

MÉTODO PEDAGÓGICO FREINET EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL ÁREA DE LA MATEMÁTICA PARA ESTUDIANTES DE LA ESCUELA REGIMIENTO HÚSARES DE VILLA COYANCO EN LA COMUNA DE ANGOL¹

Freinet Pedagogical Method in the Teaching-Learning Process of Mathematics at Regimiento Húsares School in Villa Coyanco, Angol

Olga Pino ²

Catalina Jara ³

Raúl Benavides⁴

Rolando Díaz⁵

Abstract

This research consisted in the application of the Freinet alternative pedagogical method by means of the live calculus technique at Regimiento Húsares Rural School in Villa Coyanco, in 5th, 6th, 7th and 8th grades Primary School, working the unit of fractions because this content presents greater difficulty for students. The first activity was to present the fraction concept in a theoretical way. After this, the next intervention focused on the equivalence of fractions, sum of fractions of the same and different denominator symbolically and pictorially. Finally, the final intervention consisted in feedback of what was presented, concluding with interviews to the participants in this research. The results showed that cooperative work and learning by doing (basis of the Freinet methodology) are effective techniques to produce significant and contextualized learning greater than the traditional teaching methods

¹ Artículo elaborado en el marco del Proyecto UNETE UNT 15-0030 “Biodiversidad o participación socioeducativa para la enseñanza y el aprendizaje con pertinencia territorial en la comuna del Angol” y DIUFRO DI15-0082: “Factibilidad socioeducativa y ambiental para el establecimiento de las bases curriculares de un modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en el ambiente natural, social y cultural para niños y profesores rurales. Énfasis en la reserva de biosfera Araucarias, Región de la Araucanía, Chile”.

² Licencia en Educación, Universidad de La Frontera

³ Licencia en Educación, Universidad de La Frontera

⁴ Dr. en Matemática, Universidad de la Frontera

⁵ Dr. en Ciencias de la Educación, Universidad de la Frontera. E-mail: rolando.diaz@ufrontera.cl

Key words: *Teaching-Learning - Freinet methodology - rural education.*

Resumen

La investigación consistió en la aplicación del método pedagógico alternativo Freinet mediante la técnica del cálculo vivo en la Escuela Rural Regimiento Húsares de Villa Coyanco en niveles de 5°, 6°, 7° y 8° básico, trabajando la unidad de fracciones debido a que este contenido presenta mayor dificultad para los estudiantes. La primera actividad consistió en presentar el concepto fracción de manera teórica, posterior a esto, la intervención siguiente se centró en la equivalencia de fracciones, suma de fracciones de igual y distinto denominador de forma simbólica y pictórica. Finalmente, la intervención final consistió en una retroalimentación de lo presentado, concluyendo con entrevistas a los sujetos objeto de investigación. Los resultados demostraron que el trabajo cooperativo y el aprender haciendo (base de la metodología Freinet), son técnicas efectivas para provocar un aprendizaje significativo y contextualizado mayor que los métodos tradicionales de enseñanza.

Palabras clave: Enseñanza-Aprendizaje - metodología Freinet - educación rural.

Introducción

En Chile se entrega de forma arbitraria las políticas educacionales en las cuales se imponen los objetivos transversales y los contenidos mínimos obligatorios que, en cierta medida, condicionan la metodología de enseñanza. Según Thomas & Hernández (2001), esto afecta el intento innovador de la pedagogía llevando a una educación centralizada y uniforme sin considerar diversidad cultural, condición socio-económica y realidad social. Sabemos que es una realidad la brecha contextual existente entre el sector urbano y el sector rural; es aquí donde los autores mencionados hacen énfasis en que el proceso educativo debe ser adaptado y cercano a la cultura local, considerando que el proceso educativo se ve influenciado por los saberes tradicionales de generaciones antecesoras, los cuales deben ser incorporados en el currículum como recurso pedagógico.

Como menciona Vera - Bachmann, Osses, & Schiefelbein (2012), el sistema educativo en zonas rurales no responde a una mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje, debido a la descontextualización de los contenidos, provocando un quiebre con la cultura y las raíces de los estudiantes. Leyton (2013)

destaca que en la reforma educacional no son consideradas las escuelas multigrado.

