

**2° Versión**

# Caracterización de la Educación Rural en Chile

después de dos años de  
pandemia por COVID-19

**Fundación 99 | Febrero 2023**



[www.fundacion99.org](http://www.fundacion99.org)



# Fundación 99

[www.fundacion99.org](http://www.fundacion99.org)

**Análisis y estadística:** Dirección de Estudios Sociales (DESUC) de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

<https://sociologia.uc.cl/desuc/>

**Edición general:** Florencia Pérez Santos, Amanda Cozzi Bas, Gonzalo Plaza Rojas, Valeria Zúñiga Arenas.

**Diseño y diagramación:** Diego Plaza, Fundación 99.

---

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 (2023). 2º Versión de la Caracterización de la Educación Rural en Chile después de dos años de pandemia por COVID-19, Santiago, Chile.

## Agradecimientos

Fundación 99 agradece la colaboración y apoyo en la elaboración y difusión de esta encuesta al Ministerio de Educación, a la Dirección de Educación Pública, a todos los Servicios Locales de Educación Pública, a los Departamentos de Educación Municipal a lo largo de Chile y a la Oficina de Estudios y Políticas Agrarias del Ministerio de Agricultura. Además, agradecemos a todas las y los profesores de establecimientos educativos rurales que respondieron la encuesta. Finalmente, a la Dirección de Estudios Sociales (DESUC) de la Pontificia Universidad Católica de Chile por el análisis de los datos y la elaboración del informe.

**Lista de contenidos**

1.	<b>Introducción</b>	5
1.1.	Fundación 99	6
1.2.	Motivación del estudio	7
2.	<b>Antecedentes</b>	8
3.	<b>Objetivos</b>	14
3.1.	Objetivo general	15
3.2.	Objetivos específicos	15
4.	<b>Metodología</b>	16
4.1.	Antecedentes de la encuesta	17
4.2.	Descripción de la muestra y trabajo de campo	17
4.3.	Descripción de base de datos	18
4.4.	Estrategia de análisis	18
5.	<b>Características de la muestra</b>	19
5.1.	Características de los participantes	20
5.2.	Características de los establecimientos educacionales	30
6.	<b>Resultados</b>	36
6.1.	Infraestructura de establecimientos educacionales y su evaluación	37
6.2.	Efectos de pandemia en ámbito educacional	54
6.2.1.	Efectos en condiciones generales de enseñanza	54
6.2.2.	Efectos en aprendizajes de estudiantes	74
6.2.3.	Efectos en entorno educacional	84
6.2.4.	Efectos en docentes	93
6.3.	Estrategias y recursos de respuesta al desafío de educación en pandemia	109
6.4.	Condiciones para educación en pandemia	122
6.5.	Actitudes y expectativas respecto al retorno a la presencialidad	137
6.6.	Vínculos y apoyo de la comunidad	144
6.6.1.	Relacionamiento con sostenedor	144
6.6.2.	Relacionamiento con estudiantes y familias	151
7.	<b>Conclusiones</b>	165
8.	<b>Bibliografía</b>	168

# INTRODUCCIÓN



## 1. Introducción

### 1.1. Fundación 99

Si miramos nuestra realidad, 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, según datos de CEPAL, el 1% de la población con mayores ingresos, concentra el 26,5% del PIB.**

Si observamos esta **desigualdad con anteojos de género**, según datos de OCDE, en nuestro país, más mujeres que hombres viven en la pobreza y ellas 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 esta situación y 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-kinder y kínder, obtiene 39 puntos más en SIMCE que otro que no; y según la encuesta CASEN de 2017, la asistencia a salas cuna en el quintil más rico es 4 veces mayor a la del quintil más pobre. Además, indica que el 84% de los alumnos de los colegios públicos son de los primeros 6 deciles y en los privados un 63% de los alumnos pertenece a los 2 deciles superiores, lo que nos preocupa y nos invita a actuar para transformar.

Las consecuencias de vivir en un mundo desigual han marcado la historia desde hace cientos de años, sin embargo, en la última década se ha podido visibilizar con fuerza en distintas latitudes del mundo 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 el fin de la apremiante desigualdad y que nos invitó 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, representados en la perspectiva de género y la participación comunitaria y 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 en desarrollo.

Nos motiva dar respuesta a las inquietudes que surgen desde la desigualdad. Nuestro nombre lo debemos a que nos alienta ser un puente entre el 1% más rico y el 99% de la población,

entendiendo que la colaboración, el diálogo y las prácticas entre la sociedad civil, el sector privado y el sector público tienden a una mayor cohesión social que nos conducen a una sociedad más justa y sostenible para cada uno de sus ciudadanos y ciudadanas.

## 1.2. Motivación del estudio

El año 2020, Fundación 99 realizó la primera encuesta de educación rural, con el propósito de visibilizar la situación de las escuelas rurales de Chile durante la pandemia y sistematizar desafíos y prácticas que son particulares a este contexto educativo desde la perspectiva de la docencia.

Para dar continuidad al estudio, el año 2022 lanzamos la segunda versión de la encuesta, con el objetivo de contar con mayores datos sobre lo que ha ocurrido en las escuelas rurales a dos años de la pandemia.

En esta oportunidad, contamos con el apoyo del Ministerio de Educación, la Oficina de Estudios y Políticas Agrarias, la Dirección Nacional de Educación Pública y la Fundación Educacional Amanda Céspedes. El análisis descriptivo de los resultados estuvo a cargo de la Dirección de Estudios Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

A través de este estudio, se espera poder caracterizar e identificar los principales desafíos y oportunidades que tiene el sistema educacional rural en Chile y contar con una mirada acerca de distintos aspectos vinculados con los procesos de enseñanza-aprendizaje, a partir de las principales problemáticas que actualmente están experimentando los equipos directivos, docentes y asistentes de la educación al ejercer su labor en estos contextos.

Por otro lado, los hallazgos de la encuesta buscan contribuir al debate público y al desarrollo de políticas públicas que consideren y den cuenta de las necesidades que hoy tienen estas escuelas, pero que también permitan avanzar y lograr las potencialidades y oportunidades que ofrecen estos establecimientos al sistema educacional chileno.

# ANTECEDENTES



## 2. Antecedentes

### Ruralidad

A la hora de definir ruralidad, es posible encontrar diversas definiciones. A nivel internacional, la FAO (2003) considera que “lo rural cuenta con procesos de socialización, producción y reproducción cultural y/o lingüística particulares y no se explica sólo por la contradicción, tensión o diferenciación con lo urbano ni se define sólo por una categoría censal, estadística o geográfica” (p.5). En Chile, la Política Nacional de Desarrollo Rural (en adelante, PNDR) define territorio rural como todo “aquel que se genera producto de la interrelación dinámica entre las personas, las actividades económicas y los recursos naturales, caracterizado principalmente por un poblamiento cuya densidad poblacional es inferior a 150 (hab./km<sup>2</sup>), con una población máxima de 50.000 habitantes, cuya unidad básica de organización y referencia es la comuna” (p.68). Por su parte, el Instituto Nacional de Estadísticas (en adelante, INE) clasifica lo urbano o rural según el número de habitantes y actividad productiva, definiendo rural como “asentamiento humano concentrado o disperso que posee 1.000 o menos habitantes o entre 1.001 y 2.000 habitantes, donde más del 50% de la población que declara haber trabajado se dedica a actividades primarias” (p.4). Cuando utilizamos esta última definición, el Censo de 2017 indica que el 12,2% de la población vive en localidades rurales. Ahora bien, si comparamos estas definiciones nacionales, con la conceptualización de ruralidad utilizada a nivel internacional, encontramos que la OCDE estima que en Chile entre el 25,5% y el 35% de la población vive en sectores rurales, mientras que el Banco Mundial sitúa la cifra cerca del 35%. Retomando la definición utilizada por la PNDR, el COMICIVYT (2020) estima que un 25,5% de la población chilena vive en el 83% del territorio nacional, que representa la superficie rural y abarca 185 comunas rurales y 78 mixtas<sup>1</sup>.

Las desigualdades entre lo urbano y lo rural constituyen un obstáculo importante para el desarrollo sostenible. Cuando analizamos indicadores sociodemográficos y económicos, es posible inferir que existen grandes brechas entre lo urbano y lo rural, posicionando a este último en una situación de mayor vulnerabilidad. La tasa de pobreza por ingreso en la ruralidad es del 17%, mientras que en las zonas urbanas es de un 7% (INE, 2017). Al analizar la brecha de ingresos promedio por hogar entre quienes viven en zonas rurales y quienes viven en zonas urbanas, es posible identificar que, en la ruralidad, el promedio de ingresos por hogar es 36% más bajo que en los territorios urbanos (ibid).

Esta brecha entre lo rural y lo urbano no solamente se circunscribe en lo económico, sino también en lo multidimensional. La tasa de pobreza multidimensional de personas que habitan en zonas rurales corresponde al 37%, mientras que en las zonas urbanas esta tasa es del 18% (INE, 2017). El PNUD, en su informe “Desiguales” explica la desigualdad en Chile, entre otras variables, desde la existencia de “un sistema educativo cuya estructura altamente segmentada no permite asegurar la suficiente igualdad de oportunidades” (PNUD, 2017, p. 41).

### La educación rural en Chile

El sistema educacional chileno se ha caracterizado como “[una pronunciada diferenciación socioeconómica, ya que ciertos tipos de establecimiento acogen a estudiantes de ciertos niveles socioeconómicos” (González, 2018, p. 50). El caso de la educación rural no es la excepción, ya que se caracteriza por una fuerte segregación escolar en términos de ingreso económico (Cornejo, 2006; Valenzuela et al., 2014; Bellei, 2013; Ministerio de Educación, 2012), además de atender a las poblaciones que se encuentran en condiciones vulnerables. Según la Agencia de Calidad de la Educación (ACE, 2015 en ACE, 2016) los padres y

<sup>1</sup> Se definen como aquellas en que entre un 25% y un 49% de la población vive en distritos censales de densidad menor a 150 hab./km<sup>2</sup> (PNDR, 2020).

madres de los estudiantes que pertenecen a los establecimientos rurales tienen en promedio tres años menos de escolaridad y perciben un ingreso promedio mensual dos veces más bajo que el ingreso promedio mensual de los padres y madres de aquellos estudiantes que asisten a establecimientos urbanos (INE, 2017).

Desde los años noventa, el “Ministerio de Educación (Mineduc, 2013) definió a la escuela rural como prioridad, promocionando la igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas rurales con el propósito de contribuir a la integración del mundo rural a la sociedad futura, siendo el gran desafío superar la inequidad y la baja calidad para el sector educativo rural” (Vera, Osses & Schiefelbein, 2012 en Palma & Navarrete, 2021, p.1). Sin embargo, con el pasar de los años, Núñez et. al., 2022 argumentan que el diseño de las políticas públicas educativas no sólo han invisibilizado a la ruralidad, sino que también le han dado menos importancia que lo urbano y se ha caracterizado por ideas de que lo rural debe dar espacio a lo urbano (Núñez et. al., 2022) (p.5). Esta misma idea es argumentada por Leyton (2013), ya que menciona que “hasta ahora, lo rural ha ocupado un espacio acotado y prácticamente invisible en la política educativa de Chile” (p.76).

Para acercarnos a cómo ha sido la comprensión de la educación rural en Chile, Peirano et. al., (2015) exponen leyes y programas promulgados que explican de alguna forma su funcionamiento e impacto en la actualidad. Comienzan mencionando el decreto del Programa de Educación Básica Rural en la Constitución Política de la República de Chile de 1980 (Gracia, 2013). Luego, exponen sobre la nueva área desarrollada en el Ministerio de Educación, que estuvo a cargo de la Educación Rural desde la década del 90 hasta 2002. Durante esos años, fue responsable de la ejecución del programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad (MECE/Básica/Rural), el cual, luego, fue

una área que quedó bajo supervisión de la División de Educación Básica lo que generó una disminución en la atención de la enseñanza en las escuelas rurales (Garcia, 2013 en Peirano et. al., 2015).

En 1995 el Ministerio de Educación edita el Manual de Desarrollo Curricular para Escuelas Multigrados, en el que proponen los principios y modos de trabajar en una planificación escolar descentralizada; el diseño y ejemplos de desarrollo de un currículo para escuelas con realidad rural (Peirano et. al., 2015). Luego, en el año 2001, se promulga el Decreto N°4 que Reglamenta el Programa de Educación Básica Rural, que establece las normas que regularán las actividades que deben desarrollarse en dicho Programa (Ministerio de Educación de Chile - Mineduc, 2001 en Peirano et. al., 2015).

En el año 2010, nuevamente se crea en el Ministerio de Educación una sección encargada específicamente de atender la educación rural, con el objetivo de evaluar los alcances del programa MECE/Básica/Rural, para luego proponer acciones pertinentes a desarrollar en este contexto educativo. Dos años más tarde, se reconoce y valida el funcionamiento de los microcentros con una frecuencia mensual (Decreto N°968) (Mineduc, 2012 en Peirano et. al., 2015 ).

En este escenario es posible identificar que la educación rural ha tenido un acotado y segmentado lugar en la agenda pública durante las últimas décadas. Lo anterior hace necesario trabajar en propuestas innovadoras más consistentes y que consideren las particularidades, dinámicas y vínculo territorial que tiene la educación rural, para garantizar tanto el respeto de las garantías consagradas en la Ley General de Educación N°20.370/2009<sup>2</sup> y los derechos fundamentales de las niñas y niños que habitan las zonas rurales de Chile y terminar con la necesidad de las escuelas rurales de adaptar sus prácticas a las políticas urbanas.

<sup>2</sup>La ley General de Educación, Ley N°. 20.370/2009 señala que la educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y la paz y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad y para trabajar y contribuir al desarrollo del país.

## Datos de la educación rural en Chile

Según datos del Ministerio de Educación, el año 2021 había 3.299 escuelas rurales, lo que equivale al 29,2% de los establecimientos educacionales del país. Las regiones que concentran mayor cantidad de establecimientos educacionales rurales son La Araucanía (639), Los Lagos (545) y del Maule (394) (DEG, 2020). En cuanto al número de matrículas, 277.844 estudiantes asisten a este tipo de establecimiento, lo que corresponde al 7,7% del total de estudiantes en Chile. Del total de estudiantes que viven en el área rural, el 75% se encuentra en educación básica y de los que viven en zonas rurales solo el 12% accede a educación media (DEG, 2020). Esto último ocurre principalmente por temas de exclusión escolar y dificultades para trasladarse a establecimientos urbanos para continuar sus estudios. De acuerdo a estadísticas del Mineduc (2020), la exclusión escolar en contextos rurales de las y los estudiantes del rango etario entre 14 y 17 años es de 6,1%, casi el doble que hay en las zonas urbanas (3,8%).

El sistema escolar en Chile está estructurado en: (i) enseñanza primaria con una duración de ocho años (1º a 8º Básico) y (ii) ciclo de enseñanza secundaria de cuatro años (1º a 4º Medio).

Para la educación rural, los establecimientos educativos de enseñanza básica se distinguen según las siguientes clasificaciones:

- I. la cantidad de docentes que posea la institución: escuelas uni, bi, tridocentes y polidocentes.
- II. la cantidad de cursos atendidos en una misma sala: regulares o multigrado.
- III. la cobertura en cursos: completas (hasta 8º grado) o incompletas (hasta 6º grado).

En general, para las escuelas rurales la existencia de cursos multigrado las hacen ser particulares, siendo una de las principales diferencias con las escuelas de zonas urbanas. Esta medida fue resultado de una “operación administrativa” (p.84, Navarrete & Palma, 2021) y no como respuesta asociada a una estrategia pedagógica (Ezpeleta, 1997). De esta forma, “la enseñanza, los contenidos curriculares y las obligaciones administrativas quedaron sometidos a las regulaciones propias de otra realidad escolar, diferente a la urbana, que considera un maestro por grado” (Ezpeleta, 1997, p. 6). Además, las escuelas multigrado tienen el desafío de asegurar aprendizajes de calidad de niñas y niños de diferentes grados académicos de manera simultánea. Esto es reafirmado por el Ministerio de Educación, que argumenta que “asumir el desafío de la educación rural multigrado, pasa por confirmar que las y los estudiantes de estos establecimientos, tengan las mismas oportunidades de acceso a experiencias de aprendizaje, que les permitan desplegar sus talentos y lograr las habilidades requeridas para su desarrollo, integrando dimensiones cognoscitivas y formativas planteadas en los referentes curriculares, garantizando que su trayectoria educativa sea de calidad” (Mineduc)<sup>3</sup>.

Cabe resaltar que, a pesar de los desafíos que conlleva la educación multigrado, es un espacio en el que su diversidad potencia el proceso de aprendizaje, no solamente desde los contenidos curriculares, sino también en cuanto a la integración social de las y los estudiantes (Martinic, en Bade, 2015). Boix y Bustos (2014) reflexionan sobre esta realidad como un momento para pensar en la didáctica multigrado como estrategias pedagógicas que organizan el espacio, tiempo y selección de recursos curriculares adecuados para abordar la diversidad de necesidades que están presentes en una misma aula.

Otra característica de las escuelas rurales es que en ellas no solamente asisten estudiantes y docentes, sino también comu-

<sup>3</sup><https://rural.mineduc.cl/presentacion/>. [Fecha de consulta: 25/12/2022]

nidades colindantes (Åberg-Bengtsson, 2009; ACE, 2019; Gallardo Gil, 2011; Hargreaves, 2009) que la nutren de una historicidad, territorialidad, diversidad e interculturalidad. De esta manera, la escuela no es solamente un centro de formación, sino también un lugar de encuentro comunitario. Esta característica las hace ser un centro de desarrollo territorial fundamental para las comunidades y localidades que las rodean. En este escenario, estos espacios ofrecen la oportunidad y posibilidad de conectar con temas diversos como lo son el medioambiente, el deporte, la cultura y los emprendimientos (ACE, 2019; Bustos, 2013).

Estos centros de desarrollo territorial y eje de cohesión social se desarticulan cuando las escuelas se cierran. Entre el 2010 y el 2016, cerraron 466 escuelas rurales municipales (Núñez et al. 2020). Dentro de las razones de los cierres de escuelas, se encuentran sus costos, el bajo rendimiento y la baja matrícula que tienen. Investigadores (Núñez et al., 2020) asocian esta realidad con la política de financiamiento de las escuelas con base en el voucher o subvención a la demanda. Esta política, implementada durante la dictadura militar, afecta directamente a las escuelas con matrícula pequeña, que suelen ser rurales (Marcel y Tokman, 2005). Núñez et. al., (2020) argumentan que a pesar de haber creado la subvención escolar especial para estas escuelas, llamada “piso rural”, esto no ha impedido el cierre de escuelas.

En cuanto a la oferta de jardines infantiles o escuelas de educación parvularia en las zonas rurales, es posible señalar que hay una menor oferta de establecimientos que imparten dicho nivel educativo. Esto insuma a que en las zonas rurales haya un mayor porcentaje de personas desescolarizadas en comparación a las zonas urbanas (0,42% y 0,26% respectivamente), ya que al desagregar por edad se aprecia un mayor porcentaje de desescolarización en niños y niñas de 5 a 13 años (Mineduc 2020).

Respecto a la infraestructura de estas escuelas, suele ser deficiente. Un estudio de Amulén realizado el 2021 arrojó que hay 1.359 establecimientos rurales en Chile que se encuentran en situación de carencia de agua potable, afectando a más de 27 mil estudiantes. En este mismo estudio revelaron que, producto del cierre de escuelas relacionados a corte o mala calidad del agua, 760 estudiantes pierden al menos 15 días de clases al año. Esta inasistencia producto del cierre intermitente de escuelas, conlleva una serie de consecuencias negativas asociadas a las trayectorias educativas de estos estudiantes (Banco Mundial, UNICEF, & UNESCO, 2022). Además, las escuelas rurales no cuentan con una infraestructura adecuada para fomentar el uso de la TIC, ya que la precaria conectividad, la baja densidad poblacional, las condiciones climáticas y geográficas y los costos de la infraestructura dificultan su acceso (ACE, 2019; Sanchez, 2010).

Esta serie de desafíos, como la ubicación (localidades aisladas y de difícil acceso), la menor cantidad de recursos, la diversidad etaria en una misma sala y el bajo rendimiento de sus estudiantes (ACE, 2016), recaen en las difíciles tareas de las y los 28.285 profesores rurales (Williamson, 2018) y su enseñanza efectiva en zonas vulneradas.

Las y los profesores rurales multigrado deben, “si se considera que la educación básica cuenta con seis niveles, de 1º a 6º básico y que cada nivel posee al menos 10 asignaturas obligatorias”, ser capaces “de coordinar sesenta Objetivos de Aprendizaje y seis Objetivos de Aprendizaje Transversales de manera simultánea” (Palma & Navarrete, 2021, p. 83). A esto hay que sumar las tareas administrativas relacionadas al liderazgo directivo, cuando son profesores o profesoras encargadas y las dificultades para adaptarse al mundo rural.

Por otra parte, la mayoría de las y los profesores que se desem-

peñan en las escuelas rurales no reciben una formación específica para esto: transdisciplinario, multinivel o para lidiar con los factores de inclusión y vulnerabilidad (Palma & Navarrete, 2021). De esta forma la formación inicial docente y continua estaría al debe en la preparación de profesores y profesoras para las escuelas rurales (Downes & Roberts, 2017). Cabe destacar que, al ser la escuela rural un centro de aprendizaje y encuentro comunitario, la preparación no estaría relacionada solamente a términos pedagógicos, sino que también al desarrollo de habilidades, tanto para insertarse en la comunidad como para involucrarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bachmann, Osse, & Fuenzalida, 2012; Downes & Roberts, 2017; Kalaoja & Pietarinen, 2009; Santos, 2011).

En esta línea, los microcentros rurales nacen como una instancia de intercambio de experiencias educativas, aumentando las posibilidades de las y los docentes de mantenerse más o menos actualizados en su labor pedagógica.

Otro desafío que enfrentan las y los docentes rurales tiene relación con el contenido descontextualizado a las dinámicas del mundo rural y a los requerimientos e intereses de los estudiantes, impidiendo el logro y motivación de aprendizajes por parte de las y los estudiantes (Hernández, 2016).

De manera paralela, la sociedad se ha visto involucrada en el proceso de globalización, que ha traído nuevas tecnologías, nuevos lenguajes y nuevas dinámicas sociales. Para responder a estas nuevas relaciones sociales, la educación y la escuela deben innovar en sus prácticas pedagógicas. Cabe destacar, que las dinámicas sociales como consecuencia de la globalización no son las mismas entre las zonas urbanas y las rurales.

Durante las últimas tres décadas, esta situación ha impactado fuertemente al mundo rural, provocando profundas transfor-

maciones en los ámbitos sociales, económicos, políticos, culturales y ambientales. En el medio rural, la presencia de un modelo de desarrollo globalizado no ha garantizado un desarrollo sostenible, sino más bien una suma de crisis asociadas a “crecimientos económicos impredecibles e inseguros, con precarias e inestables condiciones laborales, decreciente demanda de mano de obra y cada vez mayores exigencias de capacitación para los trabajadores rurales” (Hernández & Winter, 2014, p.137).

Castro (2017) argumenta que la ruralidad “ya no refiere únicamente a la producción agrícola y pecuaria o lo referido a la vida del campo y de sus labores” (p. 157), sino que en la discusión científica la conceptualización de “nueva ruralidad” se ha instaurado como una mirada más amplia, al observar cómo las ciudades paulatinamente están extendiéndose a los espacios rurales, porque las costumbres o aspectos que son urbanas por excelencia se involucran en las comunidades rurales.

A partir de lo anterior, se hace necesario reflexionar sobre cuáles son las oportunidades, conocimiento y experiencias que necesitan las y los estudiantes para adaptarse y desarrollarse de manera integral en esta “nueva ruralidad”, y qué tipo de educación se necesita para responder a los requerimientos de este nuevo mundo rural, quiénes deben participar de este proceso educativo y cómo la educación se interrelaciona con los contenidos socioambientales (Hernández & Winter, 2014).

Finalmente, se puede establecer que la educación rural debe ser abordada con un enfoque territorial para fortalecer sus dos roles: como centro de aprendizaje y centro comunitarios y así potenciar la identidad y cohesión social y asegurar la formación y capacitación de las y los niños rurales para enfrentar los nuevos procesos de desarrollo tanto rural como nacional.

# OBJETIVOS



## Objetivos

A continuación, se presenta el objetivo general y específicos del estudio.

### 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.
- Indagar en diferencias y tendencias respecto a los elementos previos entre las distintas versiones del estudio.
- Comparar los resultados obtenidos respecto a la primera versión del estudio.

# METODOLOGÍA



## 4. Metodología

### 4.1. Antecedentes de la encuesta

La presente encuesta corresponde a la segunda versión del estudio ya realizado en el año 2020. En tanto eso, una parte de las preguntas incluidas en esta versión ya habían sido aplicadas previamente, permitiendo la posibilidad de realizar comparaciones. Independiente de ello, algunas preguntas –a pesar de ser similares en orientación– sufrieron modificaciones relevantes que impiden su comparabilidad.

Con todo ello, la encuesta aplicada constó con un total de **73 preguntas**, que fueron subdivididas en seis categorías: **1) Información general**, con preguntas relativas a características de los participantes y del establecimiento educacional donde trabaja; **2) Condiciones generales e infraestructura**, con preguntas relacionadas a recursos y características del establecimiento; **3) Educación en tiempos de pandemia**, con preguntas asociadas a actividades realizadas en pandemia y expectativas sobre aprendizajes; **4) Relación con la comunidad**, con preguntas vinculadas a la frecuencia y modalidad de comunicación de docentes con su entorno educativo; **5) Principales desafíos y aprendizajes**, con preguntas relativas a problemáticas a partir del contexto de pandemia; y **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.

De todas las preguntas formuladas, cabe señalar que alguna de ellas hacen referencia al periodo escolar previo, invitando a los participantes a responder pensando en el año 2021 y otras, referidas al presente año académico.

Por último, señalar que la encuesta se realizó de manera online y fue autoaplicada utilizando la plataforma Google Forms.

### 4.2. Descripción de la muestra y trabajo de campo

La encuesta estuvo dirigida a directivos, docentes y asistentes de la educación que trabajan en establecimientos de diversas dependencias y regiones del país, que se encuentran en zonas rurales, o bien, que se encuentran en contexto de ruralidad, es decir, que reciben estudiantes de zonas rurales.

Para ello, entre marzo y junio del 2022, se llevó a cabo la difusión del cuestionario a través de correo electrónico a todos aquellos que participaron de la versión anterior del estudio. Adicionalmente, para aumentar la tasa de respuesta, se contó con el apoyo del Ministerio de Educación, la Oficina de Estudios y Políticas Agrarias y la Dirección Nacional de Educación Pública, que difundieron en sus bases de datos internas y publicación en redes sociales.

#### 4.3. Descripción de base 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 variable con respuesta múltiple.

Adicionalmente, debieron homologarse las bases de datos para realizar análisis comparativos cuando las preguntas cumplieron las condiciones necesarias para ello.

Finalmente y dado que los participantes debían ingresar su correo electrónico para poder contestar la encuesta, se examinó si existían casos de correos duplicados. La aparición de un correo en más de una ocasión sugiere que el participante puede haber realizado la encuesta dos veces y en tanto ello, se optó por dejar la última observación válida. Este mecanismo se replicó respecto a lo utilizado en la versión 2020 del estudio. Esto lleva a un total de 1.634 observaciones válidas para 2020 y 1.014 para 2022 (ver Tabla 1).

Tabla 1: Selección de observaciones válidas

Año	2020	2022	Total
Casos iniciales	1.821	1.030	2.851
Casos con correo disponible	1.821	413	2.234
Casos con correo duplicado	253	16	269
Casos excluidos	187	16	203
Casos válidos	1.634	1.014	2.648

#### 4.4. Estrategia de análisis

Se utilizó una estrategia de análisis estadístico descriptivo, en la que se presentaron los datos en función a seis grandes temas: infraestructura de establecimientos educacionales y su evaluación; efectos de pandemia en ámbito educacional; efectos en condiciones generales de enseñanza; efectos en aprendizajes de estudiantes; efectos en entorno educacional; efectos en docentes; estrategias y recursos de respuesta al desafío de educación en pandemia; condiciones para educación en pandemia; actitudes y expectativas respecto al retorno a la presencialidad; vínculos y apoyo de la comunidad.

Se utilizaron dos software de análisis: Stata y Spss.

# **CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA**



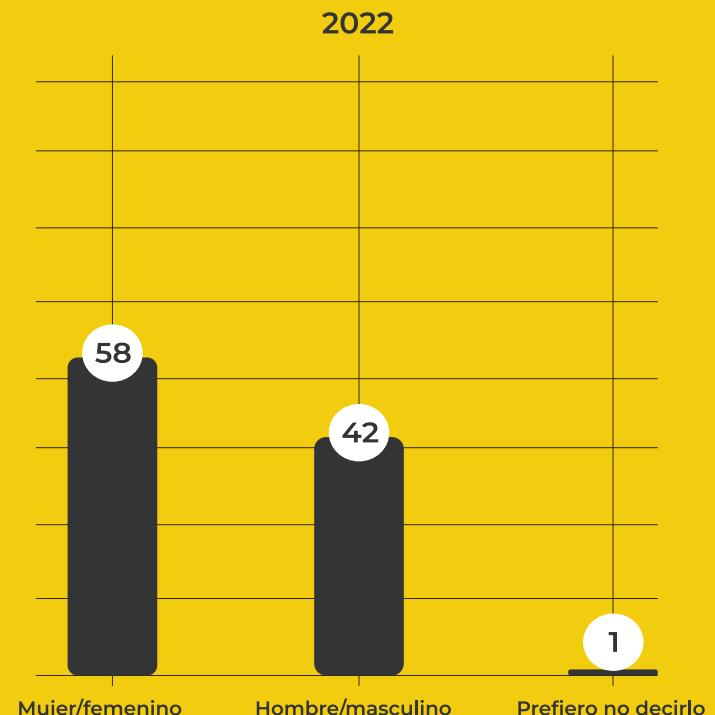
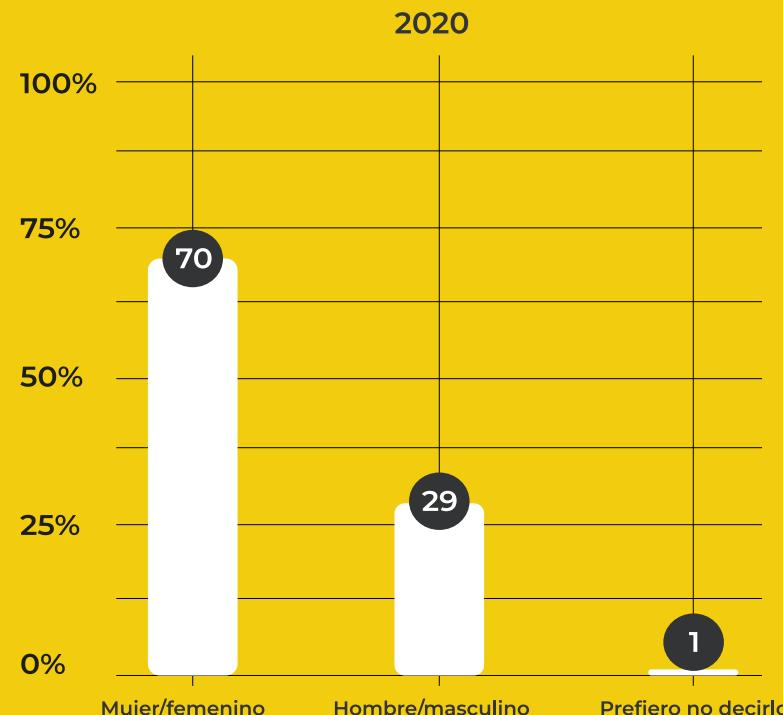
## 5. Características de la muestra

### 5.1. Características de los participantes

Respecto a diferencias en estas características entre las versiones del estudio, vemos que mientras la muestra del año 2020 era mayoritariamente femenina (70% de mujeres y 29% de hombres), la del 2022 es algo más balanceada (58% de mujeres y 42% de hombres). En ambos casos figura alrededor del 1% de personas que prefieren no indicar su género.

**Gráfico 1 Descripción de respondentes según sexo**

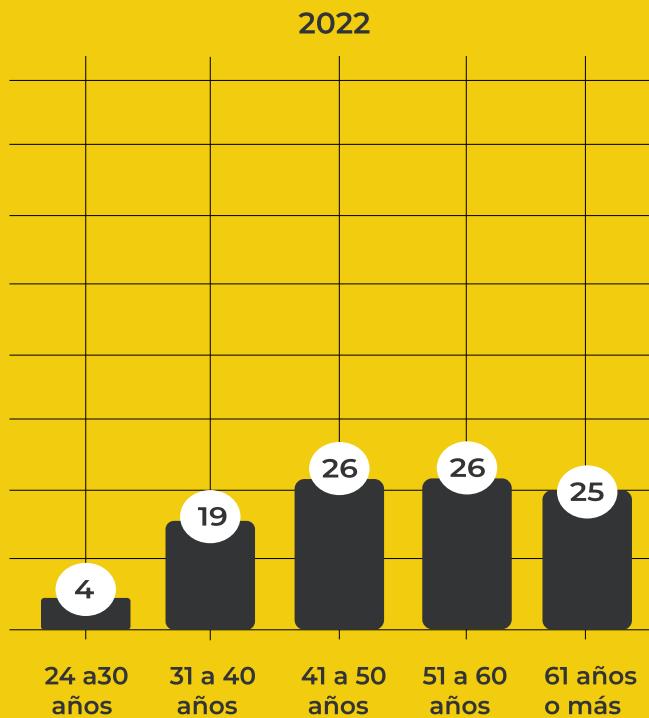
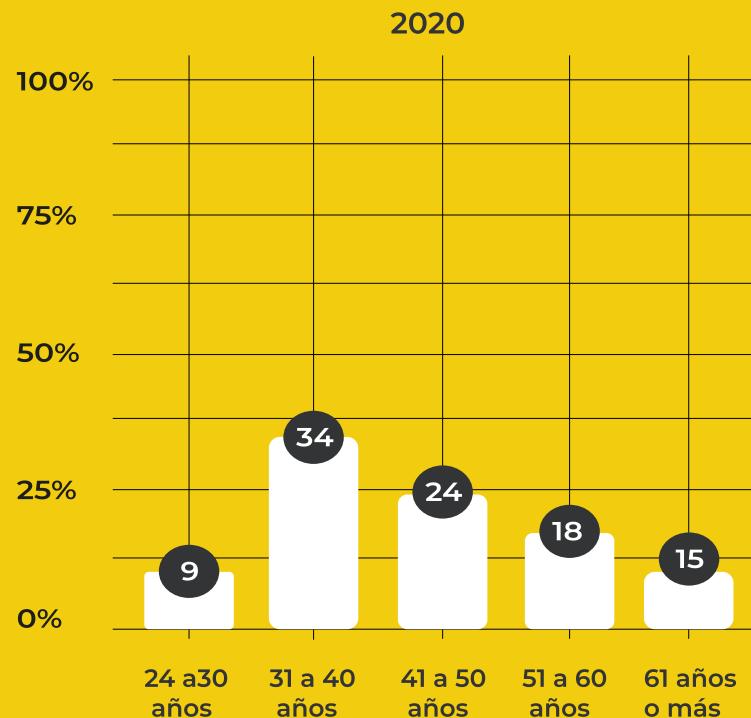
**Distribución sexo respondentes**  
Comparación 2020-2022



En términos de edad, en 2020 se observaba una mayor prevalencia de los tramos 31-40 años (34%) y 41-50 años (42%), siendo el grupo de 24-30 años el menos representado (9%). En 2022 se observa una disminución importante del grupo 31-40 años (19%) seguido de un crecimiento de los tres grupos posteriores a alrededor del 25% (41-50 años; 51-60 años; 61 años o más). Nuevamente, el grupo más joven es el que recibe menor representación (4%). Respecto al promedio, la edad media en 2020 fue de 44 años, mientras que en 2022 es de 49 años.

