



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Trabajo final de grado

Percepciones de niños/as, familias y docentes en la escuela rural sobre el aprendizaje en contexto de pandemia. Estudio en escuelas rurales de Canelones centro.

Tutora Prof. Adj. Mag. Daniela Díaz
Revisora Prof. Adj. Dra. Mónica da Silva

Estudiante Eliana Bermúdez 4.856.633-1

Diciembre 2022

Montevideo

Índice

1.	Fundamentación y palabras claves	3
2.	Antecedentes	4
3.	Marco Teórico	6
3.1.	Ruralidad	7
3.2.	Infancia en el medio rural	7
3.3.	Escuela rural	8
3.4.	Aprendizaje en escuelas rurales - Comunidades de aprendizaje	10
3.5.	Vínculo familia/escuela	11
3.6.	Vínculo docente/alumno	11
3.7.	Percepciones sobre aprendizaje	12
4.	Formulación del problema y preguntas de investigación	13
5.	Objetivo general y objetivos específicos	14
6.	Estrategia Metodológica	14
6.1.	Estudio de caso múltiple	15
6.2.	Grupos focales	15
6.3.	Análisis de contenido	16
7.	Consideraciones Éticas	16
8.	Cronograma de ejecución	17
9.	Resultados Esperados y plan de difusión	17
10.	Bibliografía	18

1. Fundamentación

El tema de investigación del presente proyecto tiene sus raíces en mi experiencia personal, que si bien académicamente no tuve oportunidad de abordar en profundidad, es parte de mi formación e historia de vida.

Mi infancia se desarrolló en el medio rural y mi etapa escolar transcurrió en una escuela rural, unidocente, multigrado y de tiempo completo. En base a mi experiencia, las familias estaban involucradas con la institución generando un sentimiento de pertenencia; la participación estaba comprendida desde asistir a talleres abiertos a realizar el mantenimiento de la misma. Incluso el vínculo de la familia con la escuela perduraba en el tiempo aún luego de que el alumno egresara.

Si bien la ruralidad desprende un gran abanico de temas y tópicos de investigación, de los cuales muchos de ellos me resultan conocidos y naturales desde la experiencia en la cotidianeidad, son pocos los estudios que abordan esta temática o la escuela rural. El foco de investigación ha estado mayormente centrado en el medio urbano.

Teniendo en cuenta que el aprendizaje es un proceso situado, influenciado directamente por el contexto socio-cultural en que se encuentran los sujetos, resulta importante abordar y dar visibilidad a la ruralidad y los procesos que allí se desarrollan, como la educación en este caso. Por consiguiente, el medio rural no es ajeno a los efectos generados por la situación de pandemia, por lo que importa conocer cómo fueron vividos y percibidos los procesos de aprendizaje en este contexto.

Entonces, considerando lo expuesto hasta el momento, en esta investigación pretendo contribuir académicamente investigando, produciendo conocimiento y dando visibilidad a las distintas percepciones sobre el aprendizaje en el medio rural que tienen los docentes, alumnos y familias intervinientes, pero además, siendo abordado desde un contexto extraordinario como fue la pandemia, que tuvo mayor incidencia durante los años 2020 y 2021.

2. Antecedentes

Existen distintos estudios que investigan el impacto de la pandemia en los procesos de aprendizaje escolar, relacionados principalmente a las brechas digitales. Los estudios que trabajan esta temática manifiestan que las escuelas rurales presentaron un déficit en cuanto a infraestructura, conectividad, apropiación de tecnología y altos niveles de estrés por parte de los docentes. Las vivencias y estrategias que dieron continuidad a los procesos de aprendizaje ajustadas a la nueva modalidad impuesta a raíz de la pandemia, si bien son distintas según los países y las regiones del mundo, presentan convergencias.

En ese marco, Serrano, N., Aragón, E. & Mérida, R. (2022), llevaron adelante una investigación que propone estudiar específicamente las percepciones desde el punto de vista de las familias, sobre el impacto causado por el confinamiento en el desempeño académico del estudiantado en España. Si bien se trata de una investigación cuantitativa, los resultados obtenidos resultan interesantes para este proyecto. Según la percepción de las familias, si bien la relación familia-escuela siempre ha sido considerada importante para el desempeño académico de los niños y niñas, en contexto de pandemia fue un eslabón clave y necesario de fortalecer para que los procesos de aprendizaje pudieran avanzar. También fue fundamental en la adaptación socio-afectiva de los escolares, y amortiguó las dificultades generadas por la virtualidad inmediata a la que se tuvo que recurrir.