El docente no solo debe considerar el contexto socio-cultural del estudiante, sino también los cambios que se producen debido a la globalización (docente actualizado); éste debe anticiparse creativamente a estos cambios pero para ello debe comprender y reconocer el contexto sociocultural en el que se desenvuelve y las transformaciones del entorno externo (zona urbana). Núñez (2004) indica que, formar nuevas generaciones campesinas por medio de la revalorización de los saberes locales junto con los saberes universales, garantizan la preservación de la biodiversidad natural y cultural del hombre rural. De esto destacamos la importancia de dar relevancia a los saberes locales de los estudiantes; si los docentes de escuelas rurales consideran esta propuesta podrían influir positivamente en la enseñanza y en el aprendizaje de sus estudiantes. Por esta razón, Alonqueo (2001) señala que es fundamental para el aprendizaje las decisiones pedagógicas que se puedan tomar en el aula, teniendo en consideración las creencias sobre el proceso enseñanza-aprendizaje y sobre sus propios estudiantes.

Es importante destacar que la pedagogía Freinet destaca el vínculo existente entre la escuela y la cultura de los niños y niñas, la libre expresión de éstas y el deseo natural de comunicación. La escuela debe ser activa dinámica, abierta para el encuentro con la vida, participante e integrada a la familia y comunidad y, además, contextualizada en términos culturales, haciendo hincapié en la necesidad de realizar una educación conjunta, ya que “La adquisición del conocimiento debe efectuarse de forma significativa y placentera, en comunión con una nueva orientación pedagógica y social, en la cual la disciplina es expresión natural, consecuencia de la organización funcional de las actividades” (Paiva, 1966, citado por Silva & De Lorenzi, 2013); esto señala que la necesidad de adquirir nuevos aprendizajes debe satisfacer al deseo natural de los niños buscando nuevas experiencias y respuestas.

Marco Conceptual

Enseñanza-aprendizaje

Para comprender la estructura del proceso de enseñanza-aprendizaje, nos basaremos en Paissan (2006), quien plantea que el origen de la teoría del aprendizaje significativo radica en el interés que tenía Ausubel por explicar las propiedades y condiciones del aprendizaje, los cuales se relacionan estrechamente con formas

efectivas de provocar cambios estables en la estructura cognitiva de un individuo; por ende, se considerará esta interpretación como la definición de aprendizaje significativo. Este autor también menciona que para Ausubel el aprendizaje está íntimamente relacionado con la estructura cognitiva previa del individuo, es decir, con aquellos conocimientos previos que posee un sujeto, los cuales no necesariamente son obtenidos mediante un proceso educativo formal.

Rodríguez(2004) establece que, para que se produzca un aprendizaje significativo tienen que darse dos condiciones primordiales como lo son: la actitud del individuo frente al aprendizaje y que el nuevo conocimiento sea potencialmente significativo (relacionado con conocimientos previos). El mismo autor hace referencia a Gowin (1981), quien plantea que la enseñanza se consume cuando el estudiante capta el significado que el docente pretende que tenga un determinado material, lo cual concuerda con Doménech (2008), quien hace énfasis en la importancia que tiene el docente al conectar los nuevos conocimientos impartidos con lo que ya posee el alumno. Por ende, entenderemos el proceso enseñanza-aprendizaje como aquel que produce cambios significativos en la estructura cognitiva del individuo, el cual se da debido a la relación que establece el docente entre el nuevo material y los conocimientos previos que el individuo ya posee.

Sistema de educación rural

Peirano, Estévez, & Astorga (2015) señalan que, para poder comprender la educación rural en Chile hay que tener conocimiento de las leyes y programas promulgados, los cuales explican el funcionamiento y el impacto que han tenido estos establecimientos. Primeramente, en 1980 se decreta el cumplimiento del Programa de Educación Básica Rural; durante la década de los 90' hasta el año 2002, se desarrolló el programa de mejoramiento de la calidad y equidad en escuelas rurales, el cual estaba a cargo del Ministerio de Educación, sin embargo, esta área fue absorbida por la división de educación básica y, por ende, disminuyó la atención a los establecimientos rurales; en el año 2001 se promulga un decreto que establece las normas para regular las actividades que se desarrollan en el Programa de Educación Básica Rural; en el año 2010 se crea una sección en el Mineduc encargada de atender la educación rural; en el año 2012 se valida el funcionamiento de los microcentros, los cuales facultan la asistencia de los docentes de escuelas rurales a estas reuniones. De acuerdo a estos hechos se puede decir que, en las últimas décadas las leyes y programas han considerado la educación rural, sin

embargo, todavía es necesario desarrollar políticas que consideren las necesidades y particularidades de los establecimientos rurales.