**Gráfico 2 Descripción de respondentes según edad**

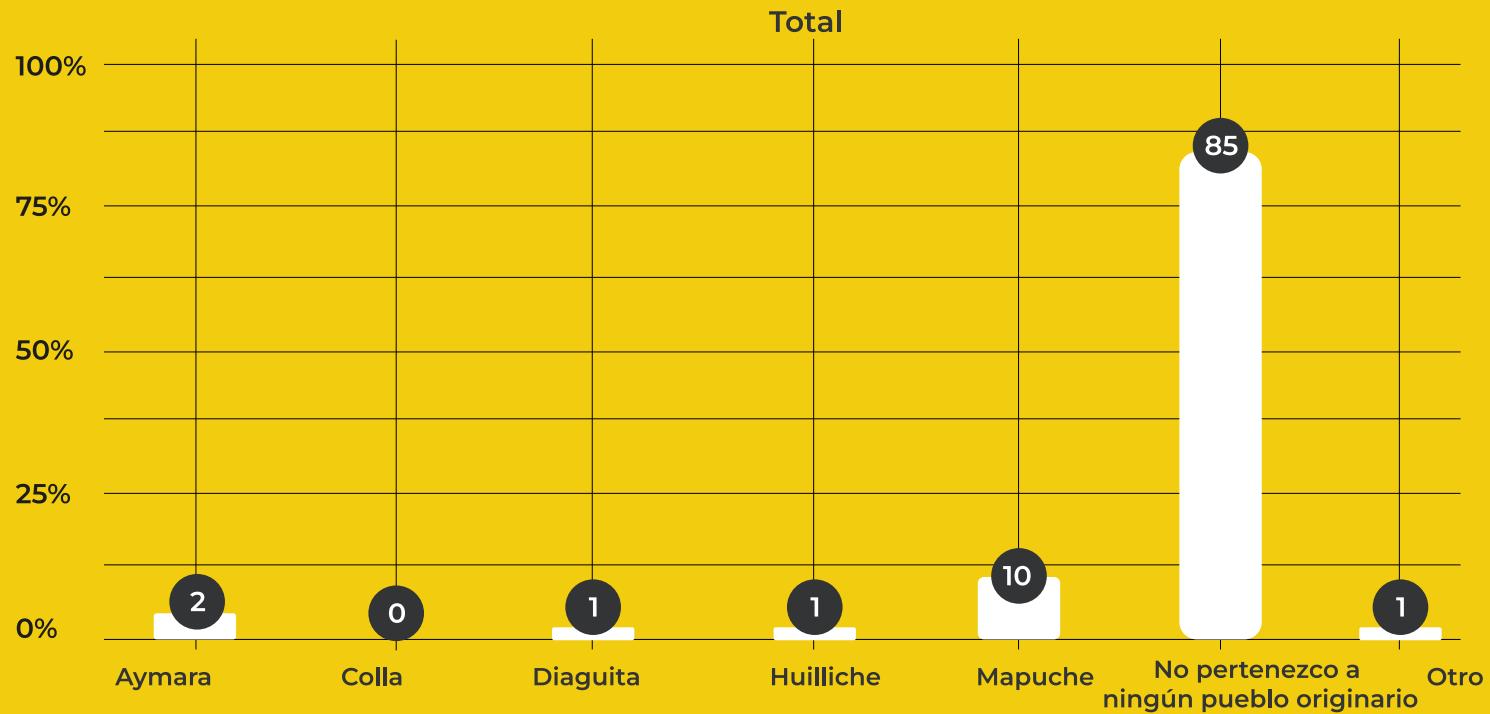
**Distribución edad respondentes**  
Comparación 2020-2022



En un dato sólo disponible para 2022, se evidencia que el 85% de los participantes no pertenece a ningún pueblo originario y entre quienes pertenecen, la categoría más mencionada es el pueblo mapuche (10%).

**Gráfico 3 Descripción de respondentes según pertenencia a pueblos originarios**

**Distribución pertenencia a pueblo originario en respondentes**  
Total 2022

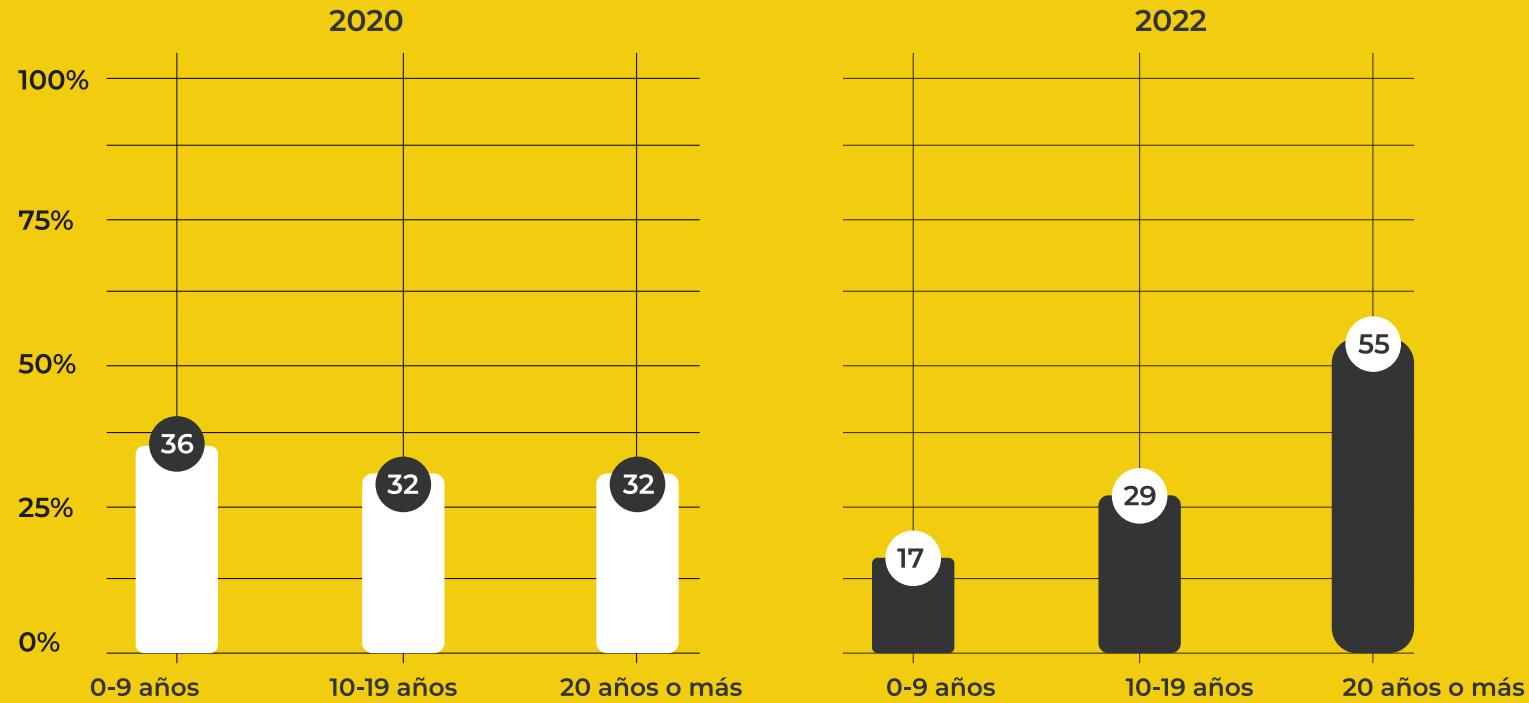


Sumado a las diferencias de género y edad, encontramos también diferencias en los roles institucionales de los participantes en las distintas versiones de la encuesta.

En términos generales, en 2022 se aprecia una muestra más experimentada en términos de más años de servicio en docencia. Mientras que el porcentaje de gente con 0-9 años de experiencia (el grupo menos experimentado) superaba el 35% en 2020, este grupo experimenta un descenso a 17% en 2022. A la vez, mientras que el grupo más experimentado –20 años o más- rozaba el 30% en la muestra de 2020, representa el 55% en el año 2022.

**Gráfico 4 Descripción de respondentes según años de servicio en docencia**

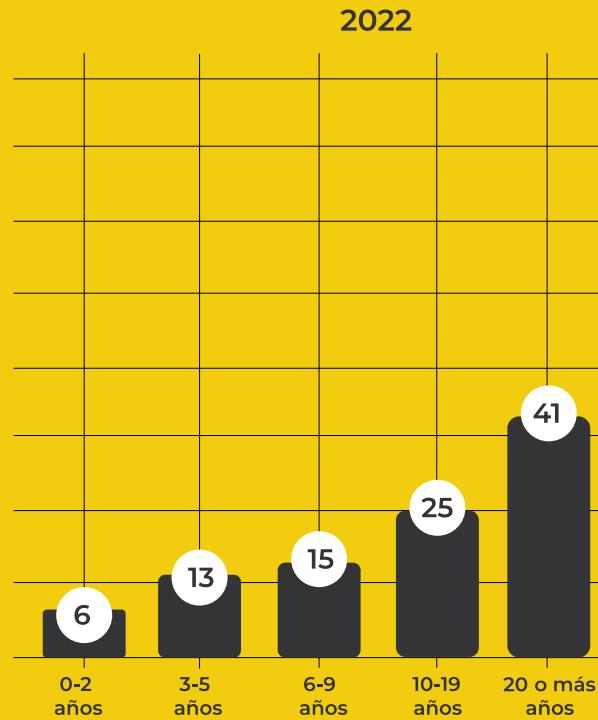
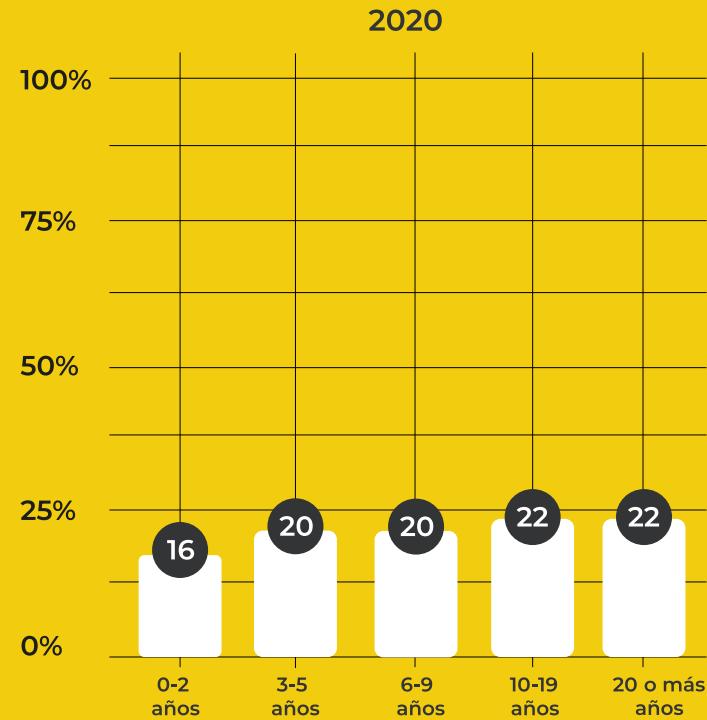
**Distribución años de servicio en docencia**  
Comparación 2020-2022



El mismo fenómeno se observa con los años de servicio en escuelas rurales: mientras que el grupo de menor experiencia –2 años o menos– alcanzaba el 16% del total, dicho grupo es apenas el 6% de la muestra de 2022. En cambio, los dos grupos de mayor experiencia (10-19 años y 20 o más años) eran del 22% cada uno en 2020, aumentando a 25% y 41% en 2022.

**Gráfico 5 Descripción de respondentes según años de experiencia de docencia rural**

**Distribución de respondentes según años de experiencia de docencia rural**  
Comparación 2020-2022

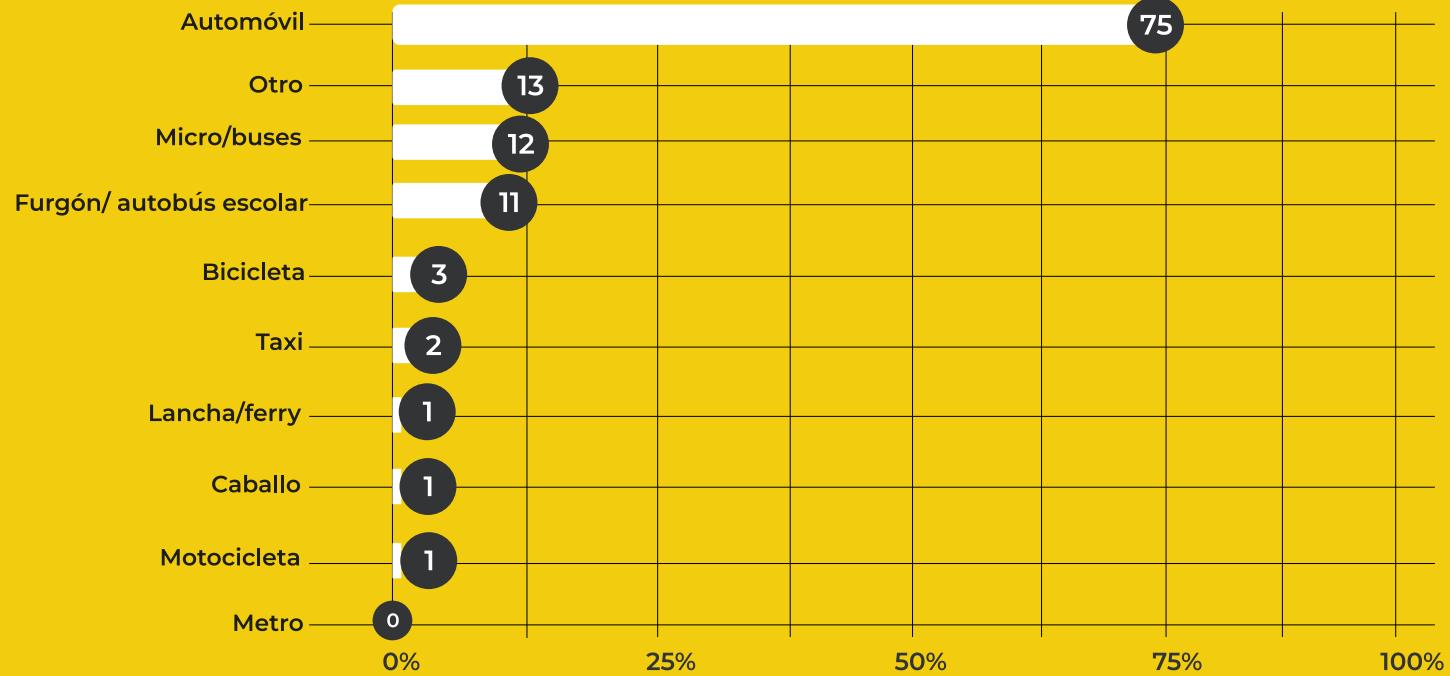


En términos de sus condiciones de vida, disponemos de una serie de variables que ayudan a entender mejor cómo ocurre la vida cotidiana de los docentes. Esto incluye información sobre tiempo de traslado a sus respectivos establecimientos, su medio de transporte más utilizado, el tiempo destinado por cada uno a sus diferentes obligaciones y tareas, personas bajo su cuidado o responsabilidad, así como evaluaciones acerca de los cambios en su carga de trabajo y situaciones que han experimentado en pandemia.

La mayoría de los docentes utiliza automóvil para transportarse a su trabajo (75%) y sólo proporciones pequeñas utilizan micro/buses, furgones escolares u otros medios.

**Gráfico 6 Descripción de respondentes según medio de movilización a establecimiento**

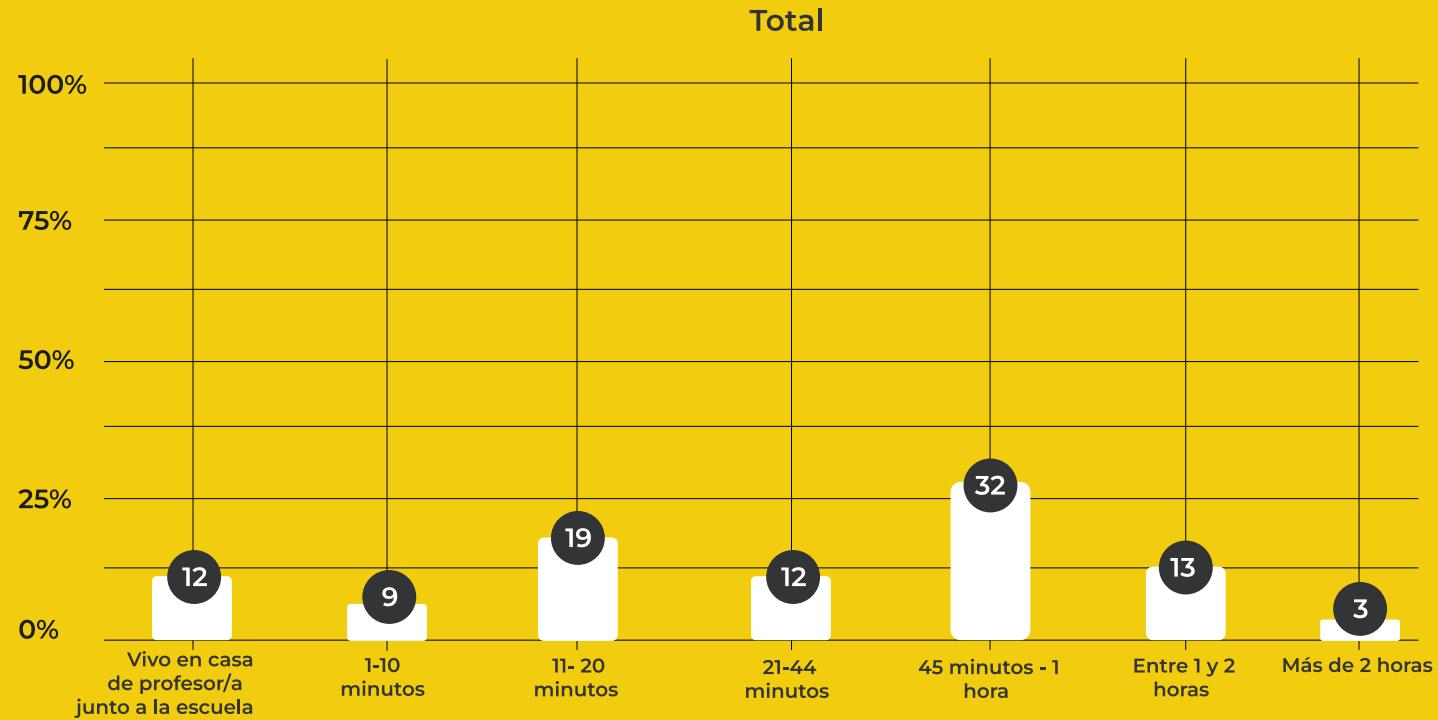
**Medios de movilización a colegio (2022)**  
% respuesta Sí



Mientras que el 12% de los docentes reside en el mismo colegio, en casa de profesor junto al establecimiento, alrededor del 30% destina entre 11 y 44 minutos para trasladarse a su lugar de trabajo. El 45% destina entre 45 minutos y 2 horas para llegar, indicando que un alto porcentaje debe dedicar mucho tiempo para llegar al trabajo.

**Gráfico 7 Descripción de respondentes según tiempo de traslado a establecimiento**

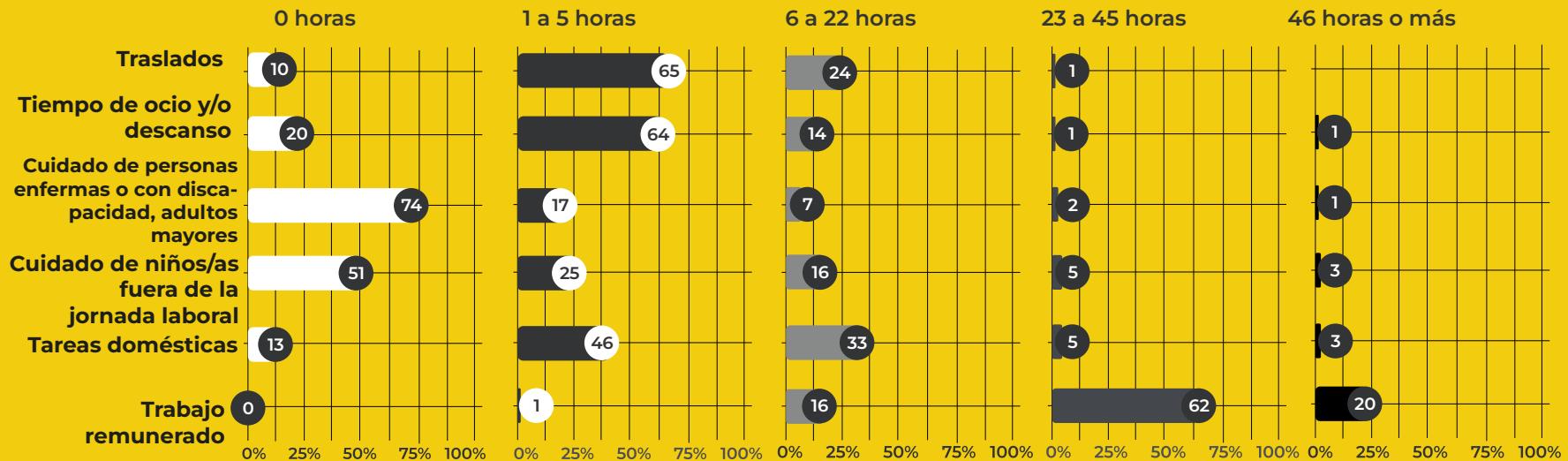
**Distribución tiempo de traslado a colegio**  
Total 2022



El 70% de los docentes indica que tiene personas bajo su cuidado o responsabilidad, aunque a partir de la pregunta no es posible distinguir si se trata de niños; personas con alguna enfermedad o discapacidad o adultos mayores. Sin embargo, sí disponemos de información acerca del número de horas que cada persona debe destinar a distintas obligaciones, sea laborales, domésticas, de cuidado, traslados o descanso. Vemos que la mayoría de los docentes destina más de 23 horas de su semana en trabajar (62% destina entre 23 a 45 horas, y un 20 destina 46 horas o más), mientras que en tareas domésticas casi la mayoría se concentra en el tramo 1-5 horas (46%). La mayoría indica que destina 0 horas al cuidado de niños (51%) o personas enfermas, con discapacidad o adultos mayores (74%) durante su semana y sólo grupos pequeños destinan más de 23 horas a la semana a cuidar a personas con estas características (8% en el caso de niños, 3% en el caso de personas enfermas, con discapacidad o adultos mayores). Más del 80% indica que descansa 5 horas o menos a la semana y sólo el 16% supera las 6 horas de tiempo de ocio. El 25% de los docentes destina más de 6 horas a la semana en traslados.

**Gráfico 8 Descripción de respondentes según tiempo dedicado a otras labores**

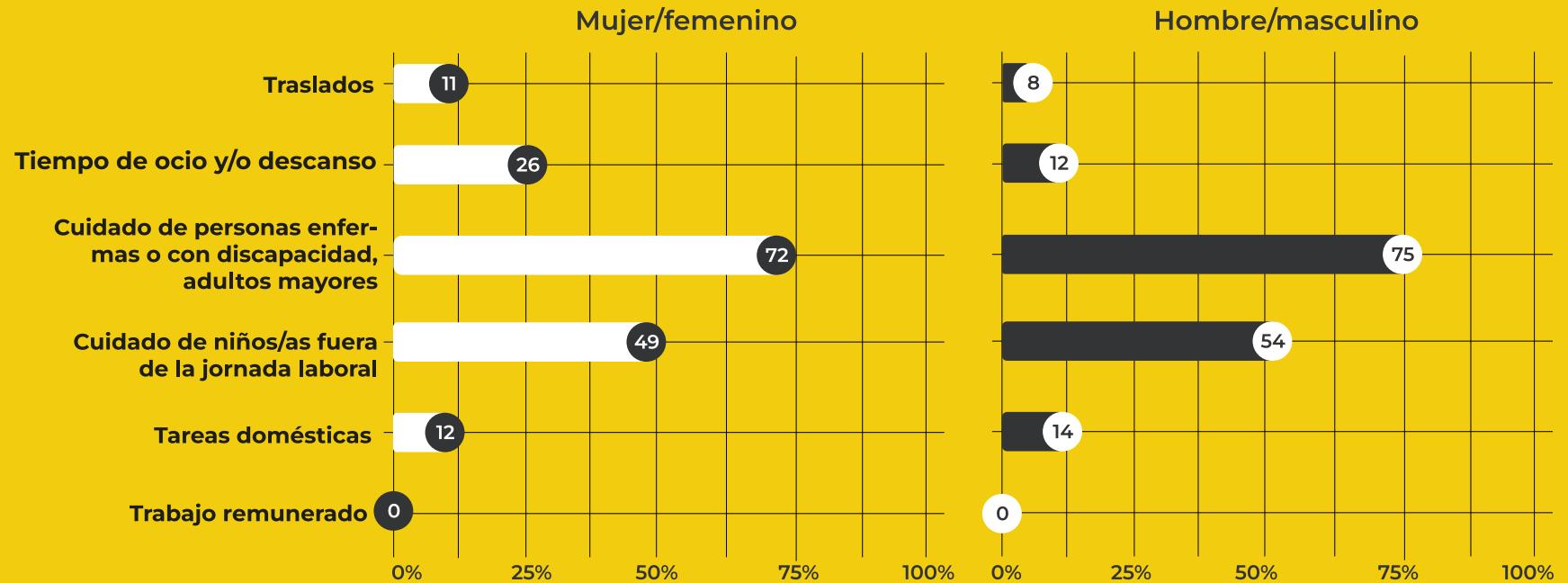
**Tiempo dedicado a otras labores (2022)**  
Total 2022



Ahora, también es relevante observar cómo pueden cambiar estos resultados según sexo. Como se ve en el gráfico siguiente, mientras solo el 12% de hombres declara dedicar 0 horas al ocio o descanso, esta proporción aumenta a 26% en mujeres. En esa misma línea, mujeres declaran en mayor medida dedicar tiempo al cuidado de personas enfermas o niños/as fuera de la jornada laboral.

**Gráfico 9 Descripción de respondentes según tiempo de traslado a establecimiento y sexo**

**Tiempo dedicado a otras labores (2022)**  
% 0 horas



## 5.2. Características de los establecimientos educacionales

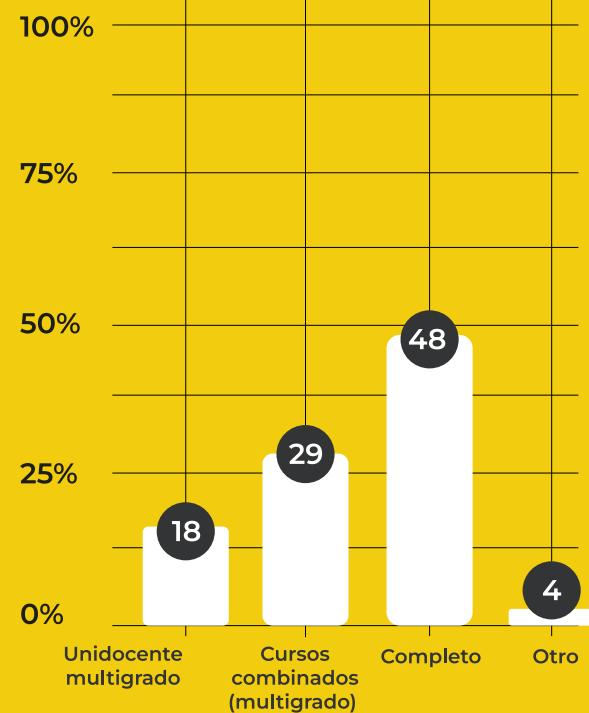
En primera instancia, al caracterizar los tipos de establecimientos entre 2020 y 2022 donde trabajan los respondentes, nos encontramos con algunas diferencias. En concreto, en los establecimientos participantes en la primera versión del estudio, predominaban los establecimientos de tipo completo; esto es, aquellos que cuentan con al menos un curso por aula y más de dos docentes de aula en el establecimiento (48%), seguidos por los establecimientos multigrado o de cursos combinados (29%) y los establecimientos unidocentes multigrado (19%). Así, los establecimientos multigrado por cursos combinados y los unidocentes multigrado en conjunto representaban la mitad de los establecimientos participantes en la versión 2020. Para 2022, vemos una caracterización diferente, en tanto sólo el 20% de los establecimientos es completo, mientras que predominan el régimen multigrado por cursos combinados (39%) y unidocente multigrado (36%), que en conjunto comprenden alrededor del 75% de la muestra. Tanto en 2020 como en 2022 una categoría residual de otros tipos de establecimientos son inferiores al 5% de la muestra<sup>4</sup>.

---

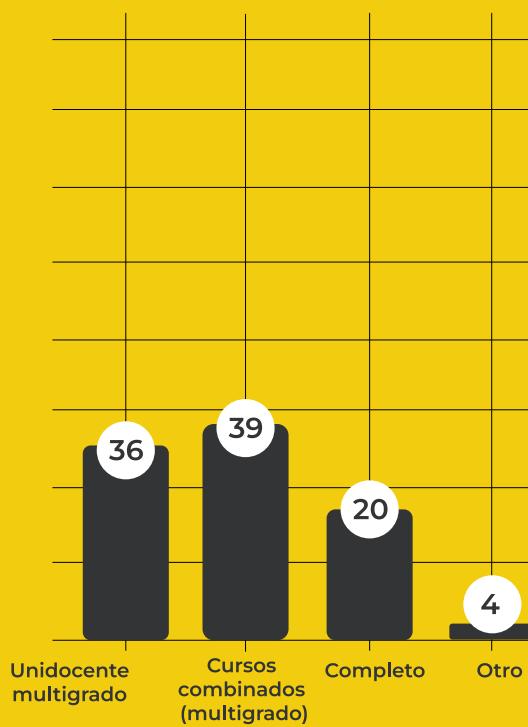
<sup>4</sup>Esta categoría corresponde a casos donde los respondentes seleccionaron la opción “Otro” en la pregunta por tipo de establecimiento, y en la especificación no se entregó información suficiente para poder re-calificar en las categorías precedentes.

**Gráfico 10 Descripción de establecimientos según tipo****Distribución tipo de establecimiento**  
Comparación 2020-2022

2020



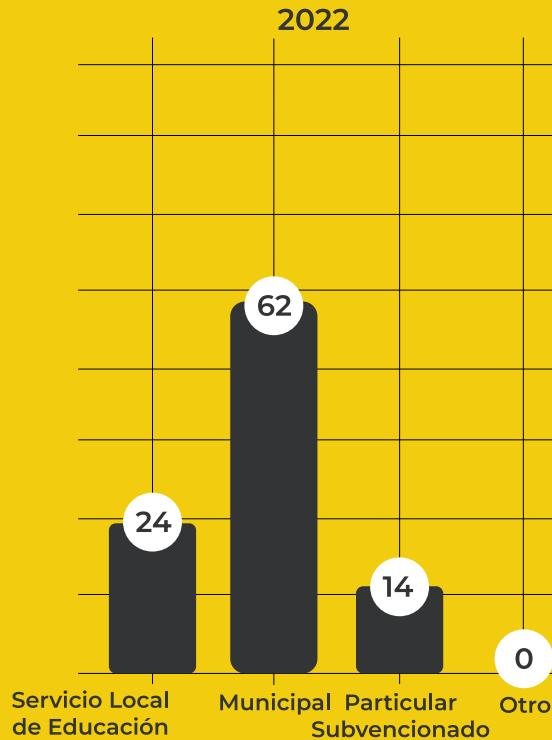
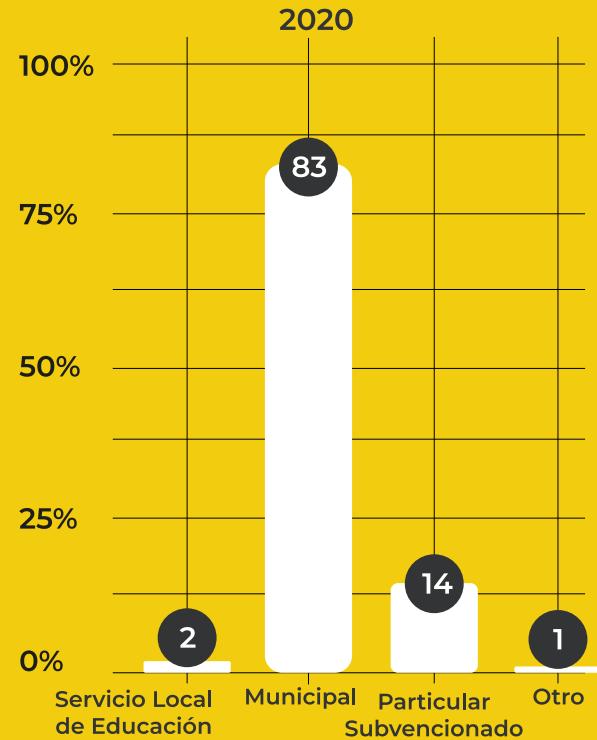
2022



La dependencia del establecimiento es otra variable que experimenta cambios relevantes entre los dos años. En 2020 más del 80% de los colegios correspondían a establecimientos municipales, con un pequeño porcentaje de particulares subvencionados (14%) y una mínima presencia de los establecimientos vinculados a los Servicios Locales de Educación (2%). En 2022 los municipales continúan siendo la categoría más frecuente, pero su proporción desciende al 62%, mientras que los establecimientos SLEP representan casi un cuarto de la muestra (24%). Los particulares subvencionados obtienen la misma proporción. No hay establecimientos particulares pagados en la muestra 2022 y en la muestra 2020 son sólo un caso, por lo que se agrupó junto con la categoría “Otro”.

