ñuble y de Los Lagos, por lo tanto, serán de carácter subjetivo, en que los entrevistados relatan las

experiencias de los procesos de enseñanza-aprendizaje utilizando el método ABED.

Se trata de una entrevista en profundidad o también denominada entrevista abierta en la que el entrevistador cubrirá el tema central en mayor profundidad, mientras que el resto de las preguntas van emergiendo de las respuestas del entrevistado y se centran fundamentalmente en la aclaración de los detalles con la finalidad de profundizar en el tema objeto de estudio.

Las entrevistas solicitadas de modo voluntario tuvieron una duración de aproximadamente 10-15 minutos, cuyos temas centrales se muestran a continuación.

**Tabla 7**  
**Temas principales de las entrevistas a profesores de las escuelas rurales de la región de Ñuble y de Los Lagos**

<b>Temas principales</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalezas y debilidades de la experiencia</li> <li>• Apreciación acerca del método ABED</li> <li>• Conocimientos, Habilidades y actitudes apreciadas en los alumnos</li> <li>• Nivel de logro de los objetivos planteados</li> <li>• Limitaciones percibidas acerca del método ABED</li> </ul>

**2. Focus Group:** Es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos.

Kitzinger (1995) lo define como una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013).

Los focus groups, aplicados a los estudiantes y padres de las escuelas rurales de la región de Ñuble y de Los Lagos, tuvieron una duración de aproximadamente 10-15 minutos, cuyos temas centrales se muestran a continuación.

**Tabla 8**

**Temas principales de los focus group de los alumnos de las escuelas rurales de la región de Ñuble y de Los Lagos**

---

<b>Temas principales</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Apreciación acerca del método ABED</li><li>• Percepción de las actividades realizadas</li><li>• Aprendizajes adquiridos</li><li>• Posibles mejoras del método</li></ul>

---

**Tabla 9**

**Temas principales del focus group de los apoderados de la escuela rural de Notuco, región de Los Lagos**

---

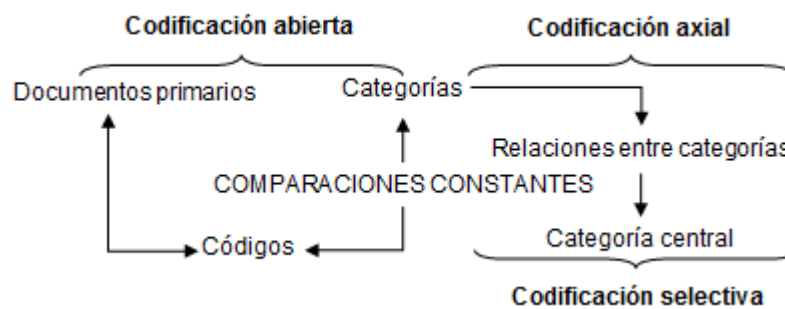
<b>Temas principales</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Apreciación acerca del método ABED</li><li>• Conocimientos, Habilidades y actitudes apreciadas en los alumnos</li><li>• Participación en las actividades con los estudiantes</li><li>• Limitaciones del método ABED percibidas</li></ul>

---

### 3.4 Análisis de los datos

La información de las entrevistas y Focus Group, fue recogida a través de registros de audio, con el consentimiento de los participantes, para posteriormente continuar con el proceso de transcripción utilizando el programa Microsoft office Word, año 2007.

El proceso de análisis de los datos se realizó en unidades siguiendo los principios de la teoría fundamentada, el que incluyo saturación de códigos, obtención de categorías y subcategorías para finalmente llegar a las dimensiones del estudio. Este análisis fue realizado en el software informático ATLAS.ti versión 7.5.18.© 1993-2019 por ATLAS.ti GmbH, Berlín. La figura 2 muestra las etapas realizadas.



**Figura 2:** Etapas en el proceso de análisis de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967)

## **Capítulo IV: Resultados obtenidos**

## 4 Categorización

Se presenta a continuación el resultado del análisis inductivo del contenido del discurso de los Profesores, estudiantes y apoderados, el cual nos entregó ciertas características que fueron agrupados en función de la pertinencia del objeto de investigación (Osses, Sánchez y Ibáñez, 2006, p. 126).

**Tabla 10**

**Dimensiones y categorías del discurso de los profesores rurales**

<b>Dimensión</b>	<b>Categorías</b>
<b>Enseñanza a través del método ABED</b>	Oportunidades para la enseñanza
	Obstáculos para la enseñanza
<b>Aprendizaje a través del método ABED</b>	Oportunidades para el aprendizaje
	Obstáculos para el aprendizaje

**Tabla 11**

**Dimensiones y categorías del discurso de los estudiantes y apoderados rurales**

<b>Dimensión</b>	<b>Categorías</b>
<b>Enseñanza a través del método ABED</b>	Percepciones de la enseñanza
<b>Aprendizaje a través del método ABED</b>	Percepciones del aprendizaje

A partir de ahora se presentan los resultados obtenidos de la investigación, en el orden de los objetivos de estudio.