Por otra parte, desde el punto de vista docente, en Estados Unidos, Trust, T. & Whalen, J. (2020) muestran lo difícil que fue la transición en el plazo de unos pocos días, desde la práctica de la enseñanza de forma presencial hacia la modalidad de educación remota. Se buscó conocer qué tan preparados se sentían los docentes para adaptarse a las transformaciones pedagógicas empujadas por la crisis. Los resultados de este estudio señalan que en su gran mayoría los educadores se sintieron abrumados y poco preparados para implementar estrategias pedagógicas y herramientas tecnológicas adecuadas a la enseñanza remota. Asimismo, a muchos de ellos les costó adaptar su enfoque pedagógico particular a las situaciones cambiantes que surgían con la modalidad a distancia: acceso a internet poco confiable, necesidades personales cambiantes, así como recomendaciones institucionales o políticas educativas poco claras. Como consecuencia de la falta de apoyo formal, muchos optaron por tratar de adaptarse a estas nuevas circunstancias a través de redes colaborativas entre pares u otro tipo de canales informales.

Ahora bien, ¿qué sucede con estas experiencias y obstáculos en el caso de las escuelas rurales? De acuerdo con el estudio realizado por Silva, T., Ramos, E. & Montanari, R. (2020)

sobre escuelas rurales en el norte de Minas Gerais en Brasil, la educación remota en estas circunstancias es dificultosa, teniendo en cuenta las desigualdades de estas poblaciones respecto a conectividad y disponibilidad tecnológica. En este marco surgen varias dificultades en relación a: 1) acceso a internet; 2) lugares adecuados para estudiar; 3) nivel educativo de los padres o tutores; 4) consecuencia de la ausencia de comidas escolares; 5) dificultades para completar actividades remotas. Si bien se observó que la continuidad educativa pudo sostenerse en las zonas rurales a través de actividades remotas, aun así, ello tuvo un impacto negativo sobre el aprendizaje de los estudiantes.

De igual modo, Anaya, T., Montalvo, J., Calderón, A., & Arispe, C. (2021) señalan obstáculos similares en el caso de las escuelas rurales de la región andina del Perú, que van desde la disponibilidad de energía eléctrica, acceso a medios convencionales como radio o televisión, formación de los docentes en relación al uso de las nuevas tecnologías, etc. Ello no solo repercute en la ampliación de las desigualdades ya existentes entre los estudiantes del mundo andino y los de las ciudades, sino también en la calidad del diálogo intercultural en los procesos de aprendizaje. Para estos autores la brecha digital de las escuelas rurales no se limita a un problema de conectados/ desconectados, sino que se trata de ampliar la mirada de forma integral: las brechas son diversas y heterogéneas y, muchas veces, tienen que ver con los factores socioeconómicos, culturales, familiares y comunales.

En esta línea, las investigadoras Aliata, M., Medina, M., Hecht, A., & García, M. (2020) trataron de dar cuenta de los impactos y las consecuencias que tuvo la pandemia en la educación de las poblaciones indígenas toba/qom del Chaco argentino. En general, el mayor problema observado corresponde a las dificultades de comunicación entre los docentes y los estudiantes debido a la falta de dispositivos y acceso a la conectividad, en concordancia con la situación de vulnerabilidad social y económica presentada por esa población. En efecto, en las zonas rurales la implementación de la modalidad a distancia afectó la calidad de la educación, cuya continuidad debió sostenerse no ya por medio de dispositivos electrónicos, sino por la misma disponibilidad de los docentes y los alumnos para distribuir y retirar de forma impresa las tareas escolares.

En el caso de nuestro país, si bien no se encontraron estudios específicos sobre la escuela rural en contexto de pandemia, Vaillant, D., Rodríguez, E. & Questa, M. (2022) abordan las percepciones de los docentes sobre la modalidad de enseñanza virtual en pandemia. A diferencia de los estudios mencionados anteriormente, la conectividad no aparece como obstáculo central. En este caso, los investigadores exponen que si bien Uruguay presentó un alto nivel de conectividad educativa, surgieron otro tipo de tensiones que obstaculizaron los procesos de aprendizaje. Por ejemplo, los considerables niveles de

estrés en los docentes ocasionados a raíz de la virtualidad; o el vínculo estudiante-docente que se vio afectado, incluyendo los seguimientos y acompañamientos. A pesar de que en Uruguay el Plan Ceibal, aplicado desde hace 15 años, favoreció y facilitó el acceso a las nuevas modalidades educativas, los docentes sostuvieron que aún se observan carencias respecto a la apropiación y uso educativo de esta herramienta, no solo por parte de los estudiantes sino también desde el cuerpo docente, y esto se acentúa si tomamos en cuenta también las diferencias en cuanto a contexto y vulnerabilidad socio-económica.

3. Marco Teórico

Como sustento teórico se desarrollarán conceptos claves para el análisis de la temática presentada, a saber: ruralidad; infancia en el medio rural; escuela rural; aprendizaje en escuelas rurales - comunidades de aprendizaje; vínculo familia/escuela; vínculo docente/alumno; percepciones sobre aprendizaje.

3.1. Ruralidad

De acuerdo a lo expuesto por De Grammont, H. (2004), existe en América Latina una nueva ruralidad, que va más allá de la tradicional dicotomía campo/ciudad. Por el contrario, en el marco de un mundo globalizado, se plantea la necesidad de dejar de asociar lo rural meramente a lo agropecuario o forestal, para poder incorporar una visión más compleja e integral de su perfil productivo y económico. En efecto, existe tal transformación de la relación campo/ciudad, en el que los límites de ambos ámbitos se desdibujan y complejizan, sus interconexiones aumentan, que incluso pueden pensarse en fenómenos como la urbanización de lo rural y la ruralización de lo urbano (como los emplazamientos al borde o al interior de las ciudades, tales como villas o favelas).

