

Caracterización de la
Educación Rural en Chile
en Contexto de
Pandemia por COVID 19

Enero 2021



Fundación 99

www.fundacion99.org

Análisis y estadística: Laboratorio Interdisciplinario de Estadística Social (LIES),

Facultad de Matemática de la Pontificia Universidad Católica de Chile

Edición general: Gonzalo Plaza, Salomé Gajardo y Francisco Paredes

Diseño y diagramación: Jocelyn Ayala.

Los contenidos de este informe pueden ser reproducidos en cualquier medio, citando la fuente.

Las fotos utilizadas son de propiedad de Fundación 99 y cuentan con los respectivos permisos de uso de imagen.

Cita recomendada:

Fundación 99 (2020). Caracterización de la Educación Rural en Chile en contexto de pandemia por COVID-19, Santiago, Chile.

Agradecimientos

La Fundación 99 agradece la colaboración y apoyo en la elaboración y difusión de esta encuesta sobre la realidad de la educación rural en Pandemia a la Coordinación Nacional de Educación Rural del Ministerio de Educación, a la Oficina de Estudios y Políticas Agrarias del Ministerio de Agricultura (ODEPA), a la Agrupación de Profesores y Profesoras Rurales de Chile y a los académicos Angelina Pastén y Urbano Salazar.

También los agradecimientos al Laboratorio Interdisciplinario de Estadística Social de la Pontificia Universidad Católica de Chile (LIES) por el análisis y la elaboración del informe.

Lista de contenidos

1. Introducción	9
1.1 La Fundación 99	9
1.2 Motivación del estudio	12
2. Antecedentes	13
2.1. El sistema educacional urbano y rural	15
2.2. La docencia en el contexto rural	20
2.3. Estudiantes en contexto rural	23
2.4. Resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje	24
2.5. Impacto de la pandemia por Covid-19	29
3. Objetivos	32
3.1. Objetivo general	32
3.2. Objetivos específicos	32
4. Metodología	33
4.1. Antecedentes de la encuesta	33
4.2. Descripción de la muestra	33
4.3. Descripción bases de datos	38
4.4 Estrategias de análisis	38
5. Análisis	39
5.1. Caracterización establecimientos educacionales	39
5.2. Caracterización de docentes	44
5.2.1. Antecedentes y experiencia laboral	44
5.2.2. Recursos para el desempeño laboral en Pandemia	50
5.2.2.1. Recursos tecnológicos personales	50

5.2.2.2. Recursos educativos y material pedagógico	52
5.2.2.3. Estrategias pedagógicas	57
5.2.3. Implicancias de la Pandemia en el ejercicio docente	64
5.2.3.1. Implicancias en la carga laboral y rol docente	64
5.2.3.2. Implicancias socioemocionales	66
5.2.3.3. Implicancias en el aprendizaje de estudiantes	67
5.3. Valoración de la educación rural y caracterización del vínculo comunitario	69
5.3.1. Conocimiento del contexto de estudiantes	69
5.3.2. Acciones de vínculo comunitario	73
5.3.3. Valoración de la educación rural	78
5.4. Conclusiones	81
6. Discusiones y proyecciones	83
Referencias	86
Anexos	89
1. Depuración base de datos	89
2. Sintaxis Stata	90

Lista de tablas

Tabla 1. Descripción Base de Datos	38
Tabla 2. Conexión y calidad de internet por dependencia y tipo de establecimiento	41
Tabla 3. Conexión y tipo de internet según matrícula	42
Tabla 4. Capacitación en educación multigrado por edad	46
Tabla 5. Capacitación en multigrado según dependencia y tipo de establecimiento	46
Tabla 6. Percepción de conocimiento y competencias para realizar videollamadas según edad	50
Tabla 7. Utilización de recursos educativos y apoyo pedagógico según sexo y rango etario	55
Tabla 8. Utilización de recursos educativos y apoyo pedagógico según años de servicio como docente	55
Tabla 9. Utilización de recursos educativos y apoyo pedagógico según años de experiencia en escuela rural	56
Tabla 10. Estrategias de enseñanza según sexo y edad	60
Tabla 11. Frecuencia de estrategias de enseñanza según sexo y edad	60
Tabla 12. Estrategias de enseñanza según años de servicio y coordinación de microcentro	61
Tabla 13. Frecuencia de estrategias de enseñanza según años de servicio y coordinación de microcentro	61
Tabla 14. Frecuencia de entrega de guías según sexo y edad	62
Tabla 15. Frecuencia de realización de clases según sexo y edad	63
Tabla 16. Frecuencia de entrega de guías según dependencia y tipo de establecimiento	63
Tabla 17. Frecuencia de realización de clases según dependencia y tipo de establecimiento	64
Tabla 18. Cambio en la carga laboral según sexo	65
Tabla 19. Situaciones experimentadas según sexo y edad	67
Tabla 20. Estudiantes con acceso a internet y dispositivos según dependencia y tipo de establecimiento	71
Tabla 21. Alteraciones emocionales y pérdida de empleo según dependencia y tipo de establecimiento	73
Tabla 22. Otras acciones de vínculo con la comunidad según sexo y edad	75
Tabla 23. Otras acciones de vínculo con la comunidad según años de experiencia laboral	76
Tabla 24. Otras acciones de vínculo con la comunidad según dependencia y tipo de establecimiento	76

Lista de figuras

Figura 1. Distribución de docentes por sexo y rango etario	34
Figura 2. Distribución de cargo docente según rol en el establecimiento y sexo	34
Figura 3. Distribución de docentes según nivel educativo en el que se desempeñan y rol en el establecimiento.....	35
Figura 4. Distribución establecimientos educativos por dependencia administrativa.....	36
Figura 5. Distribución de docentes según región de sus establecimientos.....	37
Figura 6. Tipo de establecimiento educativo, matrícula y pertenencia a microcentro	40
Figura 7. Desafíos en educación rural.....	43
Figura 8. Perfeccionamiento y capacitación en educación multigrado	44
Figura 9. Capacitación en multigrado según sexo	45
Figura 10. Capacitación en educación multigrado según tipo de establecimiento	47
Figura 11. Años de experiencia laboral.....	48
Figura 12. Intereses de formación	49
Figura 13. Uso de redes sociales	51
Figura 14. Recursos utilizados en clases durante la Pandemia	53
Figura 15. Apoyo educativo y orientaciones pedagógicas recibidas y/o utilizadas	54
Figura 16. Frecuencia de realización de clases y entrega de guías	58
Figura 17. Estrategias de enseñanza implementadas durante la Pandemia.....	59
Figura 18. Cambio en el rol docente después de la Pandemia	65
Figura 19. Situaciones experimentadas durante la Pandemia	66
Figura 20. Nivel y tipo de aprendizaje de estudiantes	68
Figura 21. Logro de estudiantes en contexto rural, comparado con el de estudiantes de contextos urbanos	69
Figura 22. Estudiantes con acceso a internet y dispositivos tecnológicos	70
Figura 23. Problemáticas estudiantes reconocidas por docentes.....	72

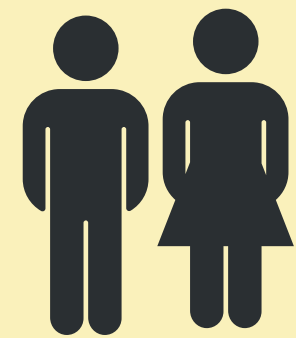
Lista de figuras

Figura 24. Frecuencia de comunicación de docentes con estudiantes y/o apoderados	74
Figura 25. Otras acciones de vínculo con la comunidad.....	75
Figura 26. Medio de comunicación más utilizado para la comunicación con estudiantes	77
Figura 27. Promedio en nivel de involucramiento comunitario por categorías docentes y escolares	78
Figura 28. Principales aportes de la educación rural al sistema educativo	79
Figura 29. Ventajas y desventajas del trabajo en escuelas multigrado	80

Introducción

1.1. La Fundación 99⁽¹⁾

Si nos detenemos y observamos el panorama mundial, éste nos muestra que ocho hombres, poseen la misma riqueza que 3.600 millones de personas en el mundo, y que 734 millones de personas viven con menos de 1,90 dólares diarios según el Banco Mundial, lo que es evidente cuando reconocemos que tenemos pendiente como humanidad, poner fin a la extrema pobreza, además de reducir las brechas de este mundo altamente inequitativo y desigual. Lo anterior, se manifiesta en múltiples ámbitos de la sociedad, por ejemplo, en la pendiente equidad de género: según el Foro Económico Mundial (2019) indica que, con el ritmo actual de progreso, 'para cerrar la brecha de género en política, economía, salud y educación, todavía faltan 99,5 años para alcanzar el objetivo'. Asimismo, en educación, según las Naciones Unidas (2018) más de 260 millones de niños, niñas y adolescentes no asisten a la escuela, solo 1 de cada 3 países imparten como mínimo 10 años de escolaridad gratuita y los infantes tienen menos oportunidades de estudiar. En el crecimiento económico también hay tareas pendientes, por cuanto, a nivel mundial, para el año 2016, sabemos según las Naciones Unidas que el 61% de los trabajadores obtenía un trabajo, pero que éste no era regulado y que las mujeres tienen 2,6 veces más participación que los hombres en trabajos no remunerados debido al cuidado de personas. Del mismo modo, en los territorios, según la CEPAL (2018) 'la pobreza y la pobreza extrema rural aumentaron dos puntos porcentuales, agregando dos millones de personas a la pobreza', lo que refleja que la desigualdad es transversal y que debido a sus potentes consecuencias nos invita a actuar.

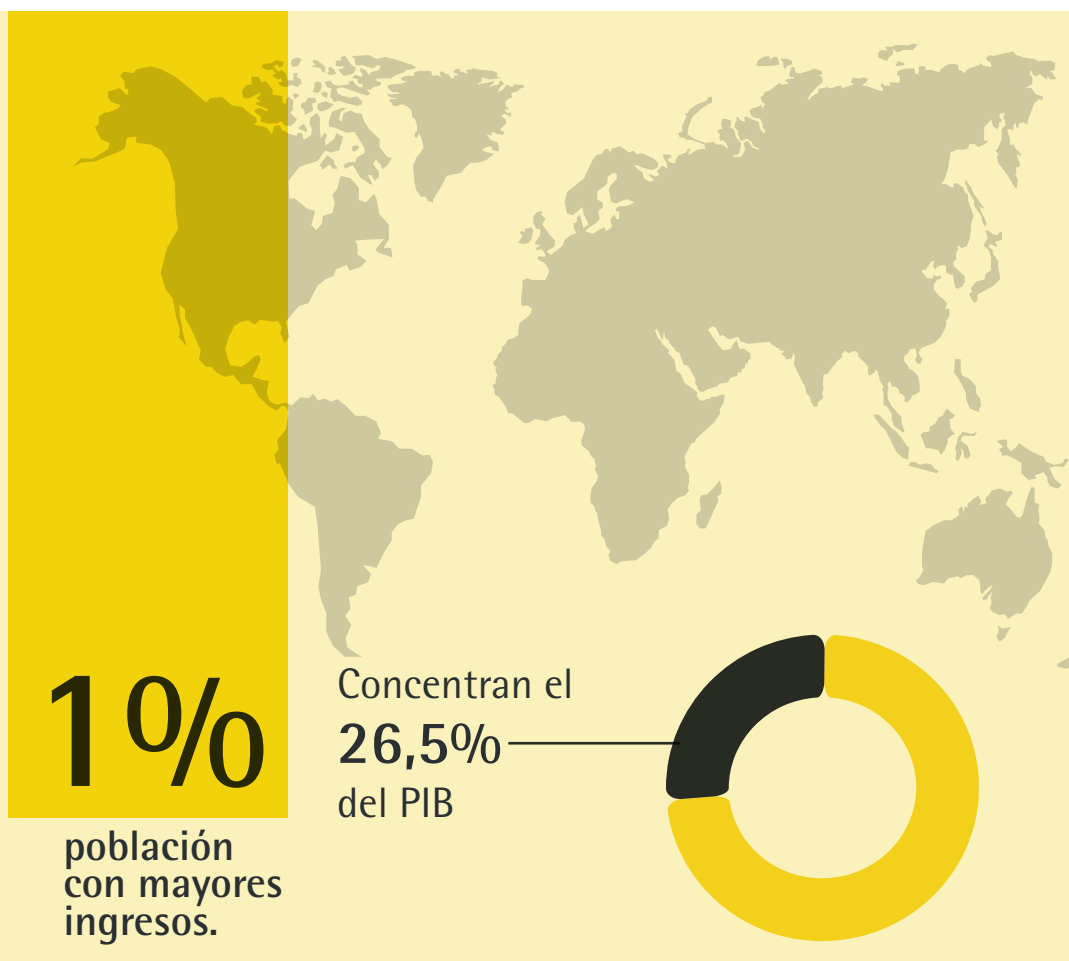


734

millones de personas
viven con
menos de

1,9 usd
al día

1. Extracto de los antecedentes de la Fundación 99.



Si miramos nuestra realidad, según el informe Privilegios que niegan derechos: Desigualdad extrema y secuestro de la democracia en América Latina y el Caribe de OXFAM (2016) indica que para nuestra área del continente, 'una persona llega a ganar hasta 16 mil veces más que otra, donde se concentra la riqueza, y se reproduce la pobreza y desigualdad', lo que se refuerza con lo que ocurre en Chile, en donde la Cepal indica que el 1% de la población con mayores ingresos, concentran el 26,5% del PIB . Según la OCDE, si miramos esta desigualdad con ojos de mujer, encontramos que, en nuestro país y México, más mujeres que hombres viven en la pobreza y que las mujeres continúan ganando menos que los hombres. Respecto a la segregación y desigualdad, entre 2014 y 2016 la pobreza y la pobreza extrema rural aumentaron dos puntos según la Cepal, agregando dos millones de personas a la pobreza, mientras que en Chile según la encuesta Casen, la pobreza rural duplica a los índices en zonas urbanas. También, se destaca para nuestro país que el panorama de la desigualdad educativa, se representa en que un alumno que fue a pre-kínder y kínder, obtiene 39 puntos más en Simce que otro que no fue; según la encuesta Casen de 2017, la asistencia a salas cuna en el quintil más rico es 4 veces mayor a las del quintil más pobre, además, indica que el 84% de los alumnos de los establecimientos públicos son de los primeros 6 deciles y en los privados un 63% de los alumnos pertenece a los 2 deciles superiores; según el Sistema Nacional de Información Municipal SINIM, el porcentaje de alumnos de establecimientos públicos con PSU mayor a 450 puntos en Cerro Navia es

de 17% y en Vitacura 91%, lo que nos preocupa y nos invita a actuar para transformar.

Las consecuencias de vivir en un mundo desigual, ha marcado la historia desde hace cientos de años, sin embargo, en la última década se ha podido visibilizar con fuerza en distintas latitudes del globo la acumulación de inequidades, lo que ha reflejado una preocupación creciente por avanzar en resolver estas demandas. Comenzamos abriendo el decenio con la Primavera Árabe de 2010 con sus manifestaciones por más democracia y derechos sociales, continuamos en Chile con las manifestaciones estudiantiles iniciadas en abril de 2011 que requerían gratuidad en la educación superior, luego en mayo con el movimiento de los indignados 15-M en España, con sus reivindicaciones por más democracia, después en septiembre se realizaron las manifestaciones del movimiento Occupy en Wall Street que buscaba en palabras del periódico chileno El Mercurio 'terminar con la avaricia corporativa y acabar con la desigualdad social', luego estuvo la crisis geopolítica y social en Ucrania en 2013, más tarde en 2018 el movimiento de los chalecos amarillos en Francia que se inició con protestas en contra del alza del precio del combustible. Antes del término de esta década, en 2019 comenzaron las protestas estudiantiles en Hong Kong y cerramos la década con el estallido social en Chile que clamaba por un término de la apremiante desigualdad y que nos invita a pensar y reflexionar con el nuevo país que soñamos.

Con más de 12 años de experiencia en Chile y Latinoamérica, Fundación 99 es una organización sin fines de lucro que cree que la mejor manera de lograr un desarrollo social sostenible es reduciendo la desigualdad, fortaleciendo la cohesión social y asumiendo la responsabilidad colaborativamente. La Fundación tiene dos ejes transversales para todas sus acciones que son la equidad de género y la participación comunitaria, además de tres ejes estratégicos para contribuir a reducir la desigualdad, estos son la educación, la infraestructura y espacios públicos y el desarrollo económico local con un fuerte énfasis en los territorios rurales de países del Sur Global ⁽²⁾.

2. Sur Global: es un término utilizado en estudios postcoloniales y transnacionales que puede referirse tanto al tercer mundo como al conjunto de países en vías de desarrollo. También puede incluir a las regiones más pobres (en general al sur) de países ricos (del norte).

1.2. Motivación del estudio

Según este contexto, la Fundación 99 solicita el análisis de los resultados de la encuesta Educación Rural 2020 en el contexto de emergencia a propósito de la pandemia por Covid-19. Una de las motivaciones principales de la realización de la encuesta se relaciona con visibilizar la actual situación de las escuelas rurales desde la perspectiva de la docencia, con el objetivo de sistematizar desafíos y prácticas que son particulares a este contexto. Esta información se espera sea útil tanto para contribuir a la especificidad del contexto rural de la educación escolar, como también con discusiones en torno a desafíos del contexto general del sistema educacional en Chile y Latinoamérica.

Se levantaron las principales problemáticas que actualmente los equipos directivos, docentes y asistentes de la educación de todo Chile están experimentando al ejercer su labor en contexto de educación rural. Se indagó en aspectos tales como sus estrategias de enseñanza, sus expectativas en relación al aprendizaje de estudiantes, problemáticas socioemocionales como consecuencia de la Pandemia, recursos tecnológicos, de apoyo pedagógico y capacitación, entre otros.

Los principales hallazgos se relacionan con los desafíos que han tenido que enfrentar docentes para poder concretar sus clases. Un alto porcentaje de docentes reporta no haber podido implementar instancias de enseñanza-

aprendizaje desde el cierre de los establecimientos. Sin embargo, esta dificultad se pondera con un importante esfuerzo en relación a mantener los vínculos comunitarios por parte de profesores y profesoras rurales de Chile. La gran mayoría de docentes reporta realizar actividades relacionadas con visitas y entrega de materiales presenciales a sus estudiantes.

Lo anterior manifiesta aspectos identitarios de docentes en contexto rural; a pesar de no contar con los recursos suficientes, en el contexto de pandemia, potencian sus esfuerzos para reconocer y ajustarse a la realidad de los contextos de sus estudiantes.

Los hallazgos del presente estudio otorgan una primera mirada acerca de distintos aspectos vinculados con los procesos de enseñanza-aprendizaje, que permiten una caracterización de docentes, estudiantes y sistema educacional rural en general.

Antecedentes

Actualmente, existe una variedad de definiciones para caracterizar lo que corresponde a la población rural, sin embargo, según la definición provista por la OCDE (2014), lo rural se define en la dicotomía urbano-rural representándose como todo lo que no es urbano. Según la OCDE, y basándose en esta definición, la población rural correspondería a un 34,6% ⁽³⁾ (OCDE, 2014; Núñez, González, Ascorra, Grech, 2020). Por otro lado, representando la población educacional rural en cifras, según los datos publicadas por el Ministerio de Educación de Chile en el Directorio de Establecimientos 2019 (Ministerio de Educación, 2020-c), se contabilizan en este periodo 3.509 escuelas rurales que se encuentran en funcionamiento. Según cifras de Elige Educar (2020), los docentes en contexto rural en el año 2019 corresponden al 12% de docentes del país, y los estudiantes de educación rural corresponden a un 8% de la matrícula nacional. Adicionalmente, según la Coordinación de Educación Rural del Ministerio de Educación (Ministerio de Educación, 2020-b), la mayoría de las escuelas rurales son constituidas como aulas multigrado, y más de 35.000 estudiantes se encuentran matriculados en estas escuelas. Finalmente, es relevante enfatizar que el Ministerio de Educación plantea que la educación rural en general, y la educación rural multigrado en lo particular, "enfrenta un gran desafío en asegurar los aprendizajes de calidad de niños y niñas (...) que pasa por confirmar que las y los estudiantes tengan las mismas oportunidades de acceso a las experiencias de aprendizaje" (Ministerio de Educación, 2020-b).

Existen
3.509
escuelas rurales en Chile



3. Cabe mencionar que en Núñez et al. (2020), se especifica que según los datos del INE en el 2018, la población rural en Chile es un 12,2%. Esto representaría que, de acuerdo a cómo se defina "lo rural", la cifra de la población rural cambia.

En este sentido, el desafío de caracterizar al sistema educacional rural y de promover nuevas perspectivas para dimensionar la calidad de la enseñanza en este contexto, requiere del reconocimiento de recursos, potencialidades y problemáticas levantadas a nivel nacional e internacional. En general, la literatura se enfoca en reconocer cómo las problemáticas impactan en los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes, según indicadores de evaluación estandarizados que usualmente se relacionan con las estructuras de formación escolar propia de lo urbano (por las características de las mediciones). Lo anterior se ejemplifica con el hecho de que en el último estudio sobre educación rural en Chile realizado el año 2019 por la Agencia de Calidad de la Educación, se reconoce como uno de los desafíos la definición del concepto de "calidad de la educación" en los contextos rurales. Lo anterior, debido a que una manera de operacionalizar el concepto de calidad es a través de las categorías de desempeño construidas según las evaluaciones y cuestionarios estandarizados, las cuales no permiten categorizar (por razones estadísticas) a los establecimientos educacionales pequeños (baja matrícula de estudiantes que rinden las mediciones), los cuales en su mayoría corresponden a escuelas rurales multigrado (ACE, 2019).

A partir de esto, se reconoce el desafío de potenciar instancias de formación, evaluación, orientación y acompañamiento específicas a los contextos rurales, ampliando el foco en torno a distintos aspectos asociados al

aprendizaje de estudiantes. En la literatura, por ejemplo, se reconoce que en las escuelas pequeñas se vivencian procesos de enseñanza enriquecedores fortalecidos principalmente por el nivel de vínculo de estudiantes con sus comunidades, sus niveles de participación y sus positivos vínculos con docentes y compañeros. A su vez, se reconoce que la presencia de escuelas rurales en comunidades y el alto nivel de vínculo que tienen, las constituye como puntos de encuentro cívico y desarrollo cultural y local, lo cual conlleva consecuencias económicas, sociales y culturales que impactan integralmente a la comunidad en general (ACE, 2019).

En esta línea, se puede reconocer que hay potencialidades propias de los contextos rurales, que pueden nutrir no solo la experiencia transversal del sistema educacional rural, sino también, al sistema educacional en contexto urbano. A partir de lo anterior, resulta necesario entonces reconocer las diferencias y particularidades del contexto rural, de manera de distinguir qué determina la identidad de la formación escolar en estos contextos y qué entonces los constituye como espacios formativos de calidad.

A continuación, se discute literatura nacional e internacional que ha caracterizado el sistema educacional rural, en comparación con lo urbano, así como también, la identidad de la docencia rural, la identidad de estudiantes y familias, los resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y por último, cómo la pandemia por Covid-19 ha afectado o se proyecta que

afecte a largo plazo el desempeño de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2.1. El sistema educacional urbano y rural

Con respecto al sistema educacional en general, la evidencia señala que existiría un “sesgo urbano” en el diseño e implementación de las políticas públicas educativas (Ávila, 2018; Downes & Roberts, 2017; Gallardo Gil, 2011; Gallo & Beckman, 2016; Kalaoja & Pietarinen, 2009; Moulton, 2001; Núñez, González, Ascorra, & Grech, 2020; Williamson, 2010). Esto puede generarse en parte porque de acuerdo a lo planteado por Gallardo (2011), la escuela habría surgido primero para el contexto urbano y luego se habría extendido hacia los contextos rurales. Por tanto, el reto que enfrenta la educación rural, es el de erigirse y ser valorada como entidad propia (Gallardo Gil, 2011; Kalaoja & Pietarinen, 2009). Igualmente, con el objetivo de enfrentar esta disociación, se reconoce que la definición de “calidad” en educación rural debiera considerar la construcción de un currículo contextualizado a la realidad de estas escuelas y la acción e involucramiento de las comunidades en el proyecto educativo (Ávila, 2018).