#### **4.1 Objetivo n°1: De las oportunidades descritas por los profesores rurales al utilizar el método ABED en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula**

En el análisis del discurso de los profesores rurales las mayores oportunidades, al utilizar el método ABED en el aula, coinciden mayoritariamente en aquellas ubicadas en la dimensión del aprendizaje de sus estudiantes, seguida posteriormente por la dimensión de la enseñanza a través de la utilización del método ABED en el aula. En la categoría de las oportunidades para el aprendizaje, los profesores rurales involucraron los resultados de los aprendizajes de sus estudiantes con aquellas habilidades que pudieron identificar en el transcurso del proceso. De la categoría de las oportunidades para la enseñanza, el contenido del discurso de los profesores rurales abarca aspectos tanto de su quehacer docente como también de la visita de los monitores del proyecto.

En la tabla n°12 se muestran las dimensiones, categorías y subcategorías del discurso de los profesores rurales.

**Tabla 12**  
**Dimensiones, categorías y subcategorías de las oportunidades descritas por los profesores rurales de la región de Ñuble y de los Lagos, al utilizar el método ABED en los procesos de enseñanza- aprendizaje en el aula.**

<b>Dimensión</b>	<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>n</b>
<b>Enseñanza a través del método ABED</b>	Oportunidades para la enseñanza	Articulación	3
		Bajo costo de materiales	1
		Disciplina	4
		Estilos de aprendizaje	4
		Integración	6
		Monitores	1
		Quehacer diario	1
		Trabajo más ameno	1

<b>Aprendizaje a través del método ABED</b>	Oportunidades para el aprendizaje	Aprendizaje significativo	2
		Buenos resultados	1
		Claridad conceptual	2
		Contexto	4
		Crear	2
		Integración de asignaturas	2
		Logro de objetivos	1
		Mejoras en el aprendizaje	7
		Mismo idioma	1
		Rol protagónico del estudiante	6
		Productivo	1
		Provechoso	4
		Activos	1
		Alegría	1
		Ansiosos	2
		Autocontrol	2
		Autonomía	1
		Compromiso	1
		Confianza	1
		Creatividad	4
		Curiosidad	2
		Empatía	1
		Entusiasmo	3
		Innovación	3
		Interés por el aprendizaje	8
		Interés por el medio ambiente	3
		Liderazgo	1
		Motivación	6
		Motivación de la comunidad	4
		Participación	5
Responsabilidad	1		
Respeto	3		
Trabajo colaborativo	13		
Uso de materiales	1		



#### **4.2 Objetivo n°2: De las inquietudes descritas por los profesores rurales al utilizar el método ABED en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula**

En el análisis del discurso de los profesores rurales las mayores inquietudes al utilizar el método ABED en el aula coinciden mayoritariamente en aquellas ubicadas en la dimensión de la enseñanza, seguidos posteriormente por la dimensión del aprendizaje de sus estudiantes. En la categoría de las inquietudes en el aprendizaje de los estudiantes, los mayores obstáculos en los procesos de enseñanza- aprendizaje coinciden en aspectos de gestión y planificación de las escuelas rurales con el equipo a cargo del método ABED y las dificultades propias de las aulas rurales multigrados. De la categoría de las inquietudes para el aprendizaje, los profesores rurales mencionan aspectos relacionados netamente con los estudiantes como el dominio de conceptos, la adaptación frente al método y sus estilos de aprendizaje.

En la tabla n°13 se muestran las dimensiones, categorías y subcategorías del discurso de los profesores rurales.

**Tabla 13**  
**Dimensiones, categorías y subcategorías de las inquietudes descritas por los profesores rurales de la región de Ñuble y de los Lagos, al utilizar el método ABED en los procesos de enseñanza- aprendizaje en el aula.**

<b>Dimensión</b>	<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>n</b>
<b>Enseñanza a través del método ABED</b>	Inquietudes en la enseñanza	Falta de tiempo	6
		Falta de personal	1
		Insistencia	1
		Indisciplina	1
		Interiorizar el modelo	2
		Mayor cercanía del modelo	1
		Mayor planificación	4
		Mejor articulación	4
		Aulas multigrado	5
		Contextualizar	2
		Recursos	3

<b>Aprendizaje a través del método BAED</b>	Inquietudes en el	Dominio de conceptos	1
	aprendizaje alumnos	Adaptación	1
		Inseguridad	2

#### **4.3 Objetivo n°3: De las percepciones de los estudiantes, pertenecientes a dichas escuelas, al aprender en base al método ABED**

En el análisis del discurso de los estudiantes rurales las mayores percepciones, al aprender en base al método ABED en el aula, coinciden mayoritariamente en aquellas ubicadas en la dimensión del aprendizaje a través del método, siguiendo a continuación por aquellas ubicadas en la dimensión de la enseñanza. En la categoría de las percepciones de la enseñanza, los estudiantes rurales involucraron aspectos relacionados con sus sensaciones experimentadas, la finalidad del método y sugerencias para mejorar la enseñanza, mientras que en la categoría de las percepciones del aprendizaje, el contenido del discurso de los estudiantes rurales, abarca aspectos tanto de sus sensaciones como también de sus aprendizajes a través del método ABED.

En la tabla N°14 se muestran las dimensiones, categorías y subcategorías del discurso de los estudiantes rurales.