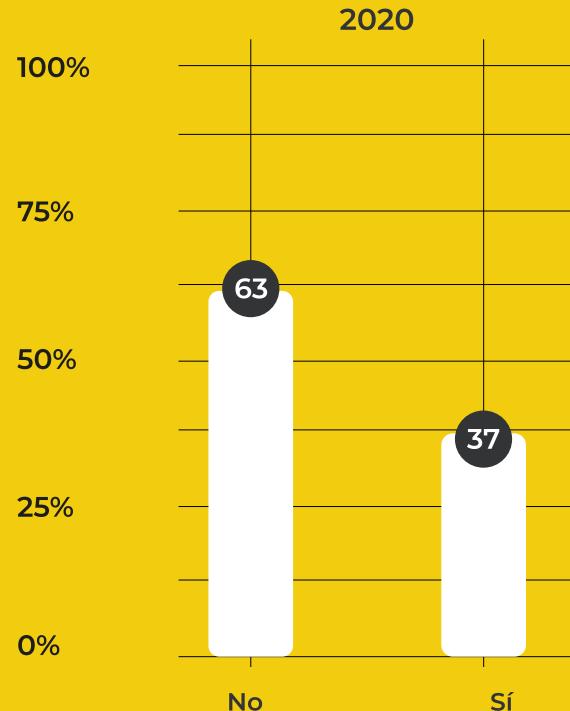
**Gráfico 11 Descripción de establecimientos según dependencia administrativa**

**Distribución dependencia administrativa de establecimiento**  
Comparación 2020-2022

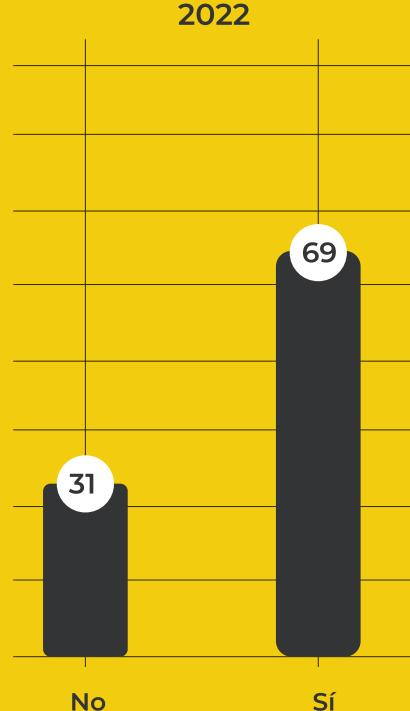


En términos de la vinculación a microcentros, las muestras de los dos años también sugieren diferencias importantes en los establecimientos a los que se logró contactar. En concreto, en 2020 más del 60% de los establecimientos no estaban afiliados a un microcentro (63%), mientras que en 2022 casi el 70% sí lo está.

**Gráfico 12 Descripción de establecimientos según pertenencia a microcentros**



**Distribución pertenencia a microcentros**  
Comparación 2020-2022

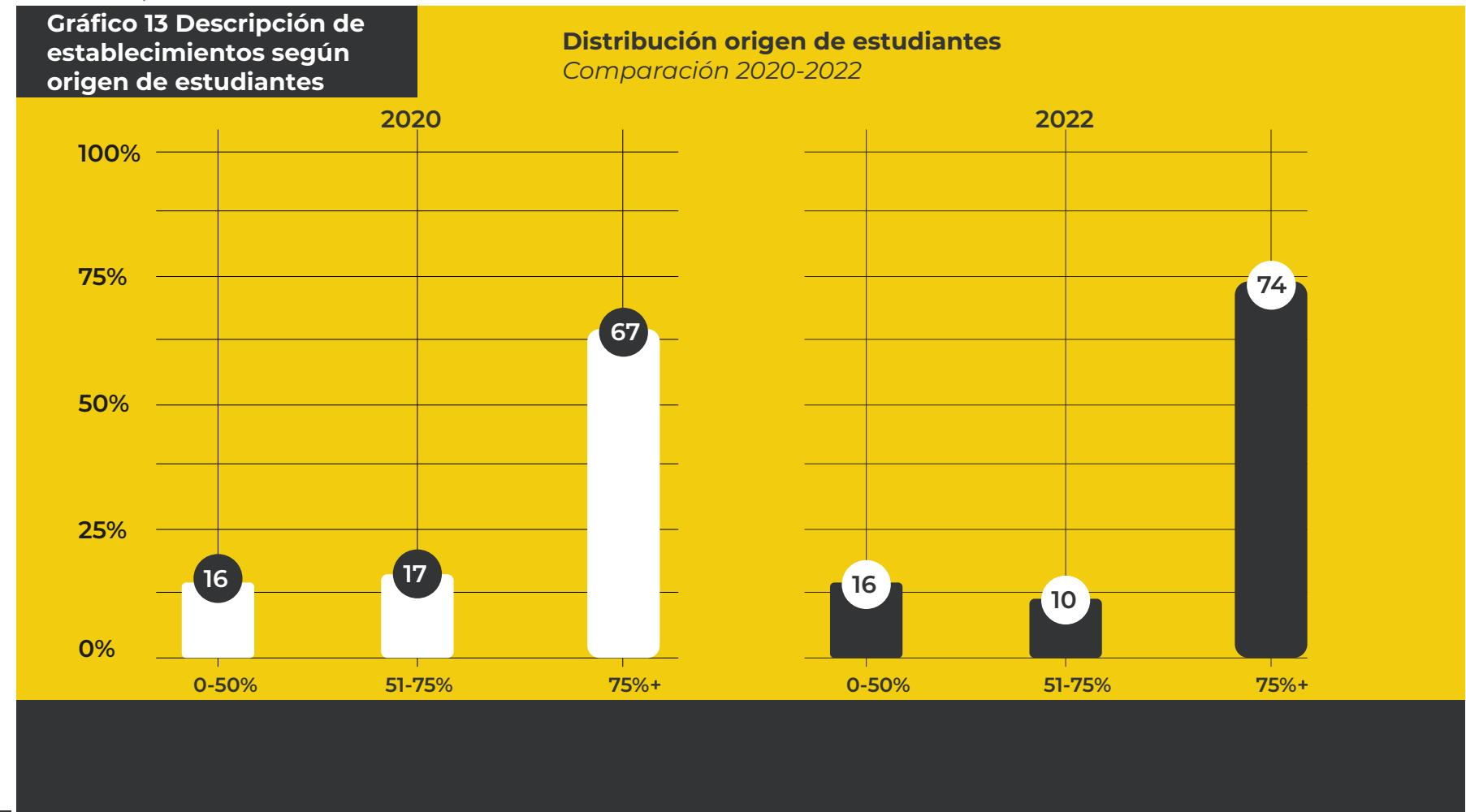


Considerando estos tres antecedentes en conjunto, es posible observar que la encuesta 2022 logra acceder a un segmento diferente de docentes que aquella contactada en 2020, pertenecientes a colegios de diferentes características. Dado este escenario, podemos encontrar diferencias en la infraestructura de los colegios. Tanto en 2020 como en 2022 se dispone de información acerca de la presencia de alumnos rurales en escuelas no rurales y de fuentes de energía y conexión a internet en establecimientos rurales.

En las escuelas no rurales presentes en la muestra, a lo largo de los dos años la realidad más frecuente es tener una mayoría de estudiantes de origen rural (67% en 2020 y 74% en 2022). En ambos años, el porcentaje de establecimientos cuya matrícula de estudiantes rurales es equivalente al 50% o menos se mantiene estable en torno al 16%.

**Gráfico 13 Descripción de establecimientos según origen de estudiantes**

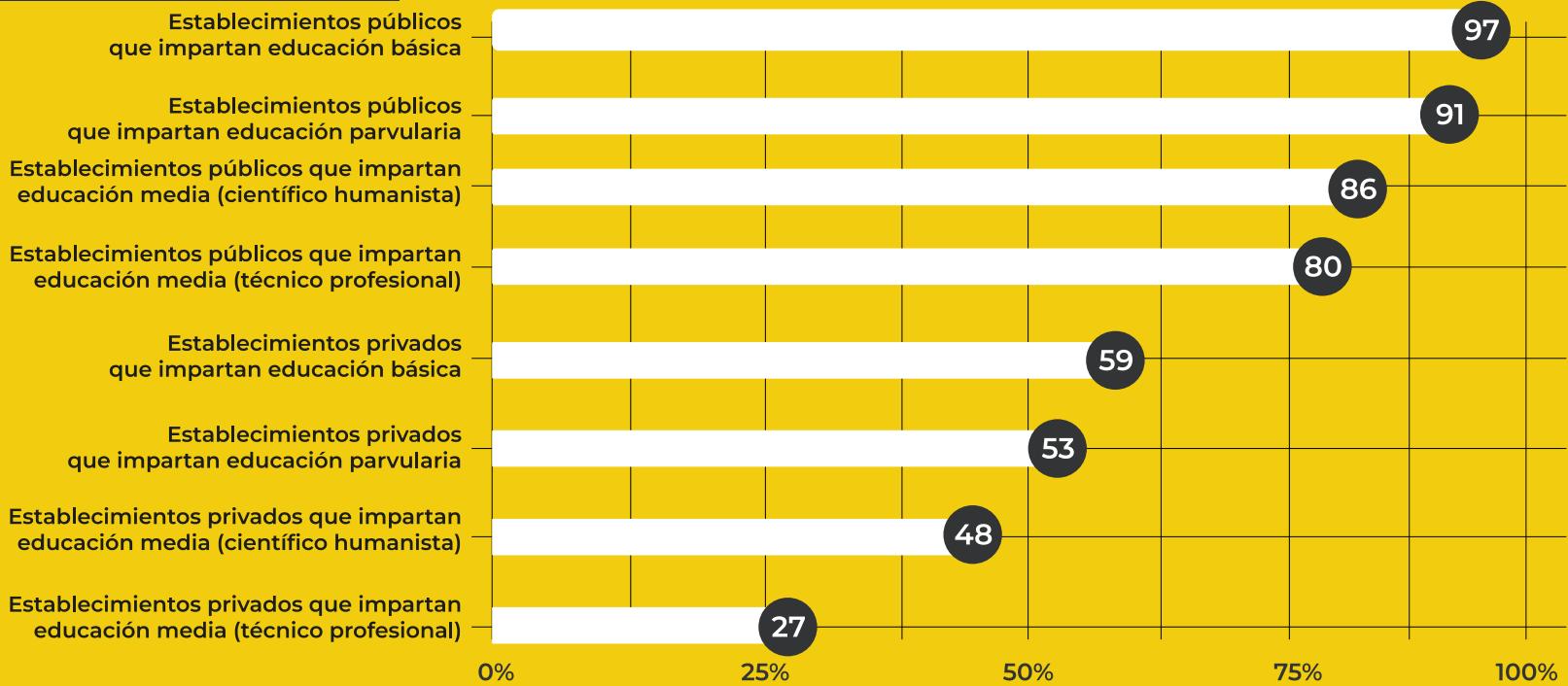
**Distribución origen de estudiantes**  
Comparación 2020-2022



Adicionalmente y respecto a la oferta educativa en las comunas de los establecimientos, en el gráfico siguiente se ve que la menor oferta se da en establecimientos privados. Mientras en establecimientos públicos los distintos niveles educativos son ofrecidos en al menos un 80% de los casos, esto desciende de manera importante en particulares privados. En concreto, un 59% de los encuestados declara que en sus comunas existe oferta de establecimientos privados que imparten educación básica, un 53% lo señala para educación parvularia, un 48% para educación media científico humanista y sólo un 27% para educación media técnico-profesional.

**Gráfico 14 Descripción de establecimientos según oferta educativa en comuna del establecimiento**

**Oferta educativa en comuna del establecimiento (2022)**  
% respuesta Sí



# RESULTADOS



## 6. Resultados

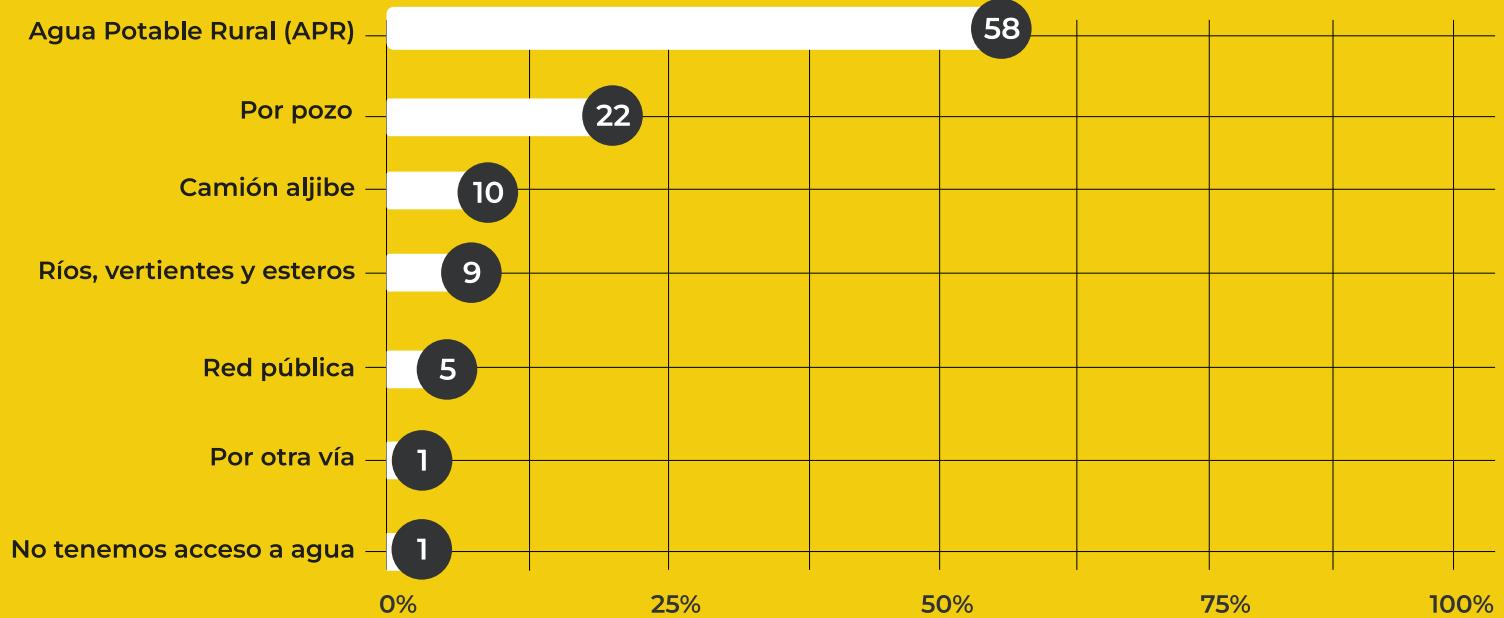
A continuación, se presentarán los principales resultados del estudio en su versión 2022, los cuales están divididos en seis ejes principales, que se vinculan a los principales fenómenos que se abordaron, a saber, (1) Infraestructura de establecimientos, (2) Efectos de pandemia en ámbito educacional, (3) Estrategias y recursos de respuesta al desafío educacional en pandemia, (4) Condiciones para educación en pandemia, (5) Actitudes y expectativas respecto el retorno, y (6) Vínculos y apoyo de la comunidad.

### 6.1. Infraestructura de establecimientos educacionales y su evaluación

A continuación, se describirán los resultados asociados a algunos elementos fundamentales de los establecimientos educacionales, que conforman el entorno y la infraestructura en la que se produce el proceso educativo y de esta forma evidenciar la serie de recursos y herramientas presentes en el fenómeno estudiado. De esta manera, en esta sección se podrá evidenciar la presencia o ausencia de ciertas características contextuales, así como las diferencias de magnitud entre distintos establecimientos, contribuyendo con ello al proceso de identificación de nudos críticos al interior de las escuelas rurales.

En primer lugar y respecto al suministro de agua, en el Gráfico 15 se observa que sólo un pequeño porcentaje de los colegios afirma recibir suministro de agua vía la red pública (5%), mientras que los establecimientos recurren mayoritariamente al Agua Potable Rural (APR) (58%) y a la extracción desde un pozo (22%), seguidos por opciones menos comunes como suministro vía camiones aljibe (10%) y ríos, vertientes y esteros (9%). Sólo el 1% afirma no tener acceso a agua.

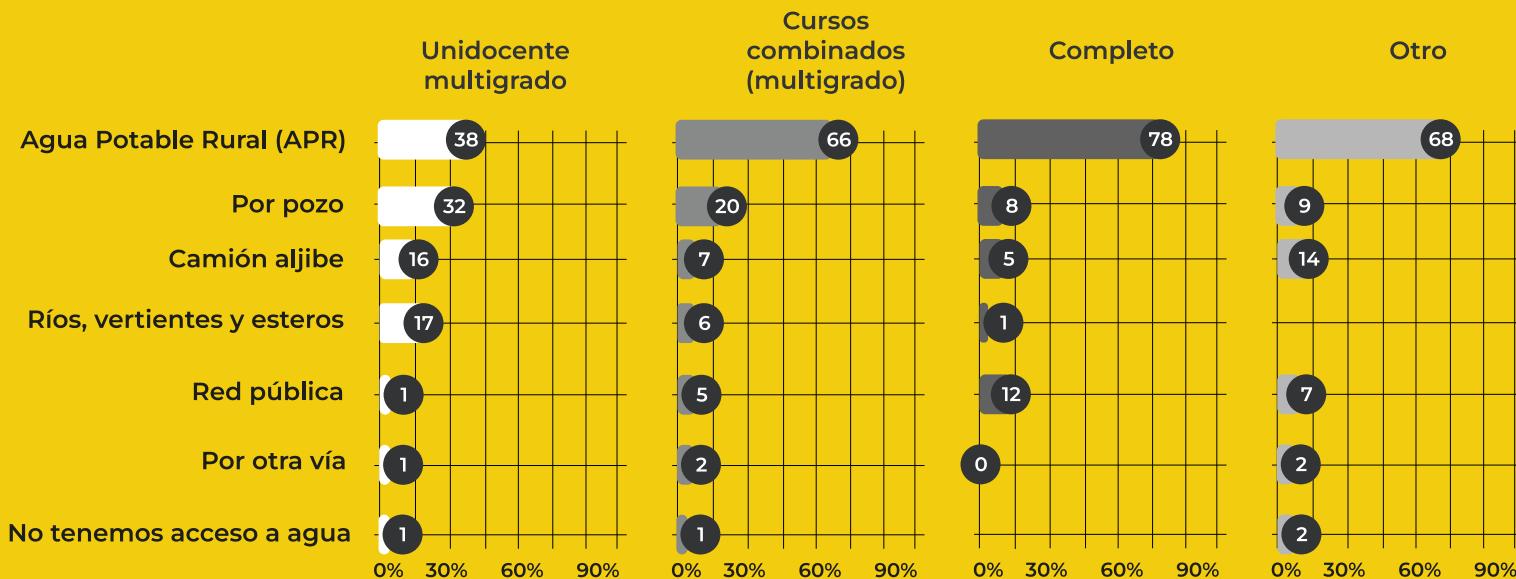
Gráfico 15 Acceso a agua - Total

Acceso al agua (2022)  
% respuesta Sí

Asimismo, los colegios demuestran diferencias importantes en acceso al agua según tipo y dependencia. En relación con el tipo, el Gráfico 16 muestra que a pesar de que existe una tendencia general donde el Agua Potable Rural es la fuente más utilizada, en el caso de establecimientos unidocente multigrado muestran una mayor variación de fuentes, dando cuenta de una situación menos homogénea en comparación a los otros tipos de colegios.

**Gráfico 16 Acceso al agua -  
Tipo de establecimiento**

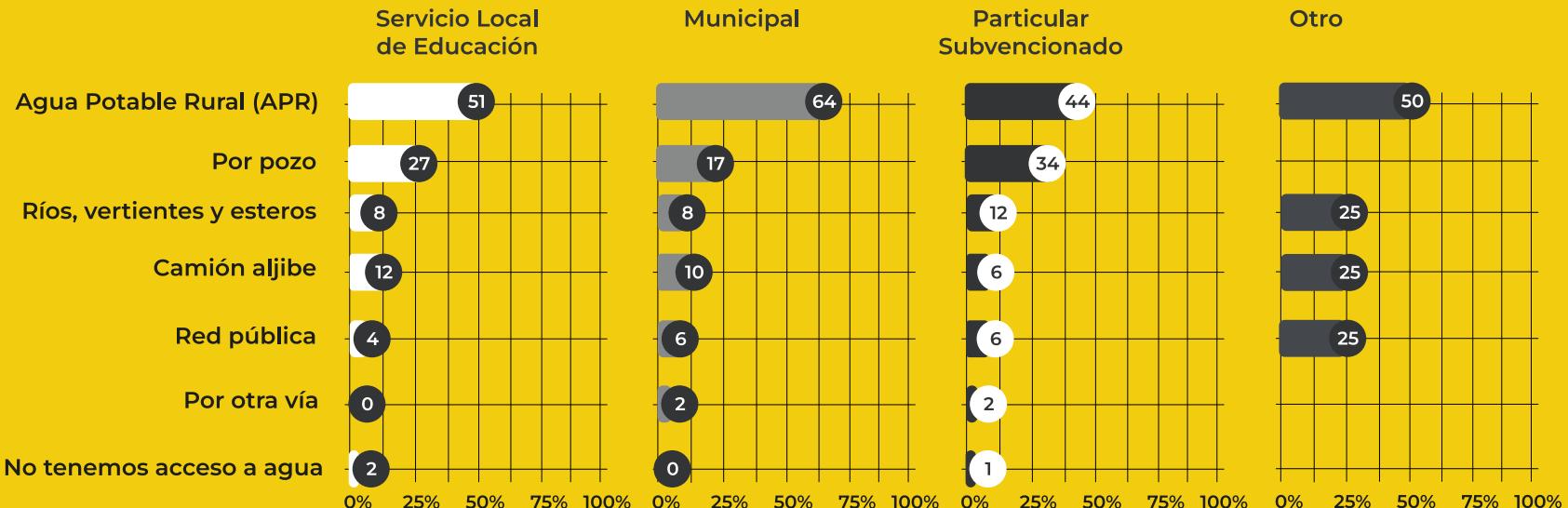
**Fuentes de agua según tipo de establecimiento (2022)**  
% respuesta Sí



Al comparar según dependencia del establecimiento, en el Gráfico 17 se observa que las tres clases de colegio dependen de modo similar y en muy baja medida, de la red pública de agua (6% para particulares subvencionados y municipales, 4% para colegios SLEP). Sin embargo, cuando se trata del Agua Potable Rural sí se evidencian diferencias: el 64% de los colegios municipales tendría acceso a esta vía de suministro en comparación con un 51% de los colegios SLEP y un 44% de los particulares subvencionados. Como resulta esperable, el suministro por pozo, camión aljibe y ríos, vertientes y esteros es más frecuente en colegios con peor acceso por las dos vías principales.

**Gráfico 17 Acceso al agua - Dependencia de establecimiento**

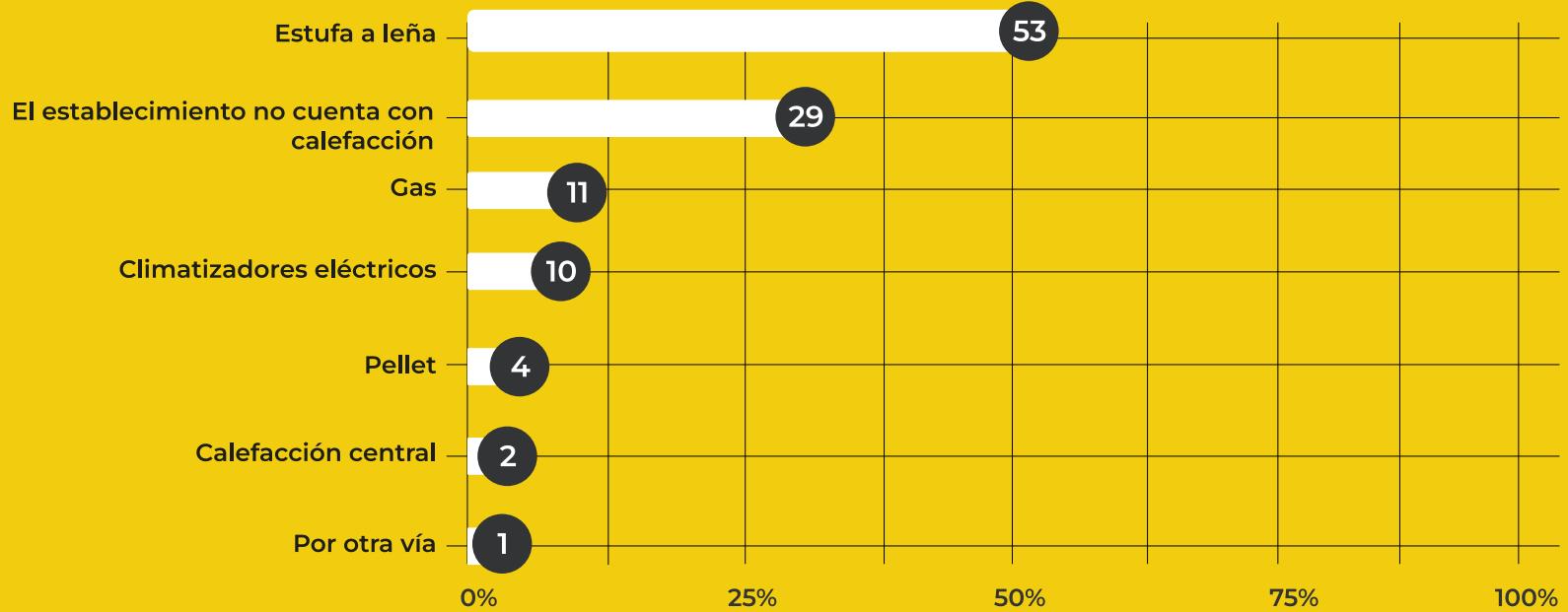
**Fuentes de agua según dependencia del establecimiento (2022)**  
% respuesta Sí



Continuando y respecto a la calefacción, en el Gráfico 18 se ve que un poco más del 50% de los colegios tiene calefacción mediante estufa a leña (53%) y cerca de un tercio de los participantes reporta que sus establecimientos no cuentan con calefacción (29%). Otras alternativas frecuentes incluyen calefacción por gas (11%) y climatizadores eléctricos (10%), seguidos por alternativas que no son utilizadas por más del 5% de los colegios (pellet, calefacción central y otras vías).

**Gráfico 18 Tipo de calefacción - Total**

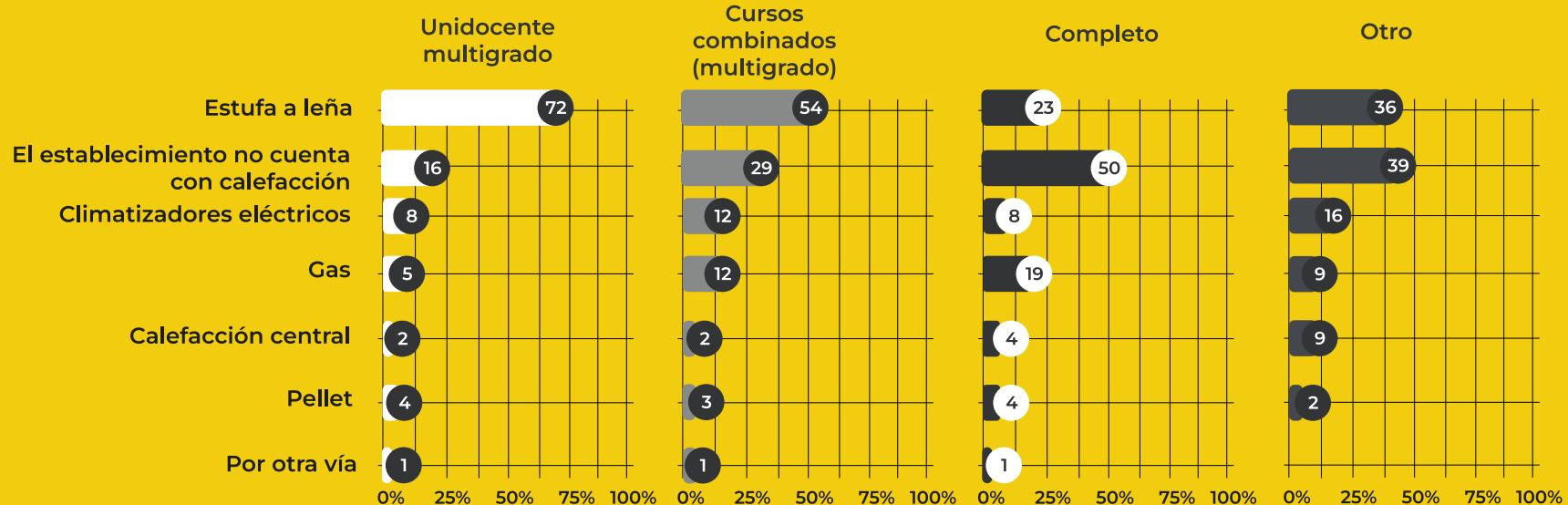
**Tipos de calefacción (2022)**  
% respuesta Sí



Al analizar esto según tipo de establecimiento, el Gráfico 19 muestra que en establecimientos unidocente multigrado y con cursos combinados predomina el uso de leña como opción de calefacción, mientras que en los establecimientos completos, el 50% de estos no cuenta con ningún tipo de calefacción.

**Gráfico 19 Tipo de calefacción -  
Tipo de establecimiento**

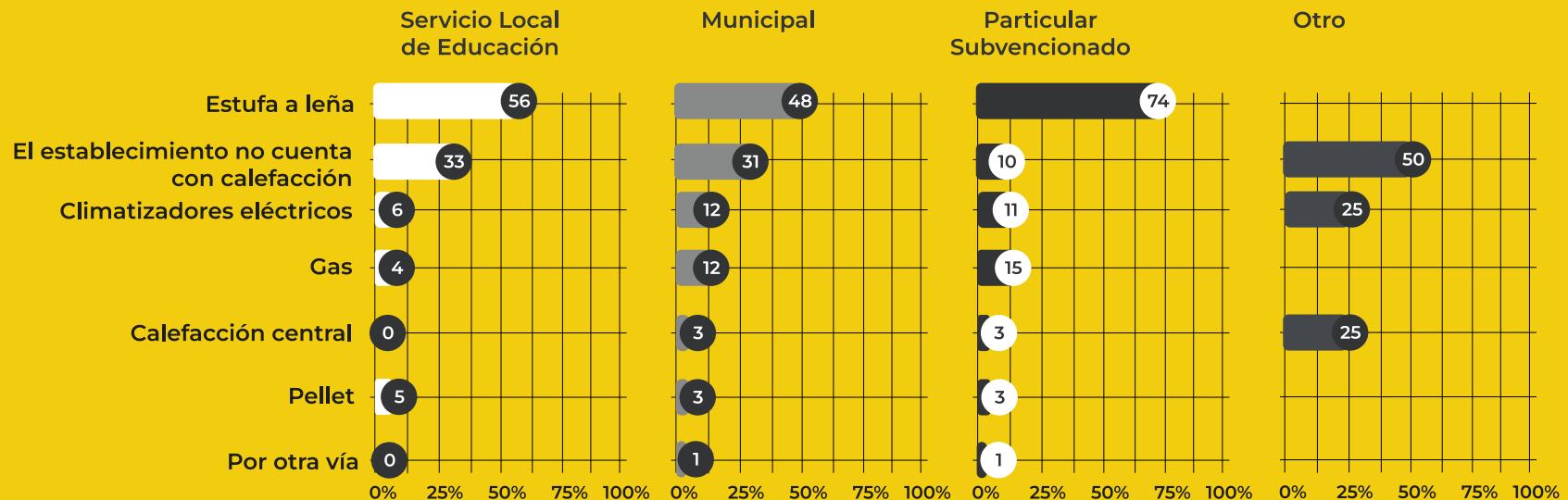
**Tipos de calefacción según tipo de establecimiento (2022)**  
% respuestas Sí



El Gráfico 20, por su parte, permite observar que en la mayoría las dependencias administrativas predomina el uso de estufa a leña, aunque también se utilizan otras fuentes de calefacción en SLEP y establecimientos municipales.

**Gráfico 20 Tipo de calefacción - Dependencia de establecimiento**

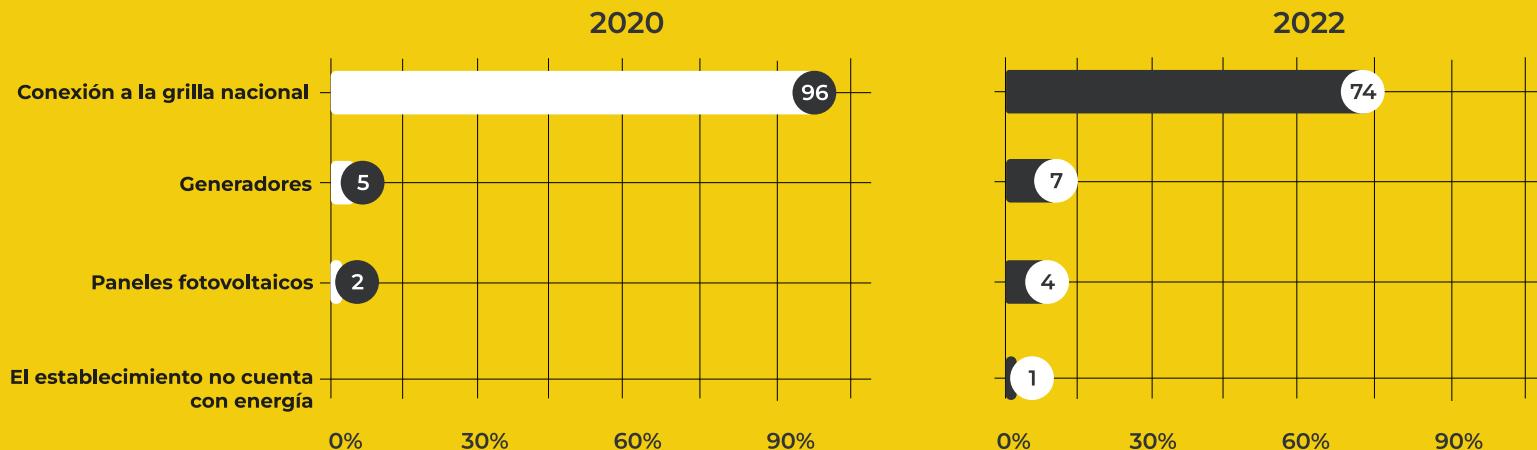
**Tipos de calefacción según dependencia del establecimiento (2022)**  
% respuestas Sí



En lo relativo a provisión de energía eléctrica, la comparación entre años revela que en 2022 alrededor del 75% señala estar conectado a la grilla nacional, proporción que superaba el 95% en 2020, lo cual se puede observar en el Gráfico 21. Hay variaciones pequeñas en torno al porcentaje de establecimientos que obtiene energía vía generadores (5% en 2020 versus 7% en 2022) y paneles fotovoltaicos (2% en 2020 versus 4% en 2022). Finalmente, el cuestionario de 2022 incorporó un ítem explícito sobre ausencia de conexión a energía eléctrica, equivalente al 1% de la muestra.