En este sentido, Mendoza, C. (2004) señala que se da un fenómeno estructural que no sólo afecta la función de lo rural, sino también el modo en que se experimenta ese territorio y los procesos de identidad que de allí se desprenden. La cultura tradicional rural pasa a valorizarse según una mirada dispuesta desde lo urbano: por ejemplo, a partir de la utilización de los espacios para el turismo, o los nuevos estilos de vida rural que se generan desde las mismas ciudades. Es por ello que, siguiendo a García, N. (2003), se puede hablar de procesos socioculturales de hibridación que atraviesan lo rural, configurados por el encuentro de múltiples estructuras, objetos y prácticas.

3.2. Infancia en el medio rural

Según Gómez, M. & Alzate, M. (2014), la construcción social de la infancia comenzó a producirse en el siglo XVIII a partir de algunos pensadores europeos que intentaban forjar una cierta representación de las experiencias de los niños y niñas. Estas representaciones varían ampliamente a través de la historia humana, y dependen de lo que la sociedad de ese momento sostenía como sujeto infante ideal; es decir, a partir de una mirada adultocéntrica. En la actualidad, los niños y niñas son sujetos de derechos a la vez que su cuidado tiene una fuerte impronta paternalista, aunque resulta claro que hay una tensión entre su representación como sujetos y como actores capaces de autodeterminarse.

Aguirre, B., Gajardo, A., & Muñoz, L. (2017) plantean que es necesario dar cuenta de esta relación en cuanto la experiencia de la infancia está atravesada por un entramado de condiciones de desarrollo, definiciones, acciones, cambios sociales y experiencias subjetivas que configuran el particular contexto social rural. Especialmente, cuando esas experiencias son vividas como de mayor vulnerabilidad frente a otras, en relación a la pobreza, la precariedad de servicios, o la falta de empleo que caracterizan la vida rural; pero también respecto a las de tareas domésticas y/o responsabilidades productivas a los niños y niñas en este contexto.

Entonces, si se aludía en el apartado anterior a una nueva ruralidad, es factible que las nuevas vivencias, arreglos de vida y significaciones del mundo rural afecten las particularidades identitarias y culturales de las infancias que allí habitan. Como señalan Aguirre Pastén et. al. (2017), “las niñas y niños, también impactados por las mutaciones del contexto, construyen sus identidades frente a nuevas exigencias, necesidades, problemas y oportunidades específicas de los territorios” (p.895).

Haciendo hincapié en este aspecto, Rogoff, B. (1993) realiza un aporte interesante respecto a la intervención activa de los niños y niñas en distintas actividades cotidianas que son llevadas a cabo dentro de la comunidad donde viven. Se refiere a una colaboración guiada por parte de los adultos referentes hacia los niños/as, considerada parte del aprendizaje, aunque no sea efectuada de un modo explícito o formal. Por medio de dicho proceso, se genera la asignación de estas tareas y responsabilidades sobre las mismas, donde los niños/as adquieren saberes y habilidades que están relacionadas con distintos quehaceres cargados de valor a nivel sociocultural, para los integrantes de dicha comunidad.

La construcción de las identidades de los niños/as y jóvenes en la actualidad en los entornos rurales debe enmarcarse, justamente, en esas transiciones productivas, demográficas y migratorias. Vale decir, son parte de un proceso contradictorio y conflictivo,

en el que confluyen diversos sentidos de lo rural y de lo urbano, a partir del cual recrear no sólo una pertenencia cultural e identitaria, sino también una mirada compleja sobre ese mundo. No sólo porque las características sociodemográficas de la ruralidad en América Latina dificultan la subsistencia en ese mismo territorio, sino porque los más excluidos y vulnerables son los niños/as y jóvenes (Jurado, C. & Tobasura, I. 2012).

3.3. Escuela rural

Para comenzar es necesario señalar que las funciones y necesidades de la escuela rural puede variar según la zona, los recursos, la población y la situación demográfica, así como por las decisiones políticas y la formación que presentan los docentes. Por todo ello, para que ésta pueda proporcionar una educación de calidad es necesario que los maestros y las maestras rurales sean capaces de conjugar los valores sociales y los códigos culturales de su entorno de forma respetuosa, a los fines de construir aprendizajes significativos para las niñas y los niños que allí estudian (Boix, R., 2004).

UNICEF (2018) ubica a la escuela rural en un contexto de vulnerabilidad particular, marcado por la poca y dispar oferta educativa por fuera de los grandes centros urbanos, lo que incide en la baja especialización y actualización docente. Esta formación se vuelve muy necesaria teniendo en consideración que la modalidad de la educación rural requiere de adaptaciones pedagógicas singulares y contextualizadas de los contenidos y recursos. Ello se debe a una adaptación necesaria para el trabajo con grupos multigrado y en condiciones de baja densidad de estudiantes.