Peirano, Estévez, & Astorga (2015) mencionan que el aprendizaje de los niños en escuelas rurales se caracteriza por ser incompleta o multigrado, que poseen hasta sexto año básico, por lo general cuentan con dos o tres profesores que interactúan con los diferentes cursos dentro de una misma sala de clases. El hecho de no tener la educación básica completa, da paso a que exista una movilidad estudiantil, debido a que los niños buscan donde finalizar la educación básica. Otro de los grandes problemas que encontramos en la educación rural es la ausencia de enseñanza media, lo que obliga a que las familias busquen en las zonas urbanas una opción, lo que a su vez produce una pérdida en la identidad de estas comunidades.

Vargas (2003) nos indica que las escuelas multigrado en otros países ha sido un modelo efectivo para mejorar la calidad de la educación, ya que se basa en una estrategia educacional que contiene contenidos y metodologías específicas, lo que produce una diversidad de ritmos e intercambio pedagógico de generaciones diferentes.

Pedagogía alternativa y metodología Freinet

Fujimoto (2011) establece que existen tres modalidades educativas: la primera es la modalidad formal o escolarizada, la cual basa su sistema educativo en el currículum nacional, propuesto por el Ministerio de Educación; la segunda es la modalidad no formal, que se caracteriza por incluir la participación de los padres y la comunidad, además, se adecúa al contexto socio-cultural, las prioridades y exigencia de los niños y, por último, tenemos la modalidad informal, la cual se centra en las instancias educativas públicas, como los museos, bibliotecas, etc. Castro (2014), da el nombre de Pedagogía Alternativa a la segunda modalidad propuesta por Fujimoto (2011) que corresponde a la modalidad no formal, en la cual, además, como establece Aguilera & González (2014) también mencionan la necesidad de promover una educación que considere como parte importante la necesidad de conocer el contexto socio-cultural y los movimientos sociales en los que se encuentran inmersos los estudiantes. Por ende, se va a entender por pedagogía alternativa a aquella metodología que busca mayor libertad y participación de la comunidad en la educación de los estudiantes, considerando los problemas, las prioridades y los saberes locales, por lo cual, no es una educación que está orientada

a obtener notas sino a mejorar la calidad de vida tanto de los docentes como de los estudiantes.

Abritta (2013) propone sistematizar los planteamientos que tiene la pedagogía alternativa con el fin de complementarla con las mejores prácticas que establecen las instituciones educativas formales para replantear la educación pública, sin embargo, existen contradicciones entre ambas pedagogías, lo que dificulta llegar a un consenso.

Assael, Scherping, Pavez, & Cacopardo (2011), nos invitan a desarrollar una pedagogía en la cual se construya una escuela solidaria con una educación diversa, inclusiva y sin discriminación; es en estos puntos donde Celestín Freinet es un gran representante de la Pedagogía Alternativa. Freinet en 1916 fue llamado como soldado a la primera Guerra Mundial; en esta instancia fue gravemente herido, motivo por el cual estuvo en recuperación durante cuatro años, en los cuales se dedicó a leer textos de Marx, Engel y Lenin, quienes lo inspiraron a realizar un cambio en la educación tradicional, considerando, además, que tenía una gran conexión desde su infancia con la naturaleza y desde 1913 con la educación al momento en el que ingresó a la Escuela Normal de Maestros. En el año 1920 puso en práctica con niños entre seis y ocho años, los cambios propuestos para la educación.

Acevedo (2009) nos habla de Freinet como un maestro del pueblo y para el pueblo, lo que le permitió conocer las características del entorno de los niños, aprender de su gente y del contacto con la naturaleza. Freinet no partió de una teoría pedagógica, sino de las respuestas prácticas que observaba en las actividades cotidianas. Como bien nos dice Chourio & Meleán (2008), los principios generales de esta metodología son: a) que los niños traen consigo experiencias propias, saberes, preguntas y curiosidades, donde su principal objetivo es buscar respuestas, b) los niños desarrollan su personalidad en la comunidad con la cual viven, y con nuestra ayuda, c) la enseñanza debe estar centrada en los niños. Además, Acevedo (2009) considera las consecuencias pedagógicas tras la aplicación de la metodología Freinet que corresponden a: la autonomía, la oposición al adoctrinamiento, la responsabilidad, la socialización, cooperación y vida cooperativa.

Como menciona González (1989) en los años 20' surgen de manera consecutiva las principales técnicas Freinet: el texto libre, la imprenta, la revista de clases, la correspondencia escolar, el cálculo vivo, la investigación del medio, los talleres, el

método natural, los ficheros y archivos documentales, las conferencias, los planes de trabajos, la cooperativa y la asamblea.

