



**CREENCIAS PEDAGÓGICAS DEL PROFESORADO DE UNA
ESCUELA RURAL EN EL CONTEXTO MAPUCHE**
TEACHERS' PEDAGOGICAL BELIEFS OF A RURAL SCHOOL IN THE MAPUCHE
CONTEXT

Volumen 15, Número 3
Setiembre - Diciembre
pp.1-19

Este número se publicó el 1° de setiembre de 2015

DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20924>

María Elena Mellado Hernández
Juan Carlos Chaucono Catrino

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[CATÁLOGO DE LATINDEX](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),
[SHERPA/ROMEO](#), [QUALIS](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



CREENCIAS PEDAGÓGICAS DEL PROFESORADO DE UNA ESCUELA RURAL EN EL CONTEXTO MAPUCHE

TEACHERS' PEDAGOGICAL BELIEFS OF A RURAL SCHOOL IN THE MAPUCHE CONTEXT

María Elena Mellado Hernández¹
Juan Carlos Chaucono Catrino²

Resumen: El objetivo del artículo consiste en develar las creencias pedagógicas sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación que subyacen a las prácticas del aula en una escuela rural mapuche, región de la Araucanía, Chile. Este trabajo corresponde a un estudio de caso que se suscribe en la investigación educativa. Las personas participantes son docentes que se desempeñan desde el nivel transición hasta 6° año básico en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Para recoger información sobre las creencias del profesorado se utilizó un cuestionario de escala tipo Likert. Además, se observaron clases utilizando registros etnográficos para un análisis de contenido. A partir de los resultados aplicados en el test se visualiza que coexisten en el pensamiento del equipo docente contradicciones sobre creencias de enseñanza, aprendizaje y evaluación desde enfoques educativos conductistas y constructivistas. Sin embargo, al contemplar las prácticas de aula predomina un enfoque conductista con actividades descontextualizadas del mundo rural y mapuche, centradas en el profesorado, en la reproducción de información y dando énfasis a la evaluación sumativa como resultado de aprendizaje. A modo de conclusión, este caso refleja que predominan en el aula las creencias pedagógicas conductista del profesorado por sobre aquellas representaciones asociadas al enfoque constructivista.

Palabras clave: CREENCIAS PEDAGÓGICAS, ENFOQUE CONDUCTISTA, ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA, EDUCACION RURAL, CREENCIAS DEL PROFESORADO, COMUNIDAD MAPUCHE, CHILE

Abstract: The aim of the article consists in reveal the pedagogical beliefs about teaching, learning and assessment that underlie to the classroom practices in a rural Mapuche school, in the Araucanía region, Chile. This work corresponds to a case study that subscribes in educational research. The participants are teachers who work from transition level to 6th grade in the subject of Language and Communication and History, Geography and Social Sciences. To collect information about teacher beliefs, a questionnaire Likert scale was used. In addition, classes were observed using ethnographic records for a content analysis. From the results of the test, it appears that coexist in the thinking of the teaching staff contradictions about teaching, learning and assessment beliefs from behavioral and constructivist educational approaches. However, observing the classroom practices a behavioral approach prevails with decontextualized rural and Mapuche activities, centered on teachers, in the reproduction of information and emphasizing the summative evaluation as learning results. In conclusion, this case reflects that in classroom predominate behavioral of teachers over those representations associated with constructivist approach.

Keywords: PEDAGOGICAL BELIEFS, BEHAVIORAL APPROACH, CONSTRUCTIVIST APPROACH, RURAL EDUCATION, TEACHER BELIEFS, MAPUCHE COMMUNITY, CHILE

¹ Profesora de la Carrera de Pedagogía de Educación Básica de la Universidad Católica de Temuco, Chile. Doctora en formación de profesores e investigación educativa de la Universidad de Extremadura, España. Directora del Magíster en Gestión Escolar- Plan de Formación de Directores del Ministerio de Educación, Chile. Dirección electrónica: mmellado@uct.cl

² Director y Profesor de Educación General Básica de la Escuela Particular Subvencionada N° 34 de la comuna de Vilcún de la Región de la Araucanía, Chile. Magíster en Gestión Escolar de la Universidad Católica de Temuco, Chile. Dirección electrónica: juancarchau@yahoo.es

Artículo recibido: 20 de noviembre, 2014

Enviado a corrección: 6 de abril, 2015

Aprobado: 17 de agosto, 2015

1. Introducción

Durante los últimos años la educación ha sido una prioridad para la mayoría de los países del mundo. Se ha intentado, a través de diversas reformas, mejorar aspectos como su cobertura, eficacia y calidad. Sin embargo, persisten como principal problema la calidad de los aprendizajes y la pertinencia de la enseñanza.

El Ministerio de Educación de Chile impulsa una nueva reforma que promueve el desarrollo profesional del profesorado con el propósito de mejorar sus prácticas pedagógicas y de manera indirecta el aprendizaje del cuerpo estudiantil. En este sentido, el informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007) sitúa la acción docente como el primer factor interno a la escuela que más relevancia tiene en el logro de aprendizaje. En otras palabras, el desarrollo de programas de perfeccionamiento pudiese convertirse en instancias de cuestionamiento de las representaciones que subyacen a las prácticas del aula con el propósito de mejorar el desempeño profesional.

Los estudios sobre pensamientos del profesorado han evidenciado que el proceso educativo está teñido por sus creencias pedagógicas (Fang, 1996; Litwin, 2005; Meckes, 2007). En este sentido, Erazo (2009) manifiesta que las propuestas formativas no han sido significativas para la comunidad profesional porque no consideran las necesidades ni creencias que subyacen a las prácticas pedagógicas. Es decir, el perfeccionamiento debiera transformarse en una comunidad de aprendizaje sistemática que favorezca la toma de conciencia y el cuestionamiento de las creencias con el propósito de afectar su pensamiento pedagógico.