**Tabla 14**

**Dimensiones, categorías y subcategorías de las percepciones descritas por los alumnos rurales de la región de Ñuble y de los Lagos, al aprender en base al método ABED**

<b>Dimensión</b>	<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>n</b>
<b>Enseñanza a través del método ABED</b>	Percepciones de la enseñanza	Articulación	5
		Actitud positiva	1
		Buena experiencia	2
		Educación	2
		Mayor diversión	2
		Repetir experiencia	4
<b>Aprendizaje a través del método BAED</b>	Percepciones del aprendizaje	Aprendizaje	12
		Crear	6
		Compartir experiencias	4
		Educación	2
		Integración	1
		Personalidad	3
		Trabajo colaborativo	3
		Creatividad	10
		Diversión	4
		Entretenido	2
		Felices	1
		Interés por el medio ambiente	6
		Participación	1

**4.4 Objetivo n°4: De las percepciones de los apoderados, que integran las escuelas rurales, en torno al uso del método ABED para los procesos de enseñanza-aprendizaje**

En el análisis del discurso, de los apoderados de las escuelas rurales, las mayores percepciones, en torno al uso del método ABED para los procesos de enseñanza-aprendizaje, coinciden mayoritariamente en aquellas ubicadas en la dimensión del aprendizaje, seguido posteriormente por la dimensión de la enseñanza de los estudiantes. En la categoría de las percepciones de la

enseñanza, los apoderados destacan y agradecen la participación de la comunidad en dicho proceso y la forma de enseñanza utilizada por el método ABED, mientras que en la categoría de las percepciones del aprendizaje, los apoderados, destacan el cambio de comportamiento notado en los estudiantes y sus aprendizajes.

En la tabla N°15 se muestran las dimensiones, categorías y subcategorías del discurso de los apoderados rurales.

**Tabla 15**

**Dimensiones, categorías y subcategorías de las percepciones descritas por los apoderados, que integra las escuelas rurales de la región de Ñuble y de los Lagos, en torno al uso del método ABED para los procesos de enseñanza-aprendizaje.**

<b>Dimensión</b>	<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>n</b>
<b>Enseñanza a través del método ABED</b>	Percepciones de la enseñanza	Agradecimiento	1
		Dificultades para participar	2
		Integración	3
		No tradicional	4
		Participación de la comunidad	10
		Personas externas	3
<b>Aprendizaje a través del método BAED</b>	Percepciones del aprendizaje	Aprendizaje	5
		Comunicación	5
		Entretención	1
		Felicidad	4
		Motivación	8
		Sorpresa	3

# **Capítulo V: Discusión de los resultados**

## **5.1 De las oportunidades descritas por los profesores rurales al utilizar el método ABED en los procesos de enseñanza- aprendizaje en el aula**

De los 10 profesores rurales entrevistados se describen dos grupos de oportunidades que abarcan aspectos de la enseñanza y del aprendizaje de los estudiantes. De ambos grupos de oportunidades, se manifiesta una mayor importancia a la dimensión del aprendizaje a través del método ABED, colocando énfasis en el trabajo colaborativo, el interés por el aprendizaje y las mejoras de dicho aprendizaje percibido en los estudiantes. Esto se puede evidenciar cuando mencionan:

**PRMontL:** *< de un principio los niños partieron tímidos como que no querían hablar, no querían participar, igual hubo una niña que de quinto que no quería hacer trabajos grupales (...) de a poco se fueron abriendo, de a poco se fueron incluyendo en las actividades que los chiquillos hacían, eh les gusto bastante, terminaron siendo sus amigos >*

**PRNot03:** *< poder compartir ellos em con los otros chicos de quinto y sexto, que tienen igual muy buenas ideas, eso favoreció harto, ese trabajo favoreció mucho el trabajar con compañeros, el aceptar otras ideas>*

**PRMontL:** *< uno se da cuenta de cómo el niño se va despertando ese interés por descubrir un mundo distinto, descubrir lo nuevo y no quedarse ahí, yo pensé que las chiquititas de primero no iban a querer trabajar y fue todo lo contrario (...) >*

**PRMontL:** *< los chiquillos se interesan por aprender algo nuevo, aunque tengan que escribir, porque ellos por ejemplo, yo tengo un grupo les encanta escribir, tengo un grupo que le encanta leer, al que le encanta leer no le gusta escribir pero este método permite que se encanten con ambas cosas>*

**PRNot03:** *< Eh de qué manera mejoro el aprendizaje (...) el comportamiento y el autocontrol ayudo a que los niños igual mejoren su aprendizaje (...) cosas que quizá ellos ya sabían pero se mejoraron >*

En base a los discursos, los profesores rurales también mencionan la importancia del rol protagónico del estudiante, en donde eran ellos mismos quienes identificaban los requerimientos de su entorno y construían su propio

aprendizaje, mientras que la escuela los prepara para que viva en sociedad en la que se “aprende haciendo” (Ortiz, 2009). Además mencionan en proporciones menores aspectos relacionados con la participación en las actividades, la motivación y la creatividad, aspectos que están estrechamente ligados con el aprendizaje significativo de los estudiantes.