Por otro lado, Muñoz et al. (2013) habla de una desigualdad territorial, donde los recursos y capacidades se encuentran distribuidos inequitativamente, lo que repercute en la calidad del sistema escolar como un todo. En un estudio realizado por Donoso et al. (2011), en Muñoz et al. (2013), los autores muestran que existe una desproporción entre gastos e ingresos en



educación "ya que por cada \$1 por alumno invertido por los municipios más grandes y con menores niveles de ruralidad, las comunas más pequeñas y con mayor ruralidad deben gastar \$4 por alumno, siendo que reciben proporcionalmente solo \$2 por cada alumno por concepto de subvención" (Muñoz & Muñoz, 2013). Lo anterior presenta un problema de economías de escala en el sistema educacional, donde comunas con menor población y mayor ruralidad deben aportar más recursos (Muñoz & Muñoz, 2013). Además, en el sistema de financiamiento de las escuelas públicas y subvencionadas en Chile, el basarse en la entrega de un subsidio por alumno asistente al establecimiento, desfavorece a las escuelas rurales dado su aislamiento y baja matrícula (ACE, 2019; Muñoz & Muñoz, 2013; Núñez et al., 2020). A juicio de Núñez et al. (2020) esta lógica de financiamiento sitúa a las escuelas rurales desde una lógica de gasto para los municipios y no de una inversión necesaria para estos sectores. En Chile, lo anterior se ha intentado abordar por medio de subvenciones especiales por zona y ruralidad; sin embargo, por las formas de acceso a la subvención y cómo se distribuye, depende de contextos específicos de las escuelas; por ejemplo, con recursos de la subvención no es posible aumentar la dotación docente por la dificultad de atraerlos por distancia y condiciones (Román, 2013).

Con todo lo anterior, en un estudio realizado por la Agencia de Calidad de la Educación (ACE, 2019), sostenedores, directores y parte de los apoderados manifiestan que las escuelas rurales disponen de menos recursos para

invertir en infraestructura y su mantención, para aumentar el personal que trabaja en las escuelas, para salidas pedagógicas o viajes educativos y para implementar talleres extracurriculares. Adicionalmente, se menciona que estos recursos llegarían a destiempo debido a la gestión de los sostenedores municipales (ACE, 2019). En el mismo estudio de la Agencia de Calidad (ACE, 2019) mencionado anteriormente, se observa que frente a la escasez de recursos, directores y/o profesores encargados gestionan la búsqueda de financiamiento externo por medio de empresas u otras instituciones del entorno.

Debido al costo, bajo rendimiento y baja matrícula en las escuelas rurales, algunos autores relevan la amenaza de cierre a la que se ven enfrentadas (Núñez et al., 2020; Vera et al., 2013). Según datos recogidos por Núñez et al. (2020), entre los años 2010 y 2016, se cerraron 466 escuelas rurales municipales que corresponden a un 39% del total de las escuelas municipales cerradas durante este periodo, y la mayoría de los establecimientos cerrados tenían un IVE-SINAE ⁽⁴⁾ cercano a 88% o superior. Lo anterior se reduce a lo propuesto por Moulton (2001); los gobiernos y organizaciones externas tienen la responsabilidad de contribuir al financiamiento sin desempoderar a las comunidades escolares. Esto implica que el financiamiento sea en función de un concepto particular de calidad que represente la identidad de los contextos de las escuelas pequeñas, y no que se aspire a un financiamiento transversal fundamentado en la asistencia.

4. El Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) es uno de los indicadores del Sistema Nacional de Asignación con Equidad (SINAE), desarrollados por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB, Chile), que clasifica a estudiantes según condiciones de pobreza y riesgo de fracaso escolar.

La educación rural se daría en un ambiente familiar, acogedor y seguro donde existiría una buena convivencia escolar entre los distintos integrantes de la comunidad escolar (ACE, 2019). En el estudio de la Agencia de Calidad (2019) se rescata la buena relación de docentes y directivos, la cercanía de las familias, la relación cercana entre estudiantes y docentes. Frente a esto, las escuelas rurales tienden a ser más efectivas cuando mantienen fuertes vínculos con las comunidades (Moulton, 2001). Por lo mismo, se plantea que existe un desafío adicional, en tanto la escuela rural debe jugar un rol activo en la integración con la misma. Por integración se entiende tanto la promoción de actividades sociales y comunitarias, así como la inclusión de su cultura y entorno en el desarrollo de su propuesta educativa (Avila, 2018; Gallardo Gil, 2011; Kalaoja Et Pietarinen, 2009; Williamson, 2018).

A su vez, las escuelas son un centro de desarrollo territorial fundamental en las comunidades, son un lugar de encuentro no solo para la comunidad educativa, sino que se extiende a las comunidades colindantes (Åberg-Bengtsson, 2009; ACE, 2019; Gallardo Gil, 2011; Hargreaves, 2009). De esta manera, los espacios rurales ofrecen a la escuela la posibilidad de conectar con aportes desde el medioambiente, culturales, deportivos u otros, que van más allá de la escuela y la sala de clases (ACE, 2019; Bustos, 2013).

La escuela rural presenta una estrecha relación con su historicidad y territorialidad, en tanto cada escuela es única y presenta características que

reflejan su época (dinámicas internas, comunitarias y del Estado que entran en juego) y del espacio cultural-natural del que forma parte (Williamson, 2018). Además, la biodiversidad y interculturalidad son ejes que pueden organizar el currículo y la vida escolar de estas escuelas (Williamson, 2018).



Cabe mencionar que las brechas mencionadas anteriormente, repercuten directamente en las familias de escuelas rurales. Estas están entre las más vulnerables del país y presentan bajos niveles de escolaridad. Según datos provistos por la ACE⁽⁵⁾ (ACE, 2015 en ACE, 2016), "los padres de los estudiantes de establecimientos rurales tienen en promedio 9 años de escolaridad, versus 12 años de escolaridad promedio de los padres de los estudiantes que asisten a establecimientos urbanos. En tanto, los padres de establecimientos rurales perciben un ingreso promedio mensual dos veces más bajo que el ingreso promedio mensual de los padres de los estudiantes que asisten a establecimientos urbanos" (ACE, 2016:14). Lo anterior se complementa con lo planteado por Moulton (2001), que menciona que los posibles desincentivos que afectan el compromiso de las familias con la educación de sus hijos son: problemas de accesibilidad de la escuela y falta de transporte; las necesidades económicas y necesidades de apoyo (como por ejemplo, apoderados que solicitan que sus hijos o hijas los reemplacen o acompañen en labores agrarias) y faltas de recursos de las mismas; baja apreciación de la educación en general; y pocas capacidades para supervisar activamente la educación de sus hijos.

Otro pilar fundamental para caracterizar los contextos educacionales rurales, tiene que ver con el acceso a las tecnologías de la información. En contextos de escasez de recursos y aislamiento, las escuelas se transforman en la fuente principal de acceso a las TIC (Sánchez, 2010). Sin embargo, las



5. Información de la Encuesta CASEN proporciona conclusiones similares respecto a la diferencia en los niveles de escolaridad en contextos rurales y urbanos (e.g. Ministerio de Educación (2016). Reporte Nacional de Chile: Revisión OCDE para mejorar la efectividad del uso de recursos en las escuelas).

y los docentes no jugarían un rol fundamental de socialización en estas materias, sino que lo harían los pares u otros integrantes de la comunidad (Sánchez, 2010). Además, la ausencia de una infraestructura adecuada para uso de las TIC es una inequidad adicional en las escuelas rurales, donde la precaria conectividad y la baja densidad poblacional, condiciones climáticas y geográficas, y los costos de la infraestructura, dificultan su acceso (ACE, 2019; Hargreaves, 2009; Sánchez, 2010).

No obstante, la presencia de las TIC en las escuelas rurales es una oportunidad para innovar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, esto requiere de capacidad, recursos y tiempo por parte de la escuela y sus docentes (Moral Pérez, Martínez, Et Neira Piñeiro, 2014). Además, en una de las experiencias revisadas por Williamson (2010), se reconoce que las TIC entregan nuevas posibilidades para la enseñanza y aprendizaje en escuelas rurales mutigrados, y que son complementarias a las estrategias tradicionales.

Además respecto a la educación a distancia, Moulton (2001) señala que, si bien esta ha servido para completar niveles educativos o certificaciones superiores, esta ha sido menos efectiva para estudiantes de educación primaria. Además de los costos que implica (contar con los recursos y medios tecnológicos), se suma el desafío de diseñar clases que sean atractivas y que logren involucrar a los estudiantes de estos niveles (Moulton, 2001).



2.2. La docencia en el contexto rural

En primer lugar, cabe recordar que la dotación docente que trabaja en contextos rurales, de acuerdo con Williamson (2018), corresponde a 28.285 docentes, correspondiendo al 12% del total de profesores y profesoras del país (Williamson, 2020; Gómez y Escalona, 2020). En este sentido, se reconoce que existen problemas para contar con personal preparado para los contextos y educación rural y con dificultades para su reclutamiento y retención (Arnold, Newman, Gaddy, & Dean, 2005; Downes & Roberts, 2017; Comisión Formación Inicial Docente, Continua y Evaluación Docente 2014). Con respecto a los y las docentes, se dice que habría menos de ellos dispuestos a enseñar en comunidades rurales debido a la distancia, lo que repercute en la disponibilidad de profesionales de la educación en escuelas rurales (Moulton, 2001). Por otro lado, también se reconocen algunas dificultades para adaptarse, las cuales son mencionadas en la revisión bibliográfica realizada por Downes & Roberts (2017). Entre ellas se encuentran problemas de integración al nuevo entorno a nivel personal y profesional, sentimientos de aislamiento, dificultades para posicionarse dentro de la comunidad y poca privacidad debido al tamaño del entorno.



28.285
docentes rurales

Esta perspectiva se complementa con lo que concluye Elige Educar (2020) en su estudio que analiza y proyecta la dotación docente en contextos rurales chilenos. Plantean que un desafío fundamental del sistema educacional tiene que ver con la atracción y retención de docentes en establecimientos rurales, proyectando que, si no se realizan los esfuerzos pertinentes, existiría eventualmente un déficit de 7% y de 13% de docentes en los años 2025 y 2030 (respectivamente).

También se releva una falta de preparación de los docentes que ejercen en estas escuelas, que debiera ser resuelta por medio de estructuras de soporte que ayuden a los mismos a contar con más capacidades y conocimientos en áreas que no son de su experticia (Downes & Roberts, 2017; Moulton, 2001).

La formación inicial docente y continua, estaría al debe de la preparación de profesoras y profesores, para el ejercicio en escuelas rurales (Downes & Roberts, 2017). Esto refiere a preparación en términos pedagógicos, pero también en el desarrollo de habilidades para insertarse en la comunidad, e involucrarla en su proceso de enseñanza y aprendizaje (Bachmann, Osses, & Fuenzalida, 2012; Downes & Roberts, 2017; Kalaoja & Pietarinen, 2009; Santos, 2011). Esta preparación debiera realizarse previo al servicio y durante el mismo, sobretodo para aquellos docentes jóvenes y con poca experiencia (Downes & Roberts, 2017).

Para minimizar la falta de personal preparado, es importante en parte, la generación de incentivos para reclutar y retener a los directivos y docentes: se habla de incentivos económicos y beneficios que deben ser acorde a las características de las y los profesionales (personal de diferentes edades y etapas profesionales) (ACE, 2019; Downes & Roberts, 2017; Little, 2005; Moulton, 2001). A esto se agrega que los incentivos podrían servir para atraer profesionales de la educación, pero no para retenerlos necesariamente (Downes & Roberts, 2017).

Respecto a esto último, se señala la importancia de la preparación para contextos rurales y la aproximación temprana a estas realidades. Por ejemplo, por medio de visitas y prácticas profesionales que los pongan en contacto con las comunidades rurales. El lado negativo de implementar estas visitas o prácticas se observa en los costos, dificultades de acceso y el aislamiento, entre otros (Downes & Roberts, 2017). Si docentes y directivos tienen una actitud positiva frente a la enseñanza en zonas rurales con baja densidad poblacional y remotas, tendrían mayores probabilidades de adaptarse a este cargo (Hazel & McCallum 2016 en Downes & Roberts, 2017). De manera similar, Bachman, Osses & Fuenzalida (2012) plantean que las creencias de los docentes rurales, tanto de su rol como de las expectativas que tengan de sus estudiantes, pueden jugar un rol importante en la mejora de los aprendizajes de los últimos y de la calidad de la educación en estos contextos.

"La importancia de la preparación para contextos rurales y la aproximación temprana a estas realidades. Por ejemplo, por medio de visitas y prácticas profesionales que los pongan en contacto con las comunidades rurales"

Por otro lado, el desarrollo profesional continuo de docentes en estas realidades también estaría al debe, ya sea por falta de recursos, temas de acceso y/o disponibilidad de programas adecuados (ACE, 2019; Downes & Roberts, 2017). Por ejemplo, en Chile, los Microcentros surgen como instancias de reunión entre docentes de escuelas uni o bi docentes, para el intercambio de conocimientos y experiencias (ACE, 2019; Ávalos, 1999). Si bien estos han sido valorados por los participantes, se relevan dificultades para su participación, principalmente por temas de accesibilidad y recursos (ACE, 2019; Ávalos, 1999). Además, Ávalos (1999) agrega que el programa no habría logrado que docentes lleven a cabo lo aprendido a sus lugares de trabajo.

Con respecto al liderazgo directivo, según un estudio de la Agencia de Calidad (2016), los directores y/o profesores o profesoras encargados de escuelas rurales tienden a ser mayores que sus pares de escuelas urbanas. Además, estos cuentan con una asignación de horas pedagógicas en aula superior a la de los directores de escuelas urbanas (Fernández et al. 2012 en ACE, 2016). A partir de lo anterior, se releva la necesidad de contar con directores y/o profesores o profesoras encargadas adecuados para estos cargos, sobretodo debido a que muchos deberán ser reemplazados en los próximos años (ACE, 2016). Otros de los desafíos a los que se ven enfrentados los directores y/o profesores encargados de contexto rural, son la baja matrícula de estudiantes, la rotación de docentes, falta de maestros

y maestras especializados, problemas de recursos y falta de apoyo de los niveles intermedios (ACE, 2019; Preston & Barnes, 2017); además de falta de preparación en áreas ajenas a su experticia, alta carga laboral (doble rol directivo-docente) y excesivos requerimientos administrativos y de gestión (ACE, 2016; Downes & Roberts, 2017). También a nivel personal, se revelan desafíos similares a los mencionados por docentes: problemas de integración, sensación de aislamiento, y falta de privacidad (Downes & Roberts, 2017).

Por otra parte, se encuentran algunas características específicas en cargos directivos de escuelas rurales efectivas, las cuales se observan en profesionales que demuestran un fuerte compromiso con el aprendizaje de sus estudiantes y que han logrado legitimarse en su rol de conductores del proyecto educativo con la comunidad (ACE, 2016). Este compromiso se manifiesta en la dedicación a la gestión pedagógica por medio del seguimiento a las planificaciones que realizan las y los profesores, y del desempeño de los estudiantes, de la promoción del trabajo colaborativo entre docentes y la contratación de profesionales de apoyo en el aula (ACE, 2016). Aparece como un factor, facilitar el apoyo entregado por los sostenedores municipales y en los casos que no se cuenta con este, los directores y/o profesoras y profesores encargados, buscarían apoyo y financiamiento fuera de esta entidad (ACE, 2016). De manera similar, en una revisión bibliográfica realizada en los países de Estados Unidos, Canadá y Australia, se da cuenta de ciertas características presentes en liderazgos exitosos de escuelas

rurales. Por un lado, se habla de un liderazgo centrado en las personas que genera confianza y promueve la colaboración entre los distintos miembros de la comunidad educativa y otros actores clave (Preston & Barnes, 2017). Y por otro, de liderazgos que se erigen como agentes de cambio desde la comprensión e integración de las comunidades en la que su escuela está inserta y a través de la articulación de las necesidades de estas últimas y las demandas de los niveles distritales (Preston & Barnes, 2017). Por último, también se habla de directores que tienen altas expectativas de sus estudiantes y docentes, donde muchas veces ellos mismos ejercen esta última labor (Preston & Barnes, 2017).

2.3. Estudiantes en contexto rural

Por otro lado, haciendo referencia al contexto de los estudiantes en aula, en un estudio de escuelas pequeñas de la Agencia de Calidad (2019) se destaca el buen trato que tienen los estudiantes entre ellos y sus docentes. Además se señala que entre ellos se da un "efecto par", donde los estudiantes en aulas multigrado colaboran entre sí aun cuando no pertenecen al mismo nivel (ACE, 2019). A pesar de esto, en el estudio realizado por EDECSA, se reportan ciertas debilidades que presentarían algunos estudiantes de escuelas pequeñas como su timidez y dificultad para expresarse y participar en actividades; y por otra parte, se señala que estos se encontrarían en desventaja al no haber cursado educación de párvulo (EDECSA, 2019). En el mismo estudio, apoderados plantean la necesidad de que las escuelas

desarrollen habilidades en sus hijos para enfrentar el egreso e integración en un nuevo recinto escolar, que muchas veces se encuentra alejado del lugar de origen, y difiere del ambiente familiar al que se encontrarían acostumbrados (EDECSA, 2019). Además, se ha evidenciado que al inicio de la educación secundaria, los estudiantes de escuelas multigrados parecieran ser menos competitivos y ser menos seguros que sus pares de escuelas monogrados (Åberg-Bengtsson, 2009).

En este ámbito, en la revisión bibliográfica realizada por Bouck (2018) se da cuenta que estudiantes de escuelas rurales tendrían menos oportunidades educativas ya que habría menos disponibilidad de cursos extracurriculares como arte y computación. Además, tendrían menos acceso a cursos vocacionales y los ofrecidos prepararían a los estudiantes para ocupaciones que tienen menores posibilidades de crecimiento (Bouck, 2018). Asimismo, estudiantes de zonas rurales tendrían distintas expectativas educacionales y de salario que sus pares urbanos. En un estudio realizado por McCracken & Barcinas (1991), estudiantes rurales tendrían expectativas de continuar estudios al igual que los de contextos urbanos, pero difieren en las áreas de interés. Los primeros tendrían menores expectativas de salarios que los segundos y los padres y madres de los primeros tendrían menores expectativas de que sus hijos continúen estudios que los de estudiantes urbanos (McCracken & Barcinas, 1991). Es por esto que, respecto a los estudiantes aventajados de escuelas rurales, Howles, Rhodes & Beall

(2009) plantean que las características de sus contextos (comunidades de bajos niveles socioeconómicos, menos acceso a recursos, a transporte y actividades extracurriculares y menor interacción con estudiantes similares a ellos), obstaculizarían su desempeño.

2.4. Resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje

La literatura da cuenta de un acceso desigual a una educación de calidad entre los contextos urbanos y rurales en desmedro de este último, sobretudo en países en desarrollo, ya que los resultados de aprendizaje de los estudiantes rurales muestran ser menores que los de sus pares de contextos urbanos (ACE, 2016; Beckman & Gallo, 2015; Johnson, Showalter, & Klein, 2014; Moulton, 2001; Muñoz & Muñoz, 2013; Preston & Barnes, 2017; Vera, Salvo, & Zunino, 2013). Frente a esto, la diferencia en los resultados entre escuelas rurales y urbanas, estarían dando cuenta de divisiones profundas a nivel geográfico y que tienen que ver con un desigual acceso a ingresos, riqueza, poder y reconocimiento social (ACE, 2016; Beckman & Gallo, 2015; Johnson, Showalter, & Klein, 2014; Moulton, 2001; Muñoz & Muñoz, 2013; Preston & Barnes, 2017; Vera, Salvo, & Zunino, 2013). Además, existiría un menor acceso a educación preescolar, educación primaria completa y secundaria en las zonas rurales (ACE, 2019; Ávalos, 1999; Gallo & Beckman, 2016; Johnson et al., 2014).

Sin embargo, la evidencia anterior se contrasta con la información levantada

respecto a los resultados de aprendizaje en contextos de enseñanza multigrado. Se entiende por una enseñanza multigrado cuando un docente es responsable por estudiantes pertenecientes a dos o más grados, con diferentes currículos, al mismo tiempo (Little, 2008). En primer lugar, cabe mencionar que en el área de enseñanza y aprendizaje se reconoce que la mayoría de los sistemas educativos diseñan currículos, materiales y evaluaciones para docentes y estudiantes "monogrados" (Ávalos, 1999; Figueroa & Lever, 1992; Little, 2005). Asimismo, la preparación de docentes (inicial y continua) también sigue este patrón (Ávalos, 1999; Bustos, 2013; Downes & Roberts, 2017; Little, 2005).

En esta línea, se reconoce que existiría la creencia que la enseñanza por grupo o monogrado sería la preferible por el sistema, y que por contraposición, la multigrado, es implementada como último recurso (Williamson, 2010). Sin embargo, a juicio de Santos (2011) esto sería una fantasía de la didáctica psicologizada que plantea que, por tratarse de estudiantes de la misma edad, estos debieran aprender lo mismo y al mismo tiempo. De acuerdo con Little (2005, 2008), esta enseñanza multigrado es común en países de bajos ingresos y en zonas rurales, y en muchos casos sería una modalidad que permite el acceso a la educación en contextos donde no existiría otra alternativa (por baja dotación docente y matrícula, por ejemplo). Paradójicamente, también sería una estrategia preferida o de vanguardia en países de mayores ingresos (Little, 2008).

En esta línea, se reconoce que existiría la creencia que la enseñanza por grupo o monogrado sería la preferible por el sistema, y que por contraposición, la multigrado, es implementada como último recurso (Williamson, 2010). Sin embargo, a juicio de Santos (2011) esto sería una fantasía de la didáctica psicologizada que plantea que, por tratarse de estudiantes de la misma edad, estos debieran aprender lo mismo y al mismo tiempo. De acuerdo con Little (2005, 2008), esta enseñanza multigrado es común en países de bajos ingresos y en zonas rurales, y en muchos casos sería una modalidad que permite el acceso a la educación en contextos donde no existiría otra alternativa (por baja dotación docente y matrícula, por ejemplo). Paradójicamente, también sería una estrategia preferida o de vanguardia en países de mayores ingresos (Little, 2008).



“La enseñanza multigrado es común en países de bajos ingresos y en zonas rurales, y en muchos casos sería una modalidad que permite el acceso a la educación en contextos donde no existiría otra alternativa (por baja dotación docente y matrícula, por ejemplo). Paradójicamente, también sería una estrategia preferida o de vanguardia en países de mayores ingresos” (Little, 2008)

Desde lo anterior, se reconoce el contraste respecto al impacto de los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos rurales y urbanos, considerando que este último, se caracteriza en mayor medida por ofrecer espacios "monogrados". Se ha levantado evidencia que rescata que la enseñanza multigrado bien implementada tendría efectos en los logros cognitivos de los estudiantes (se observan mejores resultados académicos en algunos estudios), sumados a efectos sociales y personales de los mismos (se observa un desarrollo socioemocional mejor o igual que pares en monogrado) (Little, 2005).

"La enseñanza multigrado bien implementada tendría efectos en los logros cognitivos de los estudiantes, sumados a efectos sociales y personales de los mismos, se observa un desarrollo socioemocional mejor o igual que pares en monogrado" (Little, 2005).

También se menciona que es una modalidad que permite el acceso a la educación en contextos donde no existiría otra alternativa (Little, 2005). Según los docentes, la enseñanza multigrado permite que los estudiantes desarrollen autonomía en el aprendizaje, cooperen entre ellos mismos y se apoyen mutuamente en el proceso de aprendizaje (Hyry-Beihammer & Hascher, 2014; Little, 2005; Uttech, 2001).

Sumado a lo anterior, promueve una mejor organización y pertinencia de actividades para estudiantes con distinto desarrollo (Bustos, 2013; Hyry-Beihammer & Hascher, 2014; Little, 2005; Uttech, 2001). Además, se mencionan como aspectos positivos, el ambiente seguro y de confianza para el aprendizaje, pocos problemas disciplinarios y la posibilidad de innovar en la enseñanza (Kalaoja & Pietarinen, 2009). Uttech (2001) también señala la ventaja en algunos casos, de contar con un docente durante todos los años, lo que permite que este tenga un mejor conocimiento y vínculo de cada uno de sus estudiantes, sus progresos y capacidades.