Por otra parte, el Gobierno de Chile (2015) sostiene que los resultados obtenidos el año 2013, en la región de la Araucanía, en las pruebas estandarizadas de cuarto básico, del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) logran resultados preocupantes que no superan el promedio nacional. Asimismo, al analizar los datos detalladamente resultan ser más bajos en aquellas escuelas rurales que se ubican en comunidades mapuche de la región.

Al mismo tiempo, varios autores sostienen que los bajos resultados podrían explicarse porque la mayoría del profesorado rural que se desempeña en contextos indígenas poseen una escasa formación para desempeñarse en aulas multigrado que atiendan a la diversidad cultural (Ibáñez, 2011; Quilaqueo y Quintriqueo, 2008; Villarroel, 2003). Para mejorar los aprendizajes, no solo se requiere que el cuerpo docente asuma una educación rural e

intercultural pertinente al contexto, sino que además, se den cuenta de sus creencias y las analicen en función de los actuales enfoques educativos.

En este marco, surge la necesidad de develar las creencias pedagógicas sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación que posee el profesorado de una escuela rural de la comuna de Vilcún de la región de la Araucaria del sur de Chile.

2. Referente teórico

La educación rural en Chile se ha definido, específicamente, por su ubicación geográfica, por la población que atiende y las particularidades pedagógicas. Las escuelas rurales funcionan uni y bidocentes, tridocentes y polidocentes, la mayoría posee cursos multigrados y generalmente se concentran en zonas de alta pobreza (Williamson, 2004). En atención a la ruralidad el Ministerio de Educación (1998) ha promovido cambios de prácticas pedagógicas a través de programas y recursos educativos que intentan considerar la realidad sociocultural de los centros educativos. Estas estrategias están orientadas a mejorar el quehacer pedagógico, la calidad de la enseñanza y aprendizaje del estudiantado. Sin embargo, la educación rural multigrado, continúa siendo descontextualizada y atendiendo por separado los cursos, desfavoreciendo la interacción entre estudiantes de distinto nivel.

La población que asiste a las escuelas rurales en la región de la Araucanía proviene, en su mayoría, de la etnia mapuche. Según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2005), en Chile, el 5% de la población pertenece a grupos indígenas, de los cuales un 87,34 % de estos son mapuche y el 33,6% se localiza en este territorio. Según Poblete (2003) el estudiantado mapuche vivencia, al ingresar al sistema escolar, un choque cultural, producto de la escasa valoración por parte de la cultura dominante. Es decir, el estudiantado mapuche, en su mayoría, recibe una enseñanza que desconoce la cultura ancestral.

Diversos estudios nacionales sostienen que el profesorado debiera mantener en sus prácticas pedagógicas un permanente diálogo recíproco entre el conocimiento mapuche y aquel prescrito en el currículo nacional (Quintriqueo y Torres, 2012; Quilaqueo y Quintriqueo, 2008). Asimismo, Essomba (2007) destaca la importancia de considerar contenidos y finalidades educativas de las comunidades indígenas en el medio escolar. Entonces, para lograr la interculturalidad en el aula, es necesario que exista dominio disciplinar, pedagógico y cultural que permita al docente crear oportunidades de aprendizaje significativas y pertinentes al contexto.

De igual modo, existen numerosas investigaciones que centran al docente como objeto de estudio con el propósito de comprender su pensamiento, el cual influye en las prácticas de enseñanza y afecta el logro de resultados de aprendizaje (Antúnez y Aranguren, 2004; Gil, Rico y Fernández, 2002; Gómez y Seda, 2008). En el mismo sentido, Bryan (2003) afirma que la influencia de las creencias condiciona el proceso de enseñanza. En este contexto, ahondar en el accionar pedagógico del profesorado permite dilucidar las creencias implícitas que explican el enfoque de enseñanza que prima en sus decisiones de aula.

Por consiguiente, varios autores han identificado y descrito las creencias del profesorado como construcciones mentales ligadas a imágenes y supuestos que se les asigna validez al punto de orientar las conductas para sostener juicios y tomar decisiones (Bryan, 2003; Durán, 2001; Kaplan, 2004 y Prieto, 2008). Además, ellos manifiestan que las creencias pueden entenderse como repertorios de respuestas rutinarias ligadas a la profesión sin base teórica y que define la conducta del sujeto. En cambio, para Moreno (2000) las creencias son ideas poco elaboradas que forman parte del conocimiento que posee el equipo docente, pero carece de rigor para mantenerlas e influyen de manera directa en su desempeño. Entonces, podríamos entender que las creencias son aquellas ideas que se tienen de un objeto en particular que no requieren de un conocimiento teórico para perpetuarse en el saber que orienta la práctica.

Los avances investigativos afirman que las creencias que tiene el profesorado son utilizadas en el desarrollo de su trabajo en el aula y emergen en tareas como diseño de clases, en las estrategias y actividades de enseñanza, la forma de comprender y evaluar el aprendizaje (Durán, 2001; Fang, 1996; Pajares, 1992). Igualmente, González, (1999) plantea que en el saber pedagógico del cuerpo docente están comprometidas creencias racionalidades, representaciones y efectos que son las fuerzas que guían y dan sentido a la práctica pedagógica. En otras palabras, las creencias del enseñante subyacen a la práctica de aula y tienen efectos en el aprendizaje del estudiantado. Pues, develar las creencias del educador evidencia el pensamiento pedagógico desde uno o más enfoques educativos.

En tal sentido, puede ser posible asociar la forma de pensar y actuar docente a un enfoque educativo conductista o constructivista con el propósito de generar una mayor comprensión del quehacer pedagógico en el aula. Distintos autores han consensuado que el enfoque conductista considera al maestro como fuente de conocimiento y transmisor de información al estudiante para que asimile contenidos fragmentados en actos aislados de instrucción. Asimismo, entienden el aprendizaje como un proceso mecánico de estimulación,

repetición y retención de nuevas conductas e información que se recogen en el proceso evaluativo relacionado con la calificación y estandarización de contenidos (García, 2010; Sanmartí, 2007; Santos Guerra, 2003; Traver, Sales, Doménech y Moliner, 2005).