**Gráfico 21 Tipo de energía eléctrica - Comparativo**

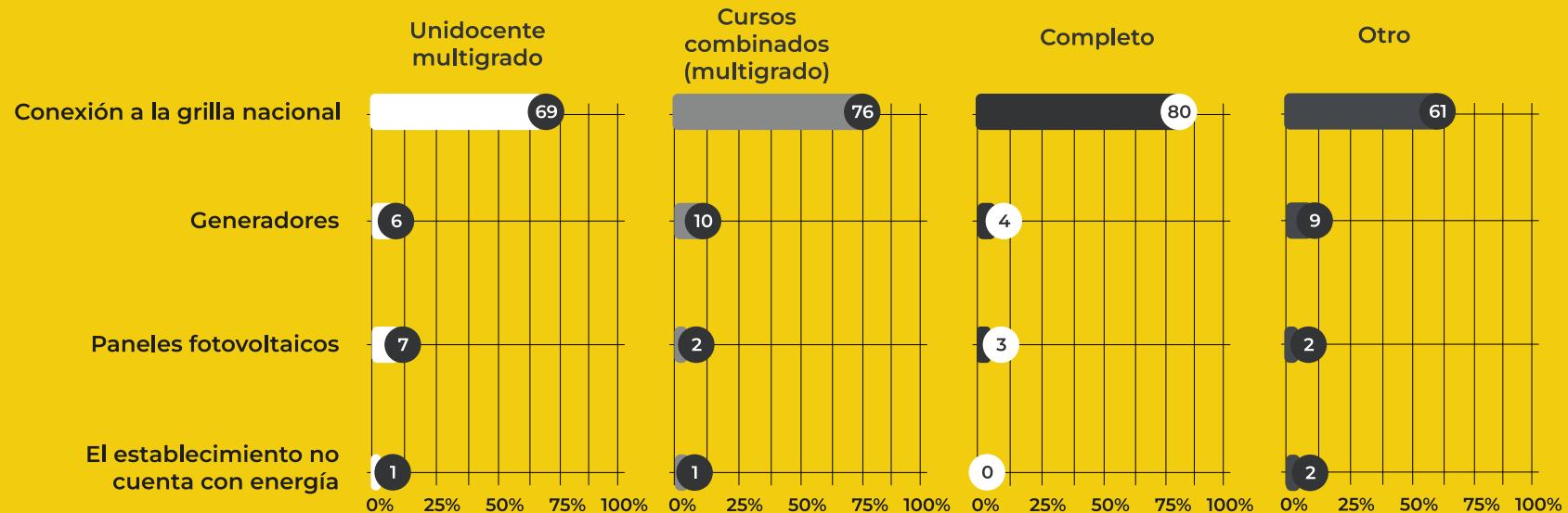
**Acceso a energía eléctrica entre 2020 y 2022**  
% respuestas Sí



Centrándonos ahora en la situación en 2022, el Gráfico 22 permite apreciar diferencias importantes en la conexión a la grilla nacional entre tipos de establecimientos: lideran los establecimientos completos con un 80%, proporción que desciende levemente a 76% en establecimientos combinados y marcadamente a 69% en establecimientos unidocentes. Los generadores se utilizan más frecuentemente en colegios combinados (10%), seguidos por colegios unidocentes (6%) y completos (4%). Los paneles fotovoltaicos se utilizan con mayor frecuencia en colegios unidocentes (7%), seguidos por los establecimientos completos (3%) y combinados (2%).

**Gráfico 22 Tipo de energía eléctrica - Tipo de establecimiento**

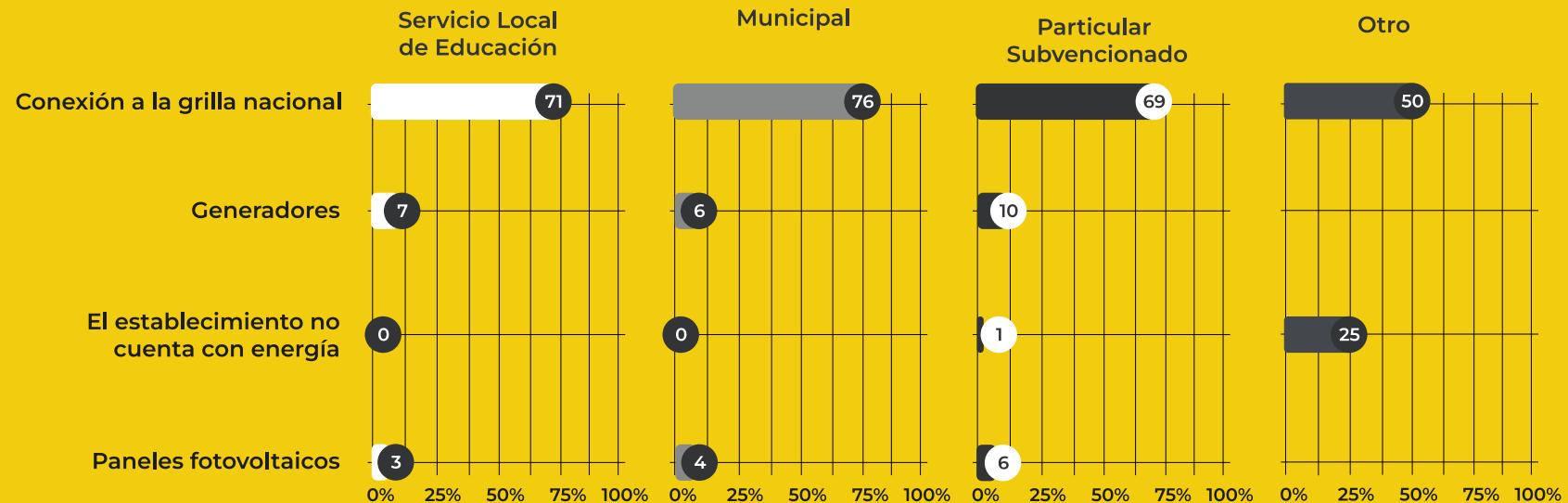
**Fuentes de energía según tipo de establecimiento (año 2022)**  
% respuestas Sí



En relación con la dependencia administrativa, el Gráfico 23 muestra diferencias importantes según dependencia del establecimiento. Colegios subvencionados y SLEP están cercanos al 70% (69% y 71% respectivamente), con los colegios municipales reportando mayores índices de conexión (76%). En términos de uso de generadores y paneles fotovoltaicos, se aprecia un acceso menos dispar según dependencia del establecimiento, siendo los particulares subvencionados los que lideran tanto en generadores (10%) como paneles fotovoltaicos (6%). Los generadores alcanzan el 7% y 6% respectivamente en SLEP y municipales, mientras que los paneles fotovoltaicos alcanzan el 4% y 3% en municipales y SLEP respectivamente.

**Gráfico 23 Tipo de energía eléctrica - Dependencia de establecimiento**

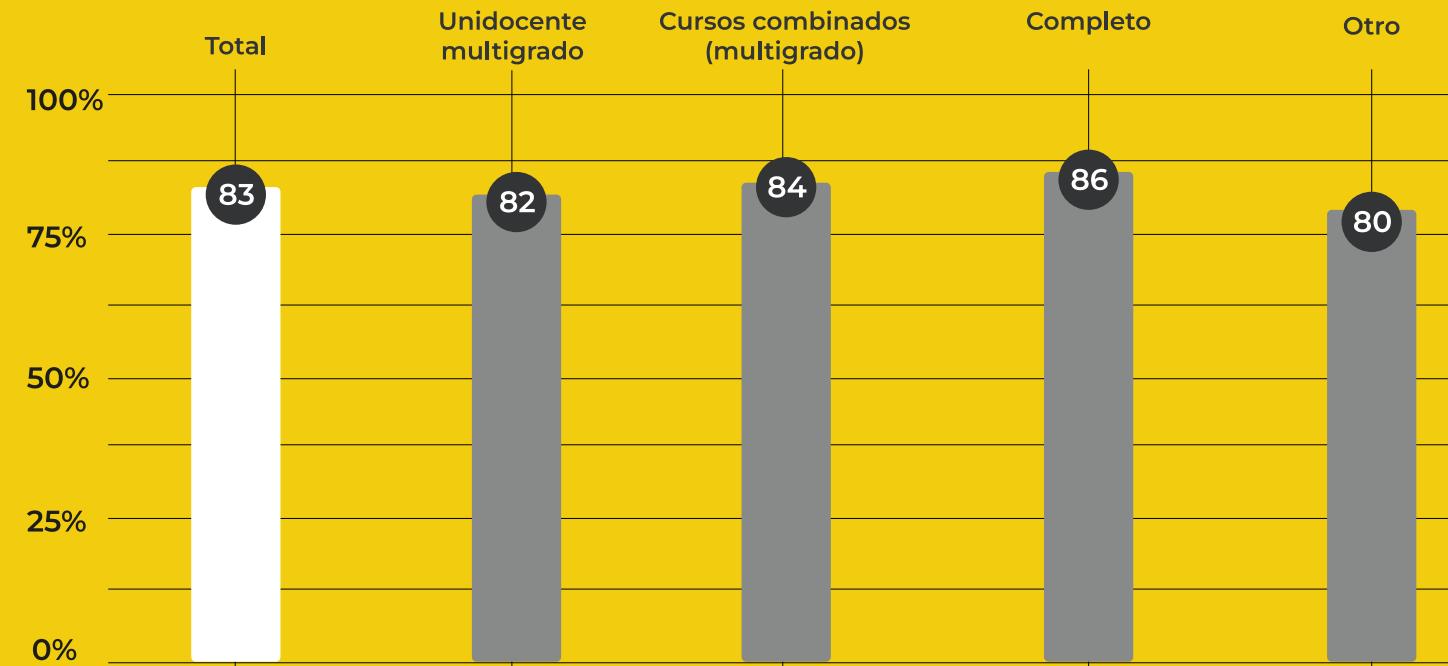
**Fuentes de energía según dependencia de establecimiento (año 2022)**  
% respuestas Sí



Continuando con otras características de infraestructura de establecimientos, el Gráfico 24 muestra que la gran mayoría de los establecimientos en 2022 posee un plan de fumigación y control de plagas (83%), sin mostrar grandes variaciones según tipo de establecimiento.

**Gráfico 24 Existencia de programa de fumigación y control de plagas - Total y tipo de establecimiento**

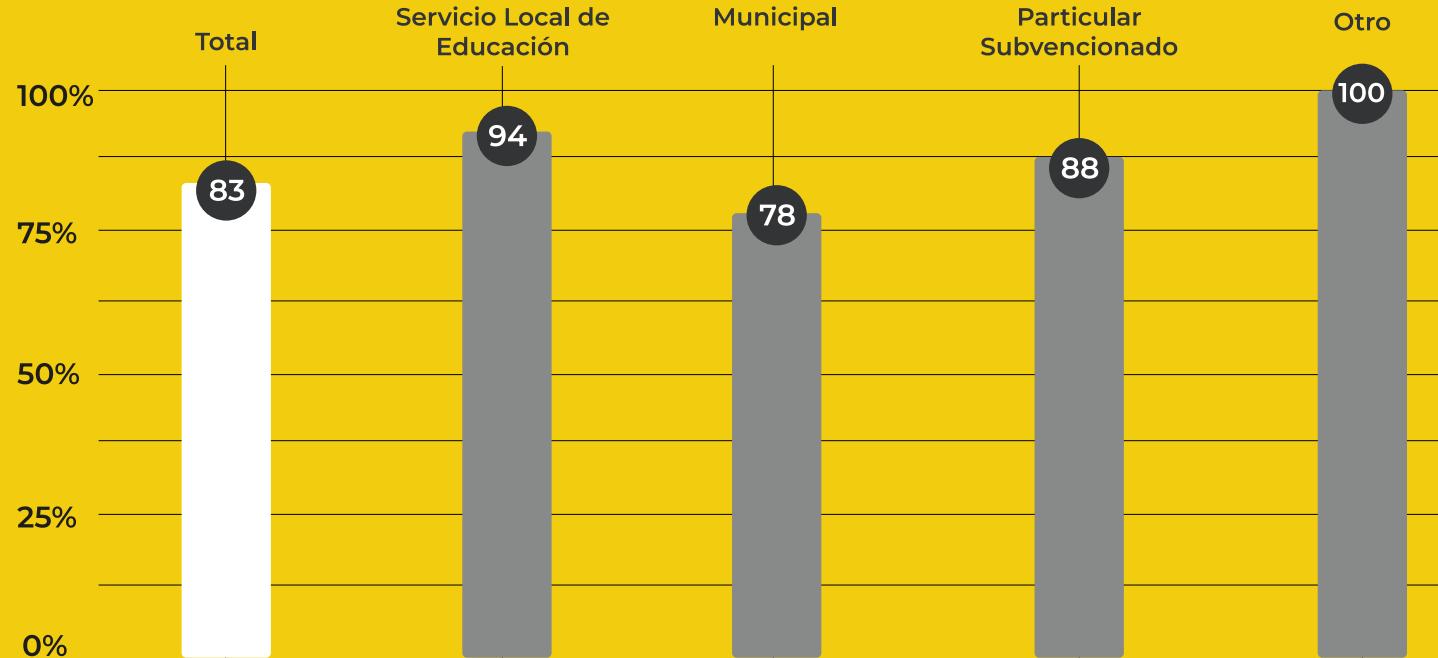
**Existencia de programa de fumigación y control de plagas**  
% Sí. Total y según tipo de establecimiento. Año 2022



Al distinguir ahora por dependencia administrativa, en el Gráfico 25 se observa un descenso de esta proporción en establecimientos municipales y se alcanzan valores más altos en SLEP y de otro tipo de dependencia.

**Gráfico 25 Existencia de programa de fumigación y control de plagas - Dependencia de establecimiento**

**Existencia de programa de fumigación y control de plagas**  
% Sí. Total y según tipo de establecimiento. Año 2022



Respecto a la disposición de baños diferenciados para hombres y mujeres, el Gráfico 26 y Gráfico 27 permiten ver que casi la totalidad (95%) de los encuestados declara que su establecimiento cuenta con esta característica, sin mostrar diferencias relevantes por tipo o dependencia administrativa del establecimiento.

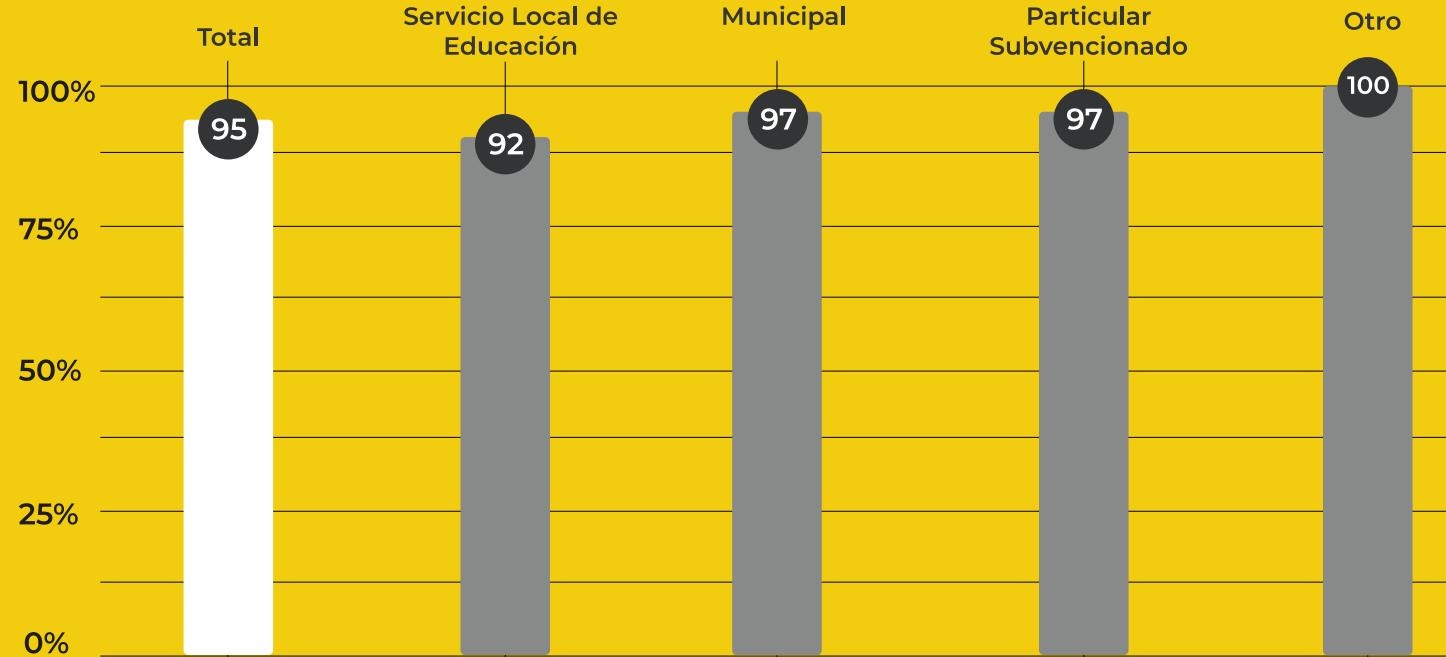
**Gráfico 26 Disposición de baños - Total y tipo de establecimiento**

**Baños separados para mujeres y hombres**  
% Sí. Total y según tipo de establecimiento. Año 2022



**Gráfico 27 Disposición de baños - Dependencia de establecimiento**

**Baños separados para mujeres y hombres**  
% Sí. Total y según dependencia de establecimiento. Año 2022

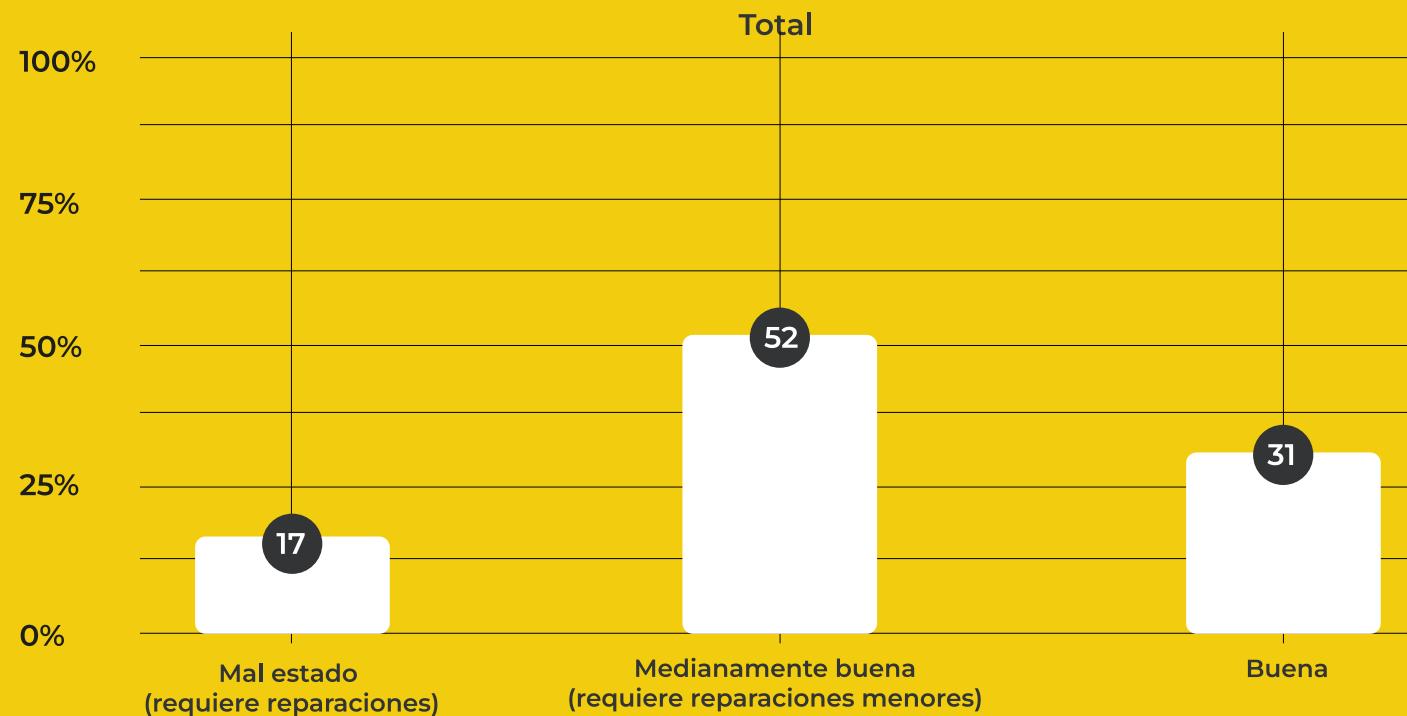


Ahora bien, habiendo descrito previamente características de infraestructura de los establecimientos, es necesario analizar las percepciones y evaluaciones que tienen los docentes encuestados respecto a estas características.

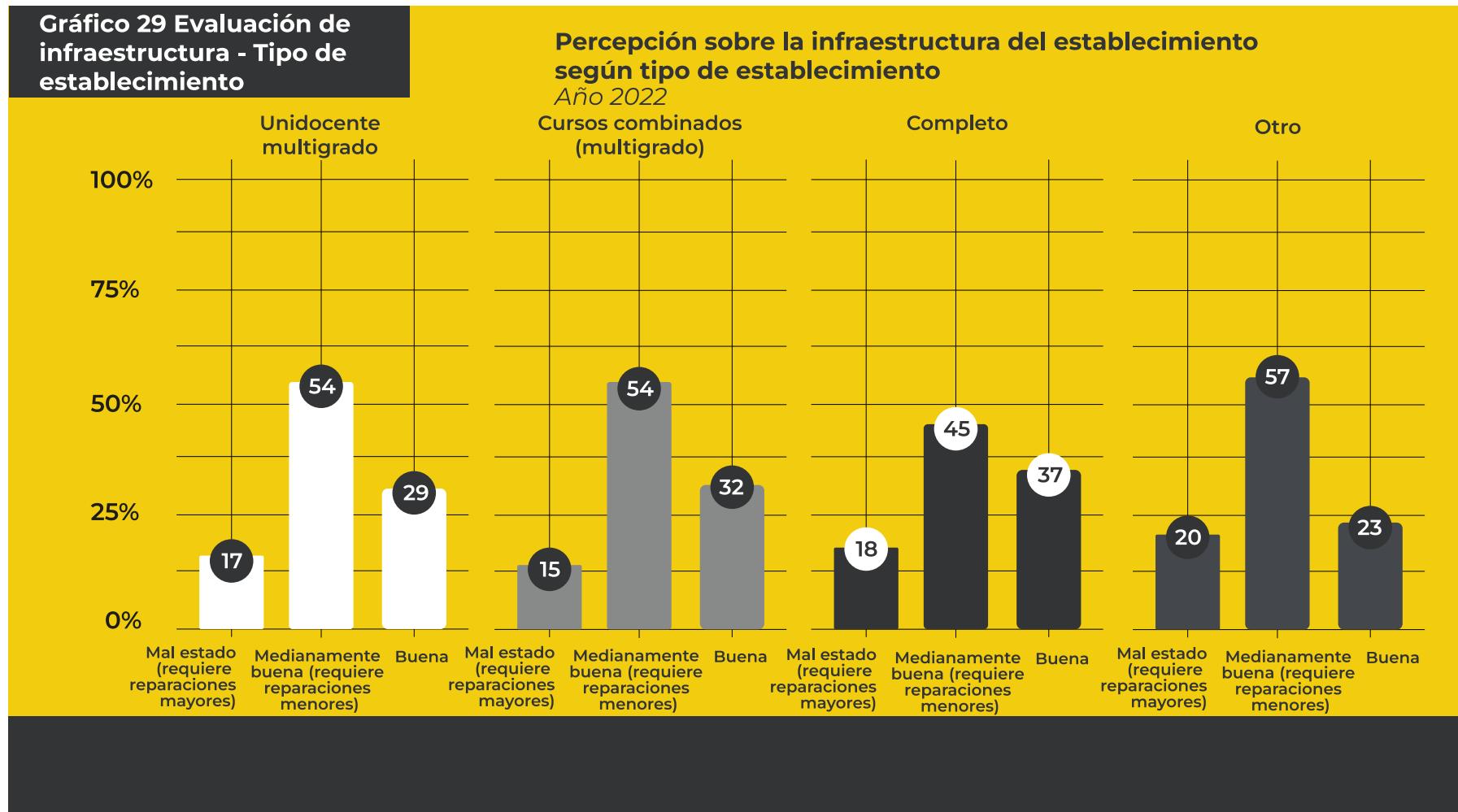
Al respecto, el Gráfico 28 muestra que al evaluar la calidad o el estado de la infraestructura en los colegios, se observan juicios positivos: más del 80% reporta que la infraestructura es buena (31%) o medianamente buena (52%), lo que indicaría la necesidad de reparaciones de menor envergadura.

**Gráfico 28 Evaluación de infraestructura - Total**

**Percepción sobre la infraestructura del establecimiento**  
Año 2022



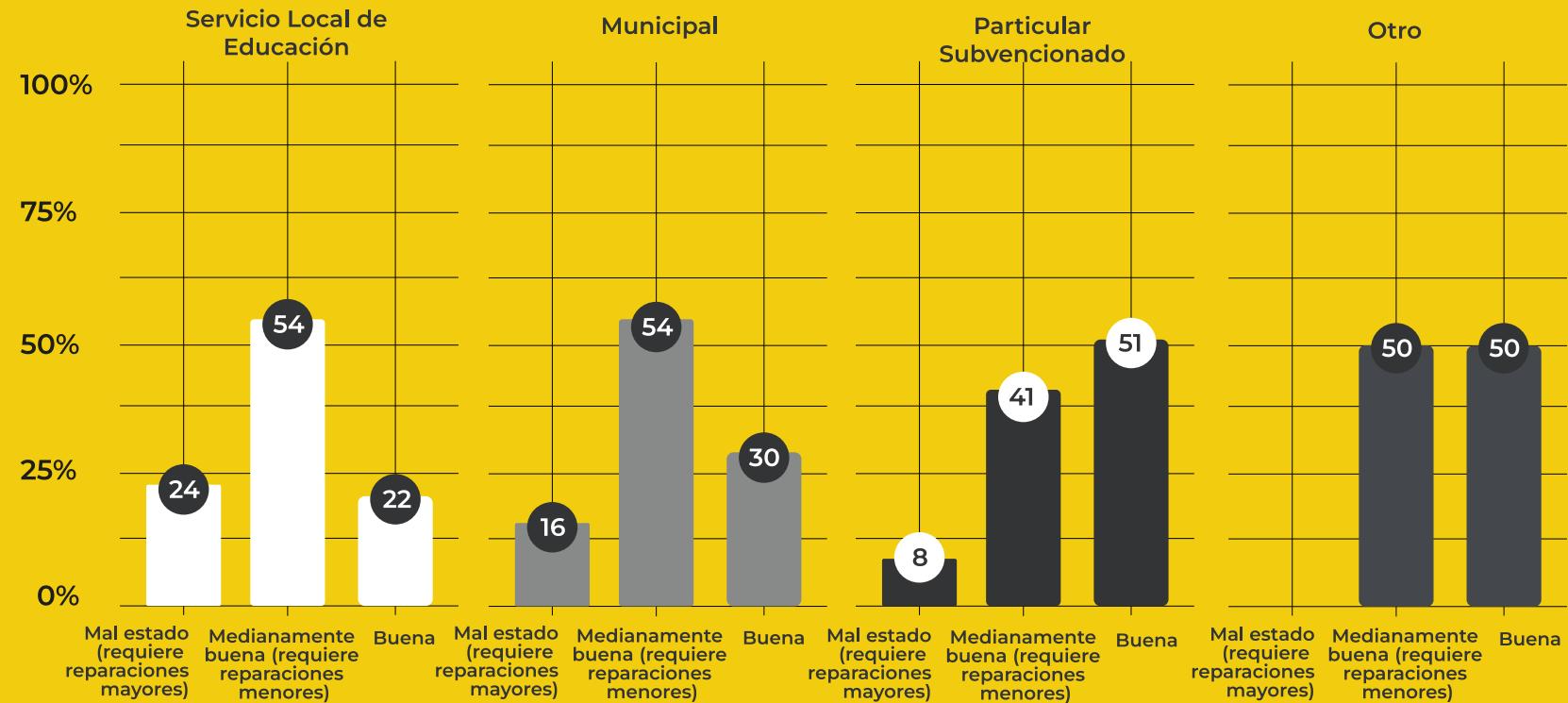
Al distinguir esto según tipo de establecimiento, el Gráfico 29 muestra que en general no existen diferencias relevantes. Sin embargo, destaca que existe una visión más positiva en respondentes de establecimientos completos, donde el 37% declara que la infraestructura de su establecimiento es buena.



Más allá de ello, el Gráfico 30 sí permite observar diferencias según dependencia administrativa. En concreto, mientras solo el 22% de los docentes de SLEP señalan que la infraestructura de sus establecimientos es buena, esta proporción es de 30% en municipales y de 51% para particulares subvencionados. Del mismo modo, si en SLEP el 24% declara que su establecimiento se encuentra en mal estado, esta proporción es sólo de 16% en municipales y de 8% en particulares subvencionados.

**Gráfico 30 Evaluación de infraestructura - Dependencia de establecimiento**

**Percepción sobre la infraestructura del establecimiento según dependencia de establecimiento**  
Año 2022



De esta manera, los resultados muestran que más allá de la existencia o no de diferencia respecto a acceso a servicios o características estructurales de los establecimientos, existe una visión más bien positiva de la infraestructura. En ello, a pesar de no existir diferencias por tipo de establecimiento, sí se observa una visión más crítica en establecimientos pertenecientes a SLEP, en comparación con municipales y particulares subvencionados.

## 6.2. Efectos de pandemia en ámbito educacional

### 6.2.1. Efectos en condiciones generales de enseñanza

En esta sección se abordarán los resultados sobre los efectos en condiciones generales de enseñanza desde la perspectiva de docentes, en tanto la presente encuesta –tanto en sus versiones 2020 como 2022– está dirigida a docentes, directivos, funcionarios y, en general, a quienes se aproximan a la educación rural desde la perspectiva del trabajo educativo. En consecuencia, la aproximación a los docentes y su diversidad al interior de las escuelas rurales constituye sólo un primer paso hacia la caracterización de aquello que ocurre en el proceso de enseñanza. De esta manera, en esta sección y bajo el eje de los docentes, se agrupan una serie de elementos que dan luces respecto a las experiencias vividas en la labor educativa en un contexto de pandemia.

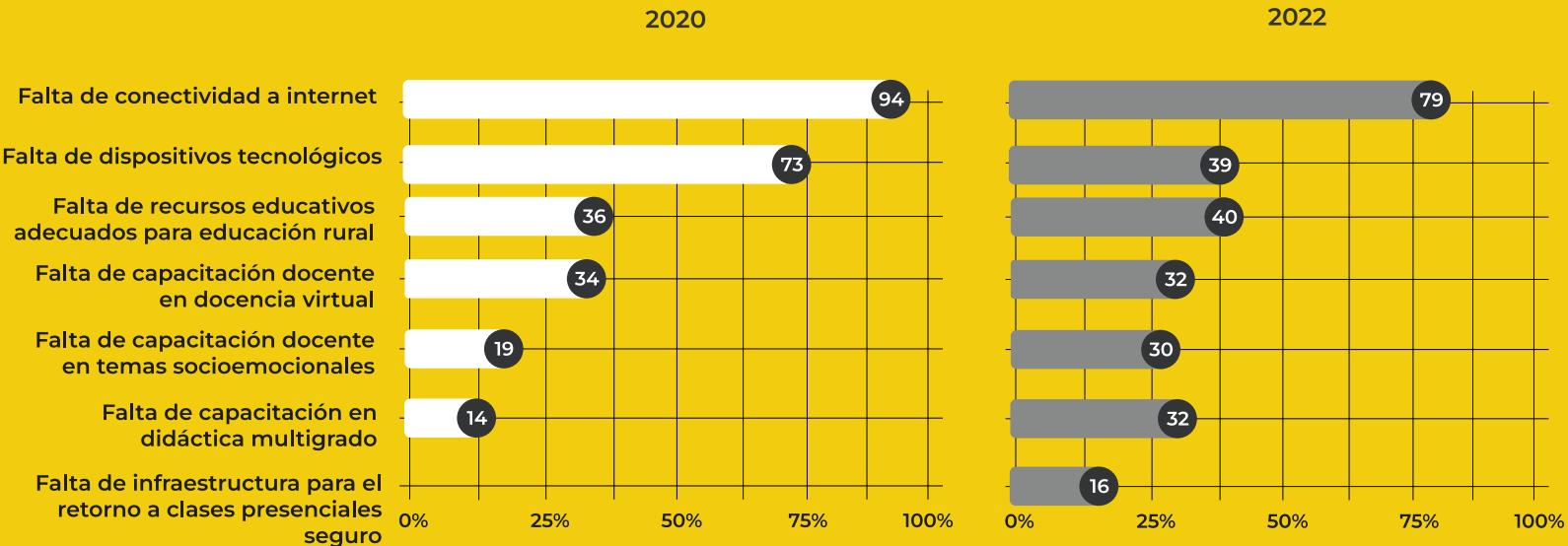
#### a) Desafíos percibidos

El Gráfico 31 muestra los resultados en torno a los principales desafíos de la educación rural en un contexto de crisis sanitaria. En concreto, un porcentaje alto –en ambos años– ubica la mala conectividad a internet como un desafío importante, aunque la proporción decrece entre años (94% a 79%). En 2020 también era prevalente la preocupación por la falta de dispositivos tecnológicos (73%), lo que disminuye en 2022 (39%), quizá debido al retorno a la presencialidad. Otras preocupaciones experimentan variaciones menores o no experimentan variaciones: la falta de recursos educativos adecuados para educación rural, la falta de capacitación docente en docencia virtual, por ejemplo. Sin embargo, sí se aprecia un aumento por preo-

cupaciones relativas a problemáticas socioemocionales (19% a 30%) y capacitación en didáctica multigrado (14% y 32%). Esto podría indicar que una vez recuperada la presencialidad vuelven a adquirir importancia temas relativos a los desafíos propios de la docencia rural, o bien que estas dimensiones fueron más perjudicadas en pandemia.