**PRNot02:** *<como vieron los principales aquí agentes ellos estaban súper motivados, los niños que tienen problemas de conducta disminuyeron mucho su conducta>*

**PRNot06:** *<venían más motivado, faltaron menos a clases en esos días, como que venían con otra disposición porque era distinto el contexto y bueno todo parte por ahí, por la motivación entonces ese fue un tema súper interesante como una, un proyecto que tenía fecha de inicio y de termino puede motivar positivamente al trabajo de los niños>*

**PRNot06:** *<resulta que esos niños fueron los que más trabajaron allá afuera, los que venían más motivados a trabajar, los que se sentían más apropiados del tema, esos fueron los que involucraron a sus papás también>*

Lo señalado por los profesores influye directamente en el aprendizaje de los estudiantes, lo que concuerda con los estudios realizados por Ospina (2006), quien señala que la motivación es uno de los aspectos más relevantes para que se dé el aprendizaje, de manera que cuando esta no existe, los estudiantes difícilmente logran aprender. De la misma manera, la creatividad influye en dichos aprendizajes de manera que se le contempla como, prácticamente, la única vía para abrir nuevos caminos y para dar soluciones a los problemas, en un mundo que cambia constantemente (Fernández, Eizagirre, Arandia, Ruiz y Ezeiza, 2012)

Por otro lado, en la dimensión de la enseñanza a través del método ABED, los profesores rurales destacan la integración de todos sus estudiantes considerando tanto sus niveles, capacidades y estilos de aprendizajes diferentes; y también la articulación entre diferentes asignaturas.

**PRDañ01:** < independientemente de las edades (...) es obvio que el chiquito de cinco años sacara un aprendizaje tal vez distinto al de once años pero se complementan y se potencian>

**PRNot02:** < Hay un niño que (...) tiene necesidades educativas permanentes y requiere mucho apoyo y el estaba muy interesado haciendo el proyecto, aprendió bastante>

**PRMontL:** < este proyecto, permite que todos esos niños que yo le digo niños tímidos, esos niños que no hablan y que tienen vergüenza a dar una opinión (...) y que uno muchas veces queda con la boca abierta porque sus ideas son tan potenciales, son tan grandes que les permite a ellos poder abrirse más>

**PRNot03:** < A ellos les sirvió mucho porque, porque al inicio los míos que son kinestésicos, o sea, la mayoría de mi curso (...)siempre tienen que estar en movimiento en lenguaje aprendiendo a través del teatro, en matemáticas igual haciendo entonces para ellos fue importante y si son muy bochincheros en la sala, ruidosos y todo, nunca están callados y entonces esto como que les hizo bajar un poco, como controlarse porque tenían que estar muy concentrados y les sirvió mucho>

**PRDañ01:**< esta herramienta en si ayuda en gran parte al tema de la articulación que es algo que está bien en boga hoy en día>

Hoy en día los nuevos avances, tanto teóricos como investigativos, informan que para conseguir una inclusión plena hay que superar los enfoques basados en aplicar estrategias que buscan encajar cierto tipo de personas para desarrollar otros basados en la reestructuración de las escuelas en respuesta a las necesidades de los estudiantes (Chenoweth y Stehlik, 2004; Ainscow, 2001; como se citó en Molina, 2015). De esta manera el método ABED integra todo tipo de estudiantes, considerando tanto sus capacidades y necesidades.



## **5.2 De las inquietudes descritas por los profesores rurales al utilizar el método ABED en los procesos de enseñanza- aprendizaje en el aula**

Las percepciones de los profesores rurales, acerca de las inquietudes al utilizar el método ABED en sus aulas, abarcan aspectos relacionados a la enseñanza y al aprendizaje a través del método. Las mayores inquietudes coinciden en aquellas ubicadas en la dimensión de la enseñanza, como el tiempo requerido para la aplicación del método, la planificación y articulación de las asignaturas; y las dificultades propias de las aulas rurales multigrado.

**PRChS01:** *<los tiempos con los niños como que nos limitan un poco el tiempo en las instancia de reflexionar o de trabajar más en equipo>*

**PRNot03:** *< yo creo que planificar mejor tanto en equipo que viene de afuera el caso de ustedes como con los profesores, planificar mejor las actividades, en qué sentido, traer como el enfoque ya listo, ya traer como ya planeado, vamos a trabajar esto porque tiene que ver no se con con poblaciones en el caso que sea ciencias, con encuestas en el caso que sea datos y azar en el caso de matemáticas, eh el tema de mapas conceptuales también se puede trabajar ahí mismo con lenguaje, llevarlo como que llevarlo ya un poco mas desarrollado nosotros ante de plantearse a los niños, y que ellos vayan a la vez construyendo su aprendizaje de acuerdo a las indicaciones que se le vayan dando.>*

**PRNot06:** *< Falencias, bueno como le dije al comienzo yo creo que la falencia fue de mayor planificación para lograr integrar todas las asignaturas>*

**PRDañ01:** *< en el aula multigrado el trabajo en si es más complejo, ya que trabajamos diferentes niveles, no cierto y hay que ir graduando la complejidad y entonces dentro del aula hay que ir hablando por decirlo en términos simples en el mismo idioma y que no se preste para confusión sobre todo en los más pequeños>*

**PRMontL:** *< a uno la preparan en la universidad para aula común no para los unidocentes o bidocentes, porque tener ya dos cursos, dos cursos en uno ya es dificultoso imagina dieciséis cursos en una sola sala>*

Las inquietudes de los profesores rurales en cuanto a las dificultades propias de las aulas rurales multigrado se debe a la complejidad que supone realizar esta tarea, que junto con otra amplia gama podría afectar en ocasiones, tanto la competencia como la dedicación e incidir de forma negativa en la motivación para enseñar, factor de suma importancia en la enseñanza efectiva. Esta situación se agrava cuando se considera que la mayoría de los profesores rurales no recibe una formación específica para desempeñarse como profesor en el área rural, es decir, una formación que lo habilite para el desempeño de las funciones descritas (Schiefelbein, 1992; Thomas, 2005; como se citó en Vera, Osses, Schiefelbein, 2012. Andraca y Gajardo, 1992; como se citó en Vera, Osses, Schiefelbein, 2012)

Por otro lado, entre los hallazgos que inquietan a los profesores rurales, se encuentran aquellos ubicados en la dimensión del aprendizaje de los estudiantes, como el dominio de conceptos, la adaptación e inseguridad de los estudiantes frente a las actividades realizadas con el método ABED.