En este sentido, Ahumada (2005) sostiene que el profesorado que asigna relevancia a las respuestas correctas y al grado alcanzado en concordancia con los objetivos prescritos, estandariza el contenido en un solo tipo de conocimiento. Es decir, el sistema de creencias fundadas en un enfoque conductista puede restringir el aprendizaje, al ignorar los conocimientos previos, la interacción en el aula y las oportunidades para desarrollar habilidades cognitivas en las actividades del alumnado.

Por otro lado, numerosas investigaciones explican ampliamente el enfoque educativo constructivista. En estos estudios, los autores consideran el aprendizaje como una construcción social, auténtica y significativa que tiene como responsable último del proceso al estudiante, quien construye y reconstruye el saber. El profesorado se asume como facilitador que presta ayuda pedagógica, ajustada a las necesidades e intereses y dificultades del aprendiz (Carretero, 1999; Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé y Zabala, 2007; Díaz y Hernández, 2002). Estos investigadores sostienen que las actividades realizadas en el aula deberían contribuir al desarrollo de habilidades, no solo limitarse a la mera reproducción de la información. Por tanto, se aprende en la interacción social con otros, el estudiante asume el protagonismo y responsabilidad en su proceso, y el educador en su rol de mediador ayuda al alumnado a enfrentar los desafíos como oportunidades de reconstrucción del conocimiento.

Algunas investigaciones dan cuenta de resultados que muestran creencias híbridas que parecen ser un sincretismo de conocimientos que se fundamentan en teorías de diversas corrientes epistemológicas (García, 2010; Gómez, 2010). Del mismo modo, se encuentran creencias basadas en procesos de transmisión que aluden al contenido, planificación y protagonismo docente versus creencias focalizadas en la transformación de la información previa que posee el estudiantado y que se evalúa en relación al logro de aprendizajes significativos.

Este estudio tiene por objetivo develar las creencias sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación que subyacen a las prácticas pedagógicas del profesorado de una escuela rural en contexto mapuche, perteneciente a la comuna de Vilcún de la región de la Araucanía, Chile. Dentro de este marco, se desprenden tres objetivos específicos que se relacionan con: identificar las creencias que manifiesta el profesorado según enfoque conductista o

constructivista, describir las prácticas pedagógicas que surgen del aula, reconociendo el enfoque predominante y relacionar las creencias del profesorado y su práctica pedagógica en el aula, según enfoque educativo.

3. Metodología

Es un estudio de caso que se suscribe al enfoque de investigación educativa, tiene el propósito de aportar conocimiento sobre el objeto de estudio para comprender y mejorar los procesos educativos (Bisquerra, 2004).

3.1 Participantes

Las cuatro personas participantes de este estudio corresponden a toda la comunidad docente que atiende aulas multigrado de una escuela rural mapuche de la región de la Araucanía, Chile. Sus edades fluctúan entre 33 y 61 años de edad, de ellos tres son mujeres de ascendencia mapuche y poseen título de profesora de Educación General Básica. Además, dos de ellas con mención en Lenguaje y Comunicación, y una profesora tiene formación intercultural mapuche. El único profesor posee mención en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. En cuanto, a los años de experiencia como docente rural, hay dos que tienen entre 5 y 10 años y dos que tienen más de 20 años de docencia en el ámbito rural mapuche.

3.2 Técnicas de recolección de la información

En este estudio se utilizaron dos técnicas de recolección de información: encuesta y observación.

En primer lugar, se aplica el cuestionario de escala de valoración tipo Likert, construido y validado por Tagle (2008), que se elaboró con el objetivo de conocer las creencias del profesorado sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este instrumento posee validez de contenido por juicio de expertos y se analizó su fiabilidad total-elementos por cada dimensión, a través del coeficiente alpha de Cronbach, obteniendo un .81 que indica una alta seguridad en la precisión con que se mide el constructo. Este coeficiente permite utilizar para este estudio las dimensiones de enseñanza, aprendizaje y evaluación que alcanzan a 54 ítems. Estos se distribuyen en 20 enunciados para enseñanza, 20 de aprendizaje y 14 corresponden a evaluación. Estos reactivos han sido redactados en pares de ítems

asociados al enfoque de enseñanza conductista y constructivista. Ambos tipos se presentan aleatoriamente en el instrumento.

En la categoría de enseñanza se incluyen elementos de definición, currículum, contexto, estrategias de enseñanza, actividades de enseñanza, características de los estudiantes. En aprendizaje se considera definición, trabajo colaborativo, interacción entre pares, contenido, organización del aula, rol del profesor y del estudiante. Finalmente, en la categoría de evaluación se incorporan elementos de definición, función, estrategias, momentos, agentes y referencia.

En segundo lugar, se utilizó la observación de clase no participante. La información se obtuvo a través de registros etnográficos y de audio de las clases. Se realizaron análisis de contenido de prácticas pedagógicas focalizando las categorías de enseñanza, aprendizaje y evaluación. En total se registraron 16 sesiones de clases de 90 minutos que alcanzan a 24 horas, distribuidas entre los cuatro participantes durante un semestre académico tanto en la asignatura de Lenguaje y Comunicación como en Historia Geografía y Ciencia Sociales.

3.3 Procedimiento de análisis

En primer lugar, se realizó un riguroso análisis de la información obtenida en el cuestionario. Se ordenaron los datos de los reactivos por pares de ítems en una planilla Excel para cada dimensión del instrumento. Luego, se obtuvieron puntuaciones promedio por categoría de creencias en enseñanza, aprendizaje y evaluación. Finalmente, se analizan los resultados encontrados sobre creencias en función de los enfoques educativos.