Método

Contexto de la investigación

Como detalla Williamson (2012), un territorio rural es aquel que cuenta con una población de no más de 2.000 habitantes que se encuentran distribuidos en pequeñas villas o completamente dispersos. Se caracterizan por una cultura propia lo cual incluye sus creencias, lenguaje y estilos de vida; existen algunas ideologías que señalan que el desarrollo tanto psicológico como cognitivo de los niños de sectores rurales es diferente e incluso más bajo al de un niño de zona urbana, sin embargo, Santana (1993) indica que la formación de los niños es de forma análoga, considerando que el grado de desarrollo y el tiempo son los que difieren, sin olvidar que el contexto en el cual están inmersos los niños genera la existencia de características específicas y particulares que condicionan sus conductas, actitudes e intereses.

Criterios de inclusión de los sujetos investigados

Como se menciona en el PEI MINEDUC (2015) la escuela Regimiento Húsares (G-28) de Villa Coyanco, está situada en la cordillera de Nahuelbuta, pertenece a la comuna de Angol y dista 41 km de ésta; en sus alrededores se instalan empresas forestales. Nació el 17 de abril del año 2000, el nivel socio económico es bajo, los apoderados no cuentan con enseñanza básica completa y entre el 70% y 100% se encuentra en condiciones de vulnerabilidad social. La escuela solamente cuenta con básica completa con cursos combinados 1° y 2° básico, 3° y 4°básico, 5° y 6° básico, y 7° y 8°basico. El año 2015 contó con una matrícula de 35 estudiantes con un 100% de vulnerabilidad.

La presente investigación está centrada en los estudiantes de 5°, 6°, 7° y 8° básico, considerando, además, a los docentes del establecimiento.

Aproximación metodológica

La metodología de investigación que se utilizó es el estudio de caso, la cual sigue tanto las técnicas cualitativas como cuantitativas, dado que los datos pueden

ser obtenidos de una gran variedad de fuentes, tal como lo indica Martínez (2006) así como Alvarez & San Fabian (2012).

Siguiendo a Alvarez & San Fabian (2012), se determinó que un estudio de caso tiene como principal propósito indagar profundamente en torno a un individuo, evento o institución, para así obtener hallazgos y generar conclusiones respecto al caso estudiado, por lo tanto, es un método que nos lleva a observar, explorar, describir y evaluar una determinada situación. Dado que se pretende evaluar la aplicación de la metodología Freinet en los estudiantes de la escuela Regimiento Húsares de Villa Coyanco, este método es el más adecuado para llevar a cabo este propósito, pues implica explorar e investigar en profundidad la situación planteada, para verificar su efectividad.

Los autores señalados anteriormente, postulan que el estudio de caso se divide en tres tipos: el estudio de caso intrínseco, instrumental y colectivo. De acuerdo con el objetivo de esta investigación, se hará un estudio de caso intrínseco, pues este busca una mejor comprensión del caso a estudiar; su propósito no es construir una teoría, sino facilitar el entendimiento de algún problema, además, no es representativo de otros casos, lo cual se ajusta a nuestro objetivo pues la aplicación de la metodología Freinet se realizará solo a estudiantes de la escuela Regimiento Húsares de Villa Coyanco.

Diseño pedagógico

El cálculo vivo es la técnica Freinet más factible de utilizar en el área de la matemática ya que como indica MCEP (2009) otorga funcionalidad a la matemática, moldeando situaciones de la vida cotidiana, permitiendo la formación de aprendizajes significativos, pues permite contextualizar la matemática para que los estudiantes sean capaces de razonar y abstraer lo aprendido para, posteriormente, llevarlo a nuevas situaciones, aplicando reglas, vocabulario y simbología de forma natural.

La aplicación del cálculo vivo se desarrolla en 4 etapas: la primera corresponde a las necesidades de los estudiantes; en la segunda se presentan problemas contextualizados; en la tercera, los estudiantes ponen a disposición los conocimientos, experiencias previas, imaginación y creatividad para concluir en una solución idónea; se finaliza con un trabajo cooperativo.

Técnicas de obtención de datos

Para la obtención de datos se utilizará la observación participante y la entrevista grupal, las cuales consisten en:

-Observación participante: Siguiendo a Campony & Gómez (2009), esta técnica se refiere a la recolección de datos sobre el comportamiento de los participantes incluyendo la intervención directa del observador, es decir, el observador participa de manera activa en una serie de actividades de la vida cotidiana dentro del grupo que está en estudio.

-Entrevista grupal: De acuerdo con Vargas (2012), la entrevista grupal es realizada con un pequeño número de personas, 6 u 8 individuos, quienes van respondiendo de manera simultánea un cuestionario; el cual es realizado sobre un tema en específico y depende de los objetivos de la investigación.