**PRDañ01:** < *lo que si es que se dificulta un poco quizá en trabajar, ya que son niños más pequeños entonces tienen menos dominio de repente de conceptos, entonces lo que de repente lleva a que a lo mejor no se entienda en su totalidad*>

**PRNot02:** <*Inseguridad de parte de ellos a veces, tía es que no me resulta, eso yo creo que más inseguridad, más miedo a que les quede malo, a que no, eso, yo creo que eso, fue como inseguridad al exponer porque ellos tienen harta personalidad pero ellos si son cuando hacen algo y no les resulta, no les resulta por ejemplo se frustran*>

**PRNot06:** < *esos niños más cómodos, a los que no están acostumbrados al trabajo manual digamos herramientas ellos como que no sé, no, no a ellos les costó un poco integrarse a este trabajo*>

Es importante señalar que cuando los profesores rurales expresan estos obstáculos, lo hacen de acuerdo a sus creencias, actitudes y emociones hacia sí mismo y hacia los estudiantes fruto de los muchos años que han pasado en su labor docente y que pueden influir en su futura labor.

### **5.3 De la percepción de los estudiantes rurales al aprender en base al método ABED**

Las mayores percepciones de los estudiantes, pertenecientes a las escuelas rurales, hacen mención tanto a sus intereses como también a los aprendizajes obtenidos a través del método, los cuales permiten potenciar la creatividad generando un mayor aprendizaje producto de sus propias creaciones e intereses. Esto se puede evidenciar cuando mencionan lo siguiente:

**EstDañ:** *<podíamos aprender más cosas que lo hacen en otras partes>*

**EstDañ:** *< en Artes Visuales nos enseñaron las cosas de artes, nos enseñaron cosas de lenguaje porque teníamos que hacer una fuente y después traerlo acá>*

**EstDañ:** *< Si hicimos como dos maquetas una hicimos como un parque habían puros basureros para que los niños la recogieran y la echaran ahí, cuando estuvieran comiendo algo>*

Como se mencionó anteriormente, cuando se estimula a los alumnos a tomar riesgos y a experimentar nuevos desafíos, considerando sus errores como parte del aprendizaje, los estudiantes logran ser motivados a la realización de las actividades de una forma alegre y el entusiasta. De esta manera las emociones juegan un rol fundamental dentro del aprendizaje significativo de cada uno de los estudiantes.

En la categoría de las percepciones de la enseñanza, los estudiantes rurales realizan una valoración positiva en cuanto a la enseñanza a través del método ABED, dentro de las cuales mencionan aspectos relacionados a las sensaciones experimentadas y a la articulación de asignaturas.

**EstDañ:** *< nos divertimos harto>*

**EstDañ:** *< aprendimos a trabajar en equipo y pasarlo bien con los amigos>*

**EstDañ:** *< nos enseñaron mucho>*

**EstDañ:** *< Fue muy entretenido>*

**PRMon:** *algunas de las cosas que hicieron tenían alguna conexión con los ramos con las materias que ustedes tienen que estudiar?*

**EstDañ:** *< Sí (...) Ciencias, lenguaje>*

Finalmente, en el discurso de los estudiantes rurales se pueden identificar algunas sugerencias como la repetición de la experiencia y la realización de actividades más divertidas.

**PRMon:** *queríamos saber qué cosas les habían gustado a ustedes para volver y mejorar algunas cosas y volver con más fuerza el próximo año. Entonces como queremos volver nosotros con mejoras en la estrategia ¿ustedes que mejoras le harían a la estrategia?*

**EstDañ:** *< A mí me gustaría volver a repetir la experiencia>*

**EstDañ:** *< Que se repitiera lo mismo que hicimos>*

**EstDañ:** *<Que vengan de nuevo>*

**EstDañ:** *<Que jugáramos más a la pelota>*

**EstDañ:** *<También divertirse, no estresarse así, no hacer bullying>*

#### **5.4 De la percepción de los apoderados rurales, en torno al uso del método ABED, para los procesos de enseñanza- aprendizaje**

Dentro de las mayores percepciones de los apoderados rurales, en torno al uso del método ABED, se destaca positivamente los aprendizajes de los estudiantes, los cuales fueron identificados a través de la comunicación que establecían en su hogar luego de la jornada escolar. Los apoderados, sorprendidos con los aprendizajes de los alumnos, también notaron un cambio de conducta, la cual demostraba interés y motivación por las actividades realizadas, destacando la felicidad y la entretención que no eran comunes de observar. Lo anterior se puede evidenciar cuando mencionan:

**ApNot02:** *<mi hijo (...) llegaba bueno su semana fue bien, yo lo note el cambio, porque generalmente hay que preguntarle qué es lo que hizo, en que*

*esta, que aprendió y esos días todos los días llegaba a contar que estaban haciendo algo con unos tíos que eran de otra parte me decía>*

**ApNot03:** *< ellos llegaban motivados contando que llegaban tíos de la universidad así que estaban haciendo no se cosas nuevas pero el muy motivao paso varios días que estuvieron en esto digamos, trabajando si>*