En segundo lugar, se procede a analizar la información recogida en el registro etnográfico previa ampliación de los datos con el audio de la clase. Además, se utilizó el análisis de contenido con foco en la enseñanza, aprendizaje y evaluación, emergiendo categorías que permiten explicar las prácticas pedagógicas observadas. Seguidamente, se ejemplifican con citas textuales las categorías encontradas. Por último, se realizó un contraste de los datos obtenidos en el cuestionario de creencias y se analizó la incidencia de estas en las prácticas docentes, según el enfoque educativo predominante.

A continuación, la Tabla 1 presenta la definición de creencias sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación acordes a los elementos incluidos en el enfoque educativo conductista y constructivista.

Tabla 1
Definición de categorías de análisis según enfoque educativo

Categorías de análisis	Enfoque educativo conductista	Enfoque educativo constructivista
Creencias de enseñanza	Enseñanza tradicional centrada en el profesorado como fuente del conocimiento, transmite información al estudiante para que asimile contenidos fragmentados en actos aislados de instrucción del currículo prescrito, sin considerar los conocimientos previos ni contexto del alumnado.	Es un proceso interactivo, se centra en el aprendizaje y estudiante, considera el contexto sociocultural abordando el currículo con estrategias y actividades desafiantes como oportunidades de construcción del conocimiento.
Creencias de aprendizaje	Asume el aprendizaje como un proceso mecánico de estimulación, repetición y retención, se limita a la mera reproducción de la información por parte del estudiante.	Asume el aprendizaje como una construcción social, auténtica y significativa considera experiencias, intereses y necesidades del sujeto que aprende, otorga un rol protagónico al estudiantado.
Creencias de evaluación	Se entiende como medición de resultados de aprendizaje al final de un periodo de ejecución de la enseñanza para verificar el dominio de contenidos y calificar con el propósito de acreditación. El único agente evaluadores el profesorado, otorga escasa retroalimentación y concibe al error una connotación negativa.	La evaluación se considera una instancia para aprender, por tanto, tiene relevancia la función formativa y el error como fuente de aprendizaje. Facilita la autorregulación del aprendizaje a través de la retroalimentación oportuna y constante al estudiante.

Fuente: Elaboración propia de los autores (2015).

4. Resultados

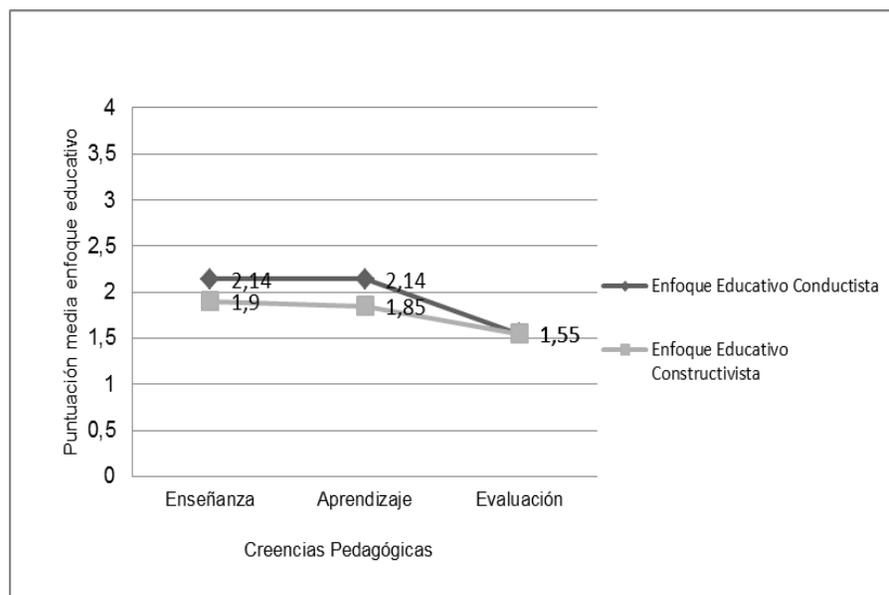
Primeramente, se presentan los resultados tendientes a develar las creencias pedagógicas expresadas por las personas participantes del estudio sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación que pueden ser asociadas a enfoques educativos conductistas y constructivistas. En segundo lugar, se exponen los resultados provenientes del análisis de contenido, de registros observados en clase, con foco en las categorías de enseñanza, aprendizaje y evaluación que subyacen a la práctica de aula del profesorado en contexto rural mapuche. En tercer lugar, se relacionan las creencias pedagógicas expresadas por docentes de la comunidad educativa y su práctica de aula para analizar la coherencia entre enfoque educativo y actuación.

4.1 Creencias sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación del profesorado, según el enfoque educativo conductista y constructivista

A continuación, el Gráfico 1 presenta las creencias sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación del profesorado, según el enfoque educativo conductista y constructivista.

Gráfico 1

Creencias pedagógicas del profesorado según enfoque educativo conductista y constructivista



Fuente: Elaboración propia de los autores (2015).

En relación con el análisis e interpretación de los datos del Gráfico 1, el profesorado manifiesta creencias que se asocian tanto al enfoque educativo conductista y constructivista. Ellos obtienen 2,14 de puntuación promedio de adhesión al enfoque conductista, tanto en las creencias de enseñanza como aprendizaje. En cambio, alcanzan en el enfoque constructivista una puntuación promedio de 1,9 y 1,85 en aprendizaje. Por tanto, el enfoque conductista supera levemente al enfoque constructivista en las creencias de enseñanza y aprendizaje.

En el caso de las creencias sobre evaluación, el profesorado obtiene 1,55 de puntuación promedio, tanto para enfoque conductista como constructivista. Estos resultados indican que las personas participantes de este estudio, se apropian de planteamientos teóricos relacionados con enunciados asociados a un enfoque conductista, pero a su vez, se contradicen al aceptar enunciados desde una perspectiva más constructivista.