A partir de lo anterior, se afirma que la enseñanza multigrado podría ser considerada como un ideal no solo en contextos donde es necesario, sino también en salas monogrado, ya que permite hacerse cargo de la diversidad de habilidades de aprendizaje presentes entre estudiantes de la misma edad (Hyry-Beihammer & Hascher, 2014; Kalaoja & Pietarinen, 2009; Little, 2005; Williamson, 2010). La enseñanza multigrado requiere de la diversificación de

propuestas de enseñanza “que permite incluir a todos en el proceso, cada uno desde su posibilidad y no desde sus limitaciones” (Santos, 2011:88). Cabe mencionar que también esta puede presentar problemas cuando docentes planifican su enseñanza por niveles, lo que va en desmedro de las posibilidades que presenta la enseñanza multigrado (Uttech, 2001).



Dentro de las prácticas para enseñanza multigrado se describen el uso de (i) currículo paralelo (se comparten temas pero cada estudiante estudia el material de su propio grado), (ii) rotación del currículo (toda la clase estudia un grado cada año), (iii) currículo alineado y en espiral (se identifican tópicos similares entre los grados y se enseña lo mismo con distinta profundidad dependiendo del grado), (iv) materia escalonada (los grados estudian diferentes materias y son enseñados por turno), (v) enseñanza a toda la clase (se enseña la misma materia y con el mismo material a toda la clase) (Hyry-Beihammer & Hascher, 2014). Hyry-Beihammer & Hascher (2014) encuentran que, dependiendo de la materia, se utilizan distintas estrategias: por ejemplo, ciencias, arte y religión usarían la enseñanza a toda la clase, matemática y lenguaje, la estrategia currículo paralelo.

Por otra parte, Little (2008) clasifica en tres las estrategias observadas en escuelas que se ven enfrentadas a la enseñanza multigrado: evasión o evitación⁶, casi monogrado, y diferenciación. En la primera, la escuela se puede organizar de diferentes formas: (i) entrada diferida, donde un grupo de estudiantes retrasa su entrada para el año siguiente de manera de contar con un mayor número para enseñar en una clase tipo monogrado; (ii) turnos, en el que los estudiantes asisten a una parte de la jornada escolar, ya que esta se divide de acuerdo al número de grados que tenga la escuela; y (iii) “abandono”, donde los docentes dividen sus horas en los distintos grados, “ignorando” a estudiantes durante parte del día. En las estrategias casi-

6. El concepto en el idioma original es Avoidance.

monogrado, se observa que el docente organiza la clase en distintos espacios según los grados; organiza la clase juntando el currículo de varios años (por ej. estudiantes de 2 grados distintos ven el mismo currículo durante dos años); u organiza la clase como un todo, donde enseña lo mismo y trata la clase como si fuera monogrado. Por último, se mencionan las estrategias diferenciadas que serían las ideales para la enseñanza multigrado, donde el docente concentra elementos comunes del currículo y enseña a la clase como un todo, seguido de tareas y actividades diferenciadas. Esta última estrategia requiere de apoyo institucional para ser implementada con éxito (Little, 2008). Además, se observa una estrategia de diferenciación en la que los materiales son diseñados por grados y centrados en el aprendiz (graded learning materials), cuyo objetivo es ayudar al estudiante a progresar a lo largo del currículo (Little, 2008).

En el aula multigrado, cómo se organizan los contenidos sería lo fundante de lo didáctico, en tanto desde ahí se determina la organización del tiempo, espacios, recursos, relaciones interactivas y las evaluaciones (Santos, 2011), y para lograr un aprendizaje efectivo en aulas multigrado se requiere de docentes preparados, con disponibilidad de recursos, pero que además tengan una actitud positiva hacia esta enseñanza (Little, 2006). Sin embargo, muchas veces este no es el caso, ya que se vería a esta enseñanza como de segunda clase, afectando la percepción de los docentes que la ejercen (Little, 2006).

Frente al contexto en escenarios multigrado, dentro de las dificultades se señala la falta de un currículo flexible para estos contextos, la poca preparación y apoyo a los docentes para esta enseñanza, la diversidad de necesidades de aprendizaje al interior de una sala de clases, la escasa formación en estrategias de evaluación formativa multigrado, y la necesidad de rendir cuentas en evaluaciones públicas estandarizadas que no consideran las particularidades de este tipo de enseñanza (Kalaoja & Pietarinen, 2009; Little, 2005). Dado que el currículo está diseñado para la enseñanza monogrado, Little (2008) señala que se estaría sobre exigiendo a los docentes de salas multigrados, ya que se esperaría un mayor nivel de autonomía por parte de ellos, sin la entrega del apoyo y entrenamientos necesarios.

Por otro lado, considerando las exigencias profesionales que la enseñanza multigrado requiere, el Ministerio de Educación de Chile, ha desarrollado orientaciones para este tipo de enseñanza en escuelas rurales. Estas orientaciones tienen como objetivo "Apoyar a los docentes en el desarrollo de la gestión pedagógica con estrategias pertinentes para el aula multigrado en las distintas asignaturas" (Ministerio de Educación, 2020:3). Aquí se señalan iniciativas como el fortalecimiento del trabajo en red en los microcentros; el desarrollo y fortalecimiento de capacidades en los liderazgos intermedios y escolares; el acompañamiento en el desarrollo de estrategias pedagógicas; el desarrollo de estrategias para niveles de aprendizajes, entre otros (Mnisterio

de Educación, 2020). Además, las universidades debieran abordar en sus programas la enseñanza en aulas multigrados, y los alcances de los procesos organizacionales de los microcentros (Comisión Formación Inicial Docente, Continua y Evaluación Docente, 2014).

2.5. Impacto de la pandemia por Covid-19

Por último, el sistema educacional en general se ve alterado por el contexto de la pandemia por Covid-19, siendo particularmente problemático el desarrollo de espacios de enseñanza aprendizaje en contextos rurales. Por ejemplo, considerando los efectos de la recesión de Estados Unidos del 2007, Baker & Carlo (2020) proyectan que la pandemia tendrá efectos en el financiamiento de las escuelas, sobretudo en los distritos más pobres. La disponibilidad de recursos tendría un impacto en las escuelas y en la proporción de personal docente (Baker & Carlo, 2020).

Específicamente, Azevedo, Hasan, Goldemberg, Aroob & Geven (2020) realizan proyecciones acerca de las consecuencias negativas de la actual pandemia, según simulaciones basadas en datos de 157 países. Concluyen que las consecuencias de la pandemia afectarán en mayor medida a los grupos más desaventajados de la población, como las personas con discapacidad, niñas, indígenas y refugiados, entre otros. A su vez, estiman pérdidas promedio en aprendizajes y económicas debido al Covid-19, considerado 3 escenarios (optimista, intermedio y pesimista) que construyen considerando distintas

duraciones en los cierres de las escuelas, y distintos niveles de efectividad en las medidas de mitigación de los sistemas educativos. Los autores reportan que se podrían perder entre 0.3 y 0.9 años de escolaridad ajustada⁽⁷⁾, el estudiante promedio perdería 7 y 27 puntos en la prueba PISA (16 puntos corresponderían a la mitad de un año escolar); y los estudiantes que no alcanzan el nivel de competencia mínima en dicha prueba podría aumentar entre 7 y 13 puntos porcentuales.

A su vez, se reporta que la deserción escolar podría afectar a 6.8 millones de estudiantes, y que el 60% entre 12 y 17 años de este grupo podrían hacerlo por el impacto económico de la crisis. En el mismo estudio de Azevedo et al. (2020), y considerando los cálculos asociados a la rentabilidad de los años de escolaridad, los autores plantean que el estudiante promedio perderán entre un 2% y 8% de sus ganancias esperadas anuales. Más aún, en un escenario intermedio y sin medidas compensatorias, la economía enfrentaría una pérdida de 10 trillones de dólares (Azevedo et al., 2020).



6,8 Millones
de estudiantes
podrían desertar en pandemia

7. Escolaridad ajustada es un indicador que pondera los años de escolaridad esperada de una población con los resultados de aprendizaje estandarizados, y que corresponde a un puntaje que normaliza los resultados obtenidos en evaluaciones internacionales para que sean comparables entre países (Ministerio de Educación, 2020).

En particular al contexto chileno, según un estudio realizado en el año 2020 por el Ministerio de Educación de Chile junto al Banco Mundial, se observa que el 40% de los estudiantes se encuentra en establecimientos que proveen educación a distancia, pero con diferencias notables entre quintiles de ingreso y dependencia (27% de los estudiantes del primer quintil (más pobre) versus un 89% de cobertura para el quinto quintil (más rico); 27% municipales y 40% particulares pagados). Respecto al acceso que reportan los estudiantes, el 87% contaría con algún dispositivo que les permitirían participar de la educación a distancia y nuevamente se observan diferencias entre grupos (77% para el primer quintil versus 97% del quinto quintil, 82% municipal versus 97% particular pagado) (Ministerio de Educación, 2020). En el mismo estudio anterior, se realizan estimaciones a partir de dos escenarios que consideran que el cierre dura hasta septiembre (A) o que dura todo el año (B). Así, se estima que la educación a distancia solo logrará mitigar el efecto del cierre de las escuelas en un 30% en el escenario A y 12% en el caso B. Respecto al impacto en los aprendizajes, se estima que en un escenario A se podría perder entre 15% (quintil más rico) y un 50% (quintil más pobre) de estos, y entre 64% y 95% en el escenario B (Ministerio de Educación, 2020).

Se avala también que los estudiantes de Chile que no logran niveles satisfactorios en la prueba PISA podrían aumentar de 31% a 45% en un escenario donde la escuela cierre por todo el año escolar; y la población

escolar podría llegar a perder 1,3 años de escolaridad ajustada (Ministerio de Educación, 2020). Se señala que esta última pérdida podría ser aun mayor ya que genera la pérdida de conocimientos previamente adquiridos y dificulta el aprendizaje de conocimientos futuros (Ministerio de Educación, 2020).

"Estudiantes de Chile que no logran niveles satisfactorios en la prueba PISA podrían aumentar de 31% a 45% en un escenario donde la escuela cierre por todo el año escolar" Mineduc (2020)

Lo anterior se complementa con lo planteado por Gropello (2020) respecto a los estudiantes desaventajados; se reconoce que el bajo acceso y la falta de apoyo de sus padres y madres, podrían poner en peligro la permanencia de estos en el sistema escolar, e incrementar las cifras de deserción escolar.

En el contexto particular chileno, de acuerdo a conversaciones con escuelas rurales de Hofflinger (2020), se plantea que estas se verían particularmente afectadas por las medidas de cierre debido a que sus estudiantes no cuentan con acceso a internet o este sería escaso (Hofflinger, 2020). En la misma opinión, el autor argumenta la necesidad de reabrir estas escuelas ya que son las que tienen una mayor necesidad de volver al trabajo en aula por falta de acceso a la educación a distancia; se encuentran entre las más vulnerables (falta de recursos, padres que no pueden apoyar el aprendizaje a distancia, mayores probabilidades de desertar de la escuela); y cuentan con ventajas comparativas para la reapertura debido a su tamaño (Hofflinger, 2020).



Objetivos

3.1. Objetivo general

Caracterizar la experiencia docente de establecimientos educativos rurales y/o en contexto de ruralidad en Chile durante la Pandemia, según problemáticas y recursos a nivel de sistema educacional, establecimientos, docentes y experiencia de estudiantes.

3.2. Objetivos específicos

- Reconocer principales desafíos, oportunidades y recursos asociados a las características de los establecimientos educacionales de contextos rurales.
- Identificar las principales características de docentes de contexto rural, según sus antecedentes, recursos, problemáticas y expectativas de enseñanza-aprendizaje.
- Reconocer las prácticas docentes y los recursos que ofrece el vínculo comunitario en los contextos de educación rural y pandemia.



Metodología

4.1 Antecedentes de la encuesta

La encuesta aplicada constó con un total de 59 preguntas, organizadas en 7 categorías: 1) Información general, con preguntas sociodemográficas (sexo, edad, comuna, etc.), rol docente (antecedentes académicos, años de servicio, etc.), y características generales de los establecimientos educacionales (dependencia, tipo de establecimiento, matrícula); 2) Condiciones generales, con preguntas relacionadas a recursos del establecimiento, carga laboral de docentes, uso de redes sociales, problemáticas de estudiantes, etc.; 3) Estrategias de enseñanza en Pandemia, con preguntas asociadas a tipo de materiales utilizados, modalidad de enseñanza, aprendizaje esperado, entre otras; 4) Comunicación en contexto de Pandemia, con preguntas asociadas a la frecuencia y modalidad de comunicación de docentes con estudiantes; 5) Principales desafíos y aprendizajes, con preguntas asociadas a problemáticas a partir del contexto de Pandemia, proyección de cambios después de la crisis sanitaria, recursos de la educación rural levantados a propósito del contexto de crisis, etc.; 6) Principales acciones de apoyo a su acción docente, con preguntas relativas a reconocer distintos tipos de apoyo que han considerado en el contexto de Pandemia, y necesidades de formación posterior; y 7) Cierre, para levantar expectativas de recibir apoyo pedagógico con enfoque rural.

4.2 Descripción de la muestra

La estrategia de muestreo es no probabilística y autoseleccionada,

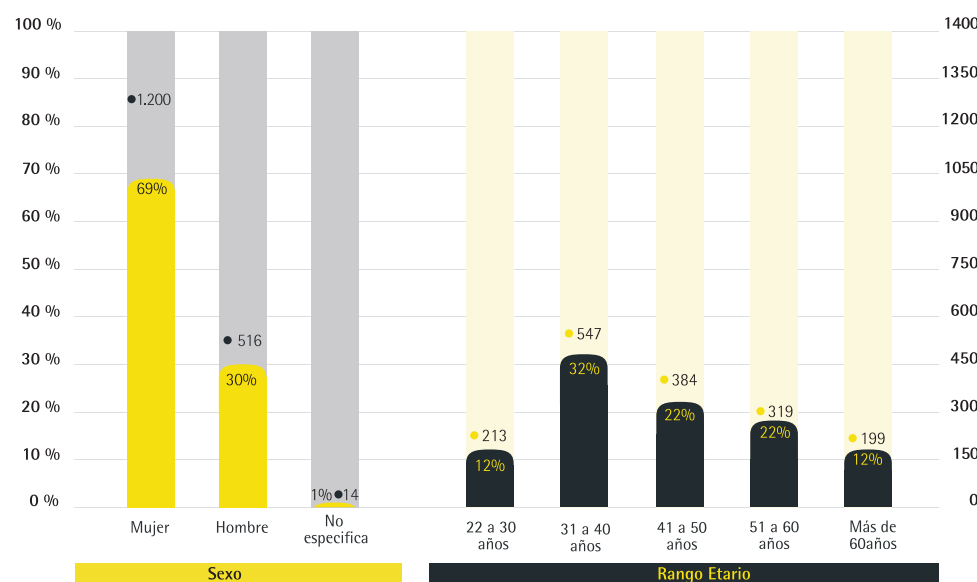
aplicada de forma online. Esto implica que la muestra del presente estudio no es representativa y por lo tanto, las conclusiones del estudio no son generalizables. En total, se consideran las respuestas de 1730 docentes (con cargos directivos, docentes de aula, profesores encargados, coordinadores de convivencia escolar, entre otros) que representan un 7% del total de la dotación de docentes rurales de Chile ⁽⁸⁾. La mayoría son mujeres, de edades de entre 31 y a 40 años, docentes de aula, que trabajan principalmente en educación básica rural pública. En la figura 1 se detalla la distribución de la muestra por sexo y rango etario. En la figura 2 se presenta la distribución de la muestra por tipo de rol que desempeñan en el establecimiento según sexo. En la figura 3 se muestra la distribución de docentes por niveles educativos según el nivel educativo en el que trabajan y el tipo de rol que cumplen en el establecimiento.



7% de la dotación
de docentes
rurales de Chile

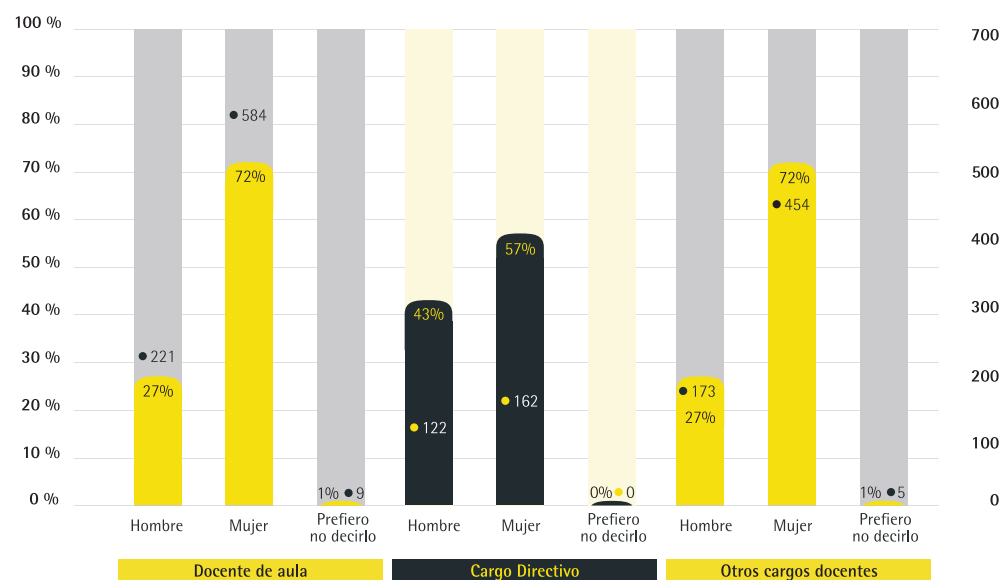
8. Los resultados se expondrán aludiendo a los docentes en general, salvo en los casos en que se requiera especificar distribuciones según los distintos cargos o roles, como el cargo de directores, coordinadores de convivencia escolar, etc.

Figura 1
Distribución de
docentes por
sexo y rango etario



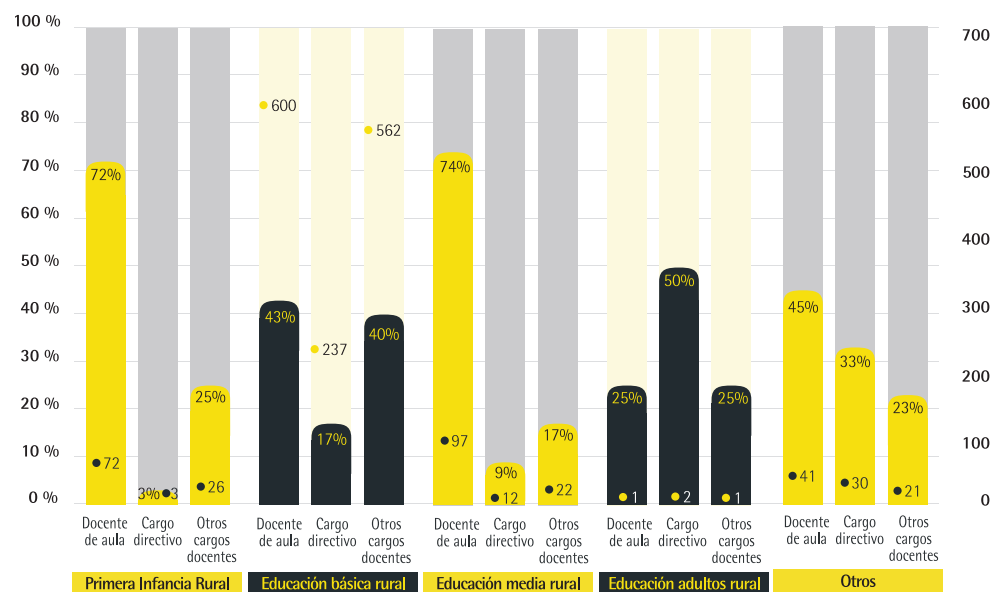
Nota: Eje principal en barras de porcentaje; Eje secundario en marcador de frecuencia.

Figura 2
Distribución de
docentes según
su rol en el
establecimiento
y sexo



Nota: La categoría "Otros" refiere a docente equipo PIE, convivencia escolar, etc; Eje principal en barras de porcentaje; Eje secundario en marcador de frecuencia.

Figura 3
Distribución de
docentes según
nivel educativo
en el que se
desempeñan y rol
en el establecimiento



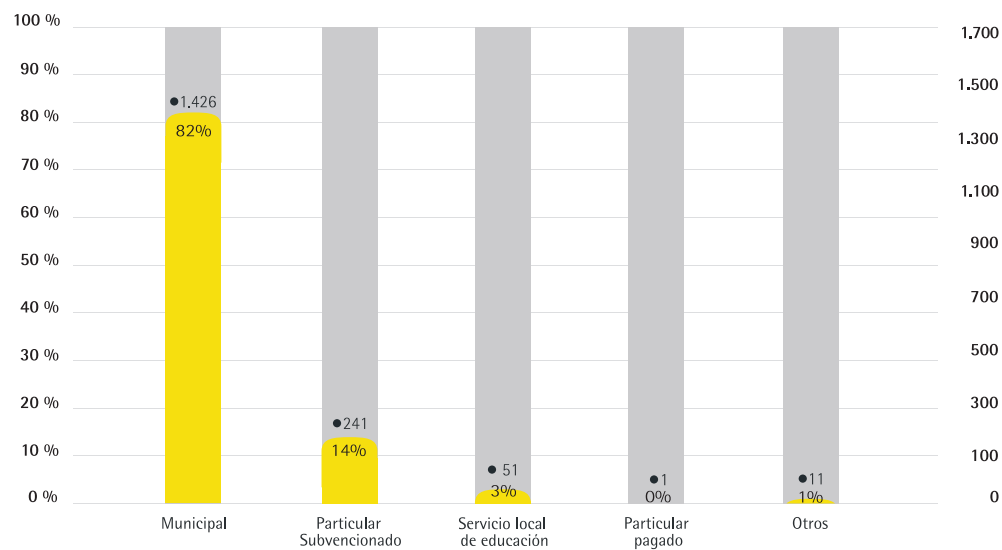
Nota: La categoría "Otros" refiere a docentes que proporcionaron información errónea o distinta a las alternativas enlistadas. Eje principal en barras de porcentaje; Eje secundario en marcador de frecuencia.

Los docentes que responden provienen mayoritariamente de establecimientos educacionales Municipales, Particulares Subvencionados y de Servicio Local de Educación, distribuidos en todas las regiones de Chile. Lo anterior, se relaciona con la información censal de docentes del Ministerio de Educación del año 2020. En esta información, se rescata que, en Chile,

del total de docentes que trabaja en establecimientos rurales, 62% trabaja en establecimientos municipales, un 28% de establecimientos particulares subvencionados, un 9% en establecimientos de Servicios Locales de Educación, y un 1% de establecimientos particulares.

Figura 4

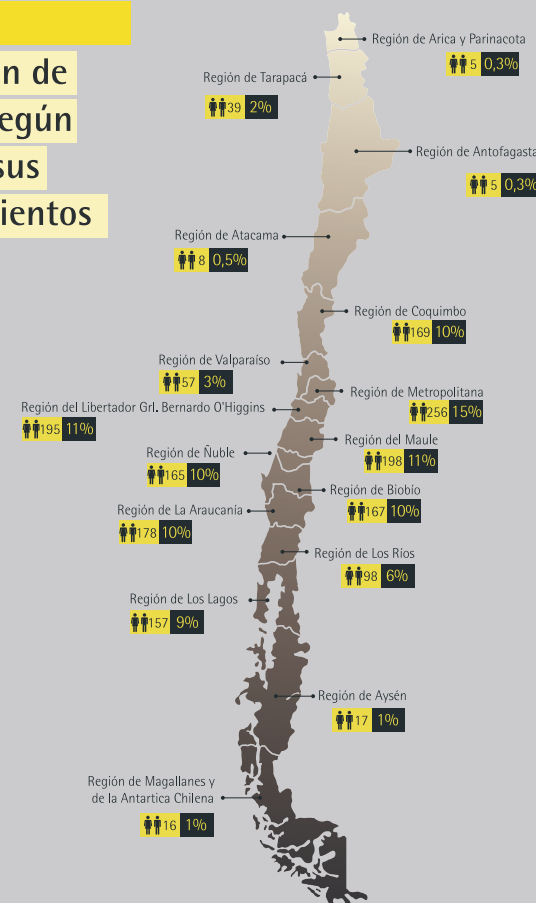
Distribución
establecimientos
educativos por
dependencia
administrativa



Nota: Eje principal en barras de porcentaje; Eje secundario en marcador de frecuencia.