En este sentido, una de las particularidades de la escuela rural es que, en función de la baja densidad de estudiantes, suele estar constituida por pocas familias de niños y niñas de distintas edades que confluyen en un mismo curso durante varios años y con el mismo docente. De allí la importancia del unidocente para seguir el proceso académico de cada uno de estos niños en sus diferentes niveles.

Respecto a las responsabilidades administrativas y funciones académicas y sociales que corresponden a una escuela unidocente, es claro que deben ser atendidas de forma simultánea lo cual consume mucho tiempo de las maestras y los maestros. Sobre ello, Miranda y Rosabal (2018) refieren que los procesos y acciones que se desarrollan en este tipo de escuelas en general deben vincular todas las dimensiones de la labor educativa, lo cual supone una alta complejidad. De este modo, un único docente debe encargarse de los aspectos organizativos, de la gestión institucional y de la planificación pedagógica.

En esta línea, Chaves & García (2013) resaltan una característica interesante de los procesos de enseñanza y aprendizaje planteados en el contexto de una escuela unidocente: el trabajo diario en el aula tiene que planificarse de manera tal que no sea directivo. O sea, como no puede atender todos los niveles a la vez, es necesario estimular y orientar los aprendizajes de una forma que los estudiantes puedan asumir una mayor autonomía y responsabilidad sobre su instrucción. Esto es importante porque les da a los alumnos un rol preponderante sobre su propia educación y sobre el proceso educativo en general.

También es una característica común de las escuelas rurales latinoamericanas la conformación de multigrados (Vargas, 2003); es decir, una escuela en la que el maestro enseña dos o más grados de forma simultánea en el mismo espacio del aula escolar. Pueden ser unitarias o unidocentes (cuando un solo docente, que es además el director, está a cargo de todos los grados en la misma aula) o con secciones multigrados. Además, suelen presentar ciertas características comunes de aislamiento, instalaciones inadecuadas, escasez de materiales pedagógicos, condiciones de difícil acceso para las maestras y los maestros, y bajos logros académicos.

Santos L. (2012), referente uruguayo en educación rural, se refiere a la escasez de producción teórica y formación específica sobre la misma, y por ende la necesidad de comenzar a abordarla. Prestando especial importancia a las singularidades de cada situación educativa, y más especialmente las emergentes en los grupos multigrados ya que son muchas las variables que intervienen en la configuración de los mismos, y de ahí la singularidad y especificidad de cada uno. A modo de mencionar un pequeño y claro ejemplo de esto sería la diferencia entre las condiciones didácticas de un grupo multigrado completo (1° a 6°) unidocente, un grupo multigrado parcial (1° a 3° por ejemplo), o un grupo multigrado conformado por dos grados y dos maestras, entre otras variaciones.

Resultan ilusorias las pretensiones de generalizar postulados teóricos y mucho menos uniformizar características del multigrado más allá de cierto límite. Igualmente ilusorias resultan las pretensiones de caracterizar el medio rural, en tanto medio educador y proveedor de recursos, de una forma que resulte válida para todas las realidades. No existe uno sino muchos medios rurales según ubicación geográfica, dinámicas socioeconómicas, distancia de vías de circulación y de centros urbanos, etc. (Santos, L., 2012, p. 4)

Las escuelas rurales multigrados tienen la ventaja de ofrecer potencialmente una educación de calidad en un contexto donde ello no es tan fácil de alcanzar. Así, “permite un

enriquecimiento educativo basado en la diversidad y en el respeto de los distintos ritmos de aprendizaje de niños/as y además ofrece más grados a una población educativa escasa, como es la población rural” (Vargas, 2003, p.11).

3.4. Aprendizaje en escuelas rurales - Comunidades de aprendizaje

El multigrado puede ser entendido desde el punto de vista psicológico como promotor de lo que Vigotsky (1998) denominaba “zonas de desarrollo próximo”, donde la interacción social y el entorno en que se desarrolla el niño es fundamental para la configuración de las funciones psicológicas superiores, las cuales serán internalizadas a través de la interacción con otros sujetos.

La distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o la colaboración con otro compañero más capaz (Vigotsky, 1988, p.133).

Siguiendo la misma línea de pensamiento, existen teorizaciones con un enfoque sociocultural, que plantean a las escuelas como comunidades de práctica, estableciendo semejanzas con el entorno del hogar. (Chaiklin y Lave, 1996, Rogoff, B. 1993). Se basan en la interacción entre sujetos con un determinado objeto que conlleva una actividad, realizada dentro de una comunidad integrada por personas que tienen objetivos afines, pudiendo tratarse de una familia o escuela. Dichas actividades están reguladas por una serie de normas que distribuyen quehaceres y roles sociales entre los integrantes de la comunidad. Este sistema de actividades colaborativas habilita un intercambio entre sujetos y objetos que constituye la actividad humana en dos direcciones, ya que cuando los individuos transforman a los objetos, se transforman a sí mismos.