4.2 Resultados de la práctica pedagógica en aulas multigrados en el contexto rural mapuche

Los resultados obtenidos del análisis de las prácticas pedagógicas del profesorado se organizan en relación con las principales categorías que surgen del análisis de contenido como enseñanza descontextualizada, aprendizaje centrado en reproducir información y

evaluación con foco en el resultado. Estas categorías emergen de la información recolectada en los registros de clases con respecto a enseñanza, aprendizaje y evaluación. El sistema utilizado para identificar los fragmentos es: R para referirnos a registros y P para nombrar a docentes.

4.2.1 Categoría enseñanza descontextualizada de la cultura rural y mapuche

Las actividades de enseñanza descontextualizadas se manifestaron en la mayoría de las observaciones de aula registradas. Estas clases se caracterizan por omitir el contexto cultural del estudiante, sus intereses, conocimientos y experiencias previas de la cultura rural mapuche.

A continuación se presenta un ejemplo de clase que evidencia esta situación.

Extracto N° 1

Pa: "¿Qué letra estamos estudiando?" (Dirige su mirada al grupo curso de primer año y escribe en la pizarra la letra Z, mientras el segundo año espera en silencio)

Ao2: "¡Tía! ¡Tía! Ya me acordé, es la zzzzzz"

Pa: "¡Muy bien! Efectivamente se llama Zeta" (Se acerca al estudiante y acaricia la cabeza)

Pa.: "Ahora todos juntos vamos a pintar la letra Z" (la profesora se desplaza al interior de la sala y entrega una guía donde aparece la letra z, para que pinten los niños y niñas de primer año)

Ao6.: "Tía, ¿qué vamos a hacer nosotros?"

Pa.: "¡A ver segundo año! Ustedes saben que tienen que esperar que atienda a los más pequeñitos primero".

Ao3.: "Tía, puedo dibujar un Zorro al lado de la letra Z" (la profesora parece no escuchar al niño)

Pa.: "Ahora segundo año, va a leer 'El huevo de chocolate'. Recuerden que viene Semana Santa y el conejo les traerá muchos huevos de chocolate"

Ao7: "Tía, podemos leer el cuento El león que sabía escribir"

Pa.: "¡Ricardo! Usted no escuchó la lectura que deben leer" [R 2, P 3]

El ejemplo anterior refleja que en esta situación particular, la actividad de enseñanza de la lectura se realiza de manera descontextualizada al entorno sociocultural, omitiendo intereses, saberes y experiencias previas del estudiante. Desde esta perspectiva tradicional, se asume la enseñanza como proceso memorístico y restringido centrado en el profesorado.

Además, se observa que la actividad desarrollada desfavorece la interacción entre niños y niñas de ambos cursos, se aborda la clase como si fueran dos aulas por separado en desmedro de una educación rural multigrado. Finalmente, cabe destacar que las actividades seleccionadas no permiten un diálogo recíproco entre el conocimiento escolar y los saberes culturales del estudiantado.

4.2.2 Categoría aprendizaje centrado en reproducir información del texto

La mayoría de las situaciones de aula observadas reflejaron que las actividades de enseñanza estaban centradas en recuperar información literal del texto escolar, a través de preguntas directas que exigen un aprendizaje mecánico, repetitivo y poco desafiante para los niños y las niñas. A continuación se presenta un ejemplo que evidencia esta práctica:

Extracto N° 3

Pa: "¡Atención niños de Tercer año! Hoy les leeré la fábula *La liebre y la tortuga*" (la profesora lee y los niños siguen en silencio la lectura que se encuentra en el libro escolar que otorga el Ministerio de Educación).

Pa: "¡Carlos! ¿Cuáles son los personajes?"

A7: "La Liebre y la tortuga, tía"

Pa: "¡Bien Carlos!"

Pa: "Alguien me puede decir ¿Qué le ocurrió a la liebre?"

A8: "¡Aprendió su lección tía!" (un niño desde su mesa)

Pa: "Ya pero, ¿Qué le pasó a la liebre?"

A1: "Perdió la carrera tía"

Pa: "Bien, perdió la carrera"

Pa: "Cuarto año, supongo que ya terminó la copia del poema 'El señor reloj' en el cuaderno de caligrafía" [R1, P4]

Esta situación en específico, ejemplifica la realidad observada en prácticamente todas las clases. La mayoría de las actividades de aula registradas en este estudio se realizan en función del texto escolar con tareas que demandan del estudiante un rol de reproductores de información aprendizaje memorístico y rutinario que no favorece el proceso de desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes. Del mismo modo, las clases analizadas otorgan escasas oportunidades de compartir experiencias de interacción entre el lector, texto y contexto. En general, en las clases observadas solamente se realizaron preguntas literales, esto restringe el desarrollo de habilidades cognitivas más complejas, tales como argumentar, inferir, valorar, entre otras.

4.2.3 Categoría evaluación centrada en el resultado de aprendizaje

En este estudio se observó, que en la mayoría de las clases, la evaluación se centró en el resultado de aprendizaje, asociada a una evaluación sumativa y a una calificación final de la tarea. A continuación, se presenta un ejemplo en particular que evidencia esta situación.

Extracto N° 2.

Pa: "¡Ya niños!, recuerden que estamos en periodo de evaluación, dejen sus cuadernos en mi mesa para revisar y calificar las diferentes actividades de la unidad del libro de Historia, salgan a recreo todos aquellos que han terminado la actividad de hoy" (dirige su mirada a los alumnos de 3° año que aún no han terminado)

Ao8: "¡Tía espere me falta poco!"

Pa: ¡Ya, apúrese, en entregar su cuaderno de Historia para revisión, usted sabe que lleva nota porque debemos tener seis calificaciones al término del semestre! (Los niños se apuran para salir a recreo) [R3, P1]

Este ejemplo refleja las creencias de evaluación de la mayoría del profesorado observado. Esta situación en particular, evidencia que la calificación se concentra al final de un periodo escolar. En este caso, la evaluación está orientada a obtener información sobre el desempeño del estudiante al final del proceso que se pretende evaluar. Esta clase, como otras analizadas en este estudio, desfavorece el proceso de retroalimentación y la participación del alumnado en la responsabilidad que asume mayoritariamente el cuerpo docente. Estas manifestaciones de la cultura escolar de entender la evaluación como medición de los resultados de aprendizaje para obtener calificaciones hacen perder al aprendiz el verdadero interés y necesidad por aprender.