Finalmente, quienes responden provienen de todas las regiones de Chile, siendo en su mayoría de las regiones Metropolitana, del Maule, Libertador Bernardo O'Higgins, y de la Araucanía (ver figuras 5).

Figura 5
Distribución de
docentes según
región de sus
establecimientos



4.3. Descripción bases de datos

Con el objetivo de realizar los análisis de datos preliminares, fue necesario realizar un proceso de depuración orientado a categorizar las respuestas diferenciando alternativas de respuesta predeterminadas, con respuestas abiertas. A su vez, esta categorización implicó la diferenciación de variables

con respuesta múltiple. En anexos 1, se describe el detalle del proceso, con la especificación del procedimiento técnico realizado con el software Stata14. En anexos 2, se detalla el procedimiento por medio de la sintaxis desarrollada.

Tabla 1

Descripción Base de Datos

Información	Valor	Criterio
Observaciones Iniciales	1921	Información total de la base exportada desde Excel a Stata.
Observaciones Perdidas	100	Valores sin información de correo electrónico.
Observaciones Duplicadas	91	Se eliminaron los correos electrónicos duplicados bajo el criterio de mantener la observación más actual según la variable "Marca Temporal".
Observaciones Finales	1730	Datos válidos para análisis.
Variables Originales Totales	59	Total de variables originales.
Variables Construidas	105	Total de variables construidas.

4.4 Estrategias de análisis

Se organizó la información según categorías que representan niveles anidados, donde el nivel más externo, se relaciona con la información de los establecimientos educacionales. El siguiente nivel se relaciona con las variables asociadas a docentes. El último nivel agrupa la información que se levanta referente a estudiantes y sus contextos familiares y comunitarios. La información se expone y analiza de dos formas; a través de estadística descriptiva univariada y a través de estadística descriptiva bivariada. Además, se complementa la información con análisis de diferencia de

proporciones, con el objetivo de enfatizar las diferencias significativas que resaltan al hacer comparaciones entre distintos grupos. Las diferencias de proporciones permiten identificar cómo se comparan todos los grupos de interés, en relación a una variable categórica. Se determina que el nivel de significancia es de 0.05, con un valor-p ajustado con Bonferroni. La información univariada se expone en gráficos, mientras que los análisis de diferencia de proporciones se presentan en tablas, en las que se exponen porcentajes por categoría. Se incluyen subíndices que muestran los grupos que difieren de forma significativa entre sí.

Análisis

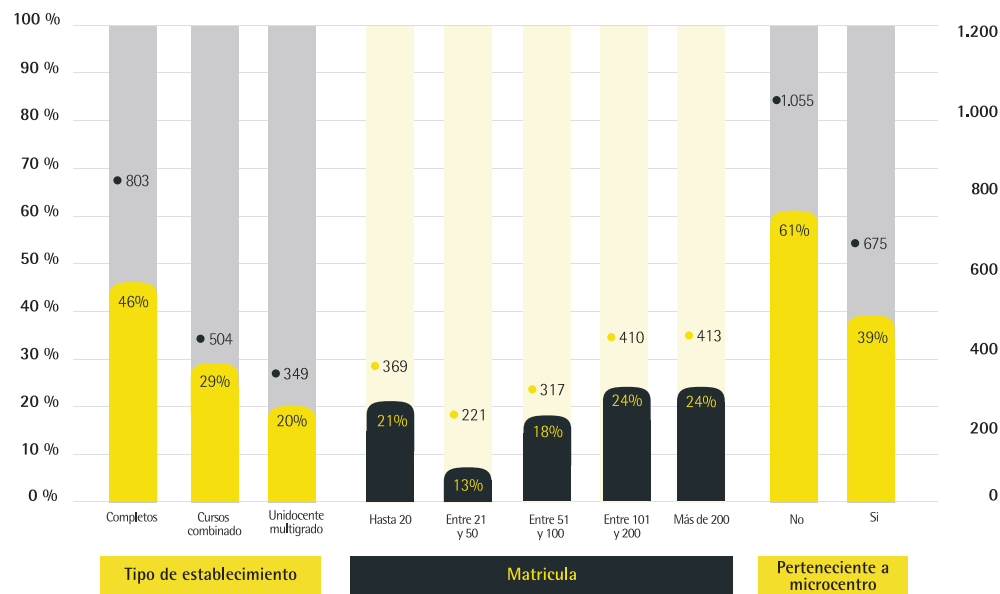
A continuación, se exponen los principales resultados según dos niveles de análisis; escuelas y docentes. Lo anterior, se complementa con el análisis del vínculo comunitario que se da entre docentes, estudiantes y familias. Todos los niveles se analizarán con focos distintos. En el nivel de escuela, se identifican problemáticas fundamentales en relación a los recursos y contextos. El nivel de docentes se analiza según cuatro categorías: antecedentes; formación e intereses de formación; recursos tecnológicos y pedagógicos; estrategias pedagógicas; vínculo con la comunidad, y problemáticas socioemocionales. A nivel de estudiantes, se describen las problemáticas percibidas, recursos disponibles y proyección de aprendizaje.

5.1. Caracterización establecimientos educacionales

Los y las docentes trabajan en diferentes tipos de establecimientos educacionales (completos, con cursos combinados, unidocentes multigrado, entre otros), siendo la mayoría de establecimientos completos (46%), que corresponden a aquellos establecimientos en los que existe al menos un curso por nivel y más de dos docentes de aula. Los establecimientos cuentan con matrículas que varían entre menos de 20, hasta más de 200 estudiantes. Por último, la mayoría de los establecimientos (61%) no pertenece a microcentros (ver figura 6).



Figura 6
Tipo de
establecimiento
educativo, matrícula
y pertenencia
a microcentro



Nota: Eje principal en barras de porcentaje; Eje secundario en marcador de frecuencia.

Por otro lado, la mayoría de docentes reporta que sus establecimientos educacionales cuentan con energía eléctrica regular durante todo el día y/o que cuentan con conexión a internet. Sin embargo, la conexión se reporta mayoritariamente como intermitente (no estable) o de calidad regular (que existe conexión solo en algunos espacios del establecimiento). En particular, al especificar la información anterior:

- 92% de docentes indica que sus establecimientos educacionales cuentan con energía eléctrica, mientras que un 2% indica que sus establecimientos cuentan con generadores y un 10% con paneles fotovoltaicos.
- 50% de docentes reportan que sus establecimientos educacionales no cuentan con internet o que el internet es intermitente.

- De aquellos que reportan contar con internet, el 9% plantea que la conexión es buena y que permite descargar recursos y navegar en internet adecuadamente. El 91% reporta que es señal irregular, intermitente o que no cuentan con internet.

"De aquellos que reportan contar con internet, solo el 9% plantea que la conexión es buena y que permite descargar recursos y navegar en internet adecuadamente"

Estas condiciones se relacionan con la dependencia de los establecimientos, con el tipo de establecimiento y la matrícula. Docentes de establecimientos de Servicio Local de Educación (SLEP) y docentes de establecimientos unidocente multigrado, reportan no contar con internet en mayor proporción en comparación con las otras dependencias y tipos de establecimientos.

Concretamente, de aquellos que no cuentan con internet, un 47% corresponde a establecimientos del SLEP y en relación al tipo de establecimiento, de quienes reportan no contar con internet, 38% son unidocentes. Además, docentes de establecimientos con matrículas de

hasta 50 estudiantes, reportan en mayor proporción no contar con internet. Específicamente, de los establecimientos educacionales que tienen hasta 20 estudiantes, el 37% reporta no contar con internet. Según análisis de diferencias de proporciones, se concluye que los establecimientos educacionales pertenecientes a los Servicios Locales de Educación Pública, establecimientos unidocentes multigrado o establecimientos con menor número de estudiantes, tienen una mayor probabilidad de no contar con internet (ver tablas 2 y 3).

Tabla 2

**Conexión y calidad de internet por
dependencia y tipo de establecimiento**

	Dependencia			Tipo de Establecimiento			
	Municipal	Particular Subvencionado	Servicio local de educación	Completo	Cursos combinados	Unidocente Multigrado	Otros
Conexión a internet							
Intermitente	35,4% ^{aa}	27,4% ^{ab}	29,4% ^{aa,b}	35,1% ^{aa}	36,9% ^{aa}	26,8% ^{ab}	38,0% ^{aa,b}
No	15,5% ^{aa}	11,2% ^{aa}	47,1% ^{ab}	4,9% ^{aa}	17,9% ^{ab}	38,2% ^{ac}	15,2% ^{ab}
Sí	49,1% ^{aa}	61,4% ^{ab}	23,5% ^{ac}	60,0% ^{aa}	45,2% ^{ab}	35,0% ^{ac}	46,8% ^{aa,b,c}
Calidad de la conexión de internet							
Buena	8,7% ^{aa}	13,7% ^{ab}	2,0% ^{aa,b}	10,0% ^{aa}	8,1% ^{aa}	8,5% ^{aa}	15,2% ^{aa}
Intermitente	39,3% ^{aa}	31,1% ^{ab}	39,2% ^{aa,b}	40,1% ^{aa}	39,7% ^{aa}	32,7% ^{aa}	32,9% ^{aa}
No tenemos conexión a internet	14,7% ^{aa}	10,0% ^{aa}	41,2% ^{ab}	4,6% ^{aa}	15,9% ^{ab}	36,2% ^{ac}	16,5% ^{ab}
Regular	37,3% ^{aa}	45,2% ^{aa}	17,6% ^{ab}	45,3% ^{aa}	36,3% ^{ab}	22,7% ^{ac}	35,4% ^{aa,b,c}

Nota: casillas con subíndice que difiere del resto, marca diferencia significativa de $p < .05$.

Tabla 3

Conexión y tipo de
internet según matrícula

	Matrícula				
	Hasta 20	Entre 21 y 50	Entre 51 y 100	Entre 101 y 200	Más de 200
Conexión a internet					
Intermitente	28,5% ^a	30,8% ^{a,b}	37,5% ^{a,b}	39,5% ^b	32,9% ^{a,b}
No	37,4% ^a	27,6% ^a	10,7% ^b	7,1% ^b	2,4% ^c
Sí	34,1% ^a	41,6% ^{a,b}	51,7% ^{b,c}	53,4% ^c	64,6% ^d
Calidad de la conexión de internet					
Buena	9,2% ^a	8,1% ^a	7,9% ^a	8,3% ^a	12,3% ^a
Intermitente	33,9% ^a	33,5% ^a	38,8% ^{a,b}	45,9% ^b	36,3% ^{a,b}
No tenemos conexión a internet	34,4% ^a	24,9% ^a	11,0% ^b	7,1% ^b	1,9% ^c
Regular	22,5% ^a	33,5% ^b	42,3% ^{b,c}	38,8% ^b	49,4% ^c

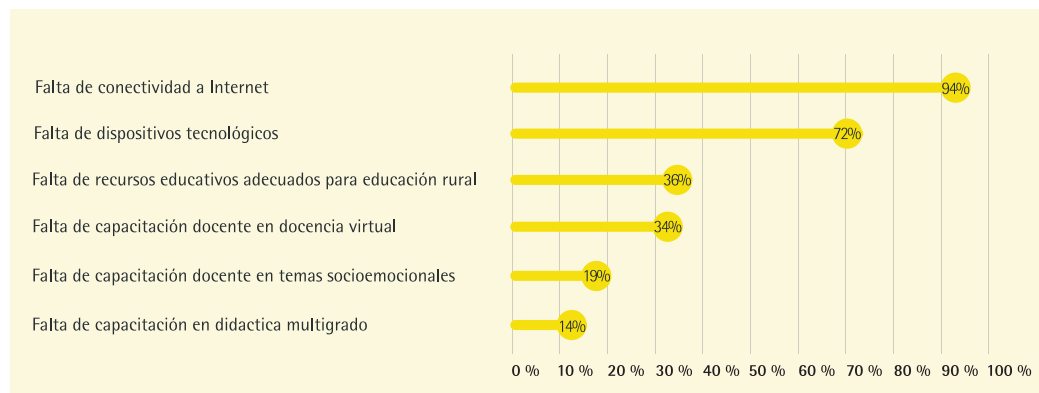
Nota: casillas con subíndice que difiere del resto, marca diferencia significativa de $p < .05$.

Lo anterior se puede relacionar con que docentes reportan que el principal desafío de la educación rural tiene relación o con la falta de conectividad o con la falta de recursos tecnológicos (ver figura 7). Más específicamente, al desagregar esta información diferenciando por el desafío por la falta de conectividad, por un lado, y el desafío por la falta de dispositivos tecnológicos, por el otro, se reconoce (ver figura 7):

- El 94% reporta como principal desafío la falta de conectividad.

- 72% reporta como principal desafío la falta de dispositivos tecnológicos.
- La percepción de falta de conectividad a internet como principal desafío es independiente del sexo y rango etario de docentes, mientras que la percepción de falta de dispositivos como principal desafío, se presenta en mayor proporción en docentes mujeres por sobre hombres (75% y 67% respectivamente).

Figura 7
Desafíos en
educación rural



Nota: Los docentes podían marcar más de una sola opción, por lo tanto, el 100% le corresponde a cada categoría de respuesta y no al total de categorías.

94% Considera que la falta de conectividad a internet es el principal desafío de la educación rural actualmente

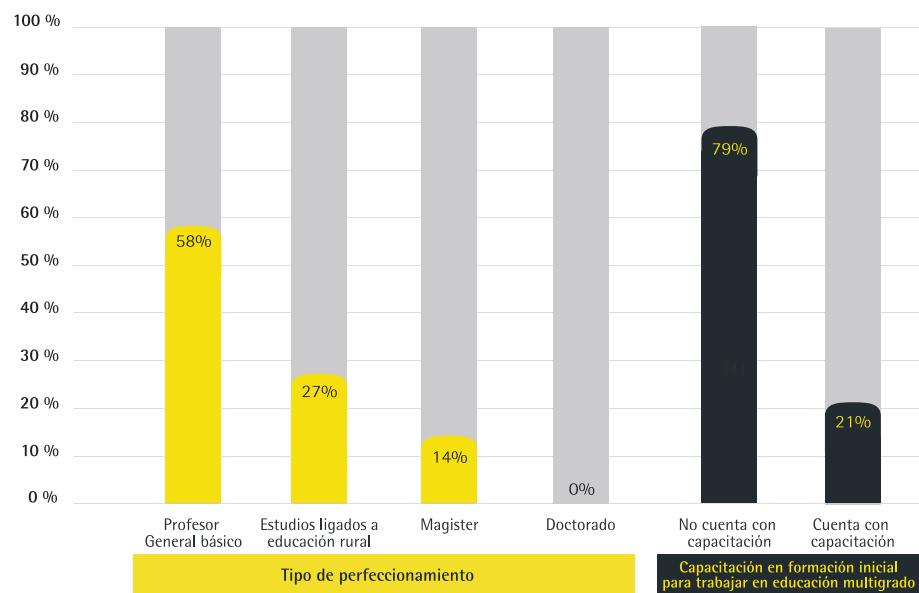
5.2. Caracterización de docentes

5.2.1. Antecedentes y experiencia laboral

La mayoría de docentes declara tener el grado de profesor/a general básico (58%), mientras que en menor proporción, reportan contar con estudios ligados a educación rural (posgrados, diplomado o especialidades) (27%), y contar con magíster o doctorado (14%). Es importante mencionar que los docentes podían marcar más de una de las opciones, por lo tanto, las

distribuciones por categoría no son excluyentes entre sí y por lo tanto, no representan al 100% del total de la muestra. Esto quiere decir que un alto porcentaje de docentes no cuenta con estudios complementarios a su formación inicial. Por otro lado, esta información cobra más relevancia aún al analizar la proporción de docentes que reporta no haber contado con capacitación específica para trabajar en educación multigrado en su formación inicial (79%) (ver figura 8).

Figura 8
Perfeccionamiento
y capacitación
en educación
multigrado

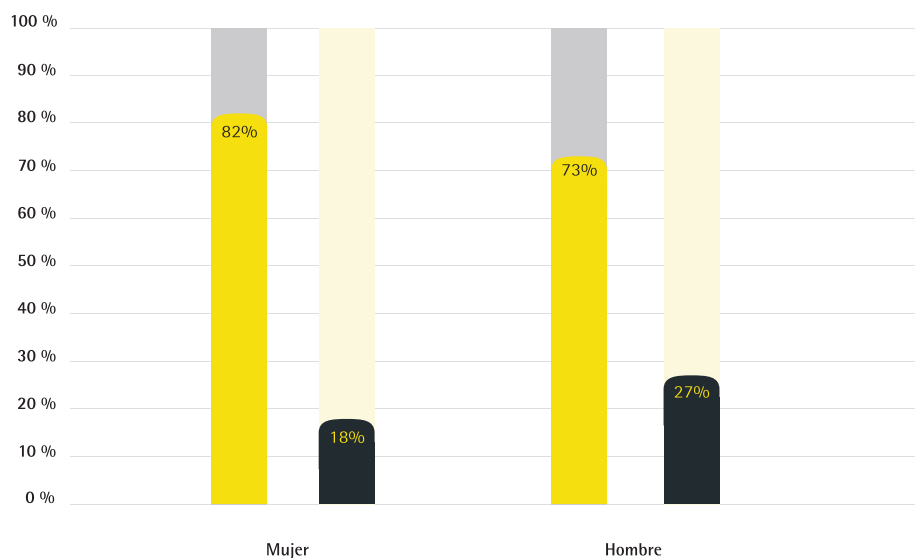


Además, la capacitación en educación multigrado se relaciona con el sexo, edad y dependencia de los establecimientos. En primer lugar, hay una diferencia significativa en las proporciones de docentes mujeres y hombres que no cuentan con capacitación. Específicamente, un 82% de docentes mujeres declara no haber contado con capacitación específica durante su

formación inicial para trabajar en educación multigrado, y solo un 18% reporta sí haber contado con capacitación. Por otro lado, un 73% de docentes hombres reporta no haber contado con capacitación, y un 27% declara haber contado con capacitación (ver figura 9).

Figura 9
Capacitación
en multigrado
según sexo

■ No cuenta con capacitación
■ Si cuenta con capacitación



82% 

73% 

Nunca han tenido formación en educación multigrado

Docentes de mayor edad, y docentes de establecimientos del SLEP reportan en mayor proporción haber contado con capacitación específica multigrado,

en comparación con docentes más jóvenes o de establecimientos educacionales de otras dependencias (ver tablas 4 y 5).

Tabla 4

Capacitación en educación multigrado por edad

Capacitación en educación multigrado	Rango Etario				
	22 a 30 años	31 a 40 años	41 a 50 años	51 a 60 años	Más de 60 años
No cuenta con capacitación	14%	34%	24%	18%	10%
Sí cuenta con capacitación	10%	27%	20%	23%	20%

Tabla 5

Capacitación en multigrado según dependencia y tipo de establecimiento

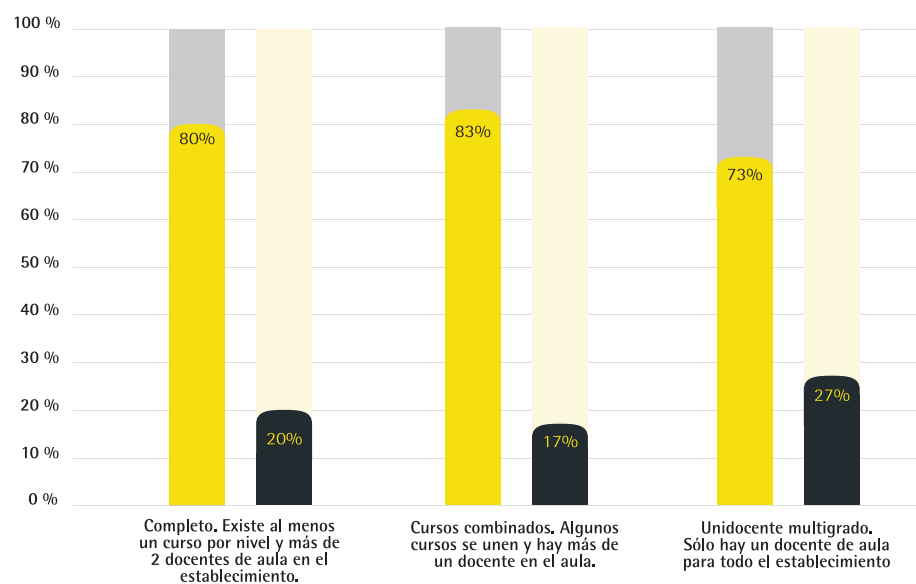
Capacitación en educación multigrado	Dependencia			Tipo de Establecimiento		
	Municipal	Particular Subvencionado	Servicio local de educación	Completo	Cursos combinados	Unidocente Multigrado
No cuenta con capacitación	83%	14%	3%	47%	30%	18%
Sí cuenta con capacitación	80%	15%	4%	44%	24%	26%

Por otro lado, si se analiza la distribución de capacitación en educación multigrado según tipo de establecimiento, se reconoce que no cuentan con capacitación en un 80% los y las docentes de establecimientos completos,

un 83% de docentes de establecimientos con cursos combinados y un 73% de docentes de escuelas multigrado (ver figura 10).

Figura 10
Capacitación en
educación multigrado
según tipo de
establecimiento

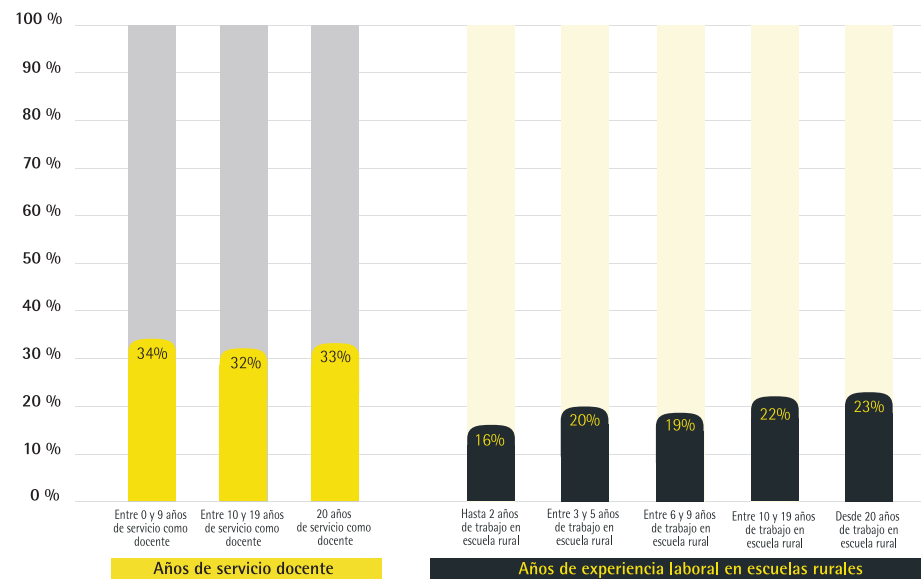
■ No cuenta con capacitación
■ Si cuenta con capacitación



En relación al ejercicio docente, la mayoría cuenta con más de 10 años de experiencia docente (66%), y casi la mitad de docentes (45%) cuenta con

más de 10 años de experiencia laboral en contexto de escuelas rurales (ver figura 11).