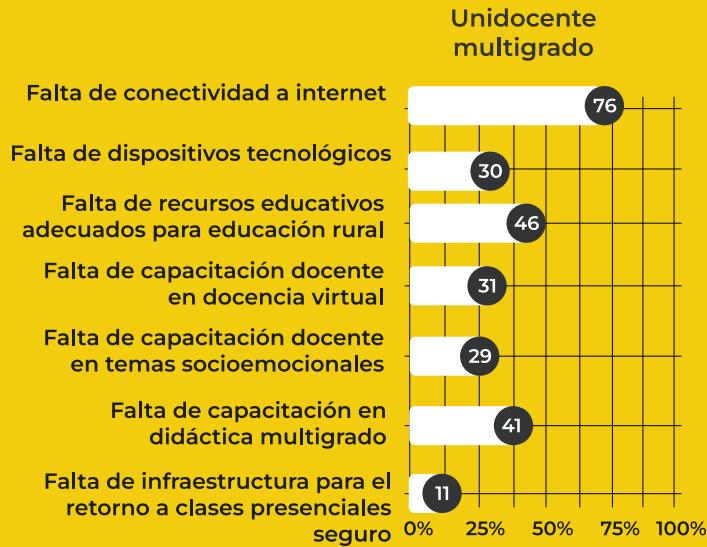
**Gráfico 31 Percepción de desafíos para educación rural en pandemia - Comparativo**

**Principales desafíos de la educación rural (año 2020 - 2022)**  
% Sí



Centrándonos en las apreciaciones del año 2022, el Gráfico 32 muestra que las tendencias generales se mantienen según tipo de establecimiento. Aun así, destaca que la falta de dispositivos tecnológicos y capacitación en educación virtual parece ser un desafío mayor para establecimientos completos, mientras que la falta de recursos educativos adecuados para el contexto rural surge con más fuerza en establecimientos multigrado.

**Gráfico 32 Percepción de desafíos para educación rural en pandemia - Tipo de establecimiento**



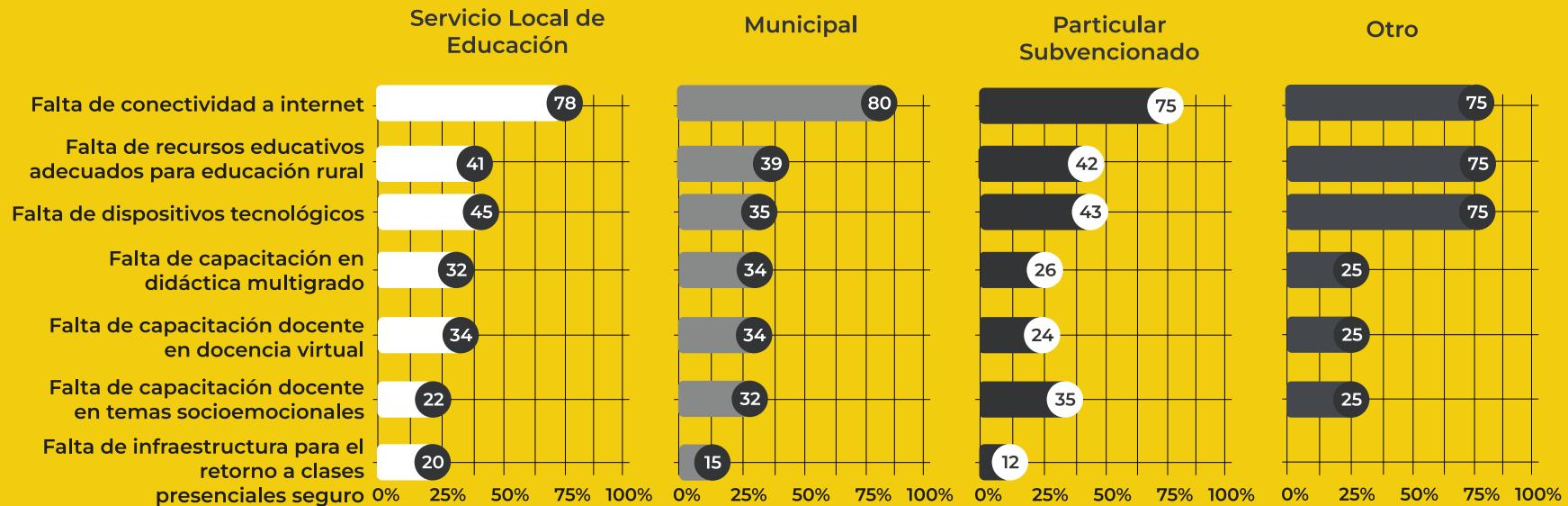
**Principales desafíos de la educación rural**  
% Sí. Según tipo de establecimiento. Año 2022



Por su parte, el Gráfico 33 muestra diferencias según dependencia en capacitación docente en temas socioemocionales, donde los particulares subvencionados lo perciben como un desafío importante. Establecimientos SLEP y municipales, en cambio, señalan la falta de capacidad en didáctica multigrado y docencia virtual como desafíos relevantes.

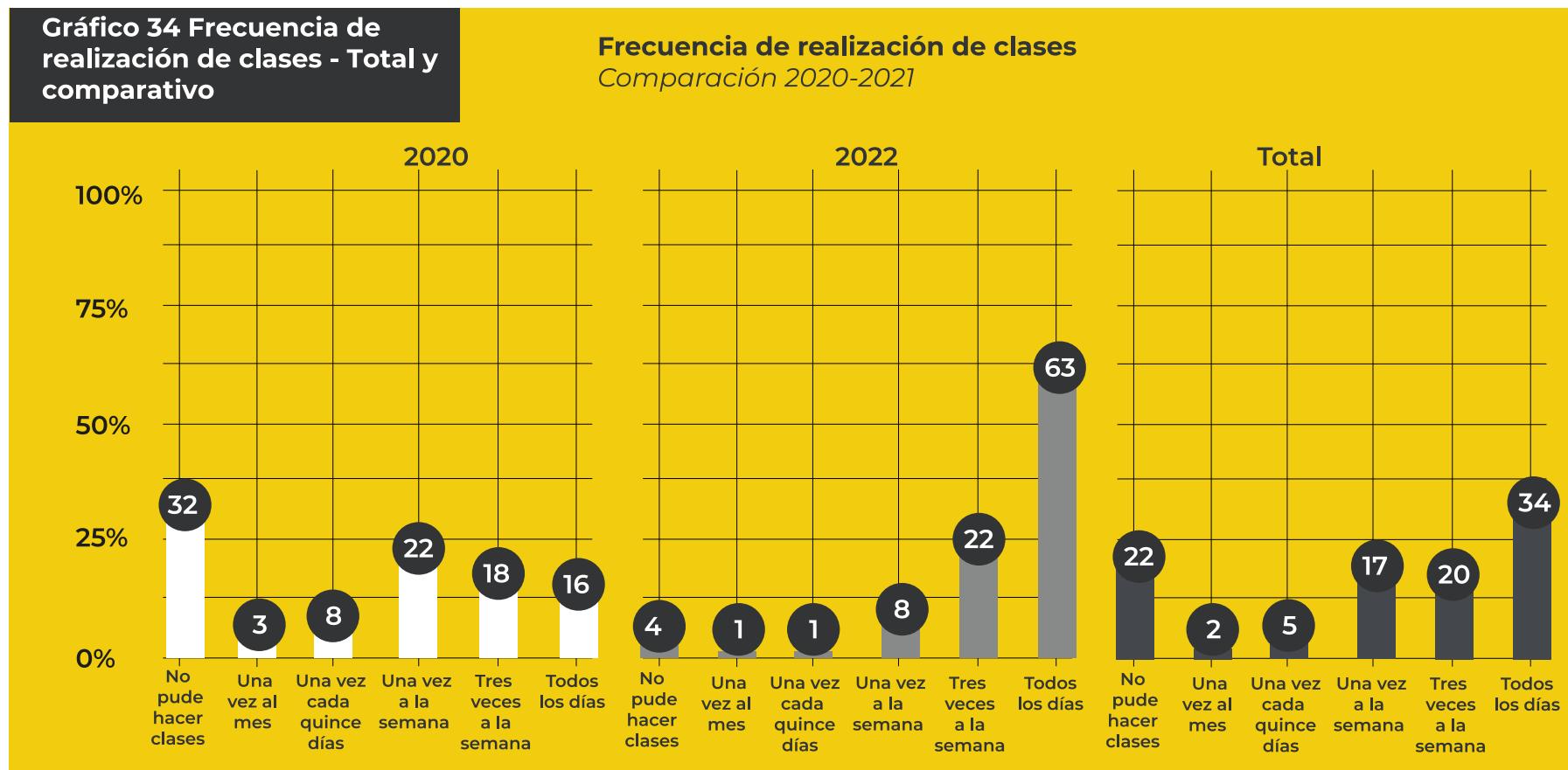
**Gráfico 33 Percepción de desafíos para educación rural en pandemia - Dependencia de establecimiento**

**Principales desafíos de la educación rural**  
% Sí. Según dependencia de establecimiento. Año 2022



### b) Frecuencia de actividades docentes

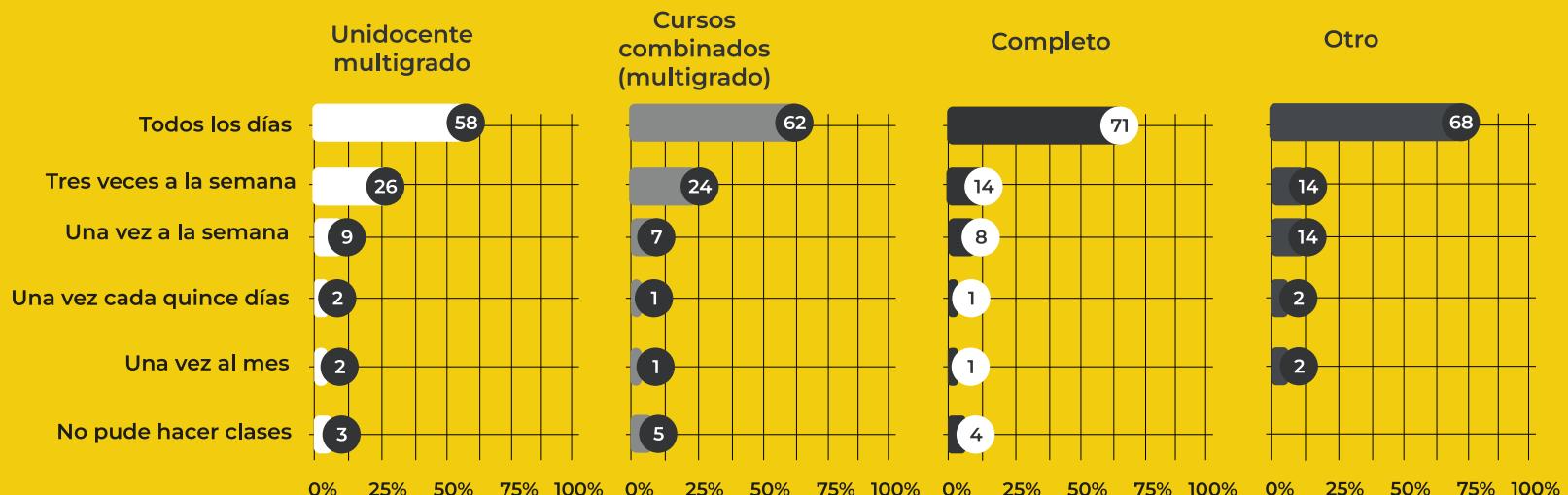
Otro elemento que se ha visto afectado por el contexto de pandemia es la frecuencia de actividades docentes. Analizando en concreto la frecuencia de la realización de clases –uno de los elementos centrales del proceso escolar– en el Gráfico 34 se observan cambios sustantivos. Por un lado, mientras que el 32% de los docentes reportaba en 2020 que no pudo hacer clases, esa proporción desciende a apenas el 4% en 2021. A la vez, mientras que en 2020 sólo el 16% hacía clases todos los días, ese grupo aumenta al 63% en 2021. Decrece también otra alternativa popular en 2020: hacer clases una vez a la semana (que desciende de 22% a 8%) y aumenta levemente el grupo que hace clases tres veces a la semana (de 18% a 22%).



Al distinguir por tipo de establecimiento y centrándonos en el año 2021, el Gráfico 35 muestra que la tendencia general se mantiene, pero se observa que en establecimientos unidocente multigrado es donde existió una relativa menor frecuencia de clases, en tanto el 58% de los encuestados señala que realizaba clases todos los días, proporción que alcanza el 71% en establecimientos completos.

**Gráfico 35 Frecuencia de realización de clases - Tipo de establecimiento**

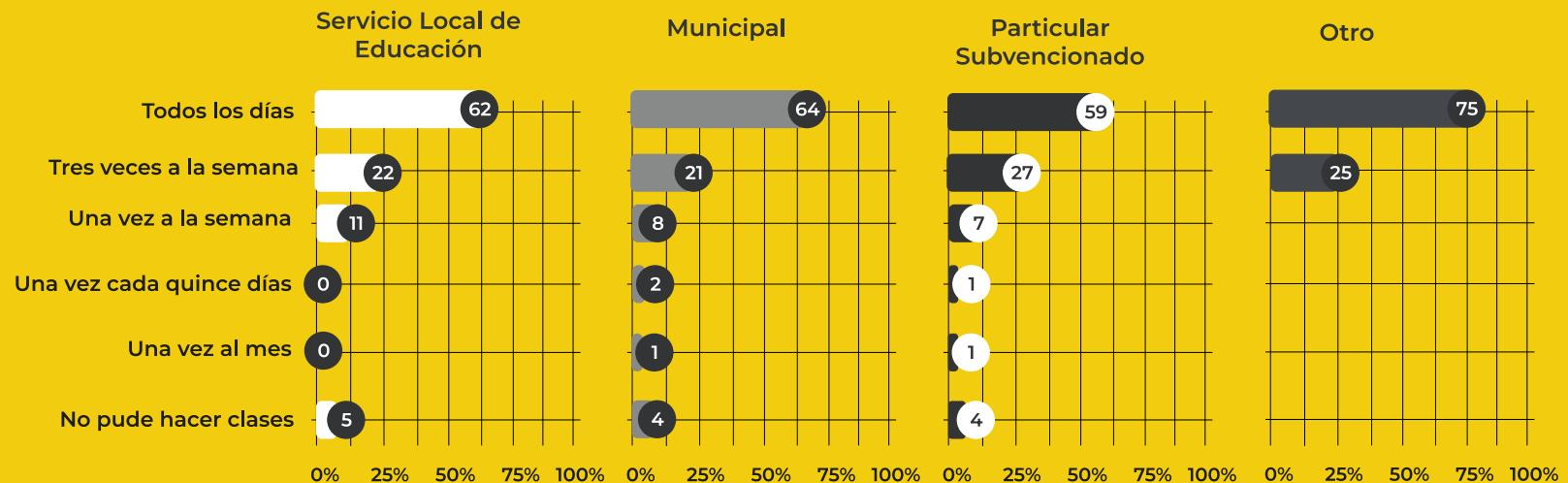
**Frecuencia de realización de clases según tipo de establecimiento**  
Año 2021



Con respecto a la dependencia, en el Gráfico 36 se ve que no existen diferencias tan relevantes según el tipo de dependencia administrativa de los establecimientos.

**Gráfico 36 Frecuencia de realización de clases - Dependencia de establecimiento**

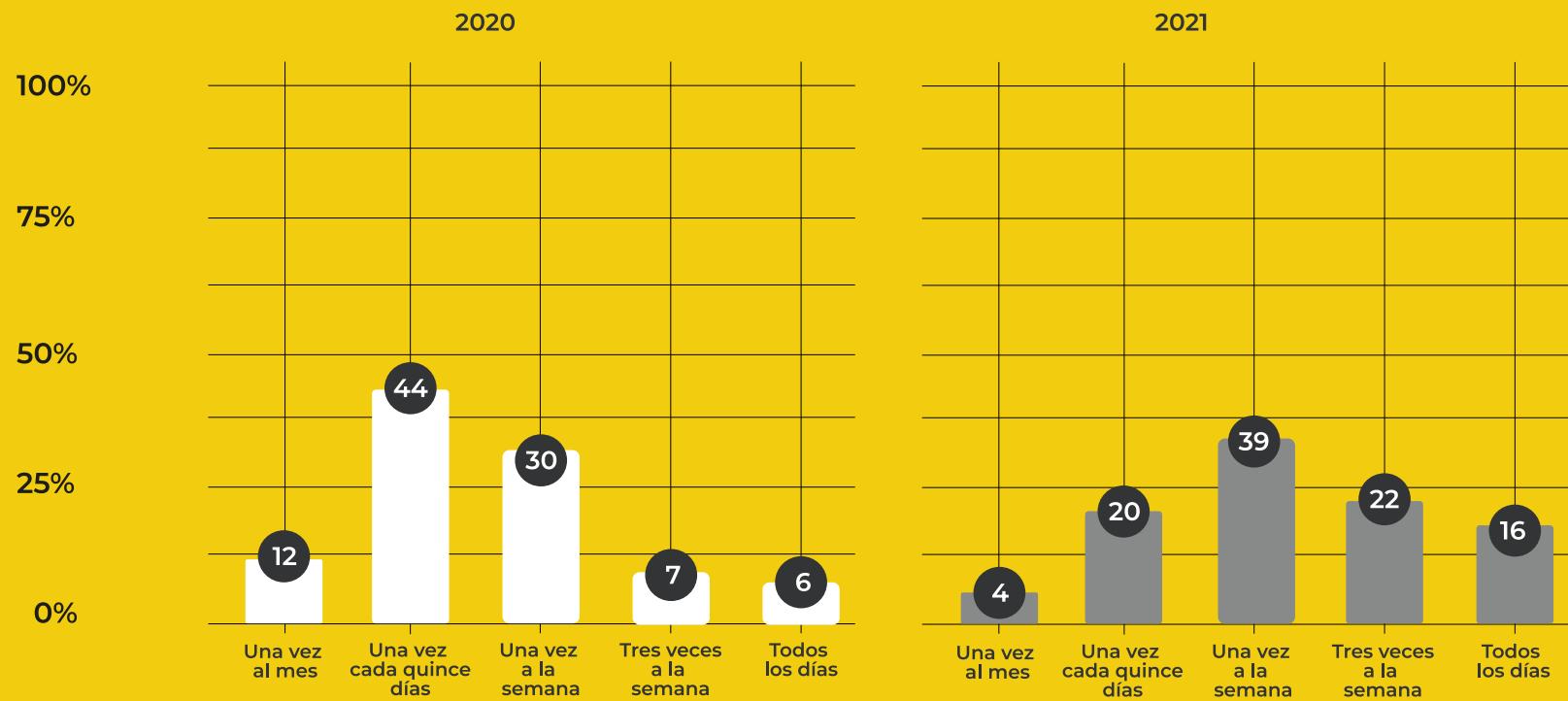
**Frecuencia de realización de clases según dependencia de establecimiento**  
Año 2021



En línea con el aumento en la frecuencia en la realización de clases entre los años 2021 y 2022, en el Gráfico 37 se ve que se acompaña también de un aumento en la frecuencia de entrega de guías y materiales. El grupo que entregaba guías una vez al mes desciende de 12% al 4%, mientras que el que lo hace todos los días aumenta de 6% a 16%. También decrece el grupo que entregaba guías una vez cada quince días desde 44% a 22%, con un aumento correspondiente del grupo que entrega materiales tres veces por semana (de 7% a 22%).

**Gráfico 37 Frecuencia de entrega de guías y tareas - Comparativo**

**Frecuencia de entrega de guías y tareas**  
Comparación 2020 - 2021



Al distinguir por tipo de establecimiento en el año 2022, el Gráfico 38 muestra que, a pesar de que en general existe una frecuencia media de entrega de estos materiales, son los establecimientos completos los que presentan una relativa menor frecuencia. Así, mientras el 47% de docentes de establecimientos unidocente multigrados señalan entregar estos materiales al menos tres veces a la semana, esta proporción desciende al 28% en establecimientos completos.

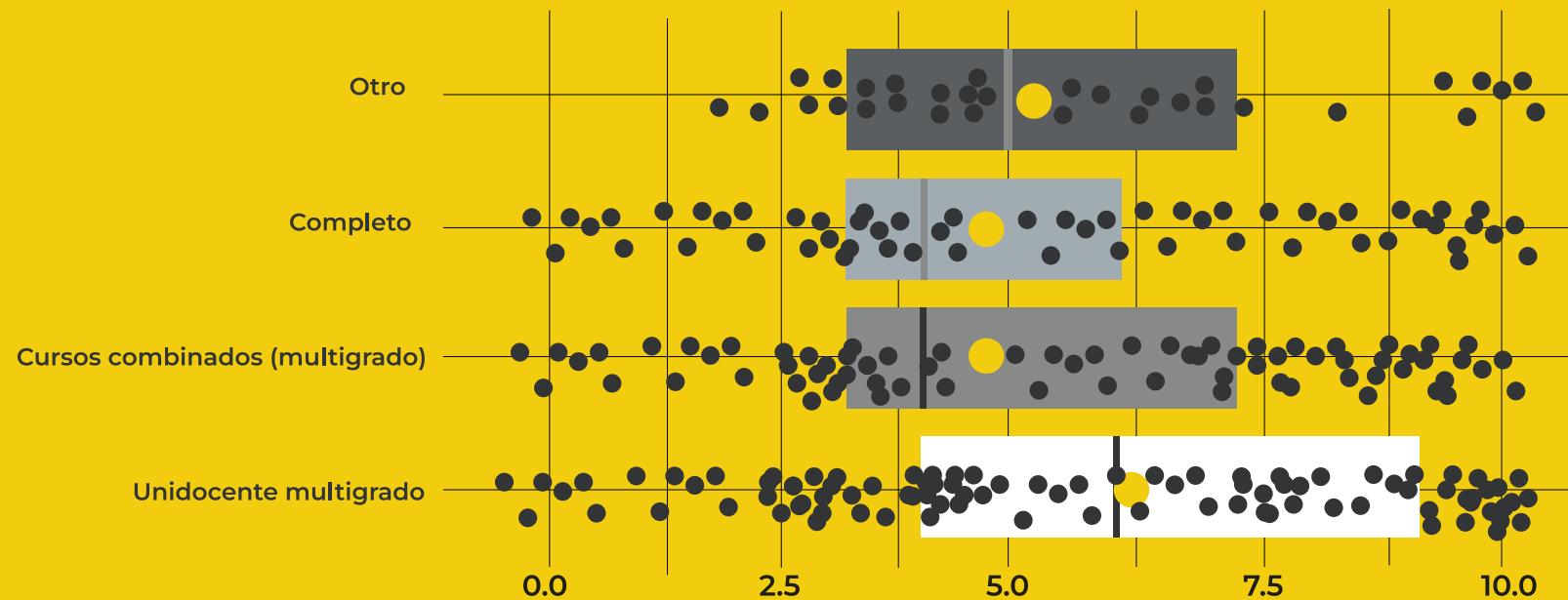
**Gráfico 38 Frecuencia de entrega de guías y tareas - Tipo de establecimiento**

**Frecuencia de entrega de guías y tareas**  
Según tipo de establecimiento. Año 2021



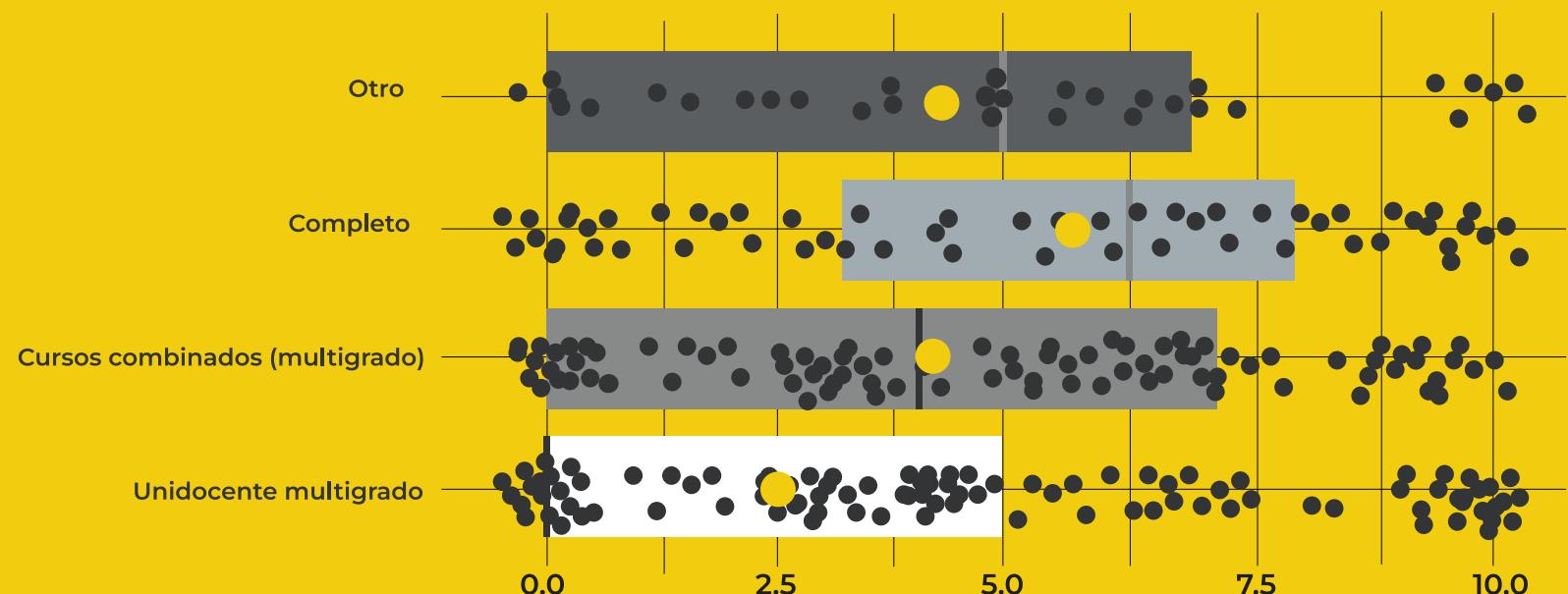
Respecto a los meses dedicados a la realización de clases presenciales y online en el año 2021, los meses de clases presenciales fueron, en promedio, 5,3 y los meses de clases online fueron 3,8 en 2022. En términos de las distribuciones, alrededor del 50% de los docentes tuvo entre 2,5 y 7,5 meses de clases presenciales, mientras que esta distribución se desliza a la izquierda cuando se trata de clases online, donde el 50% se concentró entre los 0 y los 5,5 meses de clases online, demostrando un poco más de variabilidad. Las medianas son de 5 para las clases presenciales y de 4 para las clases online. Así, en general, se observa mayor prevalencia de las clases presenciales que las online para el año 2021, aunque esto exhibe diferencias entre establecimientos.

Según el tipo de colegio, como se ve en el Gráfico 39, hay mayor prevalencia de clases presenciales en colegios unidocentes que en colegios completos o multigrado por cursos combinados. Estos dos últimos presentan medias (marcadas en círculo blanco) y medianas inferiores a los de los establecimientos unidocentes. Las clases online varían de manera correspondiente entre tipos de colegios: los colegios unidocentes muestran menos meses de clases online, las que aumentan en el caso de los multigrado por cursos combinados y luego en los establecimientos completos. Eso sí, se observa mayor variabilidad en el caso de las clases online que en las clases presenciales (ver Gráfico 40).

**Gráfico 39** Meses de clases presenciales - Tipo de establecimiento**Meses de clases presenciales según tipo de establecimiento (2021)**  
Números de meses

**Gráfico 40 Meses de clases online - Tipo de establecimiento**

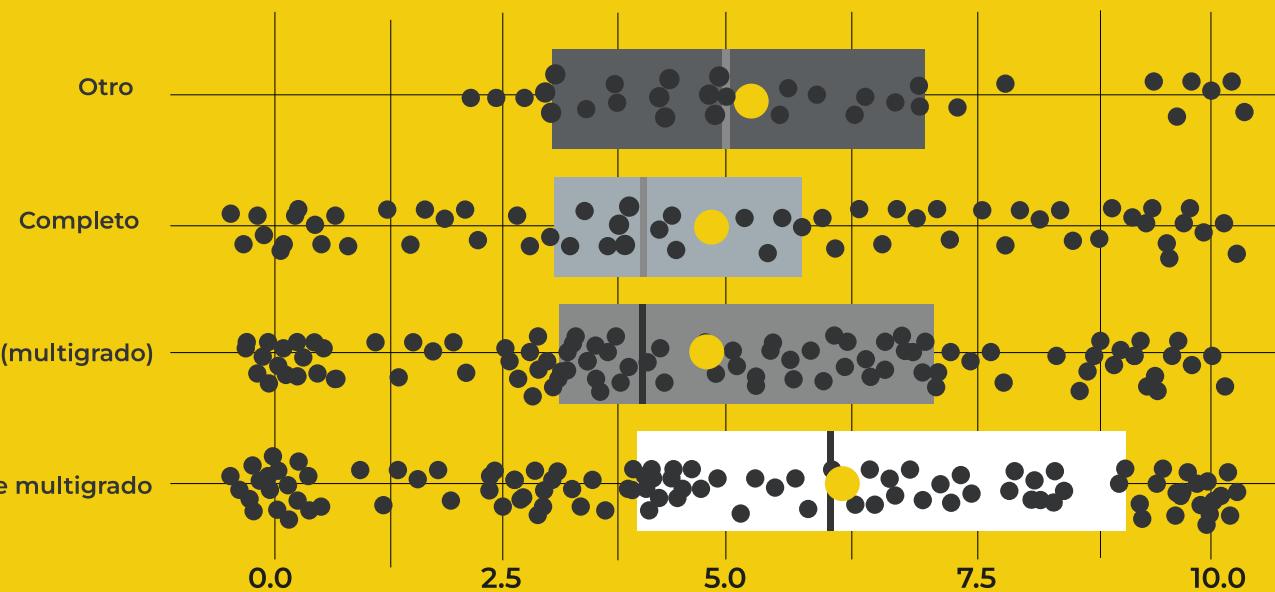
**Meses de clases online según tipo de establecimiento (2021)**  
Números de meses



Al comparar clases presenciales y online según dependencia y tipos de los establecimientos, el Gráfico 41 y Gráfico 42 muestran sus diferencias. En colegios SLEP y particulares subvencionados hubo más clases presenciales en 2021 que en colegios municipales. De hecho, los SLEP presentan una cantidad de clases bastante mayor que las otras dos dependencias, con una media y una mediana ostensiblemente más alta. En el caso de las clases online, nuevamente se observa mayor variabilidad en la muestra. La media y la mediana de los SLEP es inferior a la de los establecimientos subvencionados y municipales. Estos últimos tienen la misma media, pero la mediana es mayor en el caso de los municipales, lo que sugiere que estos últimos igualmente concentran mayor número de clases online. Así, más allá de las particularidades de las distribuciones entre grupos, pareciera que en los colegios municipales hubo menos clases presenciales y más clases online que en colegios SLEP y particulares subvencionados.

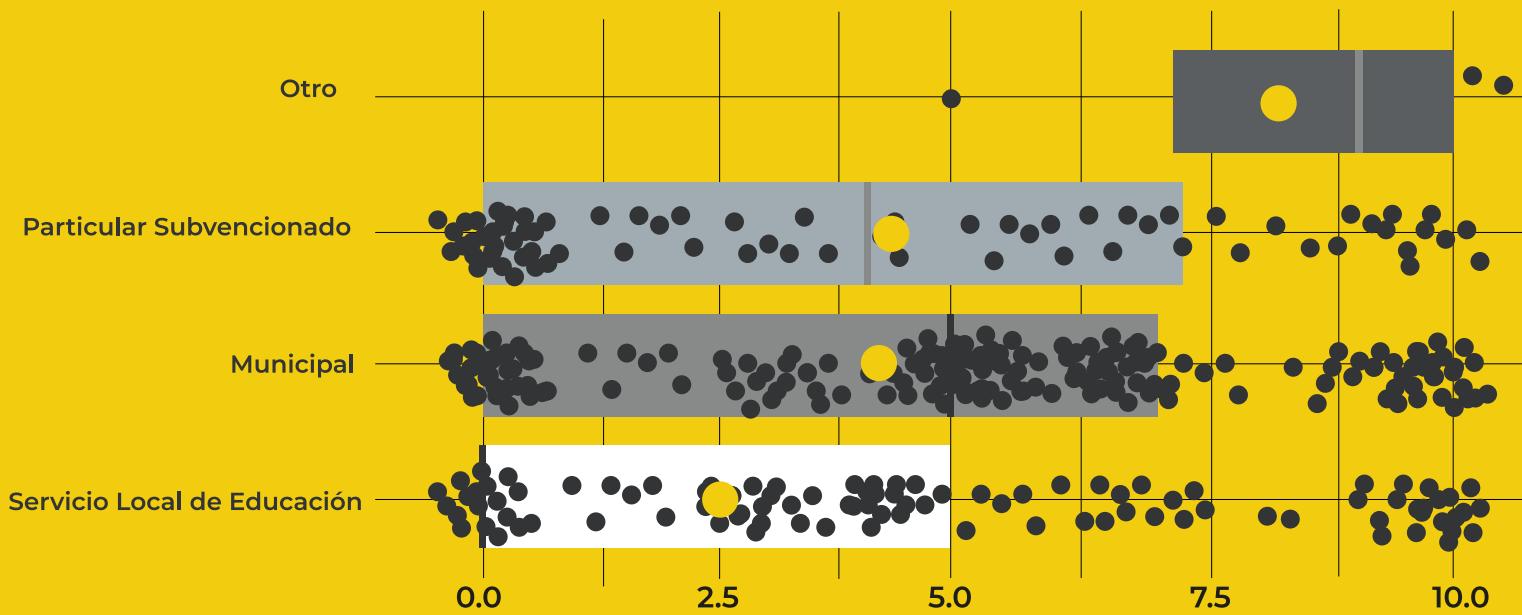
**Gráfico 41 Meses de clases presenciales - Dependencia de establecimiento**

**Meses de clases presenciales según tipo de establecimiento (2021)**  
Números de meses



**Gráfico 42 Meses de clases online - Dependencia de establecimiento**

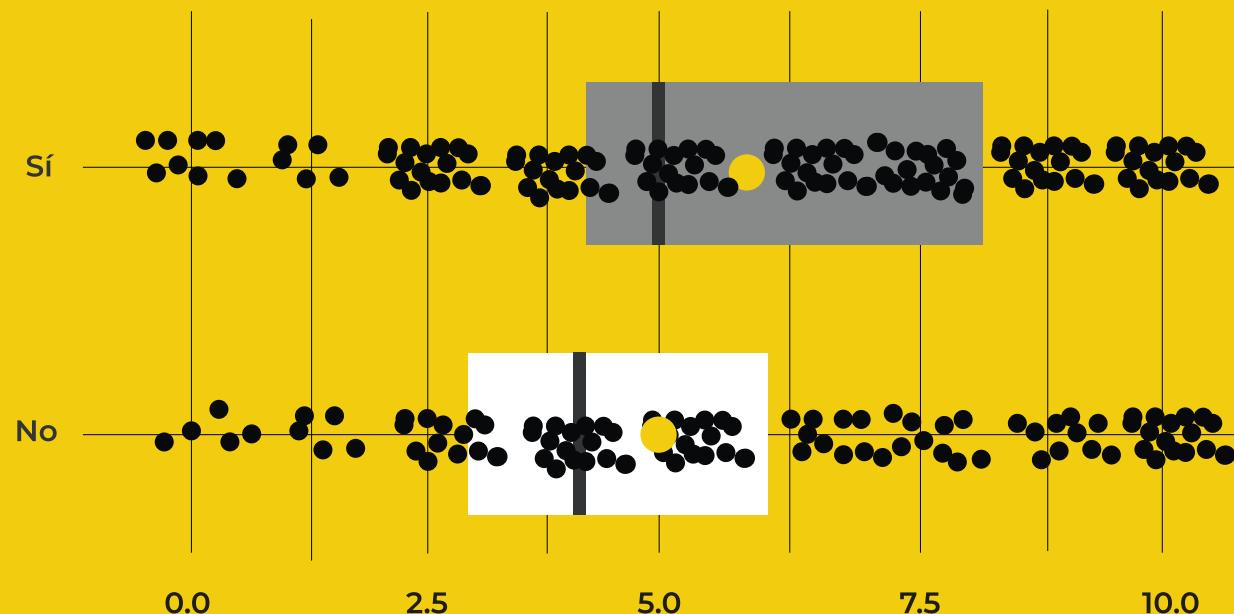
**Meses de clases online según dependencia de establecimiento (2021)**  
Números de meses



La cantidad de clases presenciales y online también varía según la pertenencia de los colegios a microcentros. En efecto, en colegios vinculados a microcentros hay más clases presenciales en 2021 que en colegios no vinculados y en colegios vinculados a microcentros hay menos clases online en 2022 que en colegios no vinculados, lo que se puede apreciar en el Gráfico 43 y Gráfico 44, respectivamente.