4.3 Relación de creencias pedagógicas del profesorado y su práctica en aula, según enfoque educativo

Los resultados del estudio muestran la relación que existe entre las creencias pedagógicas sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación que manifiesta el equipo docente y las prácticas observadas en el aula multigrado, según enfoque educativo conductista o constructivista.

4.3.1 En relación con las creencias de enseñanza

A continuación, en la Tabla 2, se presenta un ejemplo que refleja los cuatro casos estudiados, permite evidenciar la relación encontrada entre las creencias de enseñanza y la práctica observada en el aula, según el enfoque educativo.

Tabla 2

Relación entre creencias de enseñanza y prácticas de aula multigrado, según enfoque educativo

Ejemplo de creencias de enseñanza contradictorias (según enfoques educativos)	Ejemplo de práctica observada en el aula multigrado (predomina enfoque conductista)
<p>"Las actividades que aparecen en los libros de textos pueden ser modificadas por el profesorado". (enfoque educativo constructivista)</p>	<p>Po: "¿Cómo era el sistema de trabajo que presenta la lectura 'Conquista de América' que acaban de leer?" (dirige su mirada a sus estudiantes)</p>
<p>"Las actividades que aparecen en los libros de textos no pueden ser modificadas por el profesorado". (enfoque educativo conductista)</p>	<p>Ao6: "¡Comunitario profesor!" (grita un niño desde su mesa) Po: "¿Cómo era después de la llegada de los españoles?" Ao2: "¡Profesor, empieza a realizarse con dinero, el trabajo se paga!"</p>
<p>"La enseñanza se diseña a partir del contexto del estudiante" (enfoque educativo constructivista)</p>	<p>Po: "Ahora, lean la página 62 y anoten las preguntas que aparecen en el libro y responden en el cuaderno". Po: "Sexto año, vaya sacando su libro"</p>
<p>"La enseñanza se diseña solo a partir del currículo prescrito" (enfoque educativo conductista)</p>	<p>(Se dirige al grupo de 6º año a explicar una tarea del libro). [R 4, P 2]</p>
<p>"Las actividades de enseñanza deben adecuarse a las características del alumnado" (enfoque educativo constructivista)</p>	
<p>"Las actividades de enseñanza deben ser iguales para todo el estudiantado" (enfoque educativo conductista)</p>	
<p>Interpretación: El extracto de clases muestra al profesor utilizando actividades del texto, tal cual las propone el libro que otorga el MINEDUC a todos los niños y niñas de Chile, no hace ningún intento por modificar o adaptar las preguntas al contexto rural mapuche. El educador realiza una pregunta y luego no atiende a la respuesta del alumno, y centra su clase solo en las preguntas del libro, lo que restringe la interacción entre y con estudiantes. Por tanto, el alumnado asume en la clase un rol individual y pasivo en su proceso de aprendizaje. Asimismo, no se observa preocupación por lograr una clase integrada para ambos cursos, tampoco una temática como eje que permita abordar los objetivos de aprendizaje de manera más articulada.</p>	

Fuente: Elaboración propia de los autores (2015).

La Tabla 2, muestra un ejemplo que da cuenta de las creencias de enseñanza de todo el profesorado observado. En este caso, los hallazgos nos permiten interpretar que cuando el equipo profesional manifiesta saberes e ideas híbridas sobre creencias, éstas permearse por la cultura escolar, la formación teórica y las políticas educativas. En la comunidad docente que participa del estudio, coexisten creencias sobre enseñanza que pueden ser asociadas a ambos enfoques educativos. Sin embargo, se describe una práctica donde predomina un enfoque conductista, situación recurrente en las otras clases observadas. La situación descrita, trata de ejemplificar la existencia de coherencia entre las creencias de

enseñanza conductistas y las prácticas analizadas, que en su mayoría se suscriben a este enfoque tradicional. De igual manera, se aprecia una anulación de creencias constructivistas en el aula.

4.3.2 En relación con las creencias de aprendizaje

En la Tabla 3 se presenta un ejemplo que permite evidenciar la relación encontrada entre las creencias de aprendizaje y la práctica observada en aula, según enfoque educativo.

Tabla 3

Relación entre creencias de aprendizaje y práctica en aula multigrado, según enfoque educativo

Ejemplos de creencias de aprendizaje contradictorias (según enfoque educativo)	Ejemplo de práctica observada en el aula multigrado (predomina enfoque conductista)
"El alumnado aprende cuando construye significados aplicándolos a nuevas situaciones" (enfoque educativo constructivista)	Pa: "Hoy les voy a enseñar los pueblos originarios de Chile a través de una lectura del libro" (solicita leer página 17 que contiene características de los pueblos indígenas)
"El alumnado aprende cuando reproduce información" (enfoque educativo conductista)	Aa1: "Tía aquí en el libro preguntan ¿Cómo eran los mapuche y donde vivían?" Ao7: "¡Profesora, no entiendo esa pregunta!" Aa5: "¡Nosotros los mapuche no existimos en la lectura!"
"El estudiantado aprenden mediante diversas estrategias de enseñanza" (enfoque educativo constructivista)	Pa: "Respondan todas las preguntas del libro porque es necesario conocer de nuestro antepasados"
"Todos el alumnados aprenden de la misma manera" (enfoque educativo conductista)	Aa9: "Profesora ¿Puedo trabajar en las preguntas con Joaquín?" Pa: "Trabajen solitos porque conversan mucho". [R 8, P 4]
"El aprendizaje puede ser construido en experiencias colaborativas" (enfoque educativo constructivista)	
"El aprendizaje solo se construye con experiencias individuales" (enfoque educativo conductista)	
Interpretación: El extracto de clases muestra que se utilizan actividades del texto, tal cual propone el libro, no detecta la invisibilidad que hace el texto de la cultura mapuche ni las interrogantes del estudiantado. La docente centra su clase solo en las preguntas del libro, lo que restringe la interacción entre estudiantes y con ella. Por tanto, el alumnado termina asumiendo en la clase un rol individual y pasivo en su proceso de aprendizaje. Asimismo, no considera el conocimiento que tienen los niños y niñas de su propia cultura mapuche.	