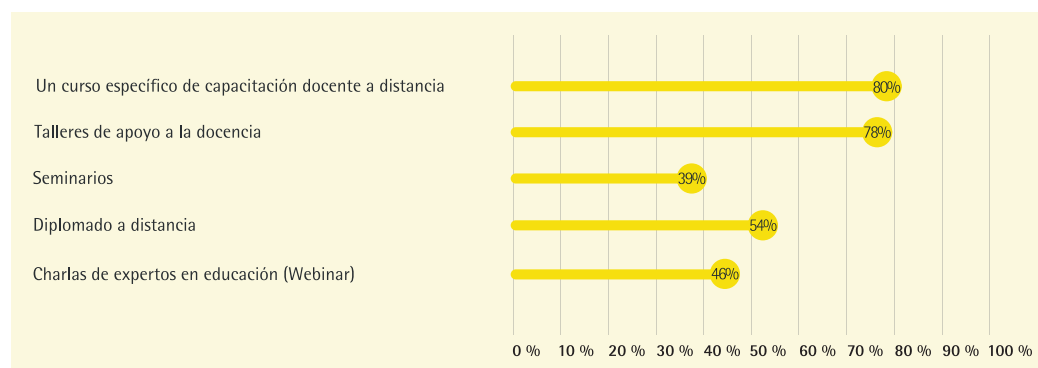
Figura 11
Años de
experiencia
laboral



Se puede apreciar que a pesar de que docentes cuentan con elevados años de experiencia laboral, en general tienden en una muy baja proporción a especializarse en estudios para el contexto de educacional rural (27%), y en una más baja proporción, a obtener otros grados académicos como

magíster o doctorado (14%). Por otro lado, en relación a las expectativas de formación para mejorar competencias, docentes reportan interés de participar de cursos para capacitación docente a distancia, y talleres de apoyo a la docencia (ver figura 12).

Figura 12
Intereses de formación



Nota: Los docentes podían marcar más de una sola opción, por lo tanto, el 100% le corresponde a cada categoría de respuesta y no al total de categorías.

En conclusión, considerando los antecedentes de formación inicial, grados de perfeccionamiento e intereses de formación, es posible concluir que docentes muestran principalmente orientación a la formación práctica del ejercicio docente, por sobre intereses académicos, y por lo tanto, sus recursos formativos están vinculados principalmente a ello.

5.2.2. Recursos para el desempeño laboral en Pandemia

5.2.2.1. Recursos tecnológicos personales

En términos generales, la mayoría de docentes (83%) reporta contar con suficientes recursos tecnológicos personales (espacio, dispositivos, celular con acceso a internet), independiente del rango etario, años de servicio docente y de experiencia en educación rural. En particular:

- Existe una leve diferencia de proporciones entre hombres y mujeres, siendo las mujeres las que reportan contar con los recursos suficientes en mayor proporción (85%), en comparación con los hombres (80%).

- La mayoría de docentes (85%) reporta contar con las condiciones necesarias para asistir a una reunión por videoconferencia. Sin embargo, docentes de establecimientos del SLEP o de establecimientos unidocente multigrado, reportan en mayor proporción, no tener las condiciones necesarias para realizar videollamadas, en comparación con las otras dependencias y tipos de establecimiento.
- La mayoría de los docentes cuenta con acceso a internet en su celular personal (98%).

Por otro lado, la mayoría de los y las docentes (77%) reporta que su conocimiento y competencias tecnológicas le permiten desempeñarse correctamente realizando videollamadas en plataformas online, independiente de su sexo. Sin embargo, esta percepción sí se relaciona con el rango etario de docentes; docentes de más de 50 años reportan significativamente en menor proporción, en comparación con docentes de 22 a 50 años, que su conocimiento y competencias les permiten desempeñarse correctamente (ver tabla 6).

Tabla 6

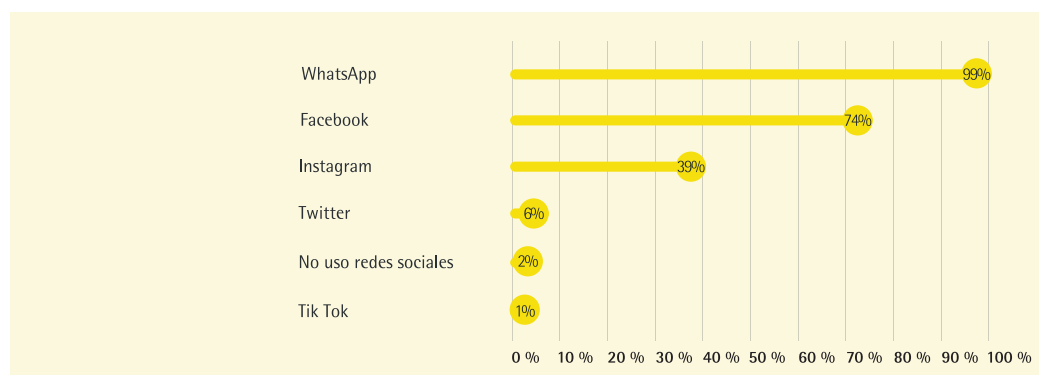
**Percepción de conocimiento
y competencias para realizar
videollamadas según edad**

Conocimiento y competencias para realizar videollamadas	Distribución total de docentes	Rango Etario				
		22 a 30 años	31 a 40 años	41 a 50 años	51 a 60 años	Más de 60 años
No	23,5%	14,1%	15,9%	21,9%	32,3%	41,7%
Si	76,5%	85,9%	84,1%	78,1%	67,7%	58,3%

Por último, una alta proporción de docentes reporta la utilización de las redes sociales WhatsApp (99%) y/o Facebook (74%), mientras que un muy

bajo porcentaje de docentes (2%) reporta no usar redes sociales (ver figura 13).

Figura 13
Uso de redes sociales



Nota: Los docentes podían marcar más de una sola opción, por lo tanto, el 100% le corresponde a cada categoría de respuesta y no al total de categorías.

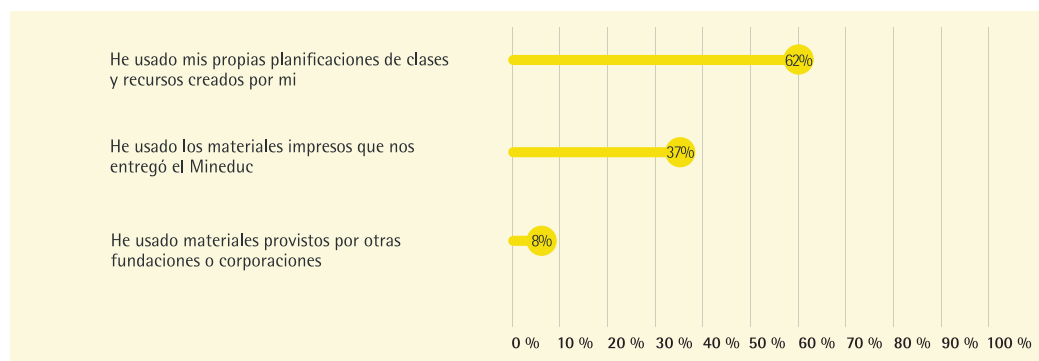
5.2.2.2. Recursos educativos y material pedagógico

La mayoría de los y las docentes reporta el diseño y la utilización de recursos pedagógicos propios durante la pandemia, tales como sus planificaciones

de clases y materiales (62%), mientras que un 37% de ellos reporta utilizar materiales impresos entregados por Mineduc, y un 8% reporta la utilización de materiales provisto por otras organizaciones (ver figura 14).



Figura 14
Recursos utilizados en
clases durante la Pandemia



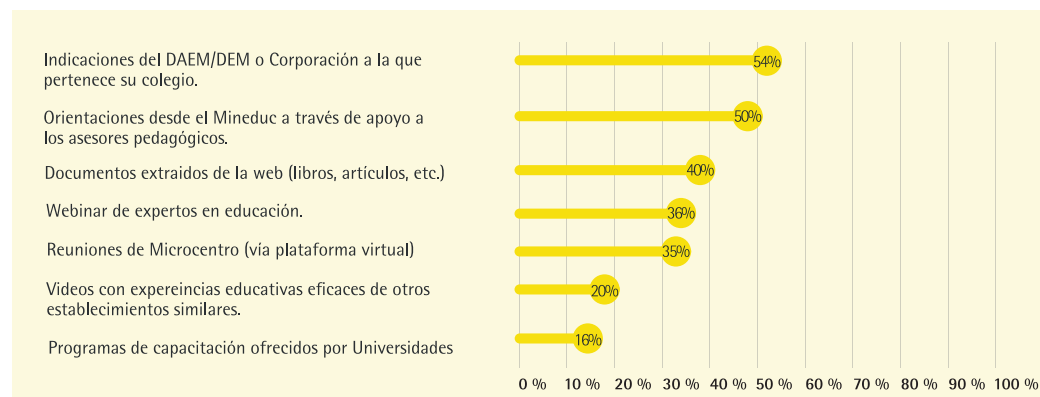
Nota: Los docentes podían marcar más de una sola opción, por lo tanto, el 100% le corresponde a cada categoría de respuesta y no al total de categorías.

En cuanto a los antecedentes respecto a recursos con los que cuentan (apoyo, capacitaciones, etc.), la mayoría de los y las docentes reporta haber recibido, durante el periodo de Pandemia, apoyo u orientación por parte de entidades

externas, tales como orientaciones desde el MINEDUC, o indicaciones del DAEM/DEM o Corporación a la que pertenece su establecimiento (ver figura 15).

Figura 15

Apoyo educativo
y orientaciones
pedagógicas
recibidas y/o
utilizadas



Nota: Los docentes podían marcar más de una sola opción, por lo tanto, el 100% le corresponde a cada categoría de respuesta y no al total de categorías.

El apoyo de organizaciones externas es mayormente optado por docentes de rangos etarios superiores, con más años de experiencia y que se han desempeñado en roles de coordinación de microcentros, independiente del sexo. Por otro lado, los recursos, apoyo y formación autogestionada son más predominantes en docentes de rangos etarios más bajos y con menos años de

experiencia. En conclusión, docentes más jóvenes tienden a utilizar recursos propios y a autogestionar instancias de formación, mientras que docentes de rangos etarios superiores, tienden a utilizar recursos institucionales y a considerar recursos formativos externos (ver tablas 7, 8 y 9).

Tabla 7

Utilización de recursos educativos y apoyo pedagógico según sexo y rango etario

		Sexo		Rango Etario				
Recursos educativos y apoyo pedagógico		Hombre	Mujer	22 a 30 años	31 a 40 años	41 a 50 años	51 a 60 años	Más de 60 años
Recursos provenientes de Mineduc u otras organizaciones	No	55,2% ^{aa}	56,6% ^{aa}	67,6% ^{aa}	65,1% ^{aa}	55,5% ^{bb}	44,8% ^{cc}	36,7% ^{cc}
	Sí	44,8% ^{aa}	43,4% ^{aa}	32,4% ^{aa}	34,9% ^{aa}	44,5% ^{bb}	55,2% ^{cc}	63,3% ^{cc}
Material propio	No	36,2% ^{aa}	39,0% ^{aa}	30,5% ^{aa}	34,2% ^{aa}	38,8% ^{aa,b}	45,1% ^{bb}	46,2% ^{bb,c}
	Sí	63,8% ^{aa}	61,0% ^{aa}	69,5% ^{aa}	65,8% ^{aa}	61,2% ^{aa,b}	54,9% ^{bb}	53,8% ^{bb,c}
Apoyo y orientación formativa externa	No	20,5% ^{aa}	22,5% ^{aa}	27,2% ^{aa}	27,8% ^{aa}	23,4% ^{aa}	13,2% ^{bb}	12,6% ^{bb}
	Sí	79,5% ^{aa}	77,5% ^{aa}	72,8% ^{aa}	72,2% ^{aa}	76,6% ^{aa}	86,8% ^{bb}	87,4% ^{bb}
Apoyo y orientación formativa autogestionada	No	26,4% ^{aa}	22,6% ^{aa}	16,4% ^{aa}	20,3% ^{aa,b}	26,6% ^{bb,c}	26,0% ^{aa,b,c}	31,2% ^{cc}
	Sí	73,6% ^{aa}	77,4% ^{aa}	83,6% ^{aa}	79,7% ^{aa,b}	73,4% ^{bb,c}	74,0% ^{aa,b,c}	68,8% ^{cc}

Nota: casillas con subíndice que difiere del resto, marca diferencia significativa de $p < .05$.

Tabla 8

Utilización de recursos educativos y apoyo pedagógico según años de servicio como docente

		Años de Servicio como Docente		
Recursos educativos y apoyo pedagógico		Entre 0 y 9 años de servicio como docente	Entre 10 y 19 años de servicio como docente	20 o más años de servicio como docente
Recursos provenientes de Mineduc u otras organizaciones	No	69,3% ^{aa}	56,4% ^{bb}	42,4% ^{cc}
	Sí	30,7% ^{aa}	43,6% ^{bb}	57,6% ^{cc}
Material propio	No	32,9% ^{aa}	38,1% ^{aa,b}	43,6% ^{bb}
	Sí	67,1% ^{aa}	61,9% ^{aa,b}	56,4% ^{bb}
Apoyo y orientación formativa externa	No	26,2% ^{aa}	24,2% ^{aa}	15,5% ^{bb}
	Sí	73,8% ^{aa}	75,8% ^{aa}	84,5% ^{bb}
Apoyo y orientación formativa autogestionada	No	18,2% ^{aa}	25,2% ^{bb}	27,8% ^{bb}
	Sí	81,8% ^{aa}	74,8% ^{bb}	72,2% ^{bb}

Nota: casillas con subíndice que difiere del resto, marca diferencia significativa de $p < .05$.

Tabla 9

Utilización de recursos
educativos y apoyo pedagógico
según años de experiencia en
escuela rural

		Años de experiencia en escuela rural					Coordinación de microcentros	
Recursos educativos y apoyo pedagógico		Hasta 2 años	Entre 3 y 5 años	Entre 6 y 9 años	Entre 10 y 19 años	20 años o más	No	Si
Recursos provenientes de Mineduc u otras organizaciones	No	68,8% ^a	65,7% ^a	58,2% ^{a,b}	51,4% ^{b,c}	41,7% ^c	59,0% ^a	37,6% ^b
	Sí	31,2% ^a	34,3% ^a	41,8% ^{a,b}	48,6% ^{b,c}	58,3% ^c	41,0% ^a	62,4% ^b
Material propio	No	30,1% ^a	35,7% ^{a,b}	39,4% ^{a,b}	39,7% ^{a,b}	43,2% ^b	36,4% ^a	49,1% ^b
	Sí	69,9% ^a	64,3% ^{a,b}	60,6% ^{a,b}	60,3% ^{a,b}	56,8% ^b	63,6% ^a	50,9% ^b
Apoyo y orientación formativa externa	No	24,9% ^{a,b}	26,3% ^a	23,3% ^{a,b}	20,5% ^{a,b}	16,2% ^b	22,9% ^a	15,4% ^b
	Sí	75,1% ^{a,b}	73,7% ^a	76,7% ^{a,b}	79,5% ^{a,b}	83,8% ^b	77,1% ^a	84,6% ^b
Apoyo y orientación formativa autogestionada	No	17,5% ^a	17,4% ^a	23,9% ^{a,b}	25,7% ^{a,b}	31,3% ^b	22,3% ^a	32,9% ^b
	Sí	82,5% ^a	82,6% ^a	76,1% ^{a,b}	74,3% ^{a,b}	68,7% ^b	77,7% ^a	67,1% ^b

Nota: casillas con subíndice que difiere del resto, marca diferencia significativa de $p < .05$.

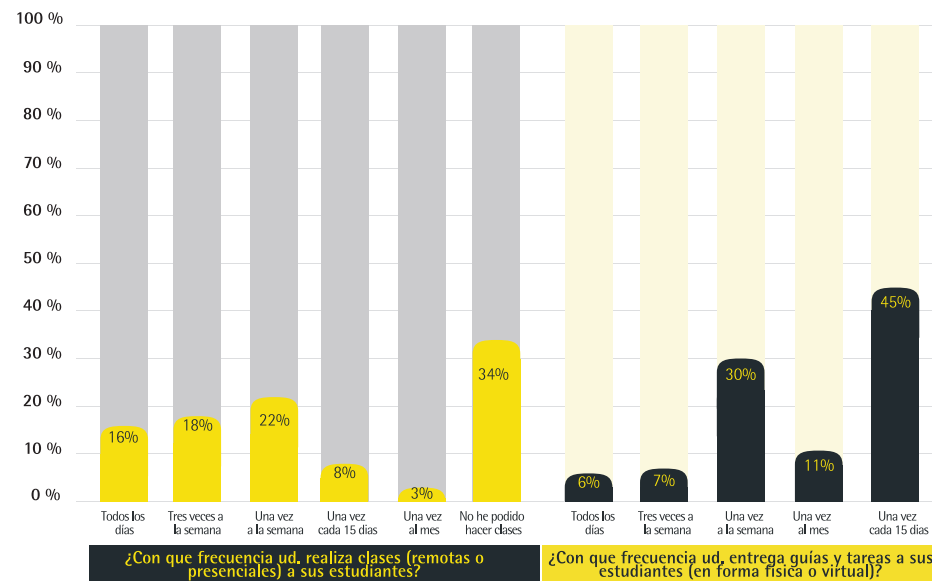
5.2.2.3. Estrategias pedagógicas

Docentes plantean distintas problemáticas asociadas a las estrategias pedagógicas que han podido implementar para la realización de sus objetivos formativos en contexto de Pandemia. En primer lugar, un 34% de docentes reporta no haber podido realizar clases desde el inicio del

cierre de los establecimientos determinado por el Ministerio de Educación a causa de la pandemia por Covid-19, y el 45% de los docentes manifiesta haber realizado clases al menos cada 15 días. Por otro lado, la frecuencia de entrega de guías y tareas es mayoritariamente semanal o quincenal (ver figura 16).



Figura 16
Frecuencia de
realización de
clases y entrega
de guías



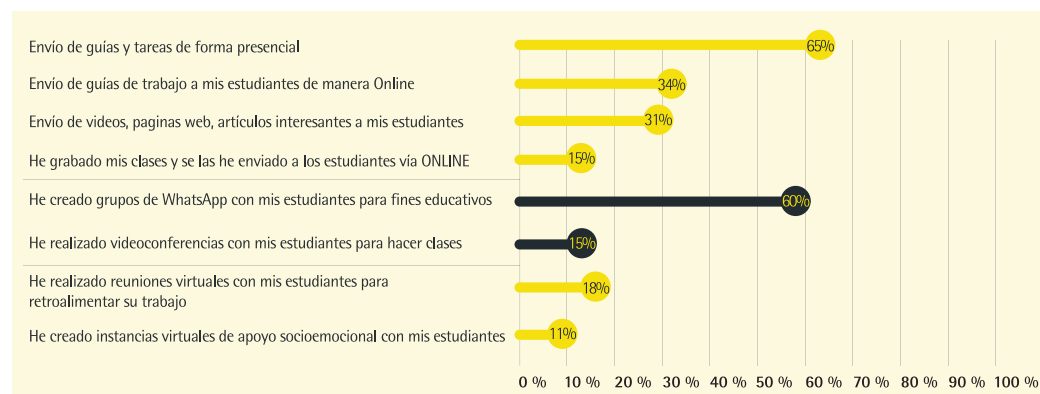
Concretamente, las estrategias de enseñanza más implementadas son el envío de guías y tareas de forma presencial y la creación de grupos de WhatsApp con estudiantes (ver figura 17). Lo anterior implica que, por una

parte, a pesar del contexto de Pandemia y confinamiento, docentes salían de sus espacios para entregar los recursos que requerían sus estudiantes para cumplir con los objetivos de aprendizaje.

34%

No ha podido hacer clases online ni presenciales desde el cierre de los establecimientos por la pandemia.

Figura 17
Estrategias de enseñanza implementadas
durante la Pandemia



Por otro lado, el envío de materiales, la generación de instancias formativas grupales, instancias de apoyo y retroalimentación, realización de clases, entrega de guías y utilización de plataformas o contactos directos con estudiantes, mantienen una distribución similar en los distintos rangos etarios. Sin embargo, sí hay presentes diferencias en sexo, años de servicio docente y rol de coordinación. Docentes mujeres tienden a realizar más instancias grupales y a realizar clases con mayor frecuencia. Por otro lado,

hombres tienden en mayor proporción, en comparación con las mujeres, a utilizar plataformas online o e-mail para comunicarse con sus estudiantes. Por otro lado, docentes con menos años de experiencia docente, y docentes que se han desempeñado en la coordinación de microcentros, tienden a realizar más instancias de retroalimentación y apoyo a estudiantes, en comparación con docentes con más años de experiencia (ver tablas 10, 11, 12 y 13).

Tabla 10

Estrategias de enseñanza
según sexo y edad

		Sexo		Rango Etario				
Estrategias de enseñanza		Hombre	Mujer	22 a 30 años	31 a 40 años	41 a 50 años	51 a 60 años	Más de 60 años
Envío de materiales	No	5,00%	6,00%	3,80%	5,90%	6,30%	5,00%	7,00%
	Sí	95,00%	94,00%	96,20%	94,10%	93,80%	95,00%	93,00%
Realización de instancias grupales	No	37,80%	30,70%	35,20%	29,40%	31,00%	34,20%	39,20%
	Sí	62,20%	69,30%	64,80%	70,60%	69,00%	65,80%	60,80%
Realización de instancias de apoyo y retroalimentación	No	75,20%	72,70%	71,80%	71,70%	72,70%	74,00%	78,90%
	Sí	24,80%	27,30%	28,20%	28,30%	27,30%	26,00%	21,10%

Tabla 11

Frecuencia de estrategias de
enseñanza según sexo y edad

		Sexo		Rango Etario				
Estrategias de enseñanza		Hombre	Mujer	22 a 30 años	31 a 40 años	41 a 50 años	51 a 60 años	Más de 60 años
Frecuencia de realización de clases	Cada quince días, un mes o no ha podido realizar clases	50,60%	41,80%	46,00%	43,10%	41,10%	45,50%	53,30%
Frecuencia de entrega de guías	Al menos una vez a la semana	49,40%	58,30%	54,00%	56,90%	58,90%	54,50%	46,70%
	Cada quince días o una vez al mes	55,20%	57,10%	57,30%	58,30%	54,40%	56,40%	57,80%
	Al menos una vez a la semana	44,80%	42,90%	42,70%	41,70%	45,60%	43,60%	42,20%
Utilización de plataformas y correo electrónico	No ocupa plataformas online ni email	76,40%	83,50%	76,10%	81,40%	80,50%	82,40%	85,40%
	Ocupa plataformas online o email	23,60%	16,50%	23,90%	18,60%	19,50%	17,60%	14,60%
Llamadas telefónicas o WhatsApp	No	1,90%	0,90%	1,90%	0,90%	1,00%	1,60%	1,50%
	Sí	98,10%	99,10%	98,10%	99,10%	99,00%	98,40%	98,50%

Tabla 12

Estrategias de enseñanza según años
de servicio y coordinación
de microcentro

		Años de servicio docente			Años de trabajo en escuela rural					Coordinación de microcentros	
Estrategias de enseñanza		Entre 0 y 9 años	Entre 10 y 19 años	20 años de servicio	Hasta 2 años	Entre 3 y 5 años	Entre 6 y 9 años	Entre 10 y 19 años	Desde 20 años o más	No	Si
Envío de materiales	No	6,30%	4,70%	6,30%	6,30%	6,00%	6,70%	4,20%	5,80%	6,10%	3,40%
	Sí	93,80%	95,30%	93,80%	93,70%	94,00%	93,30%	95,80%	94,20%	93,90%	96,60%
Realización de instancias grupales	No	34,30%	27,90%	36,10%	28,30%	32,90%	33,60%	31,20%	36,60%	32,40%	35,50%
	Sí	65,70%	72,10%	63,90%	71,70%	67,10%	66,40%	68,80%	63,40%	67,60%	64,50%
Realización de instancias de apoyo y retroalimentación	No	70,80%	73,50%	76,00%	67,70%	70,90%	70,90%	75,30%	80,10%	72,50%	79,50%
	Sí	29,20%	26,50%	24,00%	32,30%	29,10%	29,10%	24,70%	19,90%	27,50%	20,50%

Tabla 13

Frecuencia de estrategias de enseñanza
según años de servicio y coordinación
de microcentro

		Años de servicio docente			Años de trabajo en escuela rural					Coordinación de microcentros	
Estrategias de enseñanza		Entre 0 y 9 años	Entre 10 y 19 años	20 años de servicio	Hasta 2 años	Entre 3 y 5 años	Entre 6 y 9 años	Entre 10 y 19 años	Desde 20 años o más	No	Si
Frecuencia de realización de clases	Cada quince días, un mes o no ha podido realizar clases	43,20%	41,90%	48,40%	38,70%	41,70%	43,00%	44,70%	52,50%	43,50%	51,70%
Frecuencia de entrega de guías	Al menos una vez a la semana	56,80%	58,10%	51,60%	61,30%	58,30%	57,00%	55,30%	47,50%	56,50%	48,30%
	Cada 15 días o 1 vez al mes	54,20%	57,10%	58,30%	56,10%	55,40%	55,80%	56,90%	58,30%	56,40%	57,70%
Utilización de plataformas y correo electrónico	Al menos una vez a la semana	45,80%	42,90%	41,70%	43,90%	44,60%	44,20%	43,10%	41,70%	43,60%	42,30%
	No ocupa plataformas online ni email	77,90%	81,00%	85,10%	66,20%	83,40%	81,50%	83,40%	87,60%	79,50%	93,20%
	Ocupa plataformas online o email	22,10%	19,00%	14,90%	33,80%	16,60%	18,50%	16,60%	12,40%	20,50%	6,80%
Llamadas telefónicas o WhatsApp	No	1,50%	0,90%	1,20%	3,00%	0,90%	0,90%	0,50%	1,30%	1,40%	0,00%
	Sí	98,50%	99,10%	98,80%	97,00%	99,10%	99,10%	99,50%	98,70%	98,60%	100,00%

Finalmente, especificando los análisis en la frecuencia de entrega de guías y en la frecuencia de realización de clases según características de docentes y establecimientos, se reconoce, por un lado, que las mujeres tienden a entregar guías todos los días en mayor proporción que los hombres (7% y 4%, respectivamente) y los hombres tienden en mayor proporción a entregar guías una vez a la semana, en comparación con mujeres (35% y

28%, respectivamente). Finalmente, docentes mayores de 50 años tienden en menor proporción a entregar guías todos los días, en comparación con docentes de menores rangos etarios. Por ejemplo, un 3% de docentes de entre 51 a 60 años entrega todos los días, mientras que 10% de docentes entre 22 y 30 años reporta entregar guías todos los días. (ver tabla 14).