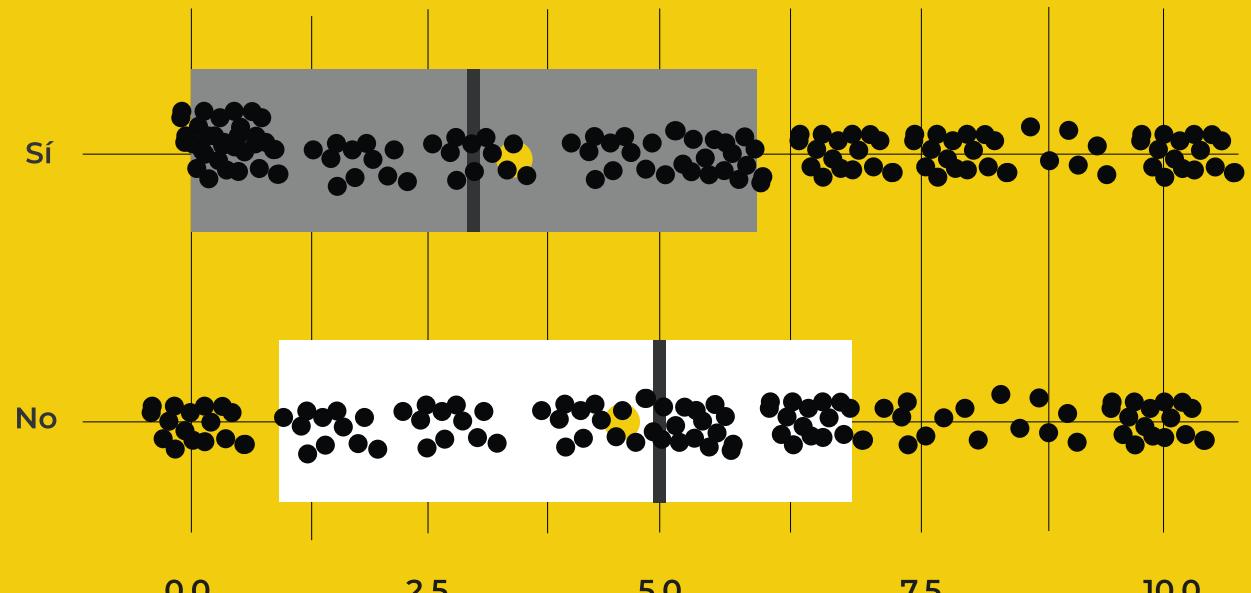
**Gráfico 43 Meses de clases presenciales - Pertenencia a microcentros**

**Meses de clases presenciales según pertenencia a microcentros (2021)**  
Números de meses



**Gráfico 44 Meses de clases online - Pertenencia a microcentros**

**Meses de clases online según pertenencia a microcentros (2021)**  
Números de meses



En conjunto, las diferencias encontradas en clases online y presenciales según tipo, dependencia y afiliación a microcentros por parte de los establecimientos sugiere que las características institucionales de los colegios tienen una influencia importante en el retorno a la presencialidad.

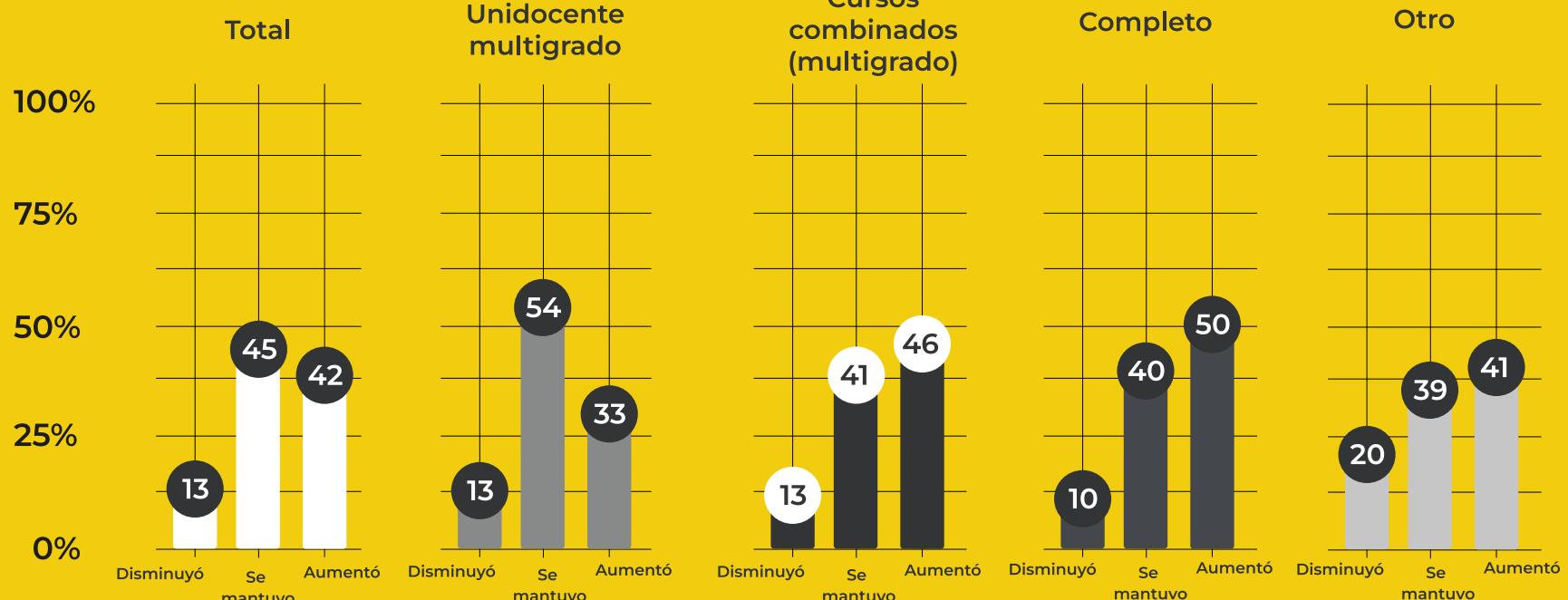
### c) Cambios en matrícula y asistencia

Otro elemento que se pudo haber visto afectado por el contexto de pandemia es la matrícula de los establecimientos. Sobre ello, el Gráfico 45 muestra que en general los respondentes declaran que la matrícula se mantuvo o aumentó respecto al año previo (2020), lo que puede explicarse debido a la flexibilidad de restricciones sobre la enseñanza en pandemia.

Más en específico, el aumento de matrícula se dio con mayor fuerza en establecimientos completos y combinados, mientras que en unidocentes multigrado la matrícula tendió a mantenerse.

**Gráfico 45 Percepción de cambios en matrícula - Total y tipo de establecimiento**

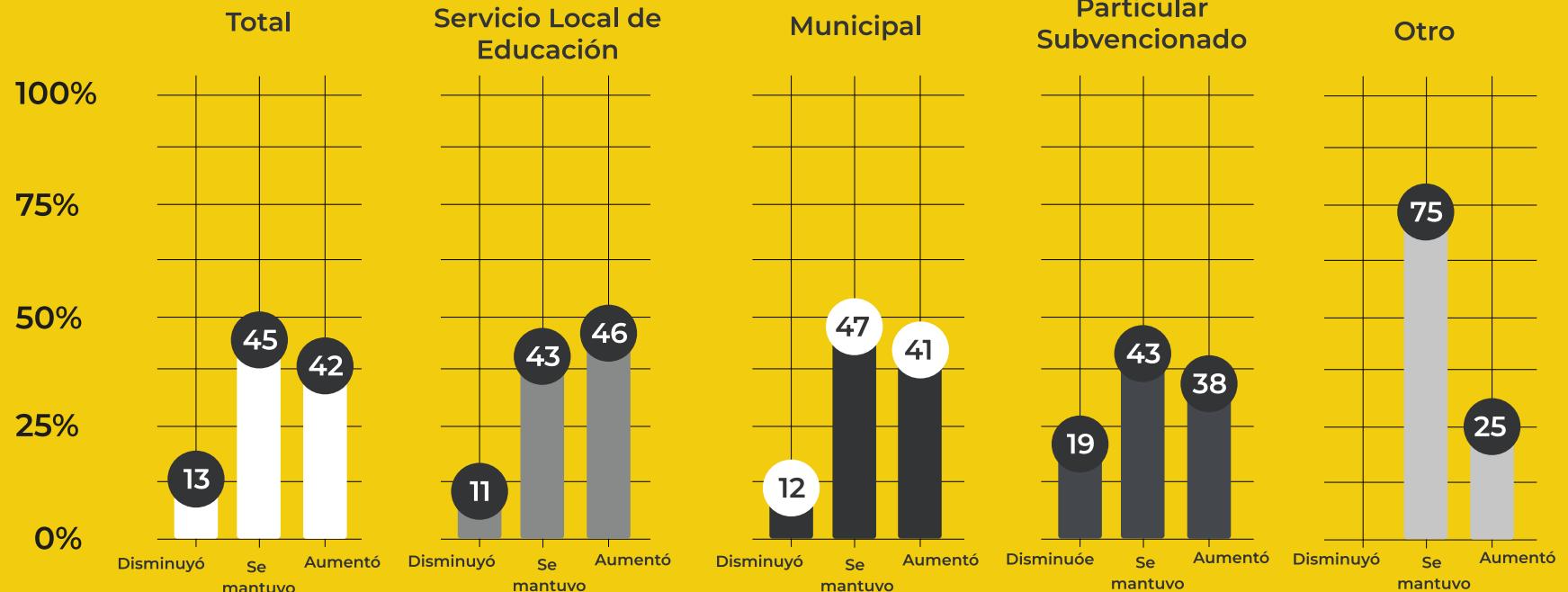
**Percepción de variación de la matrícula respecto del año anterior**  
Total y según tipo de establecimiento. Año 2022



El Gráfico 46, por su parte, muestra que no existieron diferencias relevantes en esta materia según la dependencia administrativa del establecimiento.

**Gráfico 46 Percepción de cambios en matrícula - Dependencia de establecimiento**

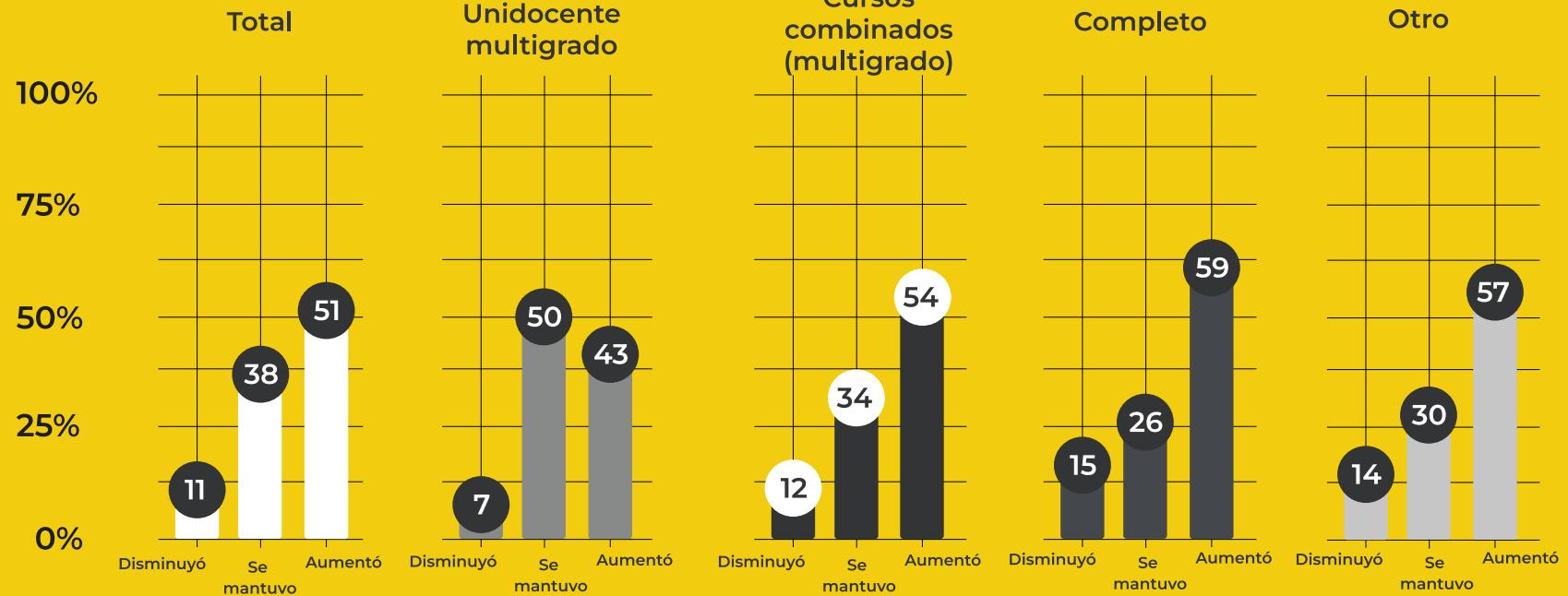
**Percepción de variación de la matrícula respecto del año anterior**  
Total y según dependencia de establecimiento. Año 2022



Observando ahora variaciones en la asistencia desde el retorno a la presencialidad, se replican los resultados previos. El Gráfico 47 muestra que en general la asistencia se mantuvo o aumentó, tendiendo a aumentarse en establecimientos de cursos combinados y completos.

**Gráfico 47 Percepción de cambios en asistencia - Total y tipo de establecimiento**

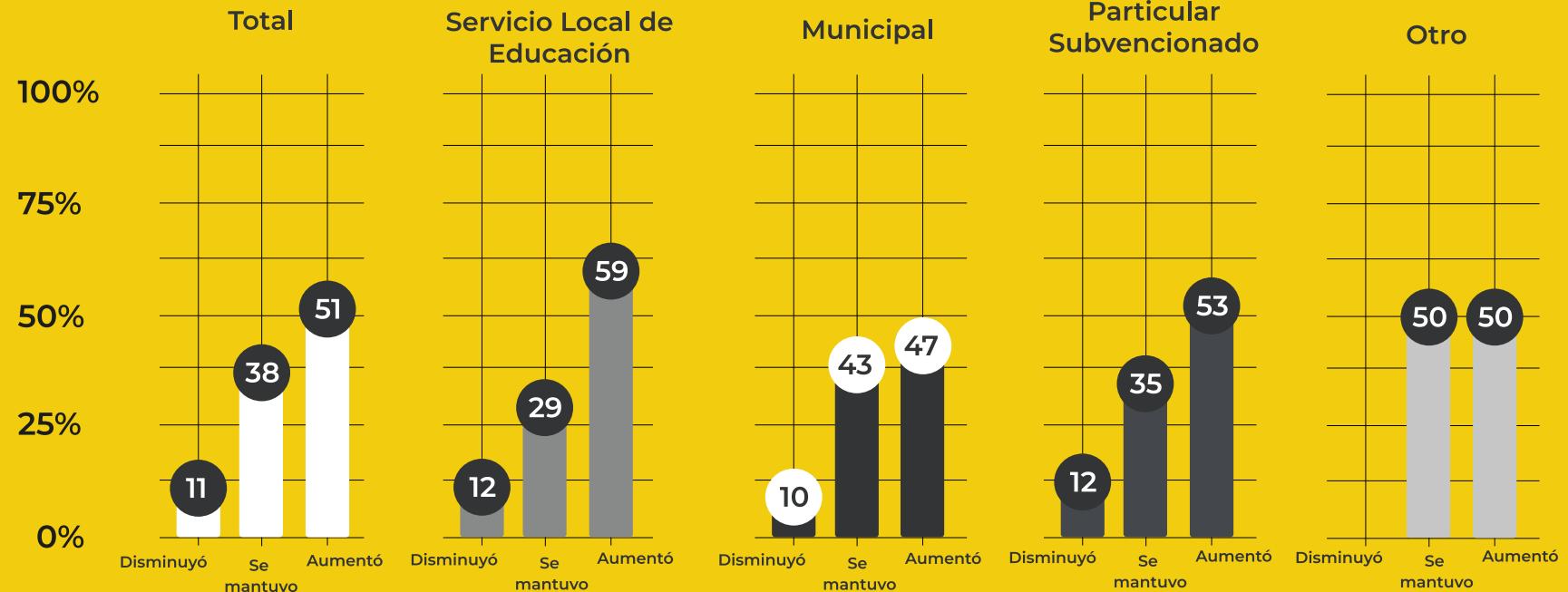
**Percepción sobre asistencia de estudiantes desde el retorno a la presencialidad Total y según tipo de establecimiento. Año 2022**



A su vez y tal como muestra el Gráfico 48, este aumento se da con especial énfasis en establecimientos pertenecientes a SLEP y particulares subvencionados.

**Gráfico 48 Percepción de cambios en asistencia - Dependencia de establecimiento**

**Percepción sobre asistencia de estudiantes desde el retorno a la presencialidad** Según dependencia de establecimiento. Año 2022

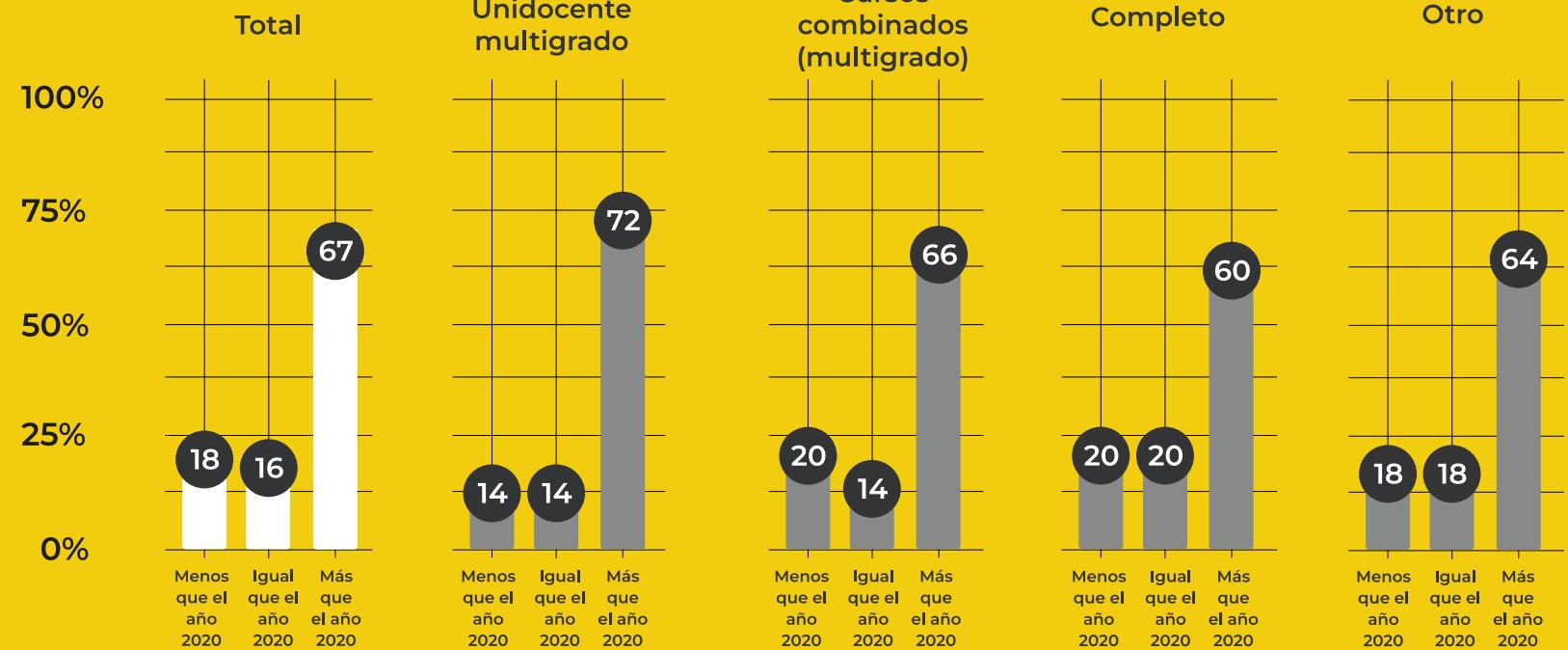


### 6.2.2. Efectos en aprendizajes de estudiantes

Continuando, el Gráfico 49 muestra las percepciones en torno a uno de los efectos centrales del contexto en pandemia, a decir, efectos en el aprendizaje en los estudiantes. En concreto, el 67% de los consultados señala que durante el 2021 los estudiantes tuvieron un aprendizaje mayor que en 2020, lo cual se puede relacionar al retorno a actividades presenciales y a un contexto de aprendizaje más tradicional. Esta tendencia se mantiene en todos los tipos de establecimiento, aunque se intensifica en establecimientos unidocente multigrado.

**Gráfico 49 Percepción de aprendizaje - Total y tipo de establecimiento**

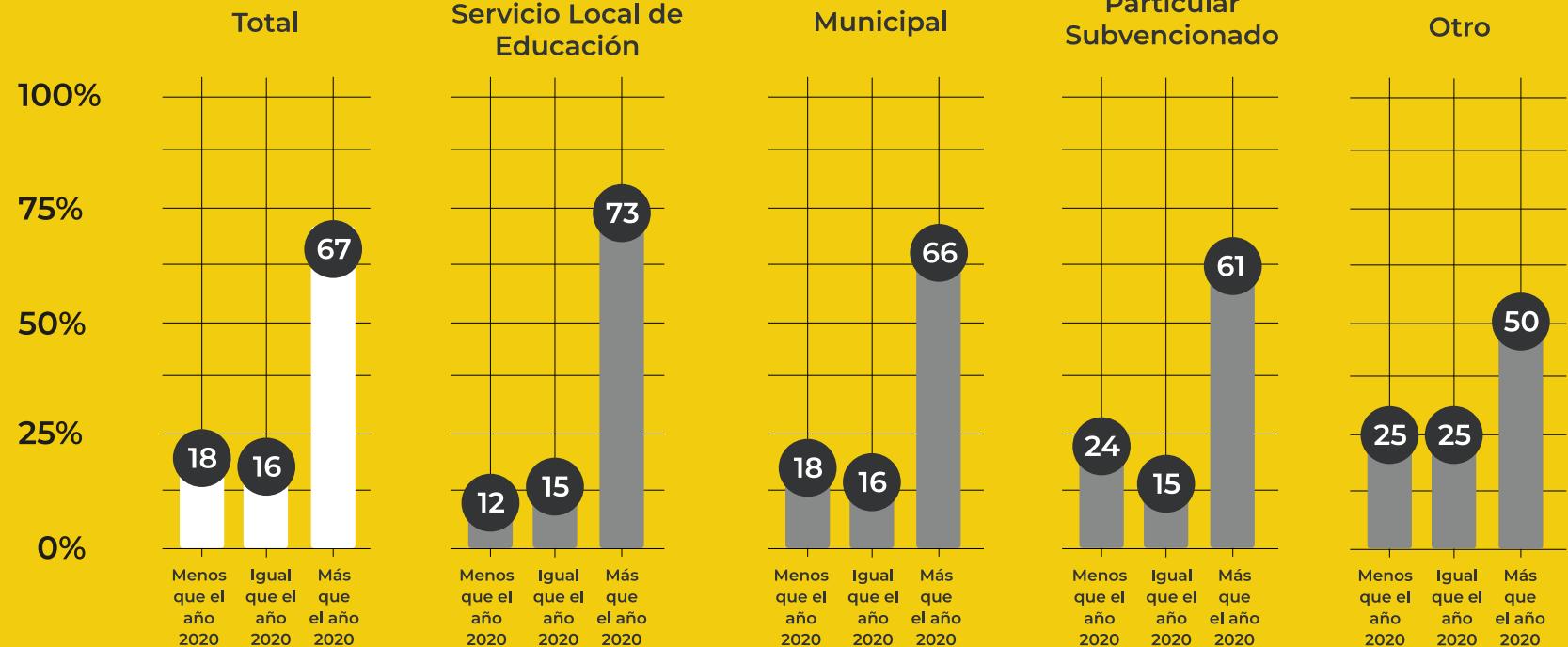
**Percepción aprendizaje en 2021**  
Total y según tipo de establecimiento. Año 2021



En cuanto a diferencias por dependencia administrativa, en todos los tipos se mantiene esta visión positiva respecto a los aprendizajes en 2021. De todas formas, los docentes de establecimientos SLEP tienen la visión más positiva, donde el 73% declara que los estudiantes tendrán un aprendizaje superior en comparación a 2020. Esta proporción es de 66% y 61% en municipales y particulares subvencionados respectivamente (Gráfico 50).

**Gráfico 50 Percepción de aprendizaje - Total y dependencia del establecimiento**

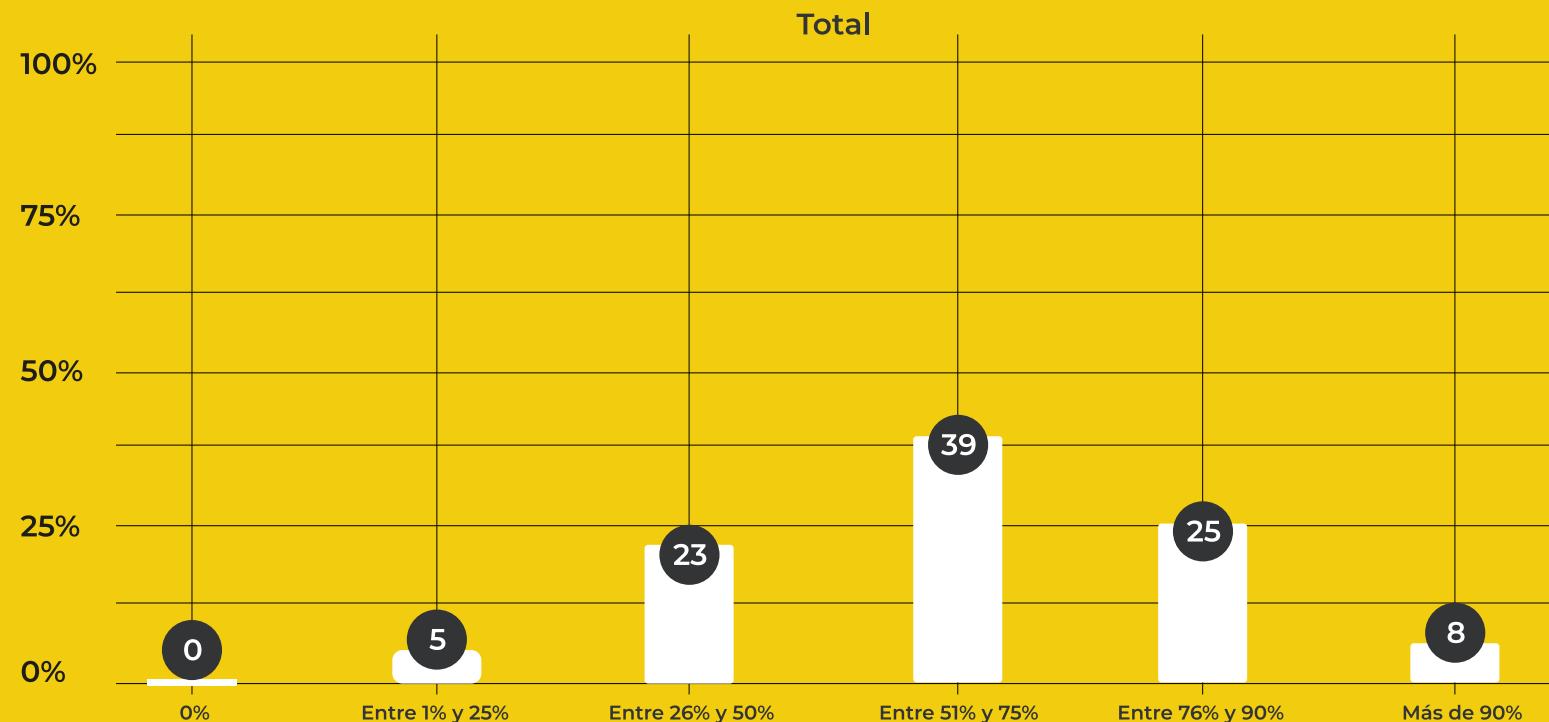
**Percepción aprendizaje en 2021**  
Según dependencia de establecimiento. Año 2021



Independiente de lo anterior, en el Gráfico 51 se puede ver la percepción respecto al porcentaje de currículum abordado en 2021. En concreto, sólo alrededor del 30% de los docentes reportan haber logrado pasar más del 76%. Alrededor del 20% logró cubrir entre el 26% y el 50%, mientras que casi el 40% cubrió entre el 51% y el 75%. Lamentablemente, no existe información para comparar con el año anterior y vinculado a ello, evaluar si las percepciones previas se encontraban alineadas con los porcentajes de logro en 2020.

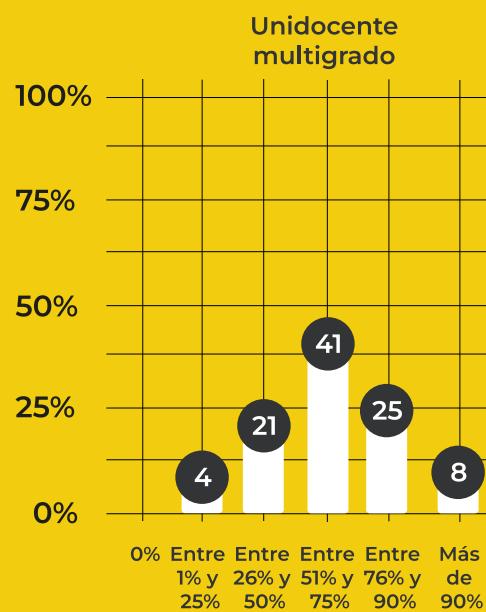
**Gráfico 51 Porcentaje de currículum abordado en el año - Total**

**Porcentaje de currículum abordado en el año  
Año 2021**

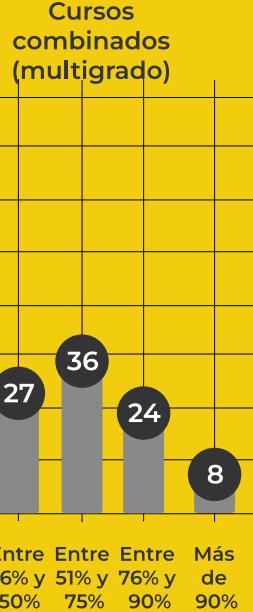


Ahora, al distinguir por tipo de establecimiento, el Gráfico 52 muestra que en general esta visión semi-crítica respecto a los contenidos alcanzados es transversal a los distintos establecimientos. Sin embargo, al observar diferencias por dependencia, el Gráfico 53 muestra que establecimientos particulares subvencionados tienen una visión más positiva, donde cerca del 40% de los encuestados declara que se ha alcanzado a pasar más del 76% del currículum.