Fuente: Elaboración propia de los autores (2015).

Según la Tabla 3, el ejemplo refleja las creencias de aprendizaje expresadas por el equipo docente que participa en este estudio. Los hallazgos en particular, se pueden interpretar como representaciones contradictorias sobre aprendizaje. Es decir, existe una

coexistencia de creencias desde una perspectiva conductista y constructivista en las personas investigadas. No obstante, al analizar las prácticas de aula predomina un enfoque conductista, situación recurrente en casi todas las clases observadas. Este caso, ejemplifica que existe una coherencia entre las creencias de aprendizaje conductistas y las prácticas de clase estudiadas, en su mayoría se suscriben a este enfoque tradicional. Asimismo, se observa que en el aula no aparecen las creencias constructivistas.

4.3.3 En relación con las creencias de evaluación

En la Tabla 4 se presenta un ejemplo que permite evidenciar la relación encontrada entre las creencias de evaluación y la práctica observada en aula. Estas creencias se reflejan en los cuatro casos estudiados y aparecen como contradicciones según enfoque educativo.

Tabla 4

Relación entre creencias de evaluación y prácticas en el aula multigrado, según enfoque educativo

Ejemplo de creencias de evaluación contradictorias (según enfoque educativo)	Ejemplo de práctica observada en el aula multigrado (predomina enfoque conductista)
<i>La evaluación debe centrarse en valorar la forma en que el estudiante aplica los conocimientos a diversos contextos.</i> (enfoque educativo constructivista)	<i>Pa: "Hoy corresponde la prueba global de toda la materia de lenguaje del semestre" Ao8: "¡Profesora, podemos hacer la prueba con un compañero!" Pa: "Usted Sixto siempre haciéndose el chistoso" (solicita a sus estudiantes que se sienten uno tras otro en la sala para evitar que algunos copien)</i>
<i>La evaluación debe centrarse en conocer la cantidad de información que el alumnado es capaces de reproducir.</i> (enfoque educativo conductista)	<i>Aa9: "Profesora podemos consultar el cuaderno o el libro de lenguaje para contestar la prueba" Pa: "Parece que no estudiaron lo suficiente. Si contestan con cuaderno abierto podrían copiar todas las respuestas".</i>
<i>La evaluación debe estar orientada a obtener información sobre la progresión del desempeño del estudiante en las distintas etapas del proceso de aprendizaje.</i> (enfoque educativo constructivista)	<i>Ao7: ¡Tía le ayudo a repartir las pruebas! Pa: No gracias usted tranquilito ahí y concéntrese que la prueba está difícil y traten de no equivocarse (el alumnado procede a escribir las respuestas de la prueba).</i>
<i>La evaluación debe estar orientada a obtener información sobre la progresión del desempeño del estudiante al término de cada unidad del proceso de aprendizaje.</i> (enfoque educativo conductista)	<i>[R 3, P 1]</i>
<i>Los errores son fuentes de aprendizaje cuando el estudiantado los utiliza para construir nuevos conocimientos</i> (enfoque educativo constructivista)	
<i>El estudiante logra mejorar su aprendizaje cuando progresan sin cometer errores"</i> (enfoque educativo conductista)	

Interpretación: El extracto de clases muestra que todavía existen en la profesora creencias de evaluación afines a un enfoque conductista, presente en la mayoría de las clases registradas en este estudio. Asimismo, expresa adhesión por planteamientos de evaluación constructivistas que luego no se reflejan en el aula. No obstante, al analizar la práctica docente aparece de manera bastante nítida la perspectiva conductista. Es evidente que la profesora restringe la interacción entre estudiantes durante la evaluación, la entiende de forma individual como recuperación de información y asume el error como una dificultad para aprender.

Fuente: Elaboración propia de los autores (2015).

El ejemplo de la Tabla 4, refleja en particular creencias de evaluación contradictorias, según enfoque educativo. Esta percepción híbrida de las creencias está presente en la mayoría del profesorado. No obstante, al analizar las prácticas de aula predomina un enfoque conductista, situación recurrente en casi todas las clases observadas. Este caso, ejemplifica que existe una coherencia entre las creencias de evaluación conductistas y las prácticas estudiadas que en su mayoría se adhieren a esta perspectiva tradicional. En consecuencia, las creencias de evaluación constructivistas parecen ser anuladas en el aula.

5. Conclusiones

Tras el análisis de los resultados, se pueden extraer algunas conclusiones preliminares que se limitan al profesorado implicado en este estudio.

En este caso particular, el equipo docente refleja creencias pedagógicas sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación que resultan ser híbridas y contradictorias desde planteamientos teóricos asociados a una perspectiva conductista y constructivista. Esta situación pudiese ser consecuencia de la segmentación disciplinaria de la formación, que logra instalar creencias pedagógicas con un enfoque constructivista a nivel discursivo, pero a su vez, coexisten creencias conductistas que al parecer actúan como filtros y determinan las prácticas docentes.

Las prácticas pedagógicas recurrentes en el profesorado que participa en esta investigación continúan siendo tradicionales y descontextualizadas de la zona rural y de la cultura mapuche. En específico, predomina el currículum prescrito con una mirada monocultural que dificulta el diálogo recíproco entre ambas culturas. Existe una distancia entre el currículum escolar y los saberes de las culturas originarias que se evidencia en una omisión del conocimiento mapuche en su actuar docente. Esta escasa valoración del contexto sociocultural restringe la calidad de los procesos educativos y trae consigo escasas oportunidades de aprendizajes significativos para el alumnado.