Tabla 14
**Frecuencia de entrega
de guías según sexo y edad**

Frecuencia de entrega de guías	Sexo		Rango Etario				
	Hombre	Mujer	22 a 30 años	31 a 40 años	41 a 50 años	51 a 60 años	Más de 60 años
Todos los días	3,9% ^{oa}	7,3% ^{ob}	9,9% ^{oa}	7,1% ^{oa,b}	6,8% ^{oa,b}	3,4% ^{ob}	2,5% ^{ob,c}
Tres veces a la semana	6,2% ^{oa}	7,8% ^{oa}	5,6% ^{oa}	6,9% ^{oa}	8,6% ^{oa}	5,6% ^{oa}	8,0% ^{oa}
Una vez a la semana	34,7% ^{oa}	27,8% ^{ob}	27,2% ^{oa}	27,6% ^{oa}	30,2% ^{oa}	34,5% ^{oa}	31,7% ^{oa}
Una vez al mes	9,9% ^{oa}	12,2% ^{oa}	10,3% ^{oa}	13,9% ^{oa}	9,4% ^{oa}	11,0% ^{oa}	11,6% ^{oa}
Una vez cada quince días	45,3% ^{oa}	44,9% ^{oa}	46,9% ^{oa}	44,4% ^{oa}	45,1% ^{oa}	45,5% ^{oa}	46,2% ^{oa}

Además, docentes mujeres tienden en mayor proporción que los hombres (18% y 11%, respectivamente), haber hecho clases todos los días desde que los establecimientos educacionales cerraron producto de la pandemia por covid-19. Mientras que docentes hombres reportan en mayor proporción que mujeres, que no han podido realizar clases desde que se inició el cierre de los establecimientos educacionales (38% y 31%, respectivamente). Por

otro lado, docentes mayores de 50 años tienden en menor proporción a realizar clases tres veces por semana, que docentes entre 22 y 50 años. Por ejemplo, 22% de docentes entre 41 a 50 años reporta realizar clases tres veces por semana, mientras que un 12% de docentes mayores de 60 años reporta esta frecuencia de realización de clases (ver tabla 15).

Tabla 15

Frecuencia de realización de
clases según sexo y edad

Frecuencia de entrega de guías	Sexo		Rango Etario				
	Hombre	Mujer	22 a 30 años	31 a 40 años	41 a 50 años	51 a 60 años	Más de 60 años
Todos los días	11,0% ^a	17,6% ^b	16,0% ^a	15,2% ^a	17,7% ^a	14,1% ^a	14,6% ^a
Tres veces a la semana	15,3% ^a	18,8% ^a	19,2% ^{a,b}	17,6% ^{a,b}	21,6% ^a	15,4% ^{a,b}	11,6% ^b
Una vez a la semana	23,1% ^a	21,8% ^a	18,8% ^a	24,1% ^a	19,5% ^a	25,1% ^a	20,6% ^a
Una vez al mes	3,3% ^a	3,0% ^a	3,3% ^a	3,8% ^a	2,6% ^a	1,9% ^a	3,0% ^a
Una vez cada quince días	9,1% ^a	7,4% ^a	10,8% ^a	8,2% ^a	7,8% ^a	6,3% ^a	8,5% ^a
No he podido hacer clases	38,2% ^a	31,3% ^b	31,9% ^a	31,1% ^a	30,7% ^a	37,3% ^a	41,7% ^a

Se puede reconocer también, que la dependencia se relaciona con la frecuencia de entrega de guías; docentes de establecimientos educacionales de cursos completos, tienden en mayor proporción a entregar guías todos los días (9%) en comparación con docentes de cursos combinados o

multigrado (4%). Por otro lado, docentes de cursos combinados tienden en mayor proporción a entregar guías cada quince días (51%), en comparación con docentes de establecimientos completos (42%) o de establecimientos unidocente multigrado (44%) (ver tabla 16).

Tabla 16

Frecuencia de entrega de
guías según dependencia y
tipo de establecimiento

Entrega de guías	Dependencia			Tipo de Establecimiento		
	Municipal	Particular Subvencionado	Servicio local de educación	Completo	Cursos combinados	Unidocente Multigrado
Todos los días	6,8% ^a	3,3% ^a	5,9% ^a	9,1% ^a	4,4% ^b	3,5% ^b
Tres veces a la semana	8,0% ^a	3,7% ^a	3,9% ^a	7,1% ^a	7,5% ^a	7,6% ^a
Una vez a la semana	29,5% ^a	34,4% ^a	27,5% ^a	29,1% ^a	25,8% ^a	37,0% ^b
Una vez al mes	11,3% ^a	11,2% ^a	7,8% ^a	13,2% ^a	11,5% ^{a,b}	7,6% ^b
Una vez cada quince días	44,4% ^a	47,3% ^a	54,9% ^a	41,5% ^a	50,8% ^b	44,3% ^{a,b}

En relación a la frecuencia de realización de clases, docentes de establecimientos del SLEP tienden en mayor proporción a reportar no haber podido realizar clases (49%) en comparación con docentes de establecimientos municipales (34%) y con docentes de establecimientos educacionales particulares subvencionados (27%). Por otro lado, docentes de establecimientos completos, tienden en mayor proporción a reportar

haber realizado clases todos los días (18%), en comparación con docentes de cursos combinados (15%) o multigrado (11%). Finalmente, docentes de establecimientos unidocentes multigrado y con cursos combinados, reportan en mayor proporción el no haber podido realizar clases (42% y 37% respectivamente), en comparación con docentes de establecimientos completos (28%) (ver tabla 17).

Tabla 17

Frecuencia de realización de clases según dependencia y tipo de establecimiento

Realización de clases	Dependencia			Tipo de Establecimiento		
	Municipal	Particular Subvencionado	Servicio local de educación	Completo	Cursos combinados	Unidocente Multigrado
Todos los días	15,4% ^a	17,4% ^a	7,8% ^a	17,9% ^a	15,3% ^{a,b}	11,1% ^b
Tres veces a la semana	17,4% ^a	20,3% ^a	11,8% ^a	20,4% ^a	18,1% ^{a,b}	12,5% ^b
Una vez a la semana	22,1% ^a	24,1% ^a	15,7% ^a	21,9% ^a	20,8% ^a	23,6% ^a
Una vez cada quince días	7,7% ^a	8,7% ^a	7,8% ^a	8,1% ^a	6,7% ^a	8,5% ^a
Una vez al mes	2,9% ^a	2,9% ^a	7,8% ^a	3,5% ^a	2,4% ^a	2,6% ^a
No he podido hacer clases	34,4% ^{a,b}	26,6% ^a	49,0% ^b	28,1% ^a	36,7% ^b	41,7% ^b

5.2.3. Implicancias de la Pandemia en el ejercicio docente

Complementario al levantamiento de recursos para enfrentar la experiencia docente en contexto de Pandemia, se indagó también en las implicancias de distintos problemas asociados al ejercicio docente debido a la Pandemia. En esta línea, se analizó la percepción de cambio en la carga laboral, el rol docente posterior a la Pandemia y problemáticas socioemocionales experimentadas, entre otros.

5.2.3.1. Implicancias en la carga laboral y rol docente

En cuanto a la carga laboral, la mayoría de docentes reporta que desde que

se cerraron los establecimientos educativos por la Pandemia, ha aumentado su carga de trabajo (72%). Lo anterior, se relaciona con el sexo, edad y tipo de establecimiento de docentes; docentes mujeres, docentes de menor edad y docentes que trabajan en establecimientos completos, reportan en mayor proporción la percepción de aumento de su carga laboral. Además, según análisis de diferencia de proporciones, el grupo de mujeres que reporta que su carga aumentó es significativamente mayor que el grupo de hombres, mientras que el grupo de hombres que plantea que su carga no se alteró es significativamente mayor al grupo de mujeres que reporta no haber modificado su carga (ver tabla 18).

Tabla 18

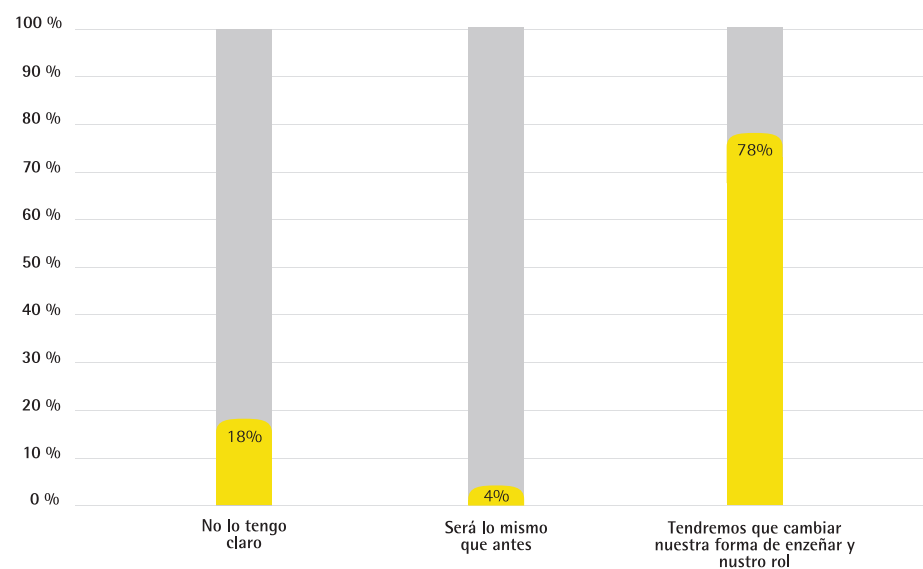
Cambio en la carga laboral según sexo

Cambio en la carga laboral	Hombre	Mujer
Aumentó mi carga de trabajo	65,9% ^a	74,4% ^b
Disminuyó mi carga de trabajo	4,3% ^a	3,5% ^a
No ha variado mi carga de trabajo	29,8% ^a	22,1% ^b

Por otro lado, un 78% de los docentes cree que su rol post pandemia será distinto y deberán cambiar la forma de enseñar. Lo anterior, independiente

del sexo, edad, tipo de establecimiento y dependencia (ver figura 18).

Figura 18

Cambio en el
rol docente
después de
la Pandemia

78%

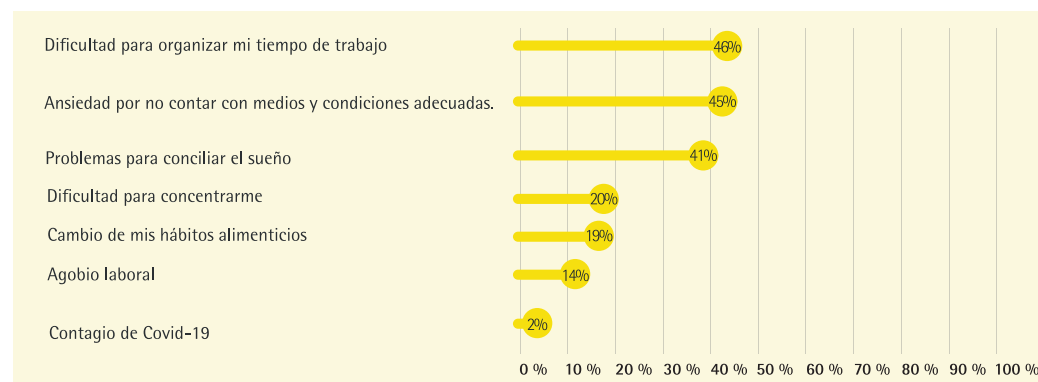
Cree que deberá cambiar su rol post pandemia

5.2.3.2. Implicancias socioemocionales

Sobre dificultades socioemocionales experimentadas durante la Pandemia, se observa que un alto porcentaje de docentes reporta haber experimentado

algún problema que podría dificultar su desempeño laboral (específicamente, agobio laboral, ansiedad por no contar con los medios adecuados, o dificultad para concentrarse o dificultad para organizar sus trabajos) (ver figura 19).

Figura 19
Situaciones experimentadas
durante la Pandemia



Particularmente, se reconoce una percepción generalizada de dificultades de organización laboral, ansiedad o trastornos del sueño que se diferencian por género y edades. En docentes hombres, además de las dificultades para organización, resalta la ansiedad por no contar con medios adecuados, mientras que, en mujeres, predominan también los problemas para conciliar

el sueño. Por otro lado, docentes de hasta 40 años, reportan principalmente dificultades para organizar el trabajo y problemas para conciliar el sueño, mientras que docentes de más de 40 años, reportan principalmente ansiedad por no contar con los medios y condiciones adecuadas (ver tabla 19).

Tabla 19

Situaciones experimentadas
según sexo y edad

Estrategias de enseñanza	Sexo		Rango Etario				
	Hombre	Mujer	22 a 30 años	31 a 40 años	41 a 50 años	51 a 60 años	Más de 60 años
Agobio laboral	15%	13%	15%	12%	13%	13%	20%
Ansiedad por no contar con medios y condiciones adecuadas	53%	41%	31%	37%	44%	53%	66%
Cambios en mis hábitos alimenticios	20%	18%	16%	22%	16%	18%	15%
Contagio de Covid-19	2%	2%	1%	2%	2%	3%	2%
Dificultad para concentrarme	17%	22%	29%	19%	21%	21%	15%
Dificultad para organizar mi tiempo de trabajo	44%	47%	62%	54%	44%	36%	35%
Problemas para conciliar el sueño	34%	45%	36%	41%	43%	47%	34%

5.2.3.3. Implicancias en el aprendizaje de estudiantes

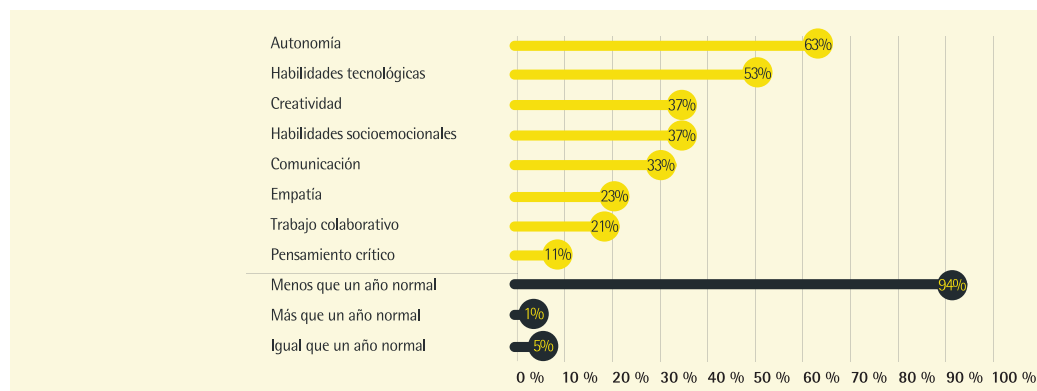
Por último, se indagó en la percepción de docentes respecto al nivel de aprendizaje que creen que sus estudiantes podrán desarrollar durante el periodo de Pandemia. En esta línea, se indagó acerca de cuánto creen que aprenderán en comparación con un año normal, y, por otro lado, qué habilidades específicas creen que sus estudiantes podrán desarrollar durante este periodo.

En cuanto al nivel de aprendizaje percibido en comparación con un año normal, la mayoría de los docentes (94%) declara que sus estudiantes aprenderán menos contenido. Esta percepción es transversal, y se distribuye de forma homogénea, siendo independiente del sexo de docentes, edad, dependencia y tipo de establecimiento. Sobre las habilidades específicas que docentes consideran que sus estudiantes desarrollarán, la mayoría plantean como principal aprendizaje la Autonomía (63%) y las Habilidades tecnológicas (53%) (ver figura 20).

Autonomía, habilidades tecnológicas y creatividad

Figura 20

Nivel y tipo de aprendizaje de estudiantes

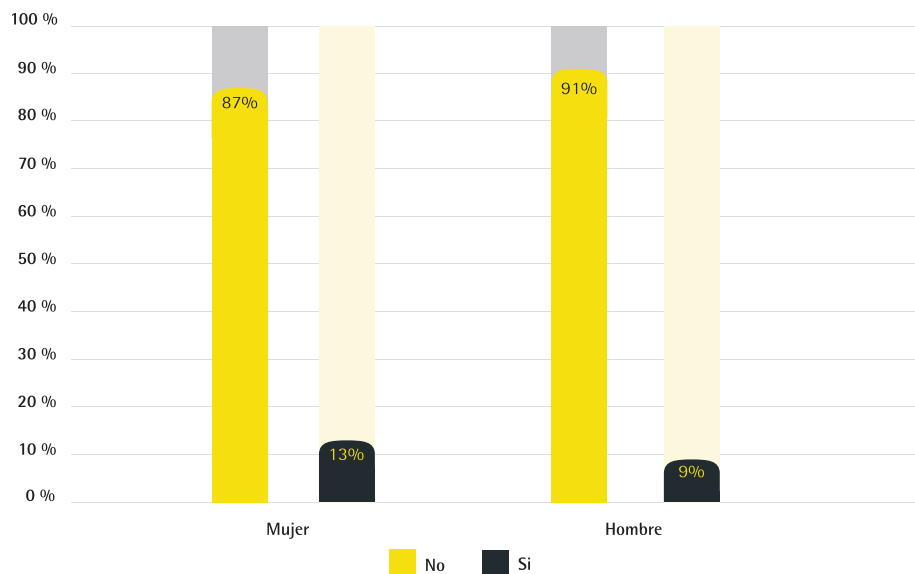


Por último, llama la atención que un 12% de docentes responde que no consideran que sus estudiantes podrían tener los mismos logros que estudiantes de educación urbana. Lo anterior, presenta diferencias entre las distribuciones de hombres y mujeres; mujeres tienden en mayor proporción

a considerar que sus estudiantes no podrían tener los mismos logros que estudiantes de educación urbana, en comparación con los hombres que creen que no (13% y 9% respectivamente) (ver figura 21).

Figura 21
Logro de estudiantes
en contexto rural,
comparado con el
de estudiantes de
contextos urbanos

¿Un estudiante que asiste a educación rural podría tener los mismos logros académicos que un estudiante de educación urbana?



5.3. Valoración de la educación rural y caracterización del vínculo comunitario

Un último nivel de análisis se relaciona con el vínculo de docentes con estudiantes y sus comunidades. En este sentido, se reconoce que las acciones comunitarias están muy presentes en las prácticas docentes. En general, la mayoría de docentes reporta, por un lado, conocimiento respecto a la realidad de sus estudiantes y familias, y por otro lado, alguna actividad relacionada con la generación de vínculos comunitarios.

5.3.1. Conocimiento del contexto de estudiantes

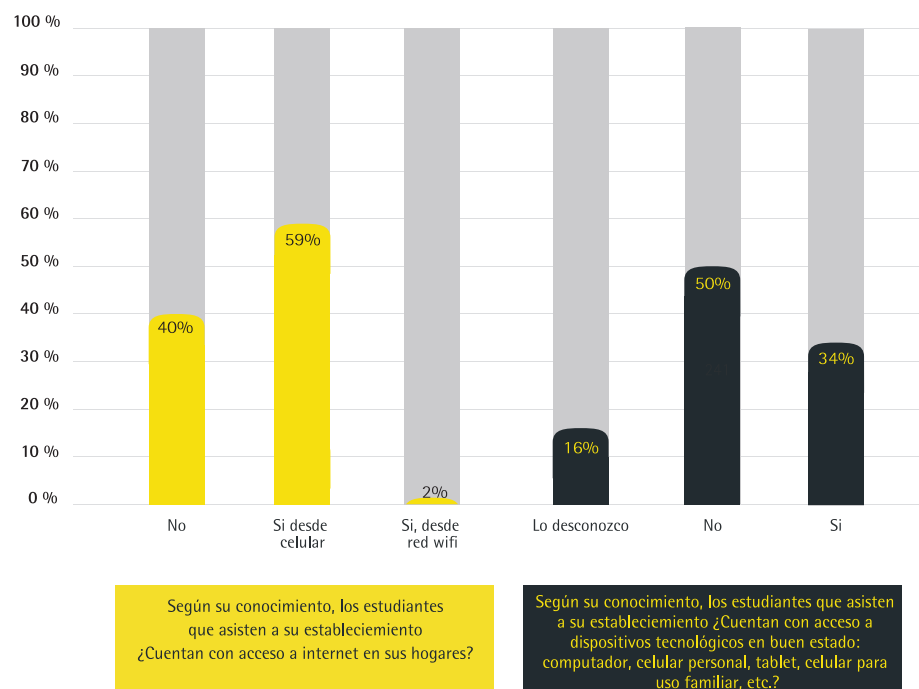
En primer lugar, un indicador de vínculo comunitario se relaciona con el nivel

de información que manejan docentes, respecto a la realidad y contexto de sus estudiantes. En este sentido, se indagó sobre el nivel de conocimiento respecto al acceso a internet o conectividad que tienen estudiantes y problemáticas socioemocionales experimentadas.

En relación a la conectividad y acceso a dispositivos, 40% de docentes reconoce que sus estudiantes no cuentan con acceso a internet y que un 50% de estudiantes no cuenta con acceso a dispositivos tecnológicos como computador, celular personal, etc. (ver figura 22).

Figura 22
Estudiantes con
acceso a internet
y dispositivos
tecnológicos

Conectividad y acceso a dispositivos.



Comparando por dependencia y tipo de establecimiento, docentes de establecimientos del SLEP y de establecimientos unidocente multigrado, reportan en mayor proporción que sus estudiantes no tienen acceso a internet. El acceso de internet y a dispositivos es limitado, independiente del tipo de establecimiento, sin embargo, los que se encuentran en peores

condiciones son estudiantes de establecimientos unidocente multigrado (64% de docentes reporta que sus estudiantes no tienen acceso a internet y 61% a dispositivos) (ver tabla 20).