**ApNot01:** *<Entonces llegaba y golvia muy motivao que decía que era muy igual de feliz de ver a los tíos que igual le ayudaban poh porque decían son bien amable bien atento ello pa ayudarno y enseñarno como hacer las cosas>*

**ApNot04:** *<No es que lo encontré, eh o sea, uno como apoderado vino y me y yo me sorprendí, me sorprendí porque cada grupo de niños tenía un proyecto y no era una que se lo había aprendido de memoria algo como las pruebas, era que ellos entendían lo que habían hecho y lo explicaban, desde primero hasta los chicos más grandes, sí, todo, todo muy bonito, yo por lo menos me sorprendí del trabajo que habían realizao>*

Por otro lado, entre las percepciones de los apoderados rurales se encuentran aquellas ubicadas en la dimensión de la enseñanza, en la cual se menciona en gran medida la participación que tuvieron ellos mismos en dicho proceso, destacando el tipo de enseñanza no tradicional que permite la integración de todos los estudiantes y también la participación de personas externas.

**ApNot03:** *<cuando ya viene alguien que es fuera del establecimiento para ellos ya es una novedad y un incentivo porque nuevas caras, nuevas ideas, nuevas formas de trabajo, entonces para ellos, a ellos en lo personal así como estudiantes yo creo que los fortalece, los enriquece bastante y obviamente uno como apoderado la verdad que también se siente mucho mejor>*

**ApNot04:** *<es algo que que sale de afuera de lo común no es tan monótono como trabajar todos los días con los mismos tíos, con los mismos profesores e inspectores>*

**ApNot02:** *<Si, poh, el incluso, eh, me hizo recolectar materiales (risas) si poh, unas mallas y todo eso y el que tenía que hacerlo, o sea que tenía que traer los materiales para el proyecto que estaban haciendo, incluso pidió herramientas que igual, cierto, pidieron herramientas para hacer>*

**ApNot03:** *<Mi hijo también tiene déficit, déficit atencional y también tan motivado, también pidió herramientas y todo, trajo su martillo y todas sus cosas para ayudar>*

# **Conclusión**

Al término de la investigación se pueden evidenciar claramente 2 grandes ideas de los hallazgos presentados:

En primer lugar, los profesores pertenecientes a las escuelas rurales de la región de Ñuble y de Los Lagos, presentan semejanzas en cuanto a las oportunidades e inquietudes respecto a la utilización del método ABED en los procesos de enseñanza- aprendizaje en las aulas de clases.

Con respecto a las oportunidades, se manifiesta una mayor importancia a la dimensión del aprendizaje a través del método ABED, colocando énfasis en el trabajo colaborativo, el interés por el aprendizaje y las mejoras de dicho aprendizaje percibido en los estudiantes. En proporciones menores, pero no menos importante, se mencionan aspectos relacionados con la participación en las actividades, la motivación y la creatividad de los estudiantes, aspectos estrechamente ligados al aprendizaje significativo.

En cuanto a las inquietudes u obstáculos, los profesores rurales, coinciden en señalar mayoritariamente a aquellas ubicadas en la dimensión de la enseñanza, como el tiempo requerido para la aplicación del método, la planificación y articulación de las asignaturas; y las dificultades propias de las aulas rurales multigrado. De la misma manera, entre los hallazgos que inquietan a los profesores rurales, se encuentran aquellos ubicados en la dimensión del aprendizaje de los estudiantes, como el dominio de conceptos, la adaptación e inseguridad de los estudiantes frente a las actividades realizadas con el método ABED.

Cabe mencionar que las oportunidades descritas por los profesores rurales triplican a las inquietudes mencionadas por dichos profesores.

En segundo lugar, los estudiantes y apoderados de las escuelas rurales antes mencionadas, tienen percepciones positivas en cuanto a la enseñanza y al aprendizaje a través del método ABED.

En cuanto al aprendizaje, los estudiantes hacen mención en relación a sus intereses como también a los aprendizajes obtenidos a través del método y los apoderados destacan de forma positiva estos aprendizajes y los cambios de conducta percibidos, las cuales demostraban interés y motivación por las actividades realizadas, resaltando la felicidad y la entretención que no eran comunes de observar.



En cuanto a la enseñanza, los estudiantes rurales realizan una valoración positiva mencionando aspectos relacionados a las sensaciones vivenciadas y a la articulación de asignaturas, pudiéndose identificar algunas sugerencias como la repetición de la experiencia y la realización de actividades con un mayor grado de diversión. Los apoderados rurales, por su parte, mencionan en gran medida la participación que tuvieron ellos en dicho proceso, destacando que el tipo de enseñanza no tradicional permite la integración de todos los estudiantes y también la participación de personas externas.

El estudio permitió además, profundizar las percepciones de la comunidad educativa, de las escuelas rurales de la región de Ñuble y de Los Lagos, sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje a través del método ABED, las cuales son percibidas en su mayoría de forma positiva en cuanto a la enseñanza y al aprendizaje, pero de forma negativa en cuanto los aspectos de gestión y planificación de las escuelas rurales con el equipo a cargo del método ABED, las dificultades propias de las aulas rurales multigrados, el dominio de conceptos de los estudiantes, la adaptación frente al método y sus estilos de aprendizaje.