En el caso de las escuelas, que funcionan como comunidades de práctica, podemos afirmar que los maestros no adoptan una postura de superioridad respecto al conocimiento ni lo asignan a los textos, sino que se enfatiza en el trabajo colaborativo. En este sentido, el aprendizaje se habilita en las “zonas de desarrollo próximo” que se mencionaba anteriormente, a través del intercambio y acuerdos sobre las opiniones y simbolizaciones de la realidad, del mismo modo que sucede en la familia (Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, 1999).

3.5. Vínculo familia/escuela

Siguiendo con el punto anterior, acerca de la continuidad entre la vida cotidiana y la realidad escolar, la escuela rural tiene la particularidad de funcionar como un espacio no sólo del ámbito educativo, sino también de un lugar en el que se realizan diversas actividades sociales y culturales a nivel comunitario y donde las familias y vecinos suelen tener una participación activa. Según Vargas (2003) pueden ser espacios de encuentro para actividades recreativas, educativas, religiosas, festivas, etc. La multidimensionalidad de la escuela es el reflejo de una relación directa que se da tanto entre la escuela y las familias, como con la comunidad en la que se inserta, superando su simple asociación educativa.

Tanto la familia como la escuela son los principales agentes socializadores durante la infancia, por este motivo resulta necesario que interactúen coordinadamente para el correcto desarrollo de las niñas y los niños. Ahora bien, Suárez y Urrego (2014) traen la atención sobre el hecho de que, en contextos rurales, esta relación no siempre es fácil pues las distancias y el trabajo mismo de las familias puede dificultar una interacción fluida y complementaria en cuanto a objetivos e intereses. De ahí la necesidad de que las prácticas pedagógicas del docente se aborden en concordancia con las realidades sociales, culturales y familiares de su entorno.

Para estas autoras, la forma de la relación que se da entre la escuela y las familias en contextos rurales tiene también impacto en otras relaciones: docente-clase, estudiante-colegio y actividades-comunidad. Muchas veces, observan, hay un desinterés de las familias por las actividades escolares, el cual es muy dificultoso de superar sin la disponibilidad de recursos para desarrollar la transición escuela-hogar y el apoyo institucional a los docentes. Sin embargo, el rol fundamental de las mujeres, las madres, como puente entre ambas instituciones, permite sostener una “relación inestable, pero sin ruptura” (Suárez y Urrego, 2014, p.103).

3.6. Vínculo docente/alumno

En el vínculo afectivo que se genera en el contexto del aula es muy importante el rol del docente como figura de apego, ya que permitirá que las niñas y niños tengan mayores oportunidades de un desarrollo cognitivo y emocional óptimo. Ya se ha mencionado que tanto la familia como la escuela son las principales instituciones socializadoras durante la infancia; por ende, en el contexto escolar el docente funciona como una figura de apego subsidiaria con la que los niños y niñas comparten muchas horas de su vida. El maestro actúa, entonces, como una referencia de cuidado, de atención y de afecto dentro del aula, lo

que genera en los estudiantes una sensación de seguridad física y emocional (Gordillo, M., Fernández, M., Herrera, S., & Almodóvar, Z., 2016).

Este tipo de vínculo afectivo es indispensable al momento de potenciar el ajuste emocional y el éxito académico de los estudiantes. Es que, como explican Gordillo et. al. (2016) la forma en que se produce el proceso de enseñanza y aprendizaje está condicionado por la interacción entre el docente y los alumnos, así también como por su entorno físico. Las necesidades que las niñas y niños tienen van más allá de los requerimientos puramente académicos, por lo que el maestro debe ser capaz de responder a esas necesidades afectivas, emocionales, personales, etc.

En el caso de las escuelas rurales multigrado, también es posible observar la generación de vínculos afectivos y de apego entre alumnos más grandes con los de menor edad. Asimismo, por la misma forma en que se producen los procesos de aprendizaje y enseñanza, se generan aquí unos tipos de vínculos particulares en el que se fomentan la autonomía, la confianza y la delegación de responsabilidades del docente en los alumnos (Casaña, 2011).

En este sentido, Ziegler, S. & Nobile, M. (2014) refieren a estrategias de personalización en contextos de escolarización en el que un docente está a cargo de grupos muy dispares. Se trata de acompañar y seguir de cerca los procesos de escolarización y de aprendizaje de los estudiantes, tanto a nivel cognitivo como de las responsabilidades propias del ser alumno (asistencia, compromiso con las tareas, buena conducta, etc.). Aquí se crea un tipo de vínculo entre el maestro y el alumno que deriva en el involucramiento y compromiso caracterizado por la disponibilidad entre ambos.

3.7. Percepciones sobre aprendizaje

Este trabajo se propone conocer las percepciones de niños/as, familias y docentes de la escuela rural sobre el aprendizaje en contexto de pandemia, pero ¿qué entendemos por 'percepción'? La Real Academia Española la define como "sensación interior que resulta de una impresión material producida en los sentidos corporales" (s/n), y si llevamos este concepto al campo de la psicología, más específicamente a la temática elegida en la presente investigación, se la entiende como el acto de reconocer y dar un significado subjetivo que conlleva a crear juicios sobre las captaciones que se tienen del entorno donde pertenecen y donde confluyen distintos procesos psíquicos, entre ellos la memoria, el aprendizaje y la simbolización (Vargas, L. 1994).