Tabla 20

Estudiantes con acceso
a internet y dispositivos
según dependencia y tipo
de establecimiento

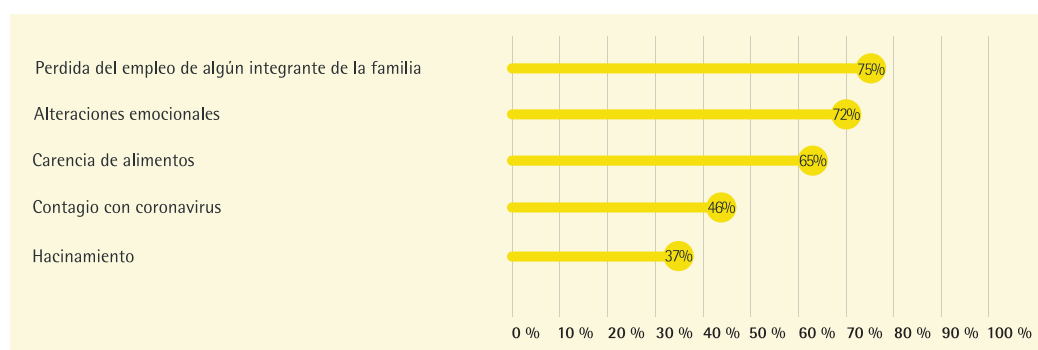
Recursos estudiantes		Dependencia			Tipo de Establecimiento		
		Municipal	Particular Subvencionado	Servicio local de educación	Completo	Cursos combinados	Unidocente Multigrado
Estudiantes cuentan con acceso a internet	No	39,8% ^a	33,6% ^a	64,7% ^b	27,3% ^a	42,7% ^b	64,1% ^c
	Sí, desde celular	58,6% ^a	64,7% ^a	31,4% ^b	70,6% ^a	55,8% ^b	34,7% ^c
	Sí, desde red wifi	1,7% ^a	1,7% ^a	3,9% ^a	2,1% ^a	1,6% ^a	1,2% ^a
Estudiantes cuentan con acceso a dispositivos tecnológicos en buen estado: computador, celular personal, tablet, celular para uso familiar, etc.	Lo desconozco	15,3% ^a	19,1% ^a	7,8% ^a	20,7% ^a	13,3% ^b	7,6% ^c
	No	49,3% ^a	50,2% ^a	70,6% ^b	43,0% ^a	54,0% ^b	60,6% ^b
	Sí	35,4% ^a	30,7% ^a	21,6% ^a	36,4% ^a	32,7% ^a	31,8% ^a

Otro indicador de presencia o vínculo comunitario tiene que ver con el nivel de conocimiento que docentes tienen respecto a distintos tipos de problemáticas que podrían experimentar sus estudiantes y familiares, diferentes a las escolares. En esta línea, resalta que 98% de docentes reconoce que sus estudiantes están experimentando al menos una de las

siguientes problemáticas: carencia de alimentos, contagio por coronavirus, hacinamiento, alteraciones emocionales, o la pérdida de empleo de algún familiar. Específicamente, las más reportadas son la pérdida de empleo de algún familiar (75%) y alteraciones emocionales (72%) (ver figura 23).

Figura 23
Problemáticas estudiantes
reconocidas por docentes

Conocimiento de estudiantes y/o familias de la comunidad educativa que hayan sufrido o estén sufriendo alguna de las siguientes problemáticas



Lo anterior, se relaciona con la dependencia y tipo de establecimiento. Particularmente, la proporción de docentes de establecimientos particulares subvencionados y de establecimientos completos que reporta que sus estudiantes están experimentando la pérdida de empleo de algún integrante

de la familia, es significativamente mayor que la proporción de otros establecimientos que reportan que sus estudiantes están experimentando esa situación (ver tabla 21).

Tabla 21

Alteraciones emocionales
y pérdida de empleo
según dependencia
y tipo de establecimiento

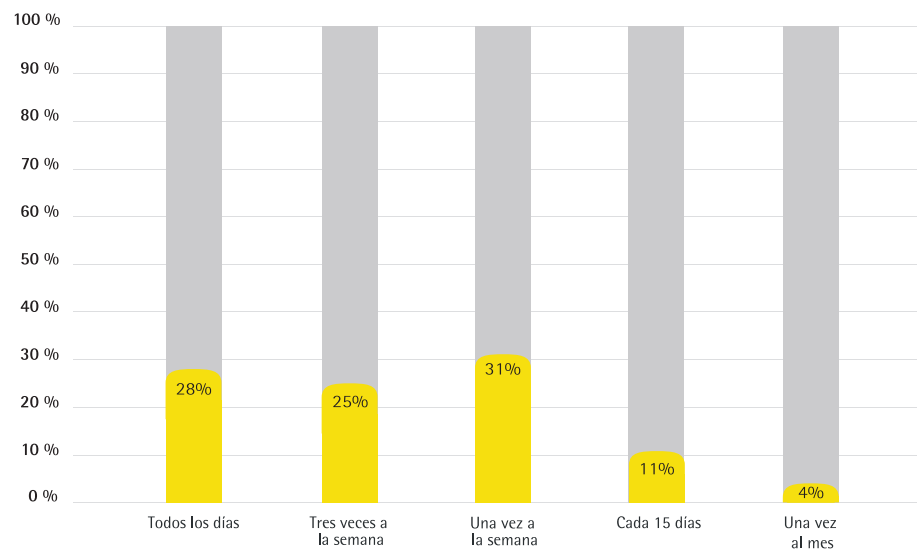
		Dependencia			Tipo de Establecimiento		
Recursos estudiantes		Municipal	Particular Subvencionado	Servicio local de educación	Completo	Cursos combinados	Unidocente Multigrado
Alteraciones emocionales	No	28,5% ^{aa}	27,4% ^{aa}	37,3% ^{aa}	20,8% ^{aa}	31,0% ^{ab}	41,7% ^{ac}
	Sí	71,5% ^{aa}	72,6% ^{aa}	62,7% ^{aa}	79,2% ^{aa}	69,0% ^{ab}	58,3% ^{ac}
Pérdida de empleo de algún integrante de las familias	No	26,4% ^{aa}	17,0% ^{ab}	31,4% ^{aa,b}	17,7% ^{aa}	26,0% ^{ab}	42,3% ^{ac}
	Si	73,6% ^{aa}	83,0% ^{ab}	68,6% ^{aa,b}	82,3% ^{aa}	74,0% ^{ab}	57,7% ^{ac}

5.3.2. Acciones de vínculo comunitario

En primer lugar, en relación a la comunicación directa, el 85% de docentes plantea que se comunica al menos semanalmente con madres, padres y apoderados de sus estudiantes. Específicamente, 29% de docentes reporta

comunicarse todos los días, 25% tres veces a la semana, 31% una vez a la semana, 11% cada quince días, y un 4% una vez al mes (ver figura 24).

Figura 24
Frecuencia de
comunicación
de docentes
con estudiantes
y/o apoderados



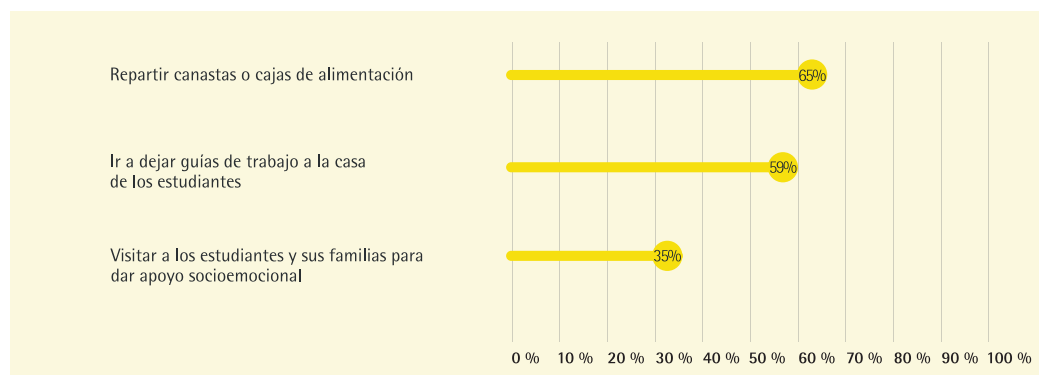
84%

Se comunica semanalmente
con sus estudiantes y/o padres, madres, apoderados.

Por otro lado, acciones como ir a dejar guías de forma presencial a las casas de estudiantes, realizar visitas de apoyo socioemocional o entregar canastas de alimentos, son reportadas por la mayoría de docentes, siendo la actividad

más frecuente, la repartición de canastas o cajas de alimentación (65% de docentes reporta haber realizado esta actividad durante la pandemia) (ver figura 25).

Figura 25
Otras acciones
de vínculo
con la
comunidad



En especial, la realización de estas actividades es especialmente predominante en el grupo de docentes de más años de experiencia docente en aula y de experiencia en contexto rural, y en docentes de establecimientos del SLEP y de establecimientos unidocente multigrado. Por otro lado, docentes de

establecimientos completos reportan menos frecuencia de actividades que implican visitas a los hogares de estudiantes (ver tablas 22, 23 y 24).

Tabla 22
Otras acciones de vínculo con la
comunidad según sexo y edad

		Sexo		Rango Etario				
Otras acciones		Hombre	Mujer	22 a 30 años	31 a 40 años	41 a 50 años	51 a 60 años	Más de 60 años
Ir a dejar guías de trabajo a la casa de los estudiantes	No	35,1% ^a	43,9% ^b	55,9% ^a	44,1% ^b	41,7% ^{ob,c}	32,6% ^c	32,7% ^{ob,c}
	Sí	64,9% ^a	56,1% ^b	44,1% ^a	55,9% ^b	58,3% ^{ob,c}	67,4% ^c	67,3% ^{ob,c}
Repartir canastas o cajas de alimentación	No	28,7% ^a	37,7% ^b	39,0% ^{a,b}	40,8% ^a	32,0% ^{a,b}	31,0% ^b	28,6% ^{ob,c}
	Sí	71,3% ^a	62,3% ^b	61,0% ^{a,b}	59,2% ^a	68,0% ^{a,b}	69,0% ^b	71,4% ^{ob,c}
Visitar a los estudiantes y sus familias para dar apoyo socioemocional	No	58,5% ^a	68,3% ^b	71,4% ^a	72,8% ^a	65,4% ^{a,b}	55,8% ^b	53,8% ^{ob,c}
	Sí	41,5% ^a	31,8% ^b	28,6% ^a	27,2% ^a	34,6% ^{a,b}	44,2% ^b	46,2% ^{ob,c}

Tabla 23

Otras acciones de vínculo
con la comunidad según
años de experiencia laboral

Otras acciones		Años de servicio docente			Años de trabajo en escuela rural				
		Entre 0 y 9 años	Entre 10 y 19 años	20 años de servicio	Hasta 2 años	Entre 3 y 5 años	Entre 6 y 9 años	Entre 10 y 19 años	Desde 20 años o más
Ir a dejar guías de trabajo a la casa de los estudiantes	No	50,0% ^a	38,8% ^b	34,5% ^b	54,6% ^a	45,7% ^{a,b}	41,5% ^b	37,9% ^{b,c,d}	31,3% ^d
	Sí	50,0% ^a	61,2% ^b	65,5% ^b	45,4% ^a	54,3% ^{a,b}	58,5% ^b	62,1% ^{b,c,d}	68,7% ^d
Repartir canastas o cajas de alimentación	No	41,6% ^a	34,7% ^a	28,0% ^b	42,0% ^a	34,9% ^{a,b}	38,5% ^a	35,1% ^{a,b}	27,0% ^b
	Sí	58,4% ^a	65,3% ^a	72,0% ^b	58,0% ^a	65,1% ^{a,b}	61,5% ^a	64,9% ^{a,b}	73,0% ^b
Visitar a los estudiantes y sus familias para dar apoyo socioemocional	No	73,1% ^a	67,3% ^a	55,4% ^b	76,6% ^a	67,1% ^{a,b}	69,1% ^{a,b}	64,9% ^b	53,3% ^c
	Sí	26,9% ^a	32,7% ^a	44,6% ^b	23,4% ^a	32,9% ^{a,b}	30,9% ^{a,b}	35,1% ^b	46,7% ^c

Tabla 24

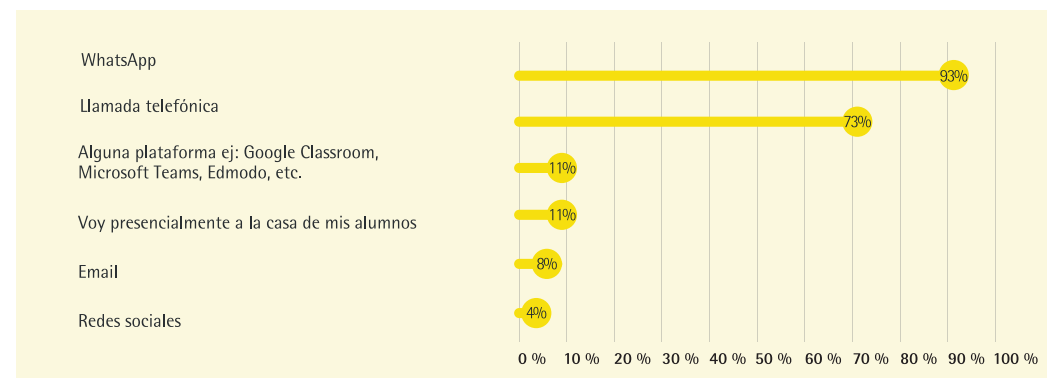
Otras acciones de vínculo con la
comunidad según dependencia y
tipo de establecimiento

Recursos estudiantes		Dependencia			Tipo de Establecimiento		
		Municipal	Particular Subvencionado	Servicio local de educación	Completo	Cursos combinados	Unidocente Multigrado
Ir a dejar guías de trabajo a la casa de los estudiantes	No	41,7% ^a	43,6% ^a	17,6% ^b	57,9% ^a	34,9% ^b	11,1% ^c
	Sí	58,3% ^a	56,4% ^a	82,4% ^b	42,1% ^a	65,1% ^b	88,9% ^c
Repartir canastas o cajas de alimentación	No	34,4% ^a	42,3% ^a	13,7% ^b	47,8% ^a	31,3% ^b	8,7% ^c
	Sí	65,6% ^a	57,7% ^a	86,3% ^b	52,2% ^a	68,7% ^b	91,3% ^c
Visitar a los estudiantes y sus familias para dar apoyo socioemocional	No	66,0% ^a	64,3% ^a	51,0% ^a	77,5% ^a	63,5% ^b	38,5% ^c
	Sí	34,0% ^a	35,7% ^a	49,0% ^a	22,5% ^a	36,5% ^b	61,5% ^c

En relación a las formas de comunicación que predominan en la interacción docente-estudiantes, los profesores reportan comunicarse principalmente

a través de WhatsApp o por medio de llamada telefónica (93% y 73%) (ver figura 26).

Figura 26
Medio de
comunicación
más utilizado
para la
comunicación
con estudiantes



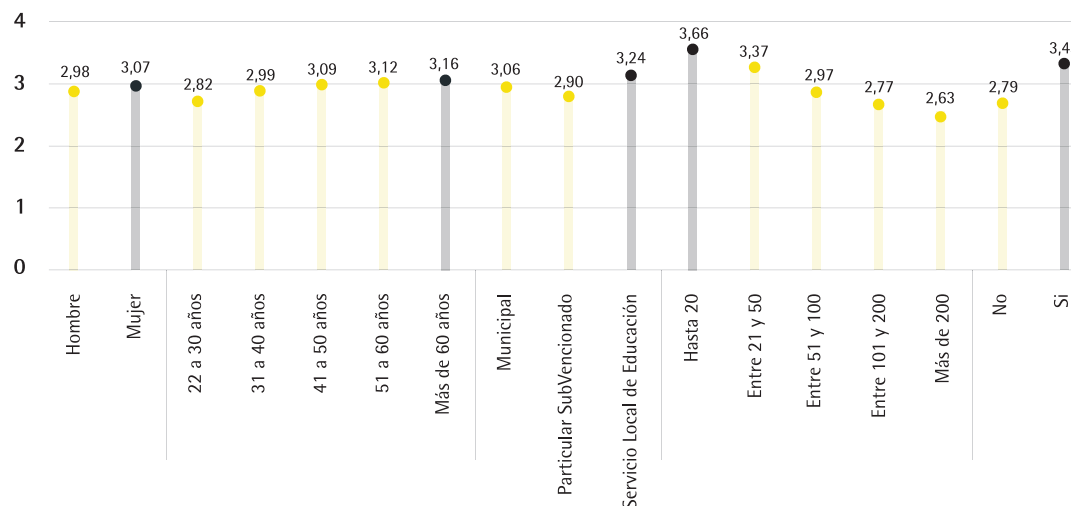
Finalmente, se desarrolla un indicador de vínculo comunitario ⁽⁹⁾ que incluye el total de acciones de vínculo, como el ir a dejar guías, repartir canastas o visitas para dar apoyo emocional, si reconoce o no problemáticas, si se entrega material de forma presencial, frecuencia de comunicación con familias, y la visita presencial para mantener comunicación.

El nivel de vínculo es significativamente mayor en el grupo de docentes de mayor edad (desde 41 años), con mayor experiencia docente en aula (desde

10 años) y años de docencia en contexto rural (desde 6 años), y que alguna vez se han desempeñado como coordinadores de microcentros. A su vez, el nivel de vínculo se relaciona con la matrícula de los establecimientos y su pertenencia a microcentros. Establecimientos con matrículas de hasta 50 estudiantes, y que pertenecen a microcentros, tienen niveles de vínculo comunitario significativamente mayores que el resto de los establecimientos (ver figura 27).

9. El indicador de vínculo corresponde a un puntaje que representa la cantidad de actividades de vínculo comunitario que realiza cada docente.

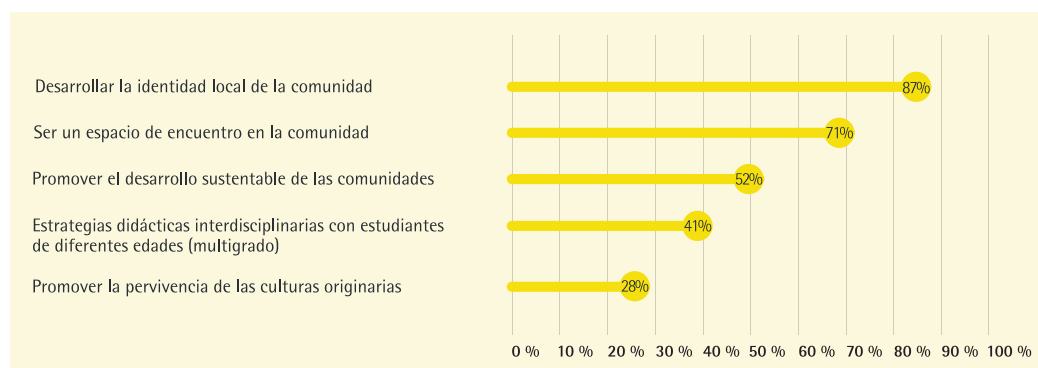
Figura 27
Promedio en
nivel de
involucramiento
comunitario
por categorías
docentes y
escolares



5.3.3. Valoración de la educación rural

Los resultados anteriores se pueden relacionar con el reporte que docentes realizan en torno a los aspectos que más valoran o reconocen como aporte de la educación rural al sistema educacional en general. Se plantea en su mayoría, que los principales aportes de la educación rural son el desarrollo de la identidad local de las comunidades (87%) y el ser un espacio de encuentro de la comunidad (71%) (ver figura 28).

Figura 28
Principales
aportes de
la educación
rural al sistema
educativo

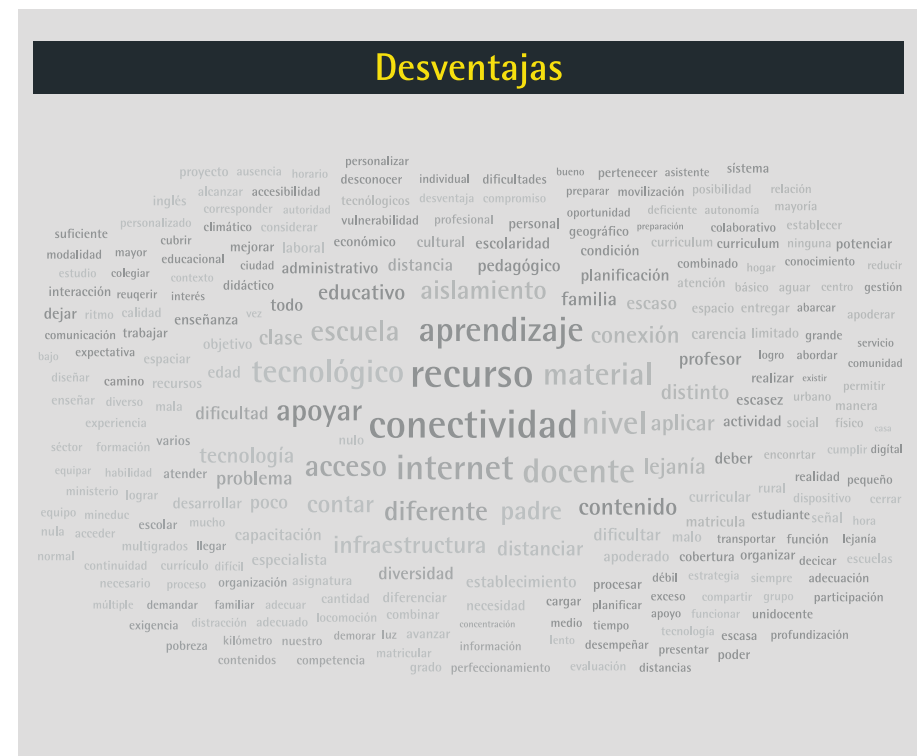


Lo anterior tiene relación con el reporte de ventajas que realizan los y las docentes de educación rural, respecto al trabajo en escuelas multigrado. En el que destacan fuertemente como ventajas los conceptos de "personalizado", "colaborativo", "cercanía", y "familia". Cabe mencionar también que, en las

desventajas, se alude recurrentemente a los conceptos de "conectividad", "internet", conexión", y "tecnológico", lo que se asocia con los desafíos de educación rural declarados (ver figura 29).

Figura 29

Ventajas y desventajas del trabajo en escuelas multigrado



5.4. Conclusiones

Al analizar los tres niveles de caracterización de establecimientos educacionales, docentes y estudiantes y comunidad, se reconocen aspectos críticos desde la perspectiva de docentes en el contexto rural.

En primer lugar, un aspecto transversal de preocupación y que se avala con especificaciones prácticas, tiene que ver con los problemas de conectividad y tecnología de los establecimientos educacionales. La mayoría de docentes reconoce estos aspectos como los principales desafíos de la educación rural. Concretamente también, la mitad de docentes reporta que sus establecimientos educacionales no cuenta con internet o que la señal es irregular (53%). Este problema es transversal al contexto de escuelas rurales, sin embargo, es particularmente más problemático en establecimientos pertenecientes a Servicios Locales de Educación, en establecimientos unidocentes multigrado o en establecimientos con baja matrícula de estudiantes.

A nivel de caracterización docente, se reconocen categorías de interés: en primer lugar, describir sus antecedentes y nivel de experiencia laboral. En segundo lugar, con qué recursos han contado para su desempeño docente durante el contexto de pandemia. Por último, la descripción de las implicancias de la pandemia en el ejercicio docente.

Esta caracterización permitió reconocer puntos clave que le dan identidad a la docencia rural, como también, problemáticas a propósito de la pandemia, pero que se potencian especialmente en contextos rurales.

En cuanto a los antecedentes académicos, la mayoría de docentes se perfecciona a nivel de pedagogía general básica, no tiende a complementar grados académicos, y a su vez, no cuenta con capacitación específica para trabajar en educación multigrado durante su formación inicial. Es relevante enfatizar que un 79% de los docentes que contestó la encuesta, declara no haber contado con capacitación en educación multigrado. Por otro lado, estos antecedentes académicos se contrastan con que la mayoría de docentes tiene una elevada experiencia tanto en el ejercicio docente en general, como también en el ejercicio docente en el contexto rural. Lo anterior se complementa con los intereses de formación que reportan: la mayoría plantea que le gustaría participar en cursos de capacitación docente a la distancia o talleres de apoyo a la docencia, y una menor proporción en diplomados a la distancia, charlas de expertos o en seminarios.