Cabe mencionar también, que en cuanto a las percepciones de la comunidad educativa, la concentración de oportunidades descritas por sobre las inquietudes que señalaron según el método ABED puede ser un factor decisivo a la hora de innovar en los centros estudiantiles, de forma positiva, con el fin de mejorar la calidad de la educación de los sectores más desfavorecidos.

Con el método ABED, se logró privilegiar la experiencia en el mundo real en vez de enfocarse en aquellos conocimientos abstractos que no tienen ninguna aplicación. Los aprendizajes en las escuelas rurales se desarrollaron basados en la práctica, descubriendo y aplicando reflexivamente dichos conocimientos y de esta manera se promovió la metacognición y la sustentabilidad en las decisiones de los estudiantes.

Trabajar con el método ABED, ayudó a que los alumnos fueran participes activos del proceso enseñanza-aprendizaje y no espectadores pasivos, logrando de esta manera la colaboración entre los estudiantes por sobre el trabajo individual, al cual estaban acostumbrados. De la misma forma, el método ABED, considera el manejo de emociones como parte del aprendizaje, ya que los estudiantes de las escuelas rurales realizaron la mayoría de las

actividades con entusiasmo y alegría, produciendo un cambio social positivo en sus comportamientos y actitudes.

Finalmente, con este método, los estudiantes pudieron desarrollar su creatividad debido a que tenían la libertad de crear sus propios productos de acuerdo a cada uno de sus intereses, demostrando y potenciando, de esta manera, sus habilidades a través del trabajo colaborativo.

Debido a todo lo anterior, apoyamos y recomendamos el método ABED, como una estrategia de enseñanza, donde los estudiantes desarrollan todo tipo de habilidades que le permitirán desenvolverse de forma exitosa en una sociedad cada vez más globalizada, siendo seres capaces de hacer conexiones claras entre lo aprendido y el mundo real y generando de esta manera un aprendizaje significativo con la capacidad de aplicar lo aprendido a nuevas situaciones problemáticas.

# Referencias

- Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. Pixel-bit. Revista de medios y educación, (47), 73-88. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/368/36841180005.pdf>
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, (2), 13-22. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/17430>
- Bustos, A. (2007) Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *PROFESORADO. Revista de currículum y Formación de profesorado*, 11(3), 1-26. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711311.pdf>
- Cardemil, C. (2002). Prácticas de enseñanza y aprendizaje en las aulas de enseñanza básica: Una cuenta pendiente de la reforma educativa en Chile. *Revista Umbral*, (9). Recuperado de <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/8907>
- Coca, M. (2002). El desarrollo de la escuela rural Chilena. Horizontes educacionales, (7), 39-43. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/979/97917885005/>
- Collia, G., Modesto, F., Pérez, I., Raín N. y Williamson G. (2012). Docentes rurales, infancia y adolescencia mapuche. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 11 (2), 77-96. doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-180
- Cortes, K., Fuentes, V., Villablanca, I. y Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos*, 39 (2), 97-113.

- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Díaz, R., Osses, S., y Muñoz, S. (2016). Factores e interacciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos rurales de la Araucanía, Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 111-128. doi: 10.4067/S0718-07052016000400006
- Donoso-Díaz, S., Arias-Rojas, O., Gajardo, C., Frites, C., (2013). Inequidades invisibles en la educación chilena: Brechas entre estudiantes urbanos y rurales en la prueba PISA de Lectura (2009). *Educ. Soc., Campinas*, 34(125), 1203-1227. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/873/87330049010/>
- Estudio Características del liderazgo directivo en escuelas rurales efectivas. Agencia de calidad de la educación. (2016). Recuperado de [http://archivos.agenciaeducacion.cl/liderazgo-motivacion-lectora/Estudio Liderazgo Rural.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/liderazgo-motivacion-lectora/Estudio_Liderazgo_Rural.pdf)
- Fernández, I., Eizagirre, A., Arandia, M., Ruiz, P. y Ezeiza, A. (2012). Creatividad e innovación: claves para intervenir en contextos de aprendizaje. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 23-40. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num2/art2.pdf>
- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n5/v2n5a9.pdf>
- Hernández, V., Gómez, E., Maltes, L., Quintana, M., Muñoz, F., Toledo, H., Riquelme, V., Henríquez, B., Zelada, S. y Pérez, E. (2011). La actitud hacia la enseñanza y aprendizaje de la ciencia en alumnos de

Enseñanza Básica y Media de la Provincia de Llanquihue, Región de Los Lagos-Chile. *Estudios Pedagógicos*, (1), 71-83. doi: 10.4067/S0718-07052011000100004

Hitos de la historia del Mineduc. Revista de educación. (6 de noviembre de 2015). Recuperado de <http://www.revistadeeducacion.cl/hitos-de-la-historia-del-mineduc/>

Informe de política Social. (2012). Ministerio del desarrollo Social. Recuperado de [http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/ipos-2012/media/ipos\\_2012\\_pp\\_30-65.pdf](http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/ipos-2012/media/ipos_2012_pp_30-65.pdf)

López, N., Pereyra, A. y Sourrouille, F. (2007). Disparidades urbanas y rurales en América Latina. Algunas de sus implicancias en el acceso a la educación. Buenos Aires: IIEPUnesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001555/155540s.pdf>

Medina-Nicolalde, M. y Tapia- calvopiña, M. (2017). El aprendizaje basado en proyectos una oportunidad para trabajar interdisciplinariamente. *Olimpia: Publicación científica de la facultad de cultura física de la universidad de Granma*, 14(46), 236-246. Recuperado de <http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6220162>