En consonancia con las ideas anteriores, Román, N. & Zapata, J. (2012) añaden que es un “acto intersubjetivo” donde se pone en juego la historia personal de cada sujeto y el ambiente donde se desarrolla, entonces, se entiende que es un proceso subjetivo que está sujeto a las “expectativas, experiencias y conocimientos adquiridos” (p.58).

Desde el campo de la teoría gestáltica (de la forma), se propone abordar el concepto de percepción como “un proceso de formación de representaciones mentales” (Oviedo, G. L. 2004, p 96), donde el sujeto sustrae determinada información del objeto.

Darle forma a un objeto equivale a darle sentido, a hacerlo propio y permitirle mostrarse de manera inconfundible a la conciencia, y con ello facultar la posibilidad de desarrollar estados imaginativos como el poderlos contrastar con otros, pensarlos en otros contextos, compararlos en diferentes momentos de la memoria, etc. (Oviedo, G. L. 2004, p. 93)

El estudio de las percepciones de los sujetos de la educación sobre los procesos de aprendizaje son de interés para el campo de las ciencias de la educación y de la psicología de la educación ya que implica poner el foco en el sujeto en tanto activo de su proceso, conocer su opinión y cómo vive y siente el acto educativo (Santiuste Bermejo V., Ayala C. L. & Barriguete C., 1991).

4. Formulación del problema y preguntas de investigación

Los procesos de aprendizaje escolar en general se vieron afectados durante el contexto de pandemia por la inmersión forzada hacia la virtualidad, generando efectos que hasta el día de hoy son percibidos por familias, estudiantes y docentes. La escuela rural es una institución particular dada sus características: aislamiento geográfico, única institución en el medio, pocos habitantes en comparación al medio urbano, entre otras, lo que hace que se generen fuertes vínculos con la comunidad.

En este sentido, interesa conocer cómo fueron percibidos los procesos de aprendizaje de los niños y niñas, por parte de todos los sujetos involucrados: los propios estudiantes, las familias y los docentes y qué impactos consideran que se generaron a raíz de dicho contexto.

Por lo expuesto, esta investigación intentará responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué facilitadores y obstaculizadores identifican los docentes en las prácticas de enseñanza durante el contexto de pandemia? ¿Qué modalidades de práctica implementaron los docentes en relación a los entornos virtuales?

- ¿Cómo percibieron los docentes la vinculación y participación de las familias en el proceso de aprendizaje de los estudiantes?
- ¿Cómo percibieron las familias y los docentes el impacto de la pandemia en los procesos de aprendizaje de los niños?
- ¿Cómo sintieron los niños y niñas que aprendieron durante la pandemia?

5. Objetivo General

- Conocer las percepciones de niños/as, familias y docentes de la escuela rural sobre los procesos de aprendizaje escolar durante el contexto de pandemia.

Objetivos Específicos

- Identificar obstaculizadores y facilitadores en la implementación de nuevas prácticas virtuales.
- Analizar las percepciones de los docentes sobre la participación de las familias en los procesos de aprendizaje de los niños/as en contexto de pandemia.
- Analizar el impacto de la pandemia en los procesos de aprendizaje de los niños/as y en los vínculos educativos según las familias y los docentes.
- Identificar percepciones de los niños/as acerca de sus procesos de aprendizaje durante la pandemia.

6. Estrategia Metodológica

Considerando que el fin de esta investigación es recoger datos a través del relato de los sujetos, teniendo en cuenta sus emociones y su historia, se propone un diseño metodológico de carácter cualitativo. A la luz de las palabras de Ruiz, J. (2012) “si una investigación pretende captar el significado de las cosas (procesos, comportamientos, actos) más bien que describir los hechos sociales, se puede decir que entra en el ámbito de la investigación cualitativa” (p. 23).

En consonancia con las ideas anteriormente referenciadas, De Souza, M. (2009) menciona que esta metodología posibilita un acercamiento hacia las distintas dinámicas y variaciones de la realidad subjetiva y simbólica de los sujetos, y sus percepciones.

Para esta investigación, se llevará a cabo un estudio de caso múltiple, que incluirá la realización de grupos focales para recabar información.

6.1 Estudio de caso múltiple

El estudio de caso múltiple, es comprendido como una estrategia de estudio de una agrupación de casos, utilizado “para investigar un determinado fenómeno, población o condición general” (Rodríguez, G., Gil J. & García, E., 1999, p. 58). De esta manera, nos permite acceder a evidencias convincentes, que concluyen un estudio minucioso, comprensivo y organizado, que permite un análisis profundo de los escenarios reales que se pretenden estudiar. Stake, R. (1995) menciona que el estudio de casos colectivos puede aplicarse a varios casos los cuales no tienen porqué ser semejantes, es decir que no es necesario que compartan determinadas características para poder llevarlo a cabo.