Método de análisis de datos

Para el análisis de datos cualitativos se escogió el método de análisis de contenido de Taylor & Bogdan (1987), el cual busca obtener una comprensión más amplia y una mejor interpretación de lo que se está investigando. Se plantean tres etapas para el análisis de datos, la primera corresponde al descubrimiento, donde los datos se leen variadas veces para desarrollar adecuadamente conceptos, proposiciones y patrones que siguen la observación y la entrevista; se continúa con la codificación de datos donde los conceptos se generalizan, refinan, descartan o se desarrollan adecuadamente para establecer una categoría que los unifique; finalmente, tenemos la relativización en la cual se debe comprender e interpretar los datos considerando el contexto en el que fueron recogidos, sin olvidar a los estudiantes, el espacio físico, y las situaciones en las que se encuentran inmersos.

Resultados y Análisis

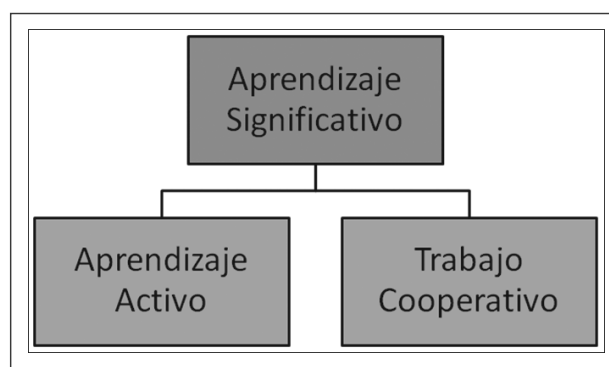
Los resultados de la investigación efectuada tanto a los estudiantes como a los docentes de la escuela rural Regimiento Húsares de villa Coyanco, nos indican que las principales categorías que se identificaron son el *aprendizaje significativo*, incluye factores como el aprendizaje activo y el trabajo cooperativo; otra categoría es la *estructura curricular*, en la cual sus principales factores son el enfoque

tradicional y la perspectiva personal de los docentes.

Aprendizaje significativo

A continuación se describirá y analizará la categoría aprendizaje significativo, la cual consta de dos dimensiones: aprendizaje activo y trabajo cooperativo. El aprendizaje activo habla de la innovación o actualización del proceso enseñanza-aprendizaje y el trabajo cooperativo se centra en la principal técnica de trabajo dentro del aula según la metodología Freinet, es decir, el trabajo en equipo; esto se muestra gráficamente en la figura 1.

Figura N° 1
Aprendizaje significativo



De acuerdo a los datos obtenidos y procesados es posible identificar la categoría aprendizaje significativo, la cual emerge de citas como:

“escuché la opinión de los niños diciendo que se complementaron más recibiendo la opinión de sus compañeros, si ellos estaban en algo débiles los otros lo reforzaban y lograban llegar a la parte final que era el desarrollar el ejercicio.” (Entrevista docentes); “Nos gusta más hacer las cosas nosotros, así podemos entender más...” (Entrevista estudiantes)

Un elemento de esta categoría es el aprendizaje activo, sobre el cual Martínez (2002), postula que, tradicionalmente se habla de la enseñanza-aprendizaje como un método de transmisión del conocimiento y memorización de éste; actualmente, estas concepciones del aprendizaje han sido reestructuradas, ya no se habla de un

aprendizaje como una acción pasiva de recepción sino de un aprendizaje activo, del aprender haciendo y de la construcción del saber. De acuerdo a esta definición y a los resultados obtenidos, se puede decir que el aprendizaje activo está íntimamente relacionado con el aprender haciendo, la cual fue una de las principales técnicas que se utilizó en las intervenciones, dado que la metodología Freinet establece como uno de sus conceptos básico el aprender haciendo; para Freinet esta es la forma más eficiente de promover un aprendizaje significativo (González, 1989). Se entenderá por aprendizaje significativo aquel donde el sujeto logra relacionar el nuevo conocimiento con su estructura cognitiva previa y con distintas áreas del saber, es decir, que no solo sea capaz de vincularlo con otras materias sino con todo lo que lo rodea (su contexto).

Tanto en la intervención como en las entrevistas realizadas a los estudiantes, se pudo verificar que el aprendizaje activo les favoreció más que el aprendizaje tradicional en su proceso de enseñanza-aprendizaje, pues los estudiantes al descubrir por ellos mismos los objetos matemáticos que se trabajaron, lograron realizar la construcción de su propio conocimiento, generando de esta forma un aprendizaje significativo.