En los casos estudiados, coexisten en el pensamiento del profesorado, creencias de enseñanza, aprendizaje y evaluación desde una perspectiva conductista y constructivista, que influye en las prácticas y afecta el logro de aprendizaje. En esta situación se refleja un predominio de la perspectiva tradicional en la práctica docente que dista de los avances teóricos del campo de la pedagogía. De ahí, la necesidad de conformar comunidades de aprendizaje de profesores y profesoras para cuestionarse y dilucidar las creencias implícitas que explican el enfoque pedagógico que prima en la toma de decisiones en el aula.

Estas instancias formativas son oportunidades de discusión profesional con el propósito de afectar el pensamiento y la actuación. En este contexto, de discordancia entre lo que piensa y hace el profesorado en el aula se vuelve indispensable investigar las causas que originan esta ambigüedad de enfoque educativo encontrado en los casos estudiados. Además, es necesario generar oportunidades para cuestionar y movilizar estas creencias pedagógicas que conducen a prácticas tradicionales descontextualizadas, que influyen en la efectividad del actuar docente.

6. Referencias

- Ahumada, Pedro. (2005). *Hacia una evaluación autentica del aprendizaje*. México: Morata.
- Antúnez, Ángel y Aranguren, Carmen. (2004). Problemática teórica-filosófica de la evaluación en la educación básica durante las dos últimas décadas del siglo XX. *Educere. La revista Venezolana de Educación*, 8(25),149-153.
- Barber, Michael y Mourshed, Mona. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*. Recuperado de <http://www.preal.org/>
- Bisquerra, Rafael. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Murralla.
- Bryan, Lynn. (2003). Nestedness of Beliefs: Examining a Prospective Elementary Teacher's Beliefs System about Science. *Teaching and Learning. Journal of Research in Science*, 40(9), 835-868.
- Carretero, Mario. (1999). *Constructivismo y educación*. México: Progreso.
- Coll, César, Martín, Elena, Mauri, Teresa, Miras, Mariana, Onrubia, Javier, Solé, Isabel y Zabala, Antoni. (2007). *El constructivismo en el aula*. España: Graó.
- Díaz, Arce y Hernández, Gerardo. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Durán, Eustolia. (2001). Las creencias de los profesores: un campo para deliberar en los procesos de formación. *Acción Educativa*, 1(1).10-11.

- Erazo, María. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docente. *Investigación pedagógica*, 12(2), 47- 74.
- Essomba, Ángel. (2007). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Fang, Zhihui. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-64.
- García, María. (2010). *Efecto de la formación inicial docente sobre la transformación de las creencias epistemológicas y de las creencias acerca de la buena enseñanza, de los estudiantes de pedagogía*. (Tesis para optar al grado de Magister), Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Gil, Francisco, Rico, Luis y Fernández, Antonio. (2002). Concepciones y creencias del profesorado de secundaria sobre evaluación en matemática. *Revista de investigación Educativa*, 20(1), 47-75.
- Gobierno de Chile (2015). Agencia de la Calidad de la Educación: *Informe Nacional de Resultados 2013*. Ampliando la mirada de calidad educativa.
- Gómez, Raúl y Seda, Ileana. (2008). Creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares: un estudio de caso. *Perfiles Educativos*, XXX (119), 33-54.
- Gómez, Viviana. (2010). *Explorando el cambio epistemológico y conceptual en la Formación Inicial de Profesores en distintos contextos universitarios* (Informe Final Proyectos FONIDE).Chile: MINEDUC.
- González, María. (1999). *Creencias, atribuciones y autoeficacia en profesores de enseñanza básica municipalizada*. (Tesis presentada para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación), Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- Ibáñez, Nolfia. (2011). Aprendizaje-enseñanza: mejora a partir de la interacción de los actores. *Revista Educación y Educadores*, 14(3), 457-474.
- Instituto Nacional de Estadística, Chile. (2005). *Estadísticas Sociales de los pueblos indígenas en Chile – Censo 2002*. Santiago: Ministerio de Planificación Nacional.
- Kaplan, Carina. (2004). *La inteligencia escolarizada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, Edith. (2005). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En Alicia Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou (Eds.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 11-34). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Meckes, Lorena. (2007). Evaluación y estándares: logros y desafíos para incrementar el impacto en calidad educativa. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 351- 371.

- Ministerio de Educación, Chile. (1998). *Programa de Educación Básica Rural*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Moreno, Mar. (2000). *El profesor universitario de matemáticas: estudio de las concepciones y creencias acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. Estudio de casos*. (Tesis de doctorado), Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Pajares, Frank. (1992). Teachers beliefs and education research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Poblete, Ronaldo. (2003). *Políticas y prácticas en educación intercultural: una aproximación comparativa*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Prieto, Marcia. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 123-144.
- Quilaqueo, Daniel y Quintriqueo, Segundo. (2008). Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile. *Cuadernos interculturales*, 6(10), 91-110.
- Quintriqueo, Segundo y Torres, Héctor. (2012). Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 16-33.
- Sanmartí, Neus. (2007). *10 ideas claves: evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Santos Guerra, Miguel. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de una persona eres. *Enfoques Educativos*, 5(1), 69-80.
- Tagle, Tania. (2008). *Cuestionario de creencias docentes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Investigación para el Diplomado de Estudios Avanzados. España: Universidad de Extremadura.
- Traver, Joan, Sales, Auxiliadora, Doménech, Fernando y Moliner, Odet. (2005). Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de Secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana de Investigación Educativa*, 36(8), 1-19.
- Villarroel, Gladys. (2003). El profesor rural de Chiloé. *Revista Digital e Rural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*, 1(1).
- Williamson, Guillermo. (2004). Estudios sobre la Educación para la población Rural en Chile. En FAO/UNESCO/CIDE/REDUC/COOPERAZIONE ITALIANA, *Educación para la educación rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú* (pp.93-163). Roma: Unesco.