**Gráfico 52 Porcentaje de currículum abordado en el año - Tipo de establecimiento**



**Porcentaje del currículum abordado durante el año**  
Según tipo de establecimiento. Año 2021



Completo

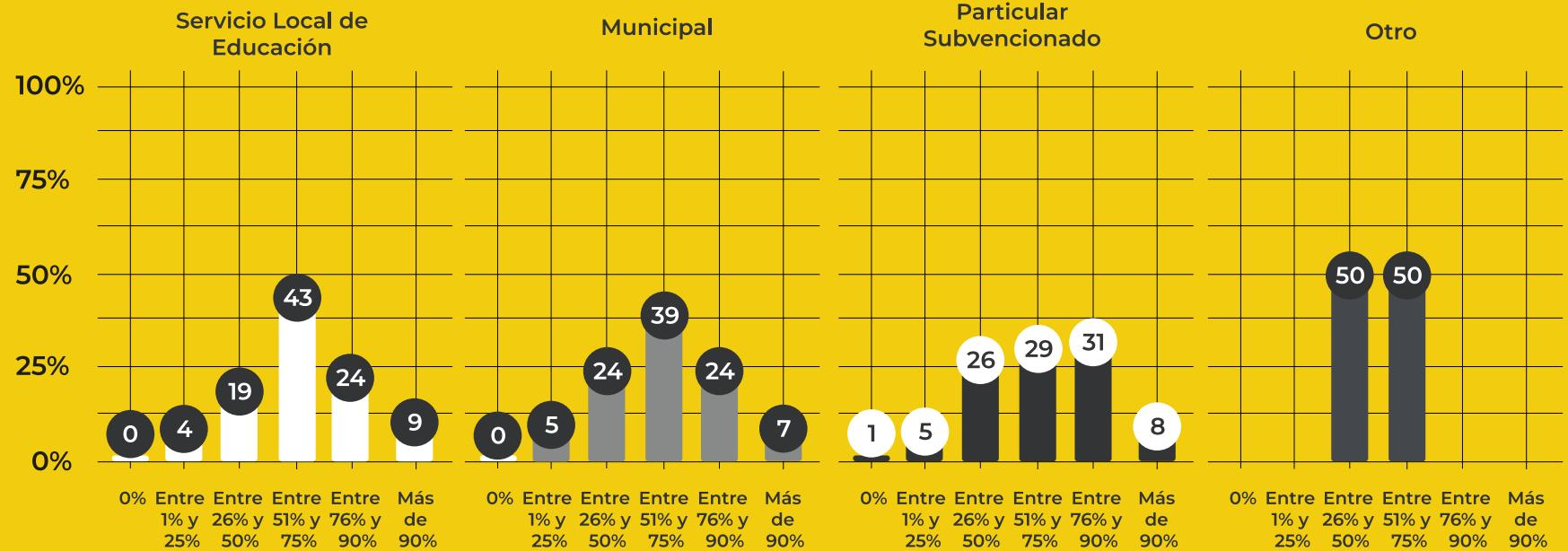


Otro



**Gráfico 53 Porcentaje de currículum abordado en el año - Dependencia de establecimiento**

**Porcentaje del currículum abordado durante el año**  
Según dependencia de establecimiento. Año 2021

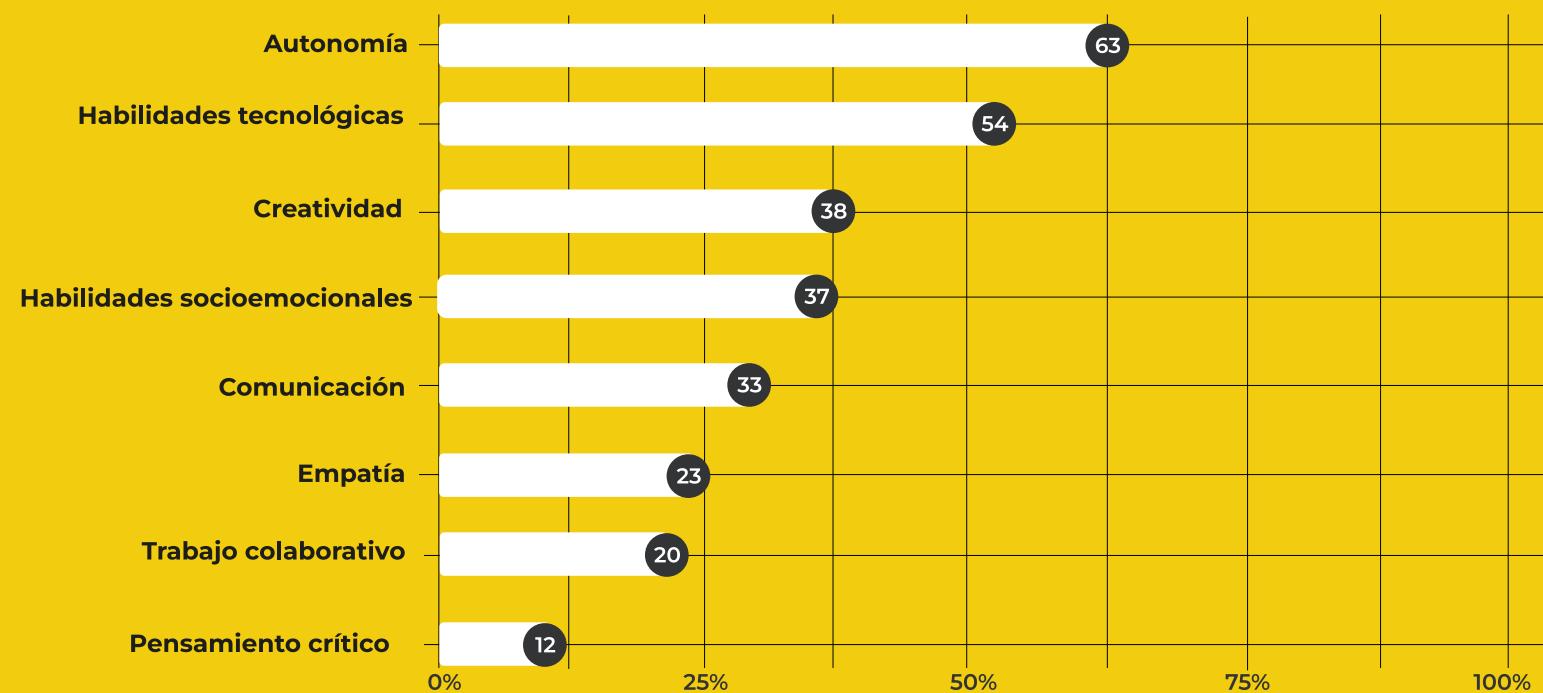


Más allá de lo anterior, se debe considerar que el desafío de realizar labor educativa en un contexto de pandemia no sólo tendría efectos percibidos en los contenidos tradicionales de colegios y escuelas, sino que también en las habilidades que podrían desarrollar los estudiantes dado el contexto mundial.

Para atender a ello, el Gráfico 54 muestra las expectativas que tenían los participantes en la versión 2020 respecto a los aprendizajes que deberían haber desarrollado sus estudiantes. Como se ve, la autonomía y habilidades tecnológicas eran los atributos que en su momento los docentes consideraban como más posibles de desarrollar en sus estudiantes dado el contexto. Otros elementos como la creatividad, habilidades socioemocionales y comunicación también eran mencionados, pero en menor medida.

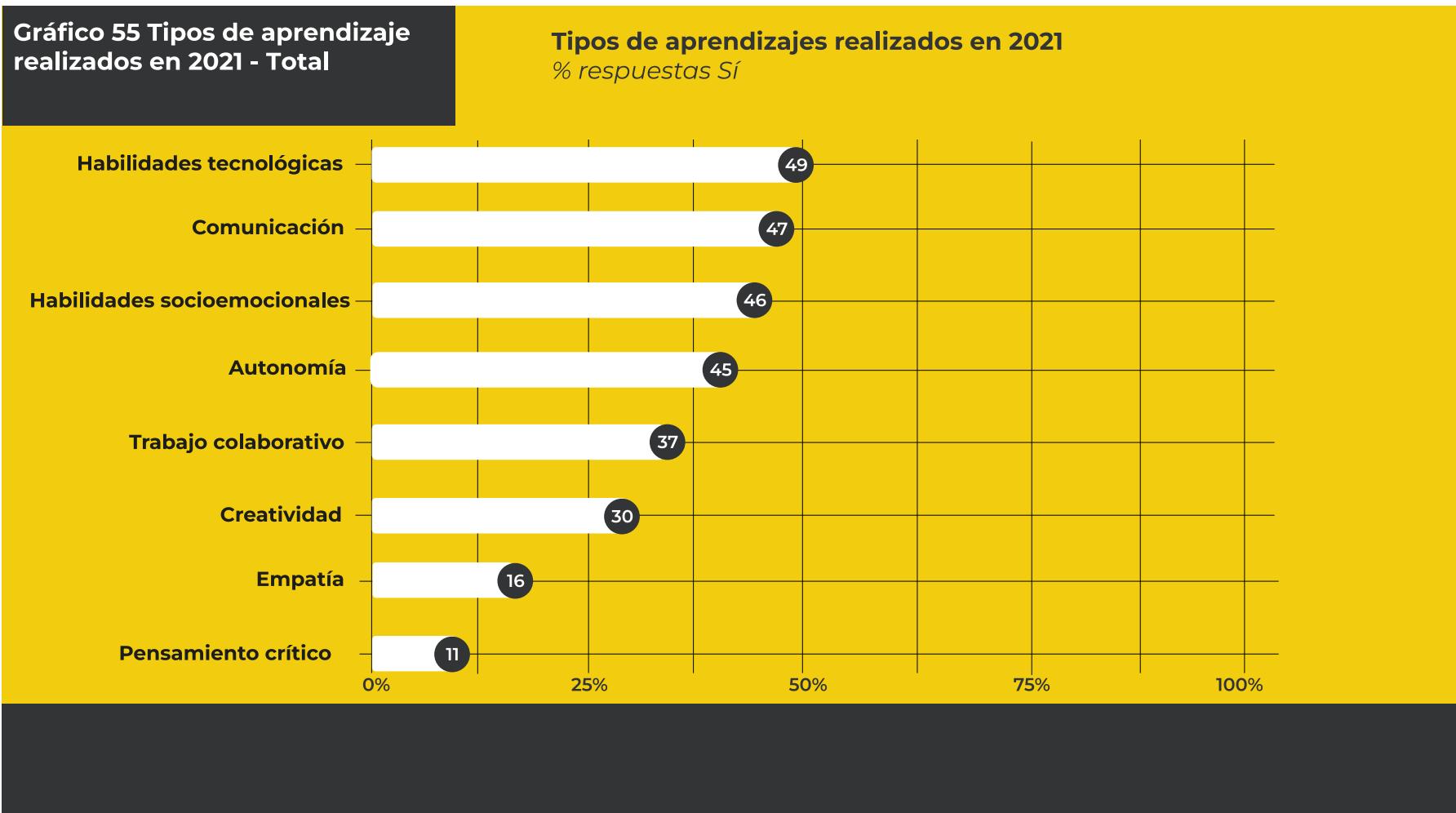
**Gráfico 54 Expectativa de aprendizaje para 2020 - Total**

**Expectativas de aprendizaje para 2020**  
% respuestas Sí



Ahora, el Gráfico 55 permite contrastar dichas expectativas con lo que los encuestados declaran que aprendieron sus estudiantes en 2021. Destaca que casi la mitad de los respondentes declara que efectivamente sus estudiantes aprendieron habilidades tecnológicas, aunque la autonomía se encuentra por detrás de otras habilidades desarrolladas, como la comunicación y aptitudes socioemocionales.

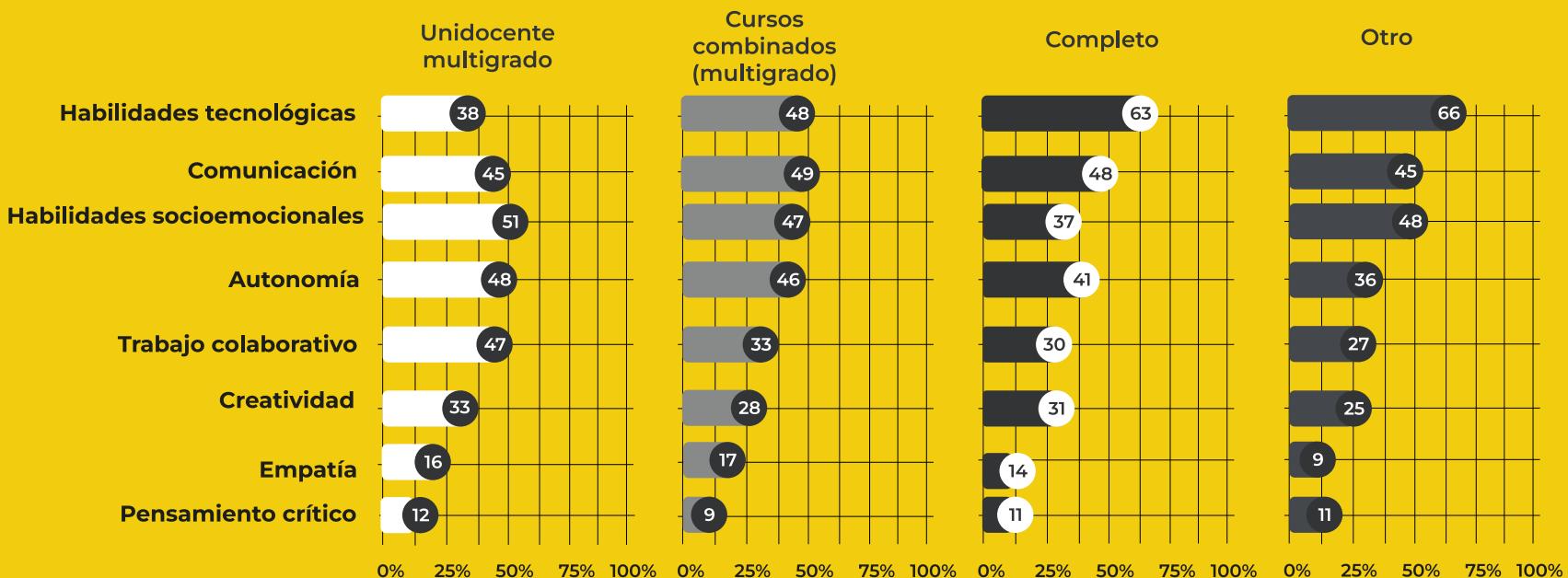
Sin embargo, cabe destacar que todos aquellos elementos son relevados por parte importante de los encuestados.



Centrándonos ahora en la versión 2022, el Gráfico 56 muestra que la percepción sobre aprendizajes puede tener diferencias relevantes según tipo de establecimiento. Mientras en establecimientos completos la habilidad más mencionada es la tecnológica, en escuela unidocente multigrado destaca de aptitudes socioemocionales. Por su parte, participantes de establecimientos de cursos combinados presentan menciones similares entre las habilidades mencionadas.

**Gráfico 56 Tipos de aprendizaje realizados en 2021 -Tipo de establecimiento**

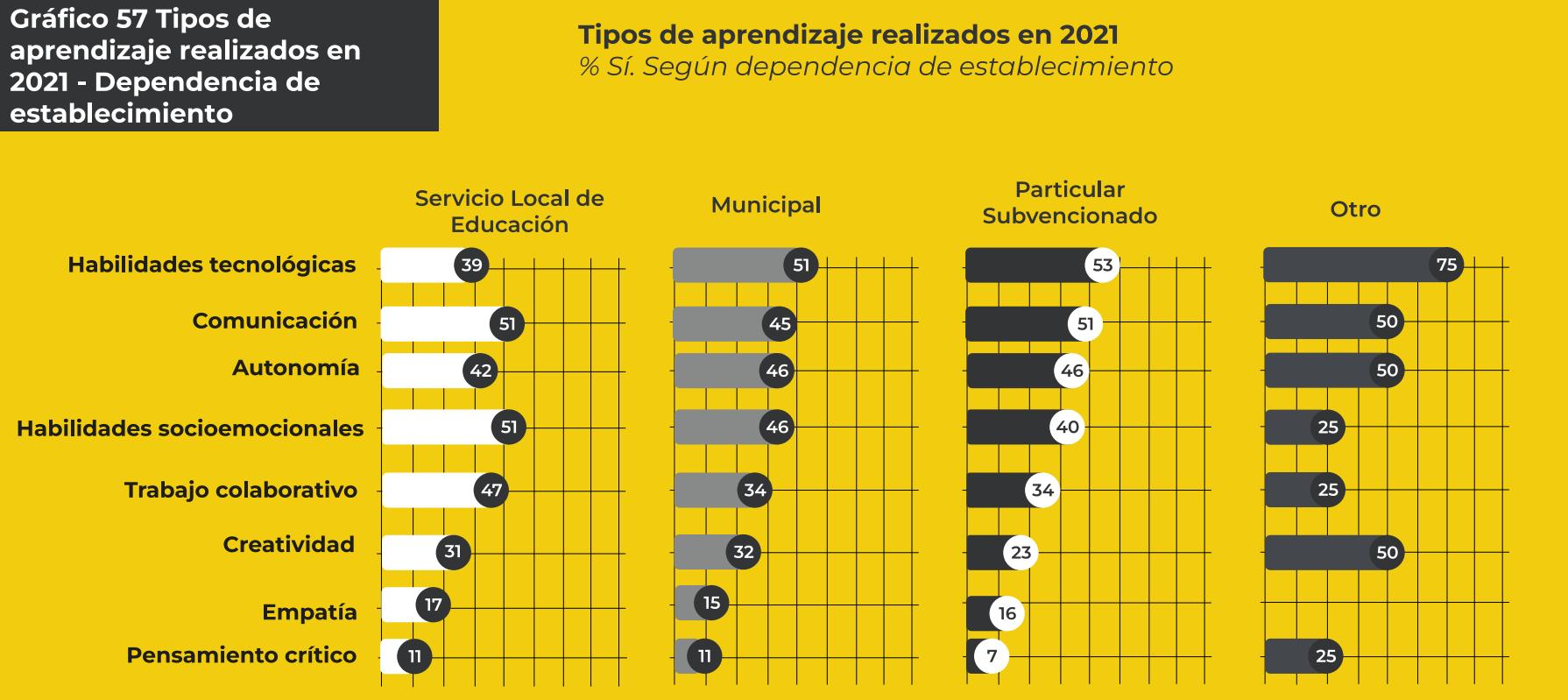
**Tipos de aprendizaje realizados en 2021**  
% Sí. Según tipo de establecimiento



El Gráfico 57, por su parte, revela que en términos generales no existen grandes diferencias entre las distintas dependencias. Sin embargo, destaca que las habilidades tecnológicas fueron menos mencionadas en establecimientos SLEP en comparación con el resto.

**Gráfico 57 Tipos de aprendizaje realizados en 2021 - Dependencia de establecimiento**

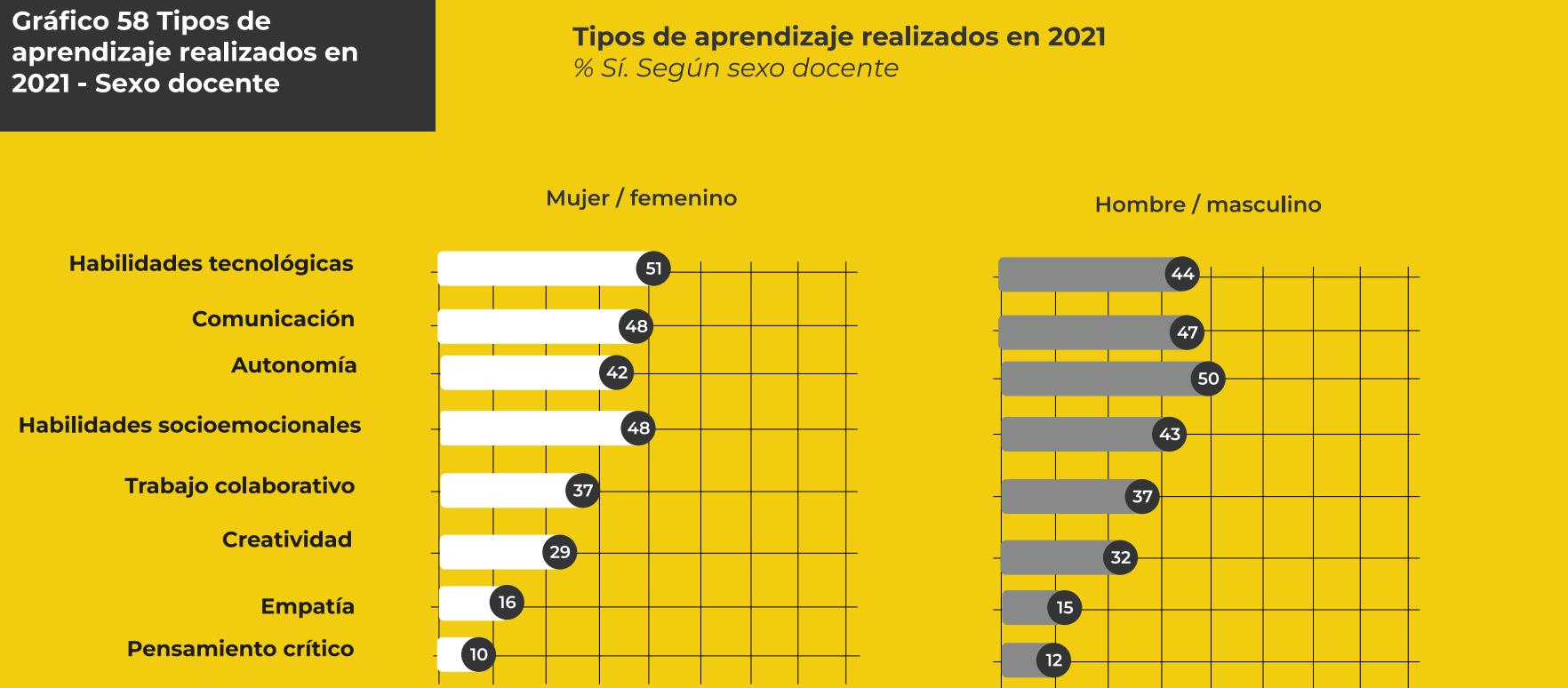
**Tipos de aprendizaje realizados en 2021**  
% Sí. Según dependencia de establecimiento



Continuando, el Gráfico 58 muestra algunas diferencias en estas percepciones según sexo del docente. Por ejemplo, mientras las habilidades tecnológicas y socioemocionales son más mencionadas por docentes mujeres, la autonomía es más preponderante en docentes hombres (50% versus 42%).

**Gráfico 58 Tipos de aprendizaje realizados en 2021 - Sexo docente**

**Tipos de aprendizaje realizados en 2021**  
% Sí. Según sexo docente



### 6.2.3. Efectos en entorno educacional

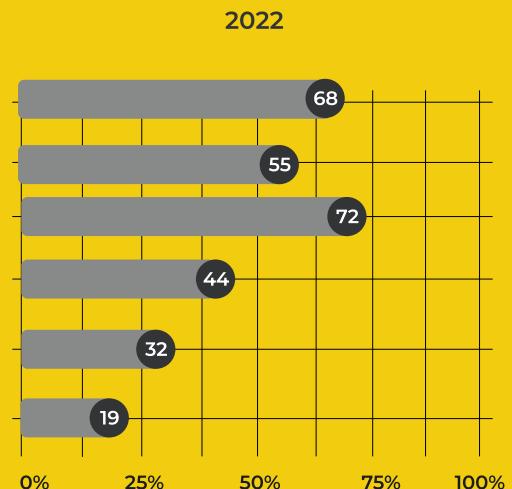
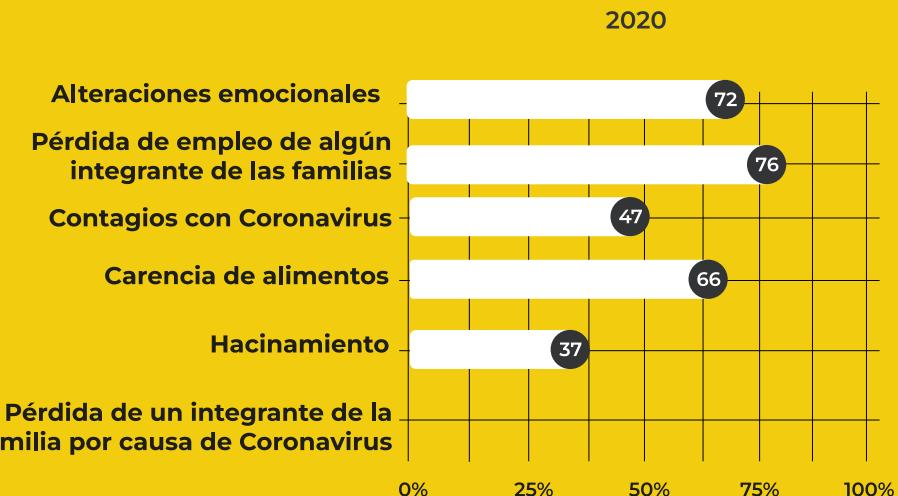
Ahora bien, más allá de los desafíos de la labor educacional en un contexto de pandemia enunciados, la crisis sanitaria desató complejidades y situaciones adversas en esferas no educacionales, pero que pudieron trascender las limitaciones y ser percibidas por los docentes.

Para analizar ello, en el Gráfico 59 se ven las problemáticas que los encuestados declararon que experimentaron sus estudiantes y familias durante 2020 y 2022. Como se ve, lo más mencionado en 2020 fue la pérdida de empleo (76%), seguido por las alteraciones emocionales (72%). El año 2022, por su parte, las menciones generales tienden a caer, aunque un 72% declaró los contagios por COVID y un 68% las alteraciones emocionales.

Asimismo, destaca la inclusión del elemento “pérdida de un integrante de la familia por COVID”, que fue declarado por el 19% en 2022.

**Gráfico 59 Problemáticas experimentadas por estudiantes y familias en pandemia - Comparativo**

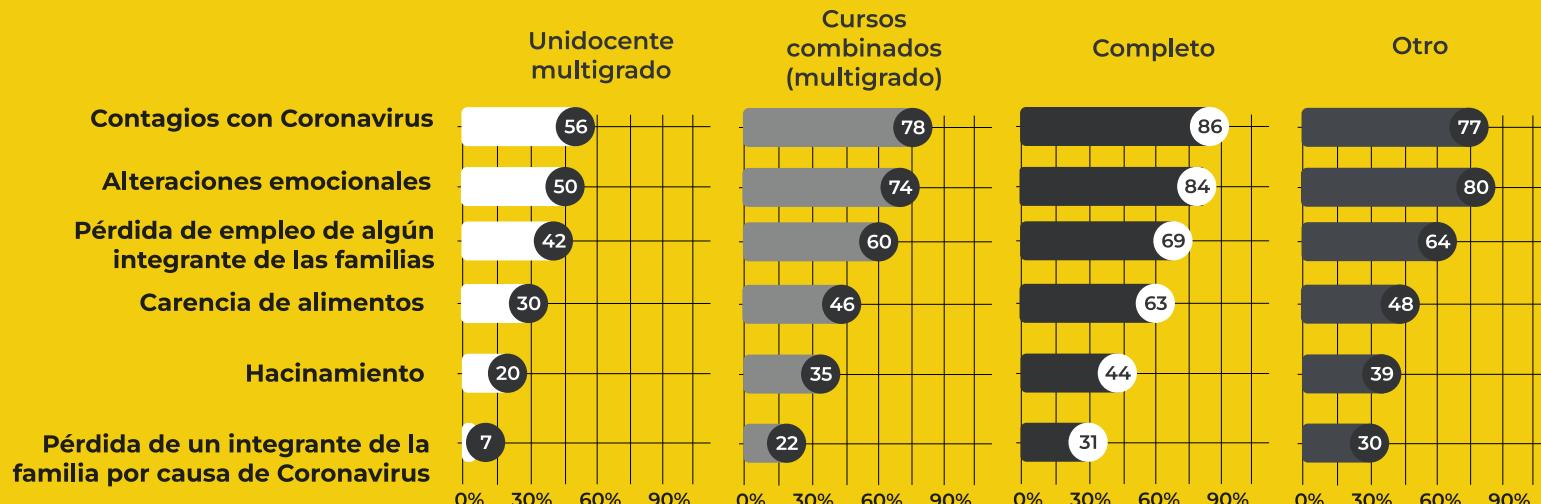
**Problemáticas experimentadas por estudiantes y familias en pandemia (2020-2022)**  
*% respuesta Sí*



Centrándonos en el año 2022, el Gráfico 60 muestra las variaciones según tipo de establecimiento. Los datos muestran que, en términos generales, las problemáticas son menos declaradas en establecimientos unidocentes multigrado. A su vez, todas las problemáticas son más mencionadas en establecimientos completos, probablemente vinculado a sus condiciones estructurales distintas.

**Gráfico 60 Problemáticas experimentadas por estudiantes y familias en pandemia - Tipo de establecimiento**

**Problemáticas experimentadas por estudiantes y familias en pandemia (2020-2022)**  
% Sí. Según tipo de establecimiento. Año 2022

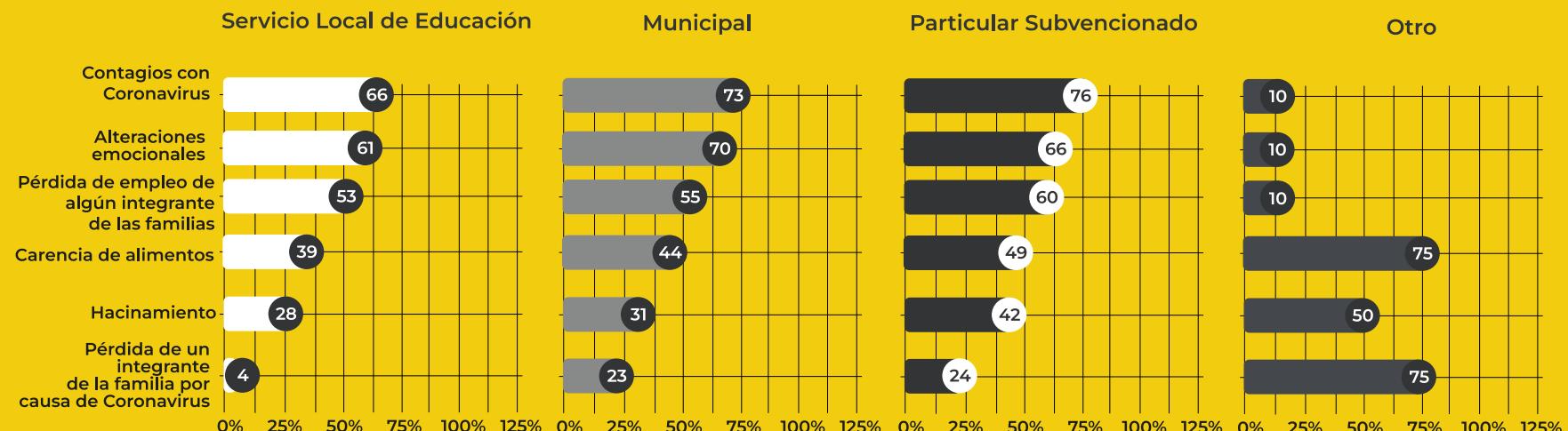


Respecto a la dependencia administrativa, el Gráfico 61 muestra que, al igual que establecimientos completos, los particulares subvencionados mostraron una mayor declaración a todas las problemáticas abordadas en el estudio.

**Gráfico 61 Problemáticas experimentadas por estudiantes y familias en pandemia - Dependencia de establecimiento**

**Problemáticas experimentadas por estudiantes o sus familias en pandemia (2020-2022)**

*% Sí. Según dependencia de establecimiento. Año 2022*

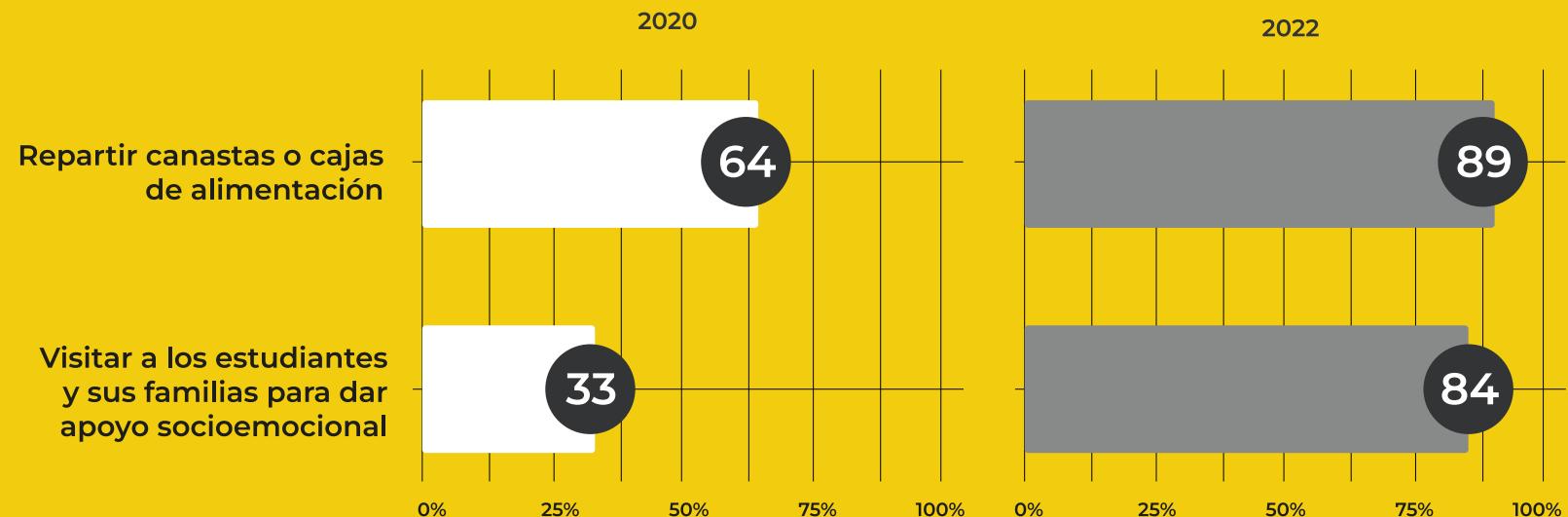


Vinculado a las complejidades que pudieron presentar las comunidades educativas durante 2020 y 2021, en el Gráfico 62 se muestran los resultados relativos a distintos tipos de apoyo que prestaron los docentes a los estudiantes y sus familias durante la pandemia.

En concreto, se ve que el 64% de los respondentes declaró que en 2020 repartió canastas de alimentación, lo que aumentó a 89% en 2021. Del mismo modo, pero con un cambio más pronunciado, se ve que mientras el 33% de los encuestados declaró en 2020 visitas a los estudiantes y sus familias para entregar apoyo emocional, esta proporción aumenta a 84% en 2021.