Cabe destacar que, el contenido trabajado en las intervenciones ya había sido abarcado por los docentes del establecimiento, los cuales indicaron que la unidad de Fracciones era la que presentaba mayor dificultad para los estudiantes. Al término de la intervención, los sujetos investigados (estudiantes) declararon que con esta nueva metodología, que abarca el aprendizaje activo, lograron un mayor aprendizaje que con la metodología tradicional, pues al tener que trabajar ellos mismos para construir su propio conocimiento lograron dar una mayor significancia a su aprendizaje.

Esta categoría también está relacionada con el trabajo cooperativo o aprendizaje cooperativo, el cual se define como aquel donde el docente guía a los estudiantes hacia un aprendizaje significativo, sin olvidar la importancia de que los educandos potencien su propio aprendizaje y el de sus compañeros a través del trabajo en equipo y, por ende, del aprender haciendo, esto implica una renovación de los roles que cumple el docente y los estudiantes en el aula (Collazos & Mendoza, 2006). Para Freinet el docente debía ser un guía en el aprendizaje de los estudiantes y no imponerle éste, lo cual tiene relación con el trabajo cooperativo pues éste está íntimamente relacionado con la construcción del conocimiento (González, 1989).

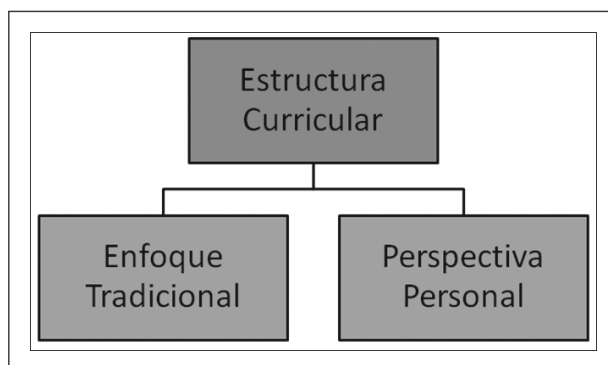
En la intervención realizada, el método de trabajo en el aula fue mediante el trabajo cooperativo, en el cual se hizo una breve explicación del contenido a trabajar y, posteriormente, se les entregó las herramientas (material concreto) para que los estudiantes trabajaran en conjunto en la construcción de su conocimiento, siendo apoyados en este proceso cuando era necesario.

Los estudiantes en las entrevistas declararon que aprendieron más significativamente trabajando en equipo que de forma individual, pues todos los integrantes tenían la libertad de dar su opinión sobre cómo abordar y trabajar el contenido matemático que les correspondía, el cual podía ser: parte de un todo, equivalencia de fracciones, suma de fracciones con igual denominador y suma de fracciones con distinto denominador. Se observó tanto por parte de los docentes como de los investigadores, que este método llevó a que los estudiantes se complementaran y contribuyeran al aprendizaje de todos los miembros del grupo, provocando un mayor efecto positivo que en el aprendizaje tradicional; en este punto se concuerda con Denegri, Opazo, & Martínez (2007) quienes afirman que en grupos cooperativos el aporte de cada miembro es relevante y los integrantes se influyen el aprendizaje entre sí, provocado un mayor logro que en situaciones individuales, es decir, que hay mayor efecto positivo en el aprendizaje cooperativo que en el aprendizaje tradicional, sin embargo, los docentes en las entrevistas manifestaron que a su parecer trabajar con grupos grandes (en este caso de cinco estudiantes) produce un mayor desorden en el aula y, por ende, una mayor dificultad para controlar a los estudiantes, pues según su parecer en los grupos, solo tres de los cinco estudiantes trabajaban.

Estructura Curricular

A continuación, se analizará la categoría que abarca al currículum nacional; para esto se contará con dos dimensiones: enfoque tradicional y perspectiva personal. El enfoque tradicional se refiere a la comparación que hacen los docentes entre el Método COPISI propuesto por el Ministerio de Educación y la propuesta pedagógica de Freinet. En la perspectiva personal, los docentes indican las consecuencias de los requisitos impuestos por el Ministerio de Educación para con los profesores. Esto se puede ver esquemáticamente en la figura 2.