Mehalik, M., Doppelt, Y. y Schuun, C. (2008). Middle-school science through design-based learning versus scripted inquiry: Better overall science concept learning and equity gap reduction. *Journal of engineering education*, 97(1), 71-85. doi: 10.1002/j.2168-9830.2008.tb00955.x

Ministerio de Educación. (2013). Medición de la deserción escolar en Chile. Serie de Evidencias. Centro de Estudios Mineduc, 2(15). Recuperado de [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/A2N15\\_Desercion\\_escolar.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/A2N15_Desercion_escolar.pdf)

- Molina, S. (2015). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en comunidades de aprendizaje. *Intangible capital*, 11(3), 372-392. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=549/54941394006>
- Muñoz de Ebensperger, E. (1942). El desarrollo de las escuelas normales en Chile. *Anales de la Universidad de Chile*, (45-46), 152-189. doi:10.5354/0717- 8883.1942.23986.
- Nelson, D. (2004). Design Based Learning Delivers Required Standards in all Subjects, K12. *Journal of interdisciplinary studies*. Recuperado de [http://www.cpp.edu/~dnelson/documents/jis\\_vol17\\_fall04.doc](http://www.cpp.edu/~dnelson/documents/jis_vol17_fall04.doc)
- Ortiz, A. (2009). *Temas pedagógicos, didácticos y metodológicos*. Recuperado de [https://books.google.cl/books?id=eR22umtiXLAC&pg=PA6&lpg=PA6&dq=\\_temas+pedag%C3%B3gicos,+didacticos+y+metodologicos&source=bl&ots=WKKt5qdwfO&sig=ACfU3U1goKmq-eteXNCLqWxhzJp9PVR88A&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwimgteW66XhAhVFGLkGHW3pD54Q6AEwBXoECAkQAQ#v=onepage&q=temas%20pedag%C3%B3gicos%2C%20didacticos%20y%20metodologicos&f=false](https://books.google.cl/books?id=eR22umtiXLAC&pg=PA6&lpg=PA6&dq=_temas+pedag%C3%B3gicos,+didacticos+y+metodologicos&source=bl&ots=WKKt5qdwfO&sig=ACfU3U1goKmq-eteXNCLqWxhzJp9PVR88A&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwimgteW66XhAhVFGLkGHW3pD54Q6AEwBXoECAkQAQ#v=onepage&q=temas%20pedag%C3%B3gicos%2C%20didacticos%20y%20metodologicos&f=false)
- Osses, S., Sánchez, I. e Ibáñez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32 (1), 119-133. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>
- Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4. Recuperado de <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/revsalud/article/view/548>
- Palma, M. y Hernández, G. (2018). Aprendizaje basado en diseño (ABED) para la formación de educadores de primaria en la ruralidad. *Revista*

Reflexión E Investigación Educativa, 1(1), 109-117. Recuperado de <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/3410>

Palma, M., Lagos, N. y Mora, M. Metodologías activas para la formación universitaria. Recuperado de: [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net)

Porlán, R. (1995). *Constructivismo y escuela*. Recuperado de <http://www.academia.edu/download/45294922/PorlanLectura2.pdf>

Rioseco, M. y Romero, R. (1997). La contextualización de la enseñanza como elemento facilitador del aprendizaje significativo. *Actas Encuentro Internacional sobre el aprendizaje significativo*, 253-262. Recuperado de <https://cmappublic3.ihmc.us/rid=1GLSV900J-1SDW54M-GZ9/Contextualizaci%C3%B3n%20de%20la%20Ense%C3%B1anza%20como%20elemento%20facilitador%20del%20Aprendizaje%20Significativo.pdf>

Rodríguez, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Presencia universitaria*, 3(5), 36-45. Recuperado de [http://eprints.uanl.mx/3681/1/Una\\_mirada\\_a\\_la\\_pedagog%C3%ADa\\_tradicional\\_y\\_humanista.pdf](http://eprints.uanl.mx/3681/1/Una_mirada_a_la_pedagog%C3%ADa_tradicional_y_humanista.pdf)

Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables. *Persona y sociedad*, 17(1), 113-128. Recuperado de [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31136209/9143.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1550080452&Signature=RGaCoW1xe4rhVaXIYnKgPTYKeas%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DPor\\_que\\_los\\_docentes\\_no\\_pueden\\_desarrol.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31136209/9143.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1550080452&Signature=RGaCoW1xe4rhVaXIYnKgPTYKeas%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DPor_que_los_docentes_no_pueden_desarrol.pdf)

- Romero, J. (2012). Lo rural y la ruralidad de América Latina: categorías conceptuales en debate. *Psicoperspectivas*, 11(1), 8-31. doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue1-fulltext-176
- Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 15(2), 71-91. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART5.pdf>
- Serrano, J. y Pons, R. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412011000100001&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412011000100001&script=sci_arttext)
- Vera, D., Osses, S. y Schiefelbein, E. (2012). Las Creencias de los profesores rurales una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 297-310. doi: 10.4067/S0718-07052012000100018
- Williamson, G. 2004. *Estudio sobre la educación para la población rural en Chile. Educación para la población rural En Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. Proyecto FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC. Recuperado de <http://www.fao.org/docrep/pdf/009/y5517s/y5517s00.pdf>