En el presente proyecto, el estudio de caso múltiple abarcará tres escuelas rurales, permitiendo comprender y contemplar la diversidad de estrategias docentes y percepciones de los diferentes sujetos del aprendizaje en un mismo contexto geográfico. De esta forma, se verá enriquecido el análisis, al considerar las posibles diferencias y semejanzas en diferentes escuelas que se encuentran cercanas.

6.2 Grupos focales

Referenciando las ideas de Morgan & Krueger (1993), los grupos focales son una estrategia de investigación cualitativa que obtiene información mediante la interacción de un grupo sobre un tópico establecido por el investigador. Se elige esta estrategia porque como mencionan los autores, permite obtener información portadora de una gran carga de significados que luego de sistematizarlos y clasificarlos, pueden lograr el descubrimiento de una estructura de sentido compartida, si es posible consensualmente, o, en todo caso, bien fundamentada por los aportes de los participantes del grupo.

Participantes:

Niños/as, familias y docentes de las escuelas rurales de la zona centro del departamento de Canelones, que comprende 3 escuelas, a saber:

- Escuela Rural A, multigrado total, unidocente, 7 estudiantes en total.
- Escuela Rural B, multigrado parcial, 2 docentes, 18 estudiantes en total.
- Escuela Rural C, multigrado parcial, 4 docentes, 35 estudiantes en total.

Estas escuelas, además de estar comprendidas en un radio acotado, cercano al domicilio de la investigadora, son elegidas por su heterogeneidad en cuanto a ubicación geográfica, número de estudiantes que la integran, distribución y composición de los grupos

multigrados y cantidad de docentes, lo que enriquecerá el intercambio en los grupos de discusión y la información obtenida de ellos.

Procedimiento:

Se llevarán a cabo tres grupos focales, agrupados en base al rol que ocupan los sujetos en las distintas escuelas, conformándose de la siguiente manera:

- Grupo 1: constituido por los docentes
- Grupo 2: integrado por las familias
- Grupo 3: formado por los niños y niñas

En el caso de la familia y de los niños/as se estudiará durante el trabajo de campo, la posibilidad de que sean concretados en un único encuentro, que reúna a los sujetos de las tres escuelas. Como se mencionó al comienzo, el fin es que los integrantes discutan acerca de sus percepciones sobre los procesos de aprendizaje en contexto de pandemia.

6.3 Análisis de contenido

En palabras de Krippendorff, K. (1980) “es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que pueden aplicarse a su contexto” (p. 28).

Consiste en armar categorías previas en función de los objetivos, con la posibilidad de que sean reestructuradas en relación a los emergentes del campo. Siguiendo a Vazquez, F. (1996), luego de obtener toda la información, en este caso a través de los grupos focales y el estudio de caso múltiple, se procede a desglosarla en distintas unidades, para luego agruparlas en categorías de acuerdo a las semejanzas que presenten y los objetivos de la investigación, es decir, lo que se busca conocer.

7. Consideraciones Éticas

El proyecto de investigación toma en cuenta las consideraciones éticas que señala el Decreto del Poder Ejecutivo N° 379/008 en la vigente normativa, respecto a la protección de datos personales expresada en la ley N° 18.331, donde se garantiza el resguardo y anonimato de los datos personales, promoviendo la participación voluntaria.

Todas las actividades que involucren la participación de terceros estarán reguladas mediante consentimiento informado y asentimiento informado en caso de los niños y niñas, con el propósito de informar sobre dicha participación, confirmar la participación voluntaria y brindar las garantías del uso confidencial de los datos obtenidos. Los participantes pueden negarse a colaborar de dicha investigación o abandonarla, si lo creyeran conveniente, en

cualquier momento. Por otra parte, la investigadora mostrará disposición por aclarar cualquier duda que pueda surgir al respecto.

Serán solicitadas las debidas autorizaciones a ANEP por medio del Departamento de Educación Rural (DER).

Se presentará el proyecto ante el Comité de Ética de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República con el fin de obtener su aprobación y posteriormente ejecutarlo.

8. Cronograma de Ejecución

ACTIVIDADES	MESES											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Revisión bibliografía y profundización de lectura. Presentación a comité de ética												
Problema de investigación												
Confección de pautas para la realización de los grupos focales y consentimiento informado												
Recolección de datos mediante grupos focales y estudio de caso múltiple												
Categorización y análisis de datos												
Elaboración de informe final y difusión												

9. Resultados esperados y plan de difusión

En primera instancia se busca producir conocimiento de carácter científico sobre la temática abordada, dando visibilidad al medio rural y lo que allí acontece, siendo que son muy pocos los estudios académicos que lo investigan. De esta forma, oficiará también como antecedente, que se espera dé lugar a nuevas investigaciones que sigan contribuyendo a la producción de conocimiento al respecto.

Al mismo tiempo se pretende que aporte como recurso a futuro para la creación de políticas públicas que contemplen las singularidades y necesidades del medio, garantizando la inclusión y derecho a la educación de los niños y niñas.