Figura N° 2
Estructura curricular



Mediante la obtención de datos se enfatiza la categoría estructura curricular donde destacan las siguientes frases:

“...de que se puede hacer, sí, se puede; pero no para todas las clases. Es muy agotador para uno, pero sí, al niño se le facilita...” (Entrevista docentes);
“¿Cómo evalúas que todos los niños aprendieron? Bueno, te van a mostrar el trabajo pero dime.... Quién aprendió y quién no. Una prueba final quizás, pero va a ser demasiado tarde y vas a tener que repetir la unidad...” (Entrevista docentes);
“Así se sugiere por el método COPISI al inicio concreto, pictórico y simbólico, pero no se hace” (Entrevista docentes)

En primera instancia, se da a conocer a los profesores quién es Celestín Freinet y cuáles han sido sus aportes en el ámbito de la educación. La percepción por parte de ellos se sustentó en la similitud del método COPISI (Concreto, pictórico y simbólico) con el método Freinet. Como bien nos indica MINEDUC⁶, COPISI a grandes rasgos invita a los docentes a hacer uso de material concreto y herramientas TIC'S al principio de un contenido o unidad para iniciar un proceso que tiene como objetivo la abstracción de dicho contenido. A pesar de la existencia de cierta similitud en el proceso de ambos métodos, la propuesta del Ministerio de Educación no satisface la esencia de lo que es la metodología Freinet, el aprender haciendo y el conservar las raíces de los estudiantes considerando de dónde vienen, quiénes son, lo que ya saben y lo que sus ancestros les enseñaron, asimismo, es importante destacar que la metodología propuesta no trabaja con un sistema de calificaciones

⁶ Datos extraídos desde <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-article-20853.html>

como lo hace el sistema actual, por lo cual los docentes cuestionan su efectividad por no existir un instrumento que evidencie el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, Trahtemberg (2014) menciona aspectos negativos de las calificaciones, donde se destaca la pérdida de valores y ética por la presión que provoca un buen rendimiento, por ende, una buena calificación incita a que los estudiantes “acorten caminos” y sacrifiquen valores para así poder llegar a la meta que vendría a ser una calificación destacada, lo cual se contradice drásticamente con los valores que Freinet espera de sus estudiantes.

Uno de los factores que más reiteran los docentes es la falta de tiempo, no tan solo en la sala de clases sino también en el trabajo post-aula que deben realizar a diario, pues indican que la metodología propuesta es una buena estrategia para el aprendizaje de los estudiantes, pero también señalan que es “agotador” para ellos la planificación de este tipo de clases y, más aún, sin tener la seguridad si el currículum será abarcado totalmente; se invitó a los docentes a realizar una planificación en conjunto con los estudiantes, sin embargo, señalan que debido a lo extenso del currículum nacional no tienen tiempo para realizar este tipo de actividades. Este es un tema que involucra directamente a los docentes puesto que deben cumplir con los estándares entregados por el MINEDUC y, es más, deben enfocar la enseñanza hacia la prueba estandarizada SIMCE. Maureira & equipo red Propone (2009) indican que el SIMCE es un sistema en el cual los establecimientos que poseen un buen desempeño obtienen un mayor reconocimiento por parte de la comunidad, como consecuencia, se produce un incremento en su matrícula, lo que a su vez, genera un aumento en sus ingresos, sin embargo, si sus resultados no son los esperados se produce una presión hacia los docentes por parte del equipo directivo de los establecimientos. Debido a estos factores, los docentes indican que se les dificulta la utilización de esta metodología a pesar de su efectividad; esto se debe a la ausencia de calificaciones y al no considerar de manera directa la extensión del currículum, puesto que deben cumplir con las exigencias del Ministerio de Educación, los profesores mencionan que “son muchas las exigencias y cada vez son más...” esto produce que se enfoquen netamente en “pasar la materia” y no en mejorar la forma en que se produce el aprendizaje.

Hallazgos

De acuerdo a los resultados obtenidos en la intervención realizada, surgieron los siguientes hallazgos respecto del proceso realizado en la aplicación del método pedagógico Freinet.

-Mediante lo observado y analizado se concluye que los estudiantes efectivamente logran un mayor aprendizaje mediante el trabajo cooperativo o en grupo; debido a que se encuentran en distintos grados o niveles logran que el intercambio de conocimientos sea más enriquecedor para ellos. Cabe destacar que los estudiantes cuentan con escasas actividades grupales, por lo cual, estos se sienten con mayor libertad trabajando con esta técnica, por ende, tienden a alborotarse en el aula provocando un mayor grado de desorden que trabajando individualmente.

-La formación tradicional de los docentes no abarca las particularidades del trabajo en el aula rural, lo que dificulta la continuidad de los planes y programas de estudios impuestos por el estado; además, no logran abarcar la totalidad del currículum debido a que no se adaptan a las características de estos establecimientos; esto se evidencia en que los docentes admiten buscar las formas más prácticas de enseñar el contenido para así cumplir con los requerimientos de la prueba SIMCE.