En relación a los recursos con los que cuentan para su desempeño laboral, la mayoría reporta contar con los suficientes recursos tecnológicos para realizar sus actividades docentes, y utilizar recursos tanto propios como ofrecidos por entidades expertas, como el Mineduc o el DAEM o corporación a la que pertenecen. Docentes jóvenes tienden a utilizar en mayor proporción material propio y recursos autogestionados, mientras que

docentes de más edad y experiencia, tienden a utilizar recursos ofrecidos por otras organizaciones.

Resulta relevante contrastar lo anterior, con la alta cifra de docentes que reporta no haber podido realizar clases desde que se cerraron los establecimientos educacionales, y la alta cifra de docentes que realizan clases al menos cada quince días. Llama la atención que estas cifras también pueden relacionarse con las específicas estrategias de enseñanza que han implementado, en las que la mayoría se relacionan con el envío y entrega de materiales, por sobre la realización de videoconferencias o instancias grupales.

Finalmente, a nivel de vínculo comunitario, se reconoce que no únicamente las estrategias de enseñanza están asociadas a lo "presencial" o personalizado, sino que también existe una expectativa y práctica de vínculo socioemocional. Docentes reconocen la falta de recursos de sus estudiantes (i.e. acceso a internet o a dispositivos tecnológicos), y a su vez, pueden identificar las problemáticas socioemocionales que experimentan.

A partir de lo anterior, se concluye que el aspecto transversal que identifica a la educación rural, tiene que ver con una práctica docente involucrada en la comunidad, que surge desde y para la comunidad. Esto se reconoce desde la narrativa de los docentes cuando explicitan las ventajas y desventajas

de la educación rural: educación personalizada, aprendizaje colaborativo y cercanía como las principales ventajas, y la falta de conectividad, recursos, o conexión, como desventajas. A pesar de no contar con los recursos suficientes, o con no tener la posibilidad de realizar sus prácticas tradicionales, el vínculo de la formación personalizada logra que docentes puedan desarrollar sus prácticas formativas.

Discusiones y proyecciones

El presente estudio permitió identificar puntos críticos del quehacer docente en contexto rural, así como también, identificar aspectos característicos de la identidad de estos contextos, desde la perspectiva de sus docentes y directivos.

El rol del vínculo comunitario resulta transversalmente fundamental, evidenciado desde distintos puntos. En primer lugar, docentes reconocen que la realidad de sus estudiantes es que no cuentan con recursos (conectividad o dispositivos tecnológicos), o que tienen contextos con problemáticas que podrían determinar la baja de participación. A pesar de que docentes reconocen que cuentan con los recursos tecnológicos y materiales para desempeñarse correctamente a distancia durante la pandemia, las prácticas docentes están principalmente asociadas a las visitas o entrega de materiales de forma presencial. De esta manera, es posible caracterizar a docentes de educación rural desde este contraste: a pesar de contar con los recursos, al saber y estar conscientes de la realidad de sus estudiantes (el que no cuentan con conectividad o dispositivos tecnológicos), adaptan sus estrategias formativas para adecuarse a sus contextos, independiente de sus altos niveles de carga laboral y de sus problemáticas socioemocionales experimentadas durante la pandemia.

Lo anterior también se relaciona con los antecedentes y formación docente. A pesar de que la mayoría de ellos y ellas no cuenta con antecedentes

académicos complementarios a su formación inicial, y además de no contar con capacitación en formación multigrado, declaran intereses de formación continua en términos prácticos (e.g. a desarrollar la capacidad práctica, por sobre la académica).

Lo anterior sugiere un recurso que a propósito de la pandemia se ve potenciado en el contexto rural: la experiencia que tienen en la formación más personalizada. Esta formación es característica del contexto rural, y que podría no ser tan característica del contexto de la formación urbana. Por ejemplo, en estudios que levantan percepciones de docentes en contextos urbanos, se manifiesta que realizar clases online implicaba una mayor dedicación de tiempo, ya que docentes debían realizar clases más personalizadas y que fueran pertinentes para los diferentes niveles de sus estudiantes (livari et al., 2020). Además, se agrega que sería difícil realizar un acompañamiento y entregar retroalimentación en estas circunstancias (livari et al. 2020). Por otro lado, en el mismo estudio, docentes manifestaron su preocupación respecto a la imposibilidad de contactarse con algunos estudiantes, ya sea porque no contaban con dispositivos, o no contaban con un adulto que los asistiera, reportándose incluso casos en que padres no querían que estos participaran en las clases online (livari et al., 2020). Este tipo de problemáticas que se dan en el contexto de educación urbana, pueden ser abordadas desde las prácticas docentes de contextos rurales. Por otro lado, llama la atención la perspectiva de docentes respecto a los

aprendizajes de estudiantes. En su mayoría, reconocen que estudiantes aprenderán menos de lo esperado en comparación con otros años, sin embargo, sí reconocen que desarrollarán las habilidades de autonomía y habilidades tecnológicas. Esto tiene relación con lo que se ha levantado en la literatura respecto a problemáticas educacionales a propósito de la Pandemia y sus recursos asociados. Por ejemplo, que las interrupciones en las escuelas tendría efectos negativos de corto y largo plazo en las habilidades académicas y la perseverancia de los estudiantes, y estos efectos podrían variar según nivel socioeconómico (Haeck & Lefebvre, 2020). Se complementa lo anterior con lo que plantean Haeck & Lefebvre (2020) en su estudio en el que estiman que 5 meses de interrupciones (3 por la pandemia y 2 por vacaciones de verano) tendrían un impacto de seis puntos en el puntaje promedio PISA de Canadá. En contraste con lo anterior, en la literatura se avala que el pasar de una clase tradicional a una digital y remota obligó a estudiantes, familias, docentes y escuelas a contar con recursos, conocimientos y habilidades digitales para las cuales no estaban preparados (Iivari, Sharma, & Ventä-Olkkonen, 2020).

Lo anterior se complementa con la información levantada por el Ministerio de Educación, en conjunto con el Banco Mundial que reconocen que la educación a distancia no lograría mitigar los efectos de los cierres de los establecimientos en mayor medida, y que aquellos establecimientos más afectados son los públicos, y de las regiones de Atacama, Aysén, La

Araucanía, Los Ríos y Los Lagos (Ministerio de Educación, 2020).

Resulta relevante este contraste en el contexto de la necesidad de responder a la formación tradicional que imparte el currículum nacional de educación: se identifica la formación de ciertas habilidades, pero estas no responden a las esperadas por docentes. La expectativa de aprendizaje y las habilidades a desarrollar, ¿vienen dadas por el currículum nacional o surgen de la experiencia práctica del ejercicio docente? A partir de esto, surge la relevancia de discutir cuál es el contenido en el currículum que podría ser característico de los contextos rurales, y qué aspectos de la identidad rural no se ven representadas en los programas y que son necesarias de incorporar y relevar.

Por otro lado, Baker & Carlo (2020) proyectan que la pandemia tendrá efectos en el financiamiento de las escuelas, sobre todo en los distritos más pobres. La disponibilidad de recursos tendría un impacto en las escuelas y en la proporción de personal docente (Baker & Carlo, 2020). Estos antecedentes son particularmente graves, principalmente porque se pudieron reconocer los problemas y faltas de recursos de las escuelas en contexto rural; la mayoría no cuenta con internet pudieron reconocer los problemas y faltas de recursos de las escuelas en contexto rural; la mayoría no cuenta con internet estable o que la conectividad es irregular, y mientras más pequeñas sean las escuelas, menos recursos y más problemas tienen asociados.

Desde estos antecedentes, cabe cuestionarse respecto a cómo potenciar el contexto de educación rural de manera de que se ajuste a los alcances de los recursos docentes y del sistema escolar, respondiendo al principal desafío levantado referido a la falta de conectividad, pero manteniendo y potenciando su identidad: el vínculo comunitario; constituirse como espacios de comunidad y de desarrollo de identidad local.

Por último, el plantear proyecciones de los resultados del presente estudio podría dar recursos que no solo permitan responder a las discusiones relevadas anteriormente, sino que también al desarrollo de nuevas perspectivas de investigación para continuar levantando las realidades de los contextos educacionales rurales. Por ejemplo, se avala que es importante complementar estudios cualitativos y cuantitativos para reconocer los recursos y necesidades curriculares de los contextos de educación rural, sujeto también a una demarcación de la definición de lo que implica el "área rural", sin estar determinada por la definición por contraste dada por el "área urbana" (Moulton, 2001). Debe haber un equilibrio entre la investigación que levante cualitativamente las experiencias de contextos urbanos, y a su vez, que pueda ser un aporte para otros contextos. La forma de aportar a contextos distintos, requiere de metodologías que permitan generalizar ciertos resultados. De esta manera, el desafío de la investigación en educación rural viene dada principalmente por encontrar este equilibrio: mantener la posibilidad de caracterizar la identidad de las comunidades, y

que, a su vez, puedan nutrirse con experiencias comparadas.

Finalmente, un aspecto fundamental a enfatizar tiene relación con los alcances y representatividad de las conclusiones del presente estudio. Dado que la estrategia metodológica fue autoseleccionada, y a su vez, el formato de aplicación fue online, los resultados deben ser interpretados considerando que no son generalizables. El presente estudio permite realizar un primer acercamiento de problemáticas y desafíos en una amplia muestra de docentes, pero requieren de profundización y complemento con otras estrategias metodológicas para poder otorgar insumos que nutran las discusiones y proyecciones de las conclusiones de los resultados.

Referencias

- Åberg-Bengtsson, L. (2009). The smaller the better? A review of research on small rural schools in Sweden. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 100–108. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.007>
- ACE, Agencia de Calidad de la Educación (2016). Características del liderazgo directivo en escuelas rurales efectivas. Agencia de Calidad de la Educación, Chile.
- ACE, Agencia de Calidad de la Educación. (2019). Estudio Calidad en Escuelas Pequeñas 2019. Agencia de Calidad de la Educación, Chile.
- Arnold, M. L., Newman, J. H., Gaddy, B. B., & Dean, C. B. (2005). A Look at the Condition of Rural Education Research : Setting a Direction for Future Research. *Journal of Research in Rural Education*, 20(6), 1–25.
- Ávalos, B. (1999). Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar. Los microcentros rurales y los grupos profesionales de trabajo en Chile. *Los Maestros En América Latina: Nuevas Perspectivas Sobre Su Desarrollo y Desempeño*, 36.
- Avila, B. R. (2018). Experiencias Pedagógicas Significativas de Educación Rural en Colombia, Brasil y México. *Revista Del Centro de Investigación de La Universidad La Salle*, 12(48), 121–158. <https://doi.org/10.26457/recein.v12i48.1486>
- Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Aroob, S. I., & Geven, K. (2020). Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A Set of Global Estimates. World Bank Group, (June), 61. Retrieved from <http://www.worldbank.org/prwp.%0Ahttp://pubdocs.worldbank.org/en/798061592482682799/covid-and-education-June17-r6.pdf>
- Bachmann, D. V., Osses, S., & Fuenzalida, E. S. (2012). Las Creencias de los profesores rurales: Una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 297–310. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000100018>
- Baker, B. D., & Carlo, M. Di. (2020). The Coronavirus Pandemic and K-12 Education Funding. Albert Shanker Institute.
- Beckman, P. J., & Gallo, J. (2015). Rural Education in a Global Context. *Global Education Review*, 2(4), 1–4. Retrieved from <http://ger.mercy.edu/index.php/ger/article/view/238/151>
- Bouck, E. C. (2018). How Size and Setting Impact Education in Rural Schools. *The Rural Educator*, 25(3). <https://doi.org/10.35608/ruraled.v25i3.528>
- Bustos, A. (2013). El espacio y el tiempo en la escuela rural : algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado. *Investigación En La Escuela*, 79, 31–41.
- Downes, N., & Roberts, P. (2017). Revisiting the schoolhouse: A literature review on staffing rural, remote and isolated schools in Australia 2004–2016. *Australian and International Journal of Rural Education*, 28, 31–54. <https://doi.org/10.1177/019263653501905810>
- Elige Educar (2020). Análisis y proyección de la dotación docente en contextos rurales. Resumen ejecutivo. Santiago de Chile: Elige Educar
- Figuroa, E., & Lever, G. (1992). Determinantes del Precio de la Vivienda

- en Santiago: Una estimación hedónica. Estudios de Economía. Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de La Universidad de Chile. Retrieved from <http://www.captura.uchile.cl/handle/2250/14721>
- Gallardo Gil, M. (2011). La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad? *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(5), 1–10. <https://doi.org/10.35362/rie5551566>
- Gallo, J., & Beckman, P. (2016). A Global View of Rural Education: Teacher Preparation, Recruitment, and Retention. *Global Education Review*, 3(1), 1–4. Retrieved from <https://doaj.org/article/22f8e977e10f4d4fa34c46b5413d934d>
- Gropello, E. D. I. (2020). The costs of COVID-19 in education in Latin America. Actin now to protect the future of our children.
- Haeck, C., & Lefebvre, P. (2020). Pandemic school closures may increase inequality in test scores. *Canadian Public Policy*, 46(1), S82–S87. <https://doi.org/10.3138/CP.2020-055>
- Hargreaves, L. M. (2009). Respect and responsibility: Review of research on small rural schools in England. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 117–128. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.004>
- Hofflinger, Á. (2020). ¿Por qué las escuelas rurales deberían reabrir?, pp. 1–17.
- Hyry-Belhammer, E. K., & Hascher, T. (2014). Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools. *International Journal of Educational Research*, 74, 104–113. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.07.002>
- Iivari, N., Sharma, S., & Ventä-Olkkonen, L. (2020). Digital transformation of everyday life – How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care? *International Journal of Information Management*, 55(June), 102183. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183>
- Johnson, J., Showalter, D., & Klein, R. (2014). Why Rural Matters 2013–2014: The Condition of Rural Education in the 50 States, (May), 91 p. Retrieved from <http://www.ruraledu.org/articles.php?id=3181>
- Kalaoja, E., & Pietarinen, J. (2009). Small rural primary schools in Finland: A pedagogically valuable part of the school network. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 109–116. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.003>
- Little, A. (2005). Learning and teaching in multigrade settings; Background paper for the Education for all global monitoring report 2005: the quality imperative; 2004. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.605.7317&rep=rep1&type=pdf>
- Little, A. (2006). Education for all and multigrade teaching. *Education for All and Multigrade Teaching*. <https://doi.org/10.1007/1-4020-4591-3>
- Little, A. (2008). Increasing Access through Multigrade Teaching and Learning. CREATE Consortium for Research on Education, Access, Transitions & Equity, 44(5).
- Mariano, L. T., & Kirby, S. N. (2009). Achievement of Students in Multigrade Classrooms. RAND Education. <https://doi.org/10.1080/02568540009594764>

- McCracken, D. J., & Barcinas, J. D. T. (1991). Differences Between Rural and Urban Schools, Student Characteristics, and Student Aspirations in Ohio. *Journal of Research in Rural Education*, 7(2), 11–29.
- Ministerio de Educación (2020). De Aprendizaje Y Escolaridad En Chile. Agosto, 32. Retrieved from file:///C:/Users/UTP/OneDrive/Escritorio/doctorado/marco teórico/EstudioMineduc_bancomundial.pdf
- Ministerio de Educación (2020-b). Educación Rural. Presentación. Recuperado de <https://rural.mineduc.cl/presentacion/>
- Ministerio de Educación (2020-c). Directorio de Establecimientos 2019. Recuperado de <http://datos.mineduc.cl/dataviews/253515/directorio-de-establecimientos-2019/>
- Moral Pérez, M. E. Del, Martínez, L. V., & Neira Piñeiro, M. D. R. (2014). Oportunidades de las TIC para la innovación educativa en las escuelas rurales de Asturias. *Aula Abierta*, 42(1), 61–67. [https://doi.org/10.1016/S0210-2773\(14\)70010-1](https://doi.org/10.1016/S0210-2773(14)70010-1)
- Moulton, J. (2001). Improving Education in Rural Areas: Guidance For Rural Development Specialists. The World Bank, (January), 1–39. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.197.9341&rep=rep1&type=pdf>
- Muñoz, C., & Muñoz, G. (2013). Desigualdad territorial en el sistema escolar: la urgencia de una reforma estructural a la educación pública en Chile. *Serie Estudios Territoriales*, 1(8), 1–27.
- Núñez, C., González, B., Ascorra, P., & Grech, S. (2020). Contar Para Comprender: Cierre De Escuelas Rurales Municipales En Chile Y Sus Implicancias Para Las Comunidades. *Educação & Sociedade*, 41, 1–19. <https://doi.org/10.1590/es.215922>
- OCDE (2014). Rural Policy Reviews. Chile: OECD Publishing.
- Preston, J. P., & Barnes, K. E. R. (2017). Successful Leadership in Rural Schools: Cultivating Collaboration, (2013), 6–15.
- Sánchez, J. (2010). Digital inclusion in Chilean in rural schools. Proceedings of IDC2010: The 9th International Conference on Interaction Design and Children, 364–367. <https://doi.org/10.1145/1810543.1810615>
- Santos, L. (2011). Saberes : E Specificidades Didácticas De. Profesorado, Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado. Retrieved from <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152ART5.pdf>
- Vera, D., Salvo, S., & Zunino, H. (2013). En Torno al Cierre de las Escuelas Rurales en Chile. Antecedentes para la implementación de una Política de Estado | Investigaciones en Educación. *Revista Investigaciones En Educación*, Vol. XII(No 1), 123–143. Retrieved from <http://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/view/1066>
- Williamson, G. (2010). Todos En El Mismo Curso . Escuelas Multigrado En La Educacion Rural : Reflexiones Desde Algunas Experiencias. *Revista Digital Y Rural*, 1–16.
- Williamson, G. (2018). Una experiencia de educación rural en el territorio de Tranapunte, Carahue región de la Araucanía.
- UTTECH, MELANIE IMAGINAR, FACILITAR, TRANSFORMAR: Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural. (2001) Paidós.

Anexos

1. Depuración base de datos

En primer lugar, se identificaron todas las categorías de respuesta distintas de "Otros". Con esta lista, se hizo un merge con las respuestas contenidas en la base de datos. En aquellas observaciones en las que no hubo merge, se clasificaron como "otros". Para llevar a cabo este procedimiento, se utilizó la función `foreach`, recorriendo de forma iterativa todas las variables de la base de datos.

Para todas las variables con alternativas de respuesta múltiple, se creó una variable dicotómica por cada alternativa, identificando presencia o ausencia de cada categoría con códigos 1 y 0, respectivamente. Para llevar a cabo este procedimiento, se creó una base con todas las categorías de respuesta según sus variables y mediante la función `forvalues`, se identificó si el texto de las categorías estaba contenido en la respuesta.

La base de datos cuenta con información de 859 RBD únicos. Se realizó un merge con la base de datos de RBD de los establecimientos, publicada en la plataforma oficial del Ministerio de Educación, y únicamente 106 RBD de la base de datos, están contenidos en la base de datos del MINEDUC. Lo anterior implica una segunda etapa de depuración, en la que se debe identificar posibles errores de inscripción de RBD, utilizando como información, el nombre del establecimiento. Por ejemplo, el establecimiento "Punta de Teatinos", de RBD oficial "558", aparece registrado en dos observaciones,

una de ellas, con error de inscripción de RBD de "338".

Cabe mencionar que hay dos procesos no realizados:

- Corregir la inscripción de RBD: la dificultad de este proceso radica en la irregularidad de inscripción de los nombres de los establecimientos. Esto implicará el uso de "expresiones regulares" (método de búsqueda para variables de texto) para asociar ambas bases de datos.
- Asociar respuestas "otros" a categorías predeterminadas: existen observaciones con respuestas de categorías, contenidas en "otros". La dificultad de este proceso implica el uso de expresiones regulares.

2. Sintaxis Stata

Detalle Sintaxis 1	Detalle Sintaxis 2
<pre> qui { clear all set more off cd "/Users/trinidadgonzalez/Desktop/DepuraciónBBDD_F99" global en_rur "BBDD_F99.dta" global rbd_2019 "RBD_Oficiales_2019.dta" *Listado de variables con alternativas múltiples global rmul "P Y AD AH AI AJ AK AO AR AT AU AW BC BE" global rmul2 "aux16 aux25 aux30 aux34 aux35 aux36 aux37 aux41 aux44 aux46 aux47 aux49 aux55 aux57" *Crear base de datos auxiliar con diccionario de variables de alternativas múltiples gen var1="" save diccionario, replace forval i = 1/14 { use cat_res2.dta, clear keep if var2 == "`': word `i' of \$rmul" var3=="`': word `i' of \$rmul" local obs_mul_`i'=_N *se limpian espacios extra en el texto replace var1=strtrim(strltrim(strrtrim(var1)))  local a = `obs_mul_`i' g variable="" </pre>	<pre> (continuación) qui ds local variables `r(varlist)' disp "`variables'" local y = 0 foreach x of local variables { local y = `y' + 1 if "`x'"!="B" & "`x'"!="A" & "`x'"!="F" & "`x'"!="G" & "`x'"!="H" & "`x'"!="I" & "`x'"!="J" & /// "`x'"!="M" & "`x'"!="R" & "`x'"!="S" & "`x'"!="V" & "`x'"!="AX" & "`x'"!="E" & /// "`x'"!="AY" & "`x'"!="BA" & "`x'"!="BB" & "`x'"!="BD" & "`x'"!="BG" { *se limpian espacios extra en el texto replace `x'=strtrim(strltrim(strrtrim(`x'))) rename `x' var1 merge m:1 var1 using cat_res.dta drop if _merge==2 gen aux`y'= var1 if _merge==3 replace aux`y'="otros" if _merge!=3 drop _merge rename var1 `x' } } local nvar : word count \$rmul forval i = 1 / `nvar' { drop `': word `i' of \$rmul2' forval j = 1 / `obs_mul_`i' { </pre>

Detalle Sintaxis 1	Detalle Sintaxis 2
<pre> g variable="" forval j=1/`a' {   local obs`i'`j'=var1[`j'] replace variable = "`: word `i' of \$rmul2'`j'" if _n==`j' } append using diccionario save diccionario, replace *se modifica la variable con caracteres especiales para la utiliza- ción de expresiones regulares replace var1=subinstr(var1,"(", "\(" ,.) replace var1=subinstr(var1,")", "\)" ,.) replace var1=subinstr(var1,".", "\." ,.) forval j=1/`a' {   local obs_aux`i'`j'=var1[`j'] } } import excel using "BBDD_F99.xlsx", sheet("Respuestas de formulario 1") clear locale("utf-8") drop if _n==1 noisily disp "Observaciones iniciales:" noisily count noisily disp "Valores perdidos:" noisily drop if strtrim(strltrim(strrrtrim(A)))==" strtrim(strltrim(s- trrrtrim(A)))==" save \$en_rur, replace (continua en detalle sintaxis 2) </pre>	<pre> gen `: word `i' of \$rmul2'`j'=0 replace `: word `i' of \$rmul2'`j'=1 if regexm(`: word `i' of \$rmul', "`obs_aux`i'`j'") } } split A, p(" ") rename (A1 A2) (fecha tiempo) split tiempo, p(":") rename (tiempo1 tiempo2 tiempo3) (hora minuto segun- do) destring hora minuto segundo, replace sort B fecha hora minuto segundo bysort B: g index=_n egen index_aux=max(index), by(B) noisily disp "Duplicados:" noisily keep if index_aux==index noisily disp "Observaciones válidas:" noisily count save BBDD_F99_VF.dta, replace use diccionario.dta, clear export excel using diccionario.xlsx, replace use BBDD_F99_VF.dta, clear destring H, replace rename H RBD sort RBD merge m:1 RBD using RBD_2019.dta bysort _merge RBD: g index_merge=_n noisily tab _merge if index_merge==1} </pre>

**FUN—
—DA
CIÓN
qq**