**Gráfico 62 Tipos de apoyo prestado a estudiantes y sus familias en pandemia - Comparativo**

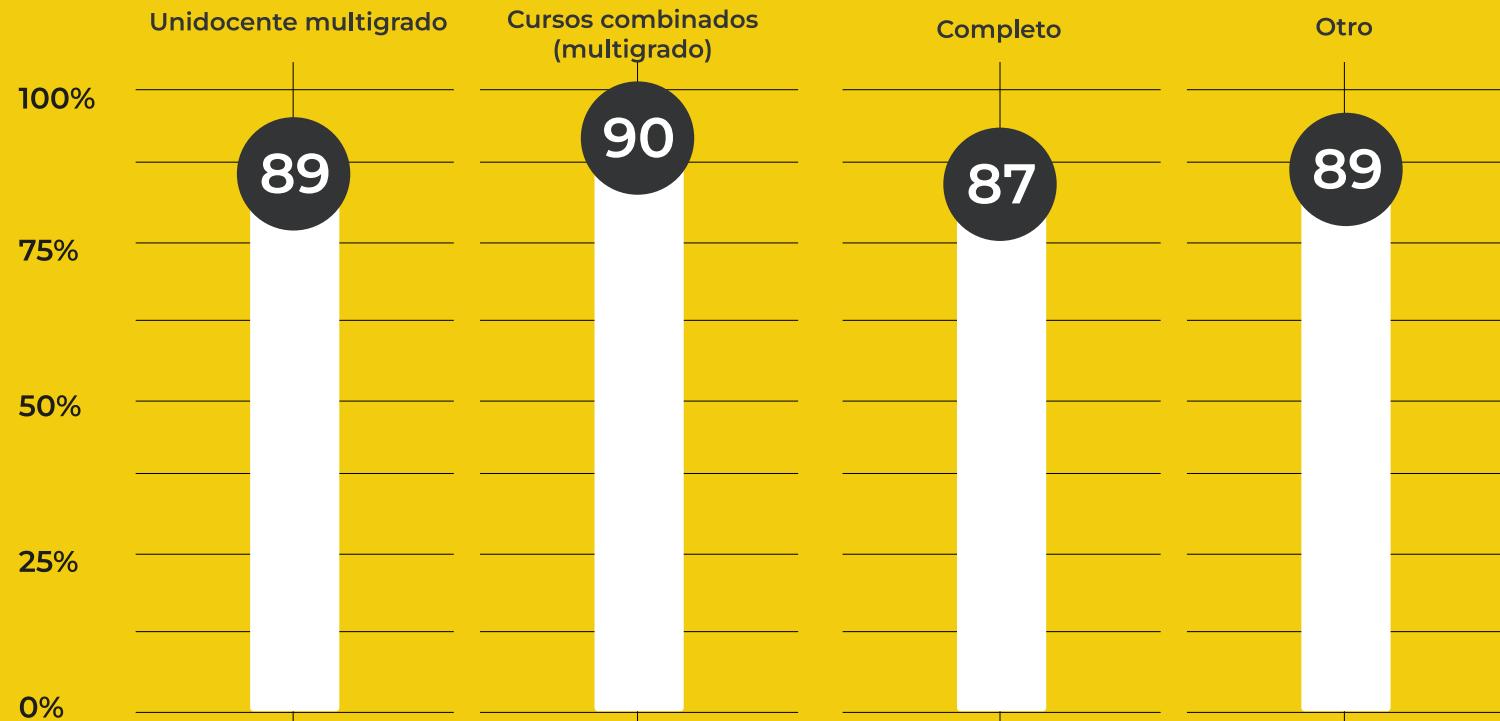
**Tipos de apoyo a los estudiantes y familias en pandemia (2020-2021)**  
% Sí



Centrándonos en la distribución de cajas de alimentos en 2021, el Gráfico 63 muestra que no existieron variaciones entre tipo de establecimiento, al igual que en según dependencia administrativa (salvo para el pequeño grupo de “Otro”), lo que se puede observar en el Gráfico 64.

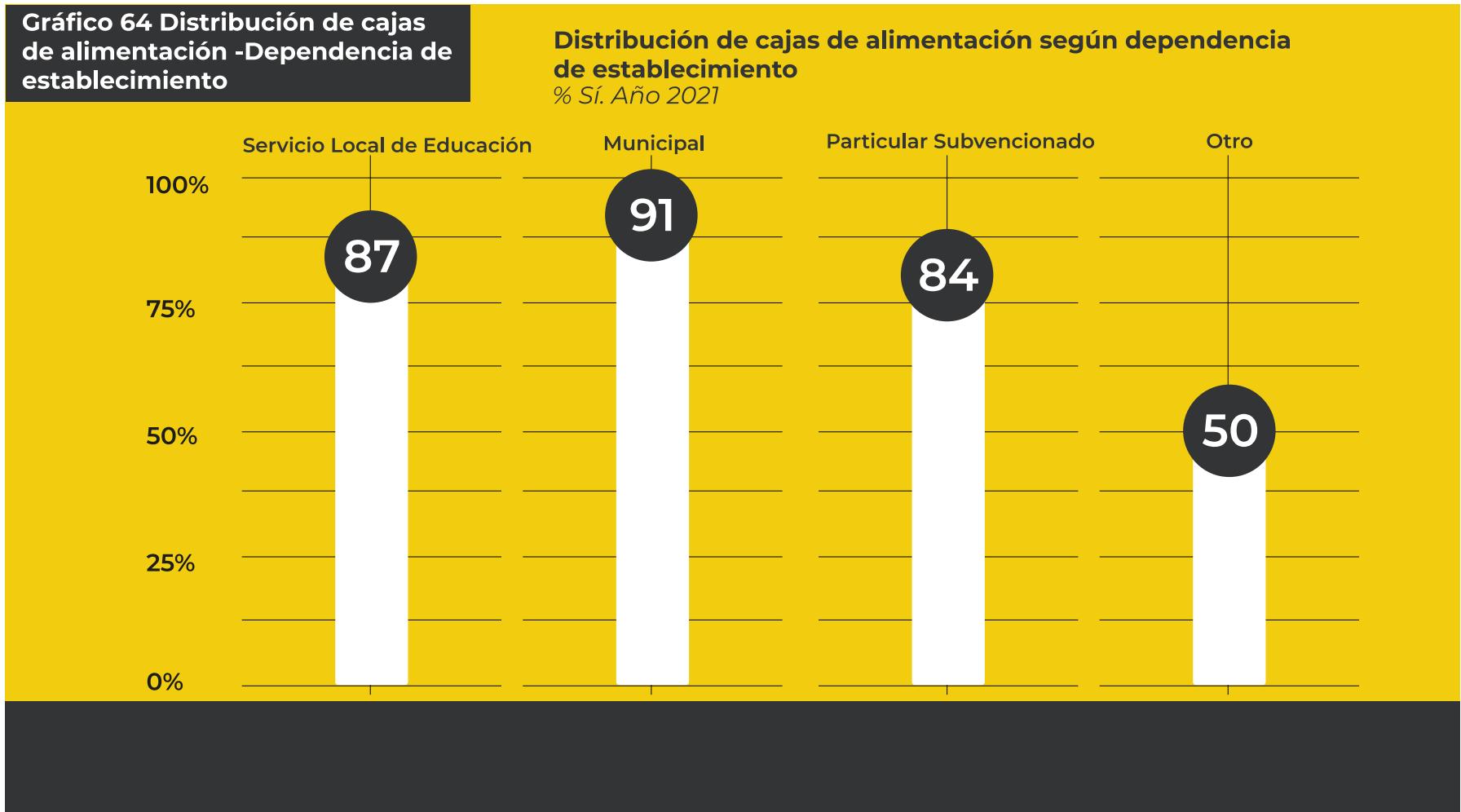
**Gráfico 63 Distribución de cajas de alimentación - Tipo de establecimiento**

**Distribución de cajas de alimentación según tipo de establecimiento**  
% Sí. Año 2021



**Gráfico 64 Distribución de cajas de alimentación -Dependencia de establecimiento**

**Distribución de cajas de alimentación según dependencia de establecimiento**  
% Sí. Año 2021



Con respecto a las visitas para apoyo socioemocional, el Gráfico 65 muestra que la proporción desciende levemente en establecimientos completos, mientras que continúan sin darse cambios según dependencia administrativa (Gráfico 66).

**Gráfico 65 Visitas a familias de estudiantes - Tipo de establecimiento**

**Visitas a familias de estudiante para apoyo socioemocional según tipo de establecimiento**  
% Sí. Año 2021

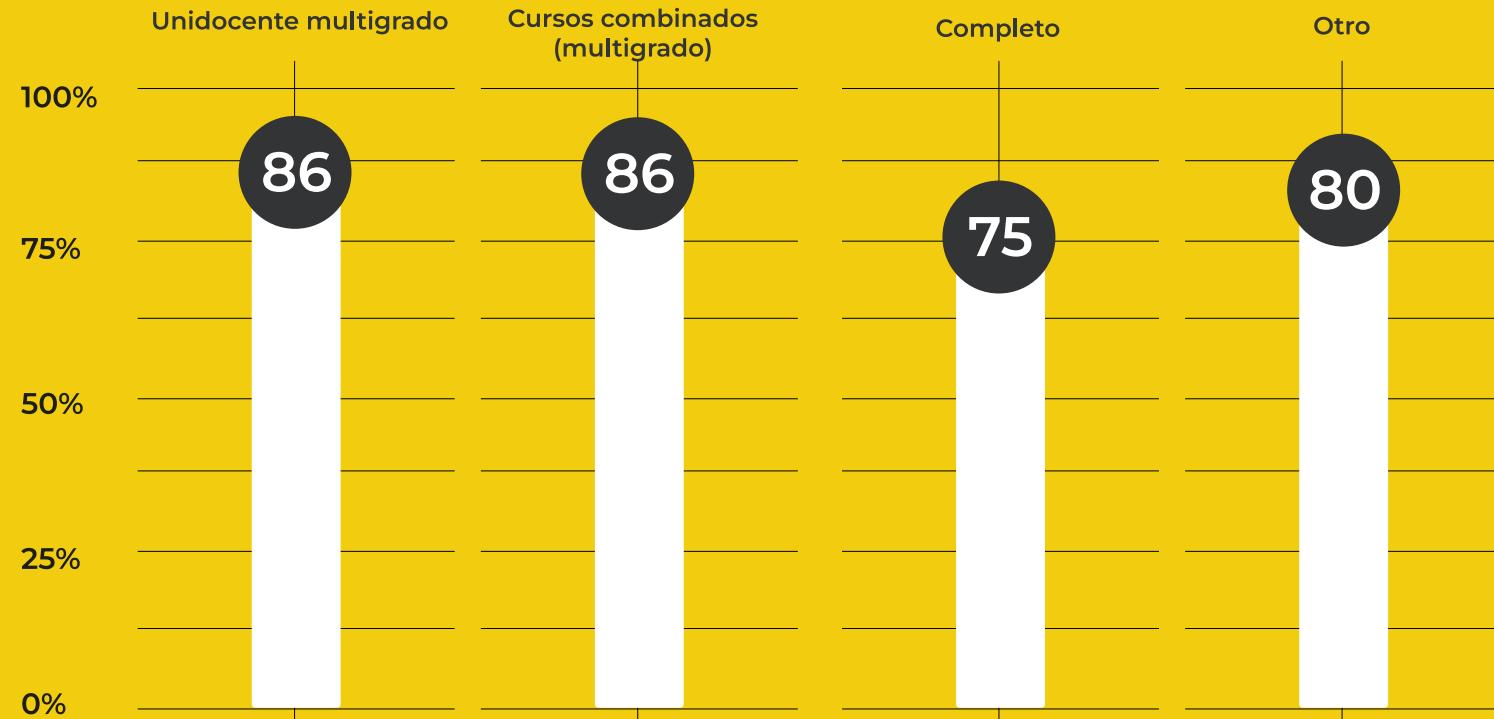
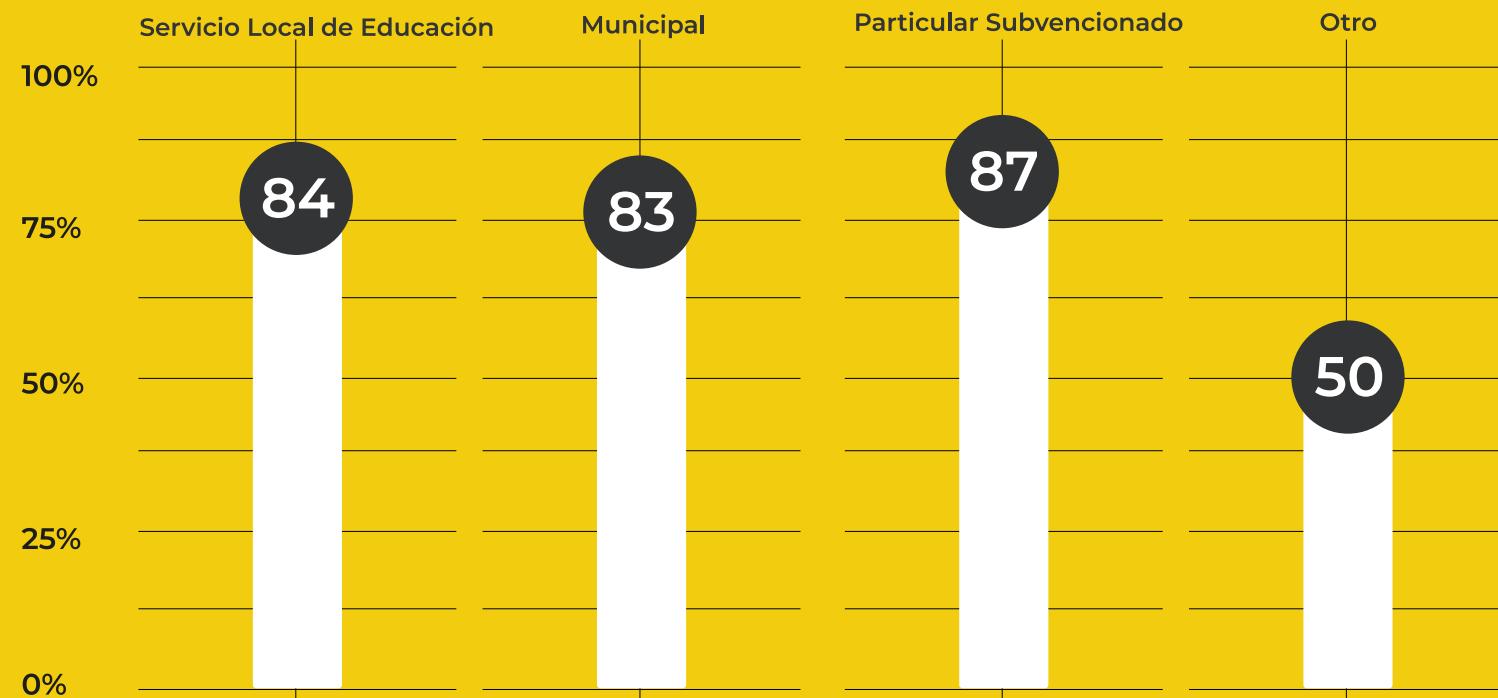


Gráfico 66 Visitas a familias de estudiantes - Dependencia de establecimiento

Visitas a familias de estudiantes para apoyo socioemocional según dependencia de establecimiento  
% Sí. Año 2021



#### 6.2.4. Efectos en docentes

Considerando la magnitud de la crisis sanitaria que se experimenta en 2020 y 2022, más allá de los esperados efectos en las condiciones de enseñanza y los aprendizajes derivados de ello, también se hace evidente que existieron –y continúan existiendo– efectos en la naturaleza de la labor docente, lo cual se describirá a continuación.

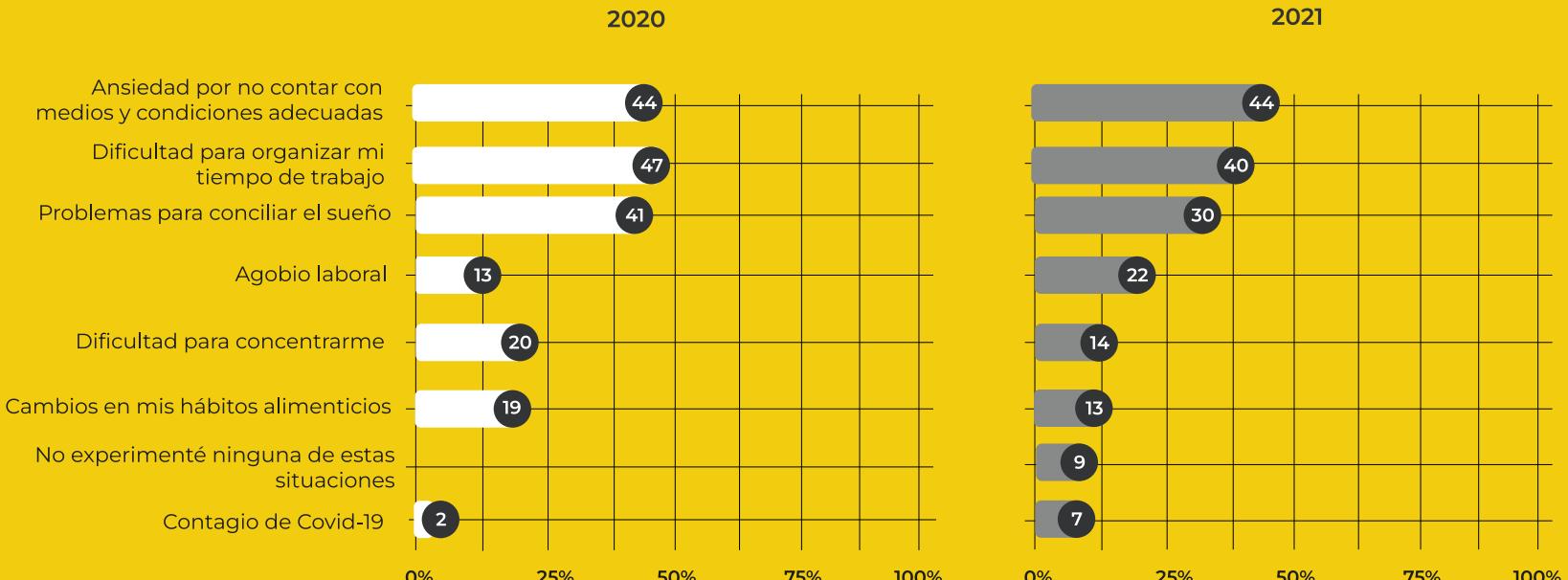
##### a) Dificultades enfrentadas en la educación rural

Un primer elemento a analizar en esta materia corresponde a las dificultades a las que se debieron enfrentar los docentes en este contexto.

En concreto, el Gráfico 67 permite comparar cómo varían entre años las situaciones experimentadas en pandemia, y cómo los desafíos y exigencias del contexto se ven reflejados en las preocupaciones de los docentes. En efecto, en ambos años se ven fuertes preocupaciones por la dificultad para organizar adecuadamente la carga de trabajo, aunque con una disminución en 2022 (47% en 2020 versus 40% en 2021). También se aprecia una gran ansiedad por no contar con medios y condiciones adecuadas, que se mantiene intacta en 44% entre ambos años, y un aumento del agobio laboral entre los años (de 13% a 22%). En general, se observa una disminución de la prevalencia de eventos psicológicos adversos, como cambios en los hábitos alimenticios (de 19% a 13%), problemas para conciliar el sueño (de 41% a 30%) y dificultad para concentrarse (de 20% a 14%), sugiriendo que quizás al segundo año de pandemia los docentes, o bien están mejor adaptados a las condiciones de enseñanza que comienzan en 2020 o bien mejoran su bienestar volviendo a la presencialidad. También se aprecia un aumento del contagio de COVID-19 (de 2% a 7%), lo que resulta esperable tras un período más prologando de exposición a la pandemia y el retorno a la presencialidad.

**Gráfico 67 Situaciones experimentadas en pandemia - Comparativo**

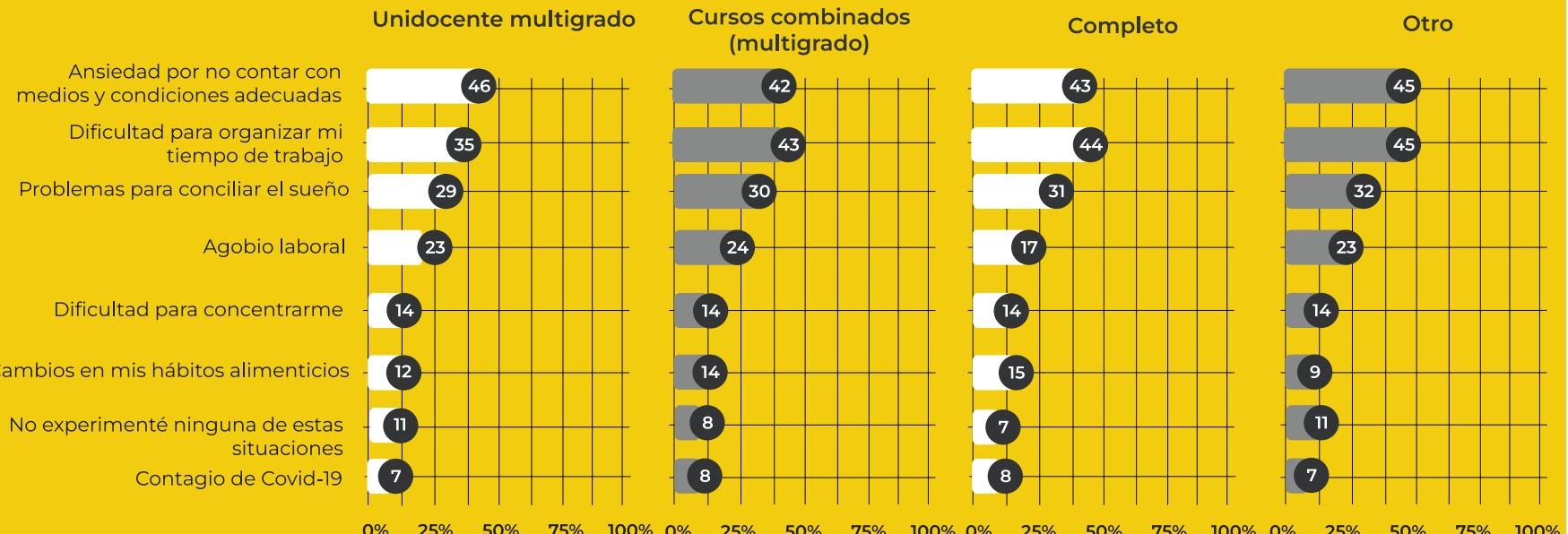
**Situaciones experimentadas en pandemia (2020-2021)**  
% Sí



Al centrarnos en estas apreciaciones respecto al año 2021, el Gráfico 68 muestra que las tendencias generales se mantienen para los distintos tipos de establecimiento, sin mostrar grandes variaciones.

**Gráfico 68 Situaciones experimentadas en pandemia - Tipo de establecimiento**

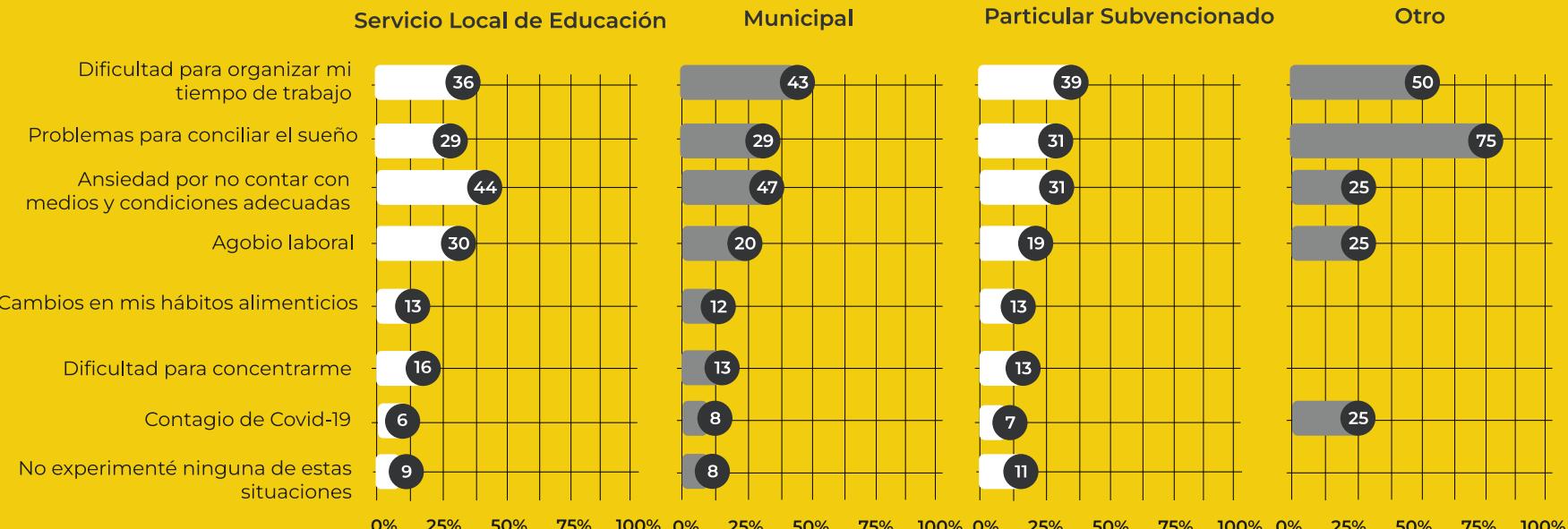
**Situaciones experimentadas en pandemia**  
% Sí. Según tipo de establecimiento. Año 2021



Por su parte, en el Gráfico 69 se ve que las dificultades para organizar el trabajo y no contar con condiciones adecuadas para realizar su trabajo son preocupaciones especialmente mencionadas por respondentes de establecimientos municipales. En cambio, el agobio laboral tiene mayor presencia en establecimientos SLEP.

**Gráfico 69 Situaciones experimentadas en pandemia - Dependencia de establecimiento**

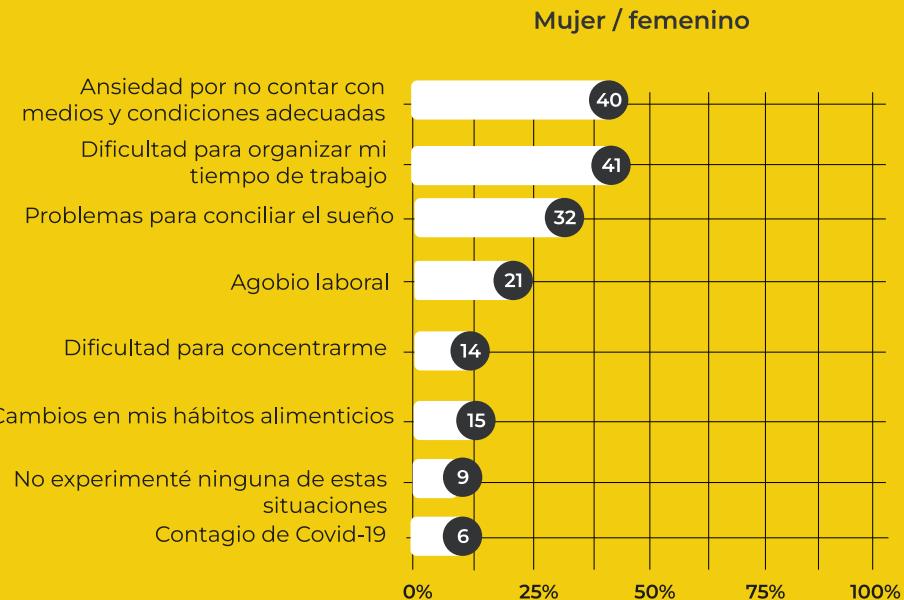
**Situaciones experimentadas en pandemia (2020-2021)**  
% Sí. Según dependencia de establecimiento. Año 2021



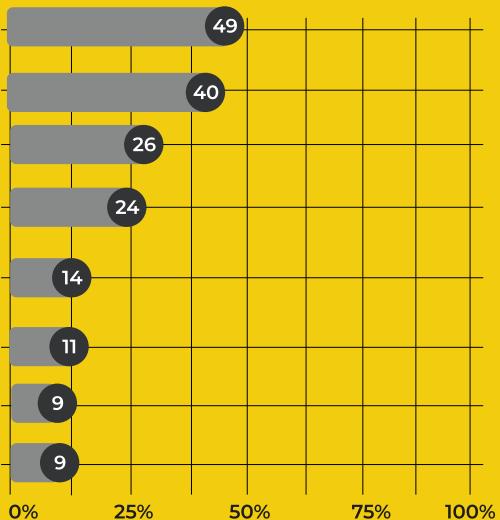
Continuando, el Gráfico 70 muestra los resultados diferenciados por sexo del encuestado. Como se ve, la ansiedad por contar con los medios y condiciones necesarias para ejercer la labor es más mencionado por hombres versus mujeres, mientras que en estas últimas se reportan más problemas con conciliación del sueño.

**Gráfico 70 Situaciones experimentadas en pandemia- Sexo**

**Situaciones experimentadas en pandemia**  
% Sí. Según sexo docente. Año 2021



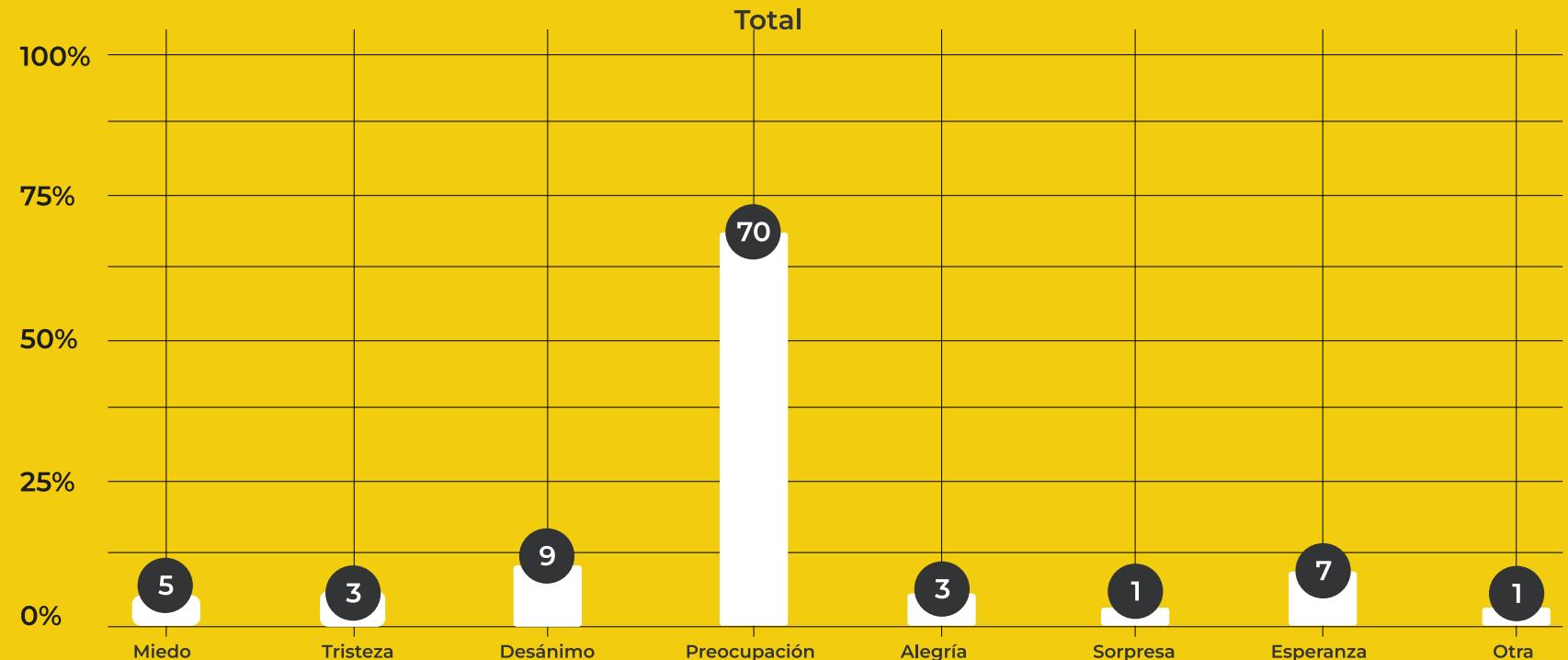
**Hombre / masculino**



Bastante en línea con estos resultados, el Gráfico 71 muestra que la emoción más predominante en el año 2021 fue la preocupación. Esta sensación se muestra con más fuerza en cargos directivos (Gráfico 72) y aumenta a medida que nos movemos a docentes con más experiencia (ver Gráfico 73).

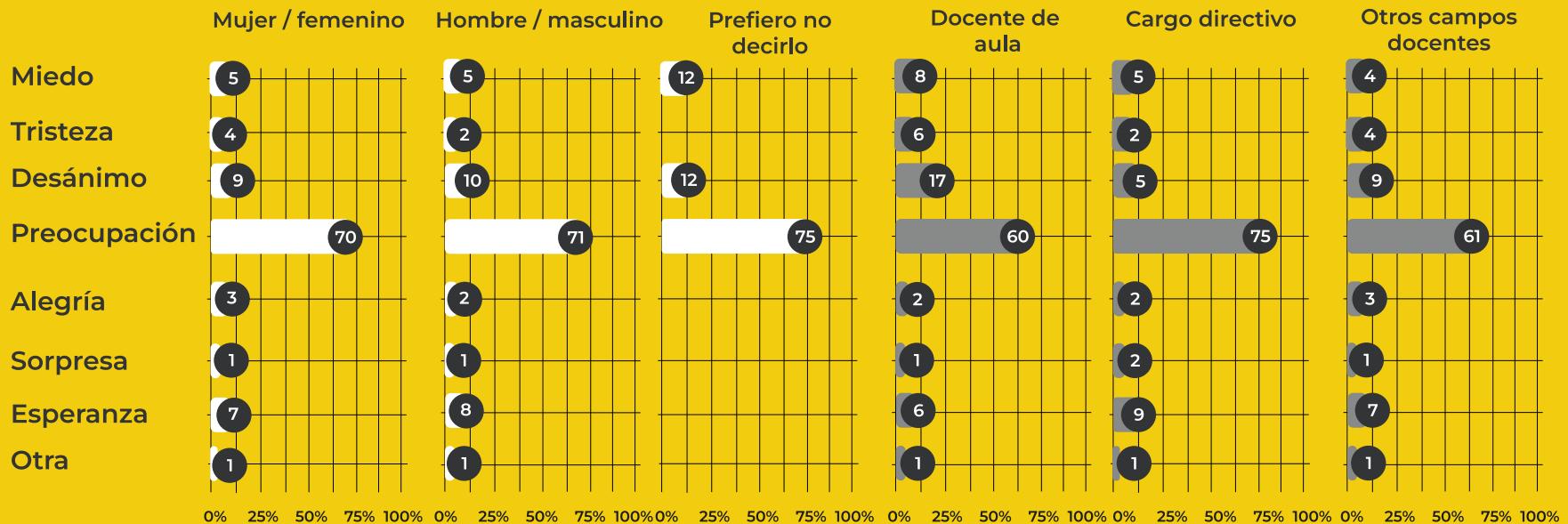
**Gráfico 71 Emoción predominante en el año - Total**

**Emoción más predominante durante el año**  
Año 2021