REFERENCIAS

- Abritta, A.E (2013). Jornadas “Educación popular, alternativas y perspectivas pedagógicas en américa latina en el siglo XXI”. *Historia de la educación*, 14(1).
- Acevedo, J. A. (2009). Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza de la naturaleza de la ciencia (II): Una perspectiva. *Eureka sobre la Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 6(2).
- Aguilera, A., & González, M. I. (2014). Educación y movimientos sociales. La sostenibilidad de las propuestas. *Folios* (39), 117-135.
- Alonqueo, P. (2001). *Creencias acerca de la diversidad de género en profesores de enseñanza media municipalizada*. Ediciones Universidad de La Frontera.

- Alvarez, C., & San Fabian, J. L. (2012). La elección del estudio de casos en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*.
- Assael, J., Scherping, G., Pavez, J., & Cacopardo, A. (2011). *Una pedagogía alternativa en defensa de una escuela pública* (Vol. 1 y 2). Internacional de la Educación para América Latina.
- Campony, T., & Gómez, E. (2009). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos*. EOS.
- Castro, O. (2014). Reevo. Obtenido de <http://reevo.org/articulos/educacion-alternativa-un-desafio-permanente-y-necesario/>
- Chourio, J. A., & Meleán, R. S. (2008). *Pensamiento e ideas pedagógicas de Celestín Freinet*. Universidad Rafael Bellosso Chacín, Venezuela.
- Collazos, C., & Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. *Educación y Educadores*, 9 (2), 61-76.
- Denegri, M., Opazo, C., & Martínez, G. (2007). Aprendizaje cooperativo y desarrollo del autoconcepto en estudiantes chilenos. *scielo*, 28(81).
- Doménech, F. (2008). Mi actividad profesional en la Universitat Jaume I. Obtenido de <http://www3.uji.es/~betoret/Investigacion/Investigacion.html>
- Fujimoto, G. (2011). El futuro de la educación iberoamericana ¿Es la no escolarización una alternativa? *Revista de Investigación*, 35(72), 1010-2914.
- González, J. (1989). Célestin Freinet, un precursor de la investigación en la escuela. Las técnicas educativas y la organización del aprendizaje. *Investigación en la Escuela* (7), 50-67.
- (2011). Naturaleza, ruralidad y educación en Celestín Freinet. *FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, 20(36), 69-78.
- Gowin, D. (1981). *Educating*. Ithaca, Nueva York: Cornell University Press.

- Leyton, T. (2013). Las políticas de educación rural en Chile: cambio y continuidad. Comunicación presentada en Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología.
- Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 1(20), 165-193.
- Martínez, J. R. (2002). Aprender: Necesaria unión entre el Querer, el Saber y el Poder. *scielo*, 23 (68).
- Maureira, F., & Equipo Red Propone (2009). El simce y su efecto en la inequidad educativa. Obtenido de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/mfn323.pdf>
- MCEP. (2009). SlideShare. Obtenido de <http://es.slideshare.net/fase/freinet-hoy-pedagoga-freinet-y-competencias-bsicas>
- MINEDUC (2015). Ministerio de Educación. Obtenido de <http://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/5250/ProyectoEducativo5250.pdf>
- Núñez, J. (2004). Los Saberes campesinos: Implicaciones para una educación rural. *Investigación y Postgrado*, 19(2), 11-58.
- Paissan, M. (2006). *Educainformatica*. Obtenido de <http://educainformatica.com>
- Peirano, C., Estévez, S., & Astorga, M. (2015). *Educación rural: Oportunidades para la innovación*. Scielo, 6(1).
- Rodríguez, M. L. (2004). *Teoría del aprendizaje Significativo*. Santa Cruz de Tenerife.
- Santana, M. M. (1993). Módulo didáctico, 2. La educación infantil en el medio rural. Junta de andalucia. Consejería de educación y ciencia.
- Silva, V. G., & De Lorenzi, G. (2013). Pedagogía de los medios y pedagogía Freinet: puntos de encuentros. *Revista de Innovación Educativa*, 5(1).

- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Thomas, C., & Hernández, R. (2001). La educación rural: una proyección hacia las primeras décadas del siglo XXI. *Anales de la Universidad de Chile Sexta Serie*.
- Trahtemberg, L. (2014). Leon Trahtemberg. Obtenido de <http://www.trahtemberg.com/articulos/2284-las-notas-producen-mas-perjuicios-que-beneficios.html>
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Calidad en la educación superior.*, 3(1), 119-139.
- Vargas, T. (2003). Escuelas multigrados: ¿Cómo funcionan? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del proyecto Escuelas multigrado Innovadas de Colores, S.A.
- Vera-Bachmann, D., Osses, S., & Schiefelbein, E. (2012). Las Creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII(1), 297-310.
- Williamson, G. (2012). Docentes Rurales, Infancias y Adolescencia Mapuche. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, II (2), 77-96.