10. Bibliografía

- Aguirre, B., Gajardo, A., y Muñoz, L. (2017). Construcción de identidad de la niñez en contextos de ruralidad en la comuna de Concepción, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 893-911.
- Anaya, T., Montalvo, J., Calderón, A., & Arispe, C. (2021). Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID-19) y recomendaciones para reducir las*. *Educación*, 30(58), 11-33. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.202101.001>
- Aliata, M. S., Medina, M. M., Hecht, A. C., y García Palacios, M. I. (2020). La Educación Intercultural Bilingüe del pueblo toba/qom del Chaco durante la pandemia.
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. WK Educación.
- Casaña, L. E. S. (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.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Chaves, A. L. y García, J. (2013). Las escuelas unidocentes en Costa Rica: Fortalezas y limitaciones. *Revista Educación*, 37(1), 1-27
- De Grammont, H. C. (2004). La nueva ruralidad en América Latina. *Revista mexicana de sociología*, 279-300.
- De Souza Minayo, M. (2009) *La artesanía de la investigación cualitativa*, Buenos Aires: Lugar Editorial S.A.
- García Canclini, N. (2003). Noticias recientes sobre la hibridación. Trans. *Revista transcultural de música*, (7), 0.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

- Gómez, M. Á. M., y Alzate, M. V. P. (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 77-89.
- Gordillo, M. G., Fernández, M. I. R., Herrera, S. S., y Almodóvar, Z. C. (2016). Clima afectivo en el aula: vínculo emocional maestro-alumno. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(1), 195-202.
- Jurado, C., y Tobasura, I. (2012). Dilema de la juventud en territorios rurales de Colombia: ¿campo o ciudad? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 10(1).
- Krippendorff, K. (1980) Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica. Barcelona: Paidós.
- Mendoza, C. C. (2004). Nueva ruralidad y educación: miradas alternativas. *Geoenseñanza*, 9(2), 169-178.
- Miranda, L. A., y Rosabal, S. (2018). La gestión directiva en escuelas unidocentes y dirección 1: Un desafío para alcanzar la equidad educativa en contextos rurales de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 198-227.
- Morgan, D. y R. Krueger (1993), “*When to use focus group and why*”, en Morgan, D. (Ed). *Successful Focus Groups, Advancing the state of the Art*, Newbury Park-California, Sage Publications. pp. 3- 19.
- Oviedo, G. L. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la Teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 89-96. Disponible en: <https://doi.org/10.7440/res18.2004.08>.
- Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [28/10/2022].
- Rodríguez, G.; Gil, J.; García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.
- Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Paidós.

- Román, N.; Zapata, J. (2012). Proceso de rehabilitación de pacientes psiquiátricos en hogares protegidos forenses. (Tesis para optar al Grado académico de Licenciado en Trabajo Social). Universidad Academia de Humanismo Cristiano. (pp. 57-68). Santiago. Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/704>
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Santiuste Bermejo V., Ayala C. L. y Barriguete C. (1991). La percepción del aprendizaje por el alumno. Detección de variables influyentes en el proceso. *Revista Complutense de Educación*, 2(3), 347.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9191330347A>
- Santos, L. (2012). *Didáctica multigrado: La circulación de los saberes en un propuesta diversificada*. Disponible en:
<https://es.slideshare.net/formacionyeducacion/didactica-multigrado-limber-santos>
- Serrano, N., Aragón, E. & Mérida, R. (2022). Percepción de las familias sobre el desempeño escolar durante el confinamiento por COVID-19. *Revista científica de Educomunicación*
- Silva, T. C., Ramos, E. S., y Montanari, R. (2020). Dificuldades do ensino remoto em escolas rurais do norte de Minas Gerais durante a pandemia do Covid-19. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 8
- Stake, R. E. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Suárez, J. y Urrego, L. (2014). Relación familia-escuela: una mirada desde las prácticas pedagógicas rurales en Anserma, Caldas. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 6, 97-113.
- Trust, T. y Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189-199.

UNICEF. (2018, diciembre). *El Nivel Inicial en el ámbito rural. Propuestas de enseñanza*. OEI-UNICEF.

<https://www.unicef.org/argentina/informes/el-nivel-inicial-en-el-%C3%A1mbito-rural>

Vargas Melarejo, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4 (8), pp. 47-53.

Vargas, T. (2003). Escuelas multigrado ¿cómo funcionan. Recuperado de: <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137497so.pdf>.

Vaillant, D., Rodríguez, E., & Questa, M. (2022). Pandemia y percepciones docentes acerca de la enseñanza remota de emergencia: El caso de Uruguay. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 64-84. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.4>

Vázquez, F. (1996). El análisis de contenido temático. *Objetivos y medios en la investigación psicosocial*. (Documento de trabajo). (pp. 47-70). Universitat Autònoma de Barcelona

Vigotsky, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Madrid: Crítica Grijalbo.

Ziegler, S., y Nobile, M. (2014). Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización: personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(63), 1091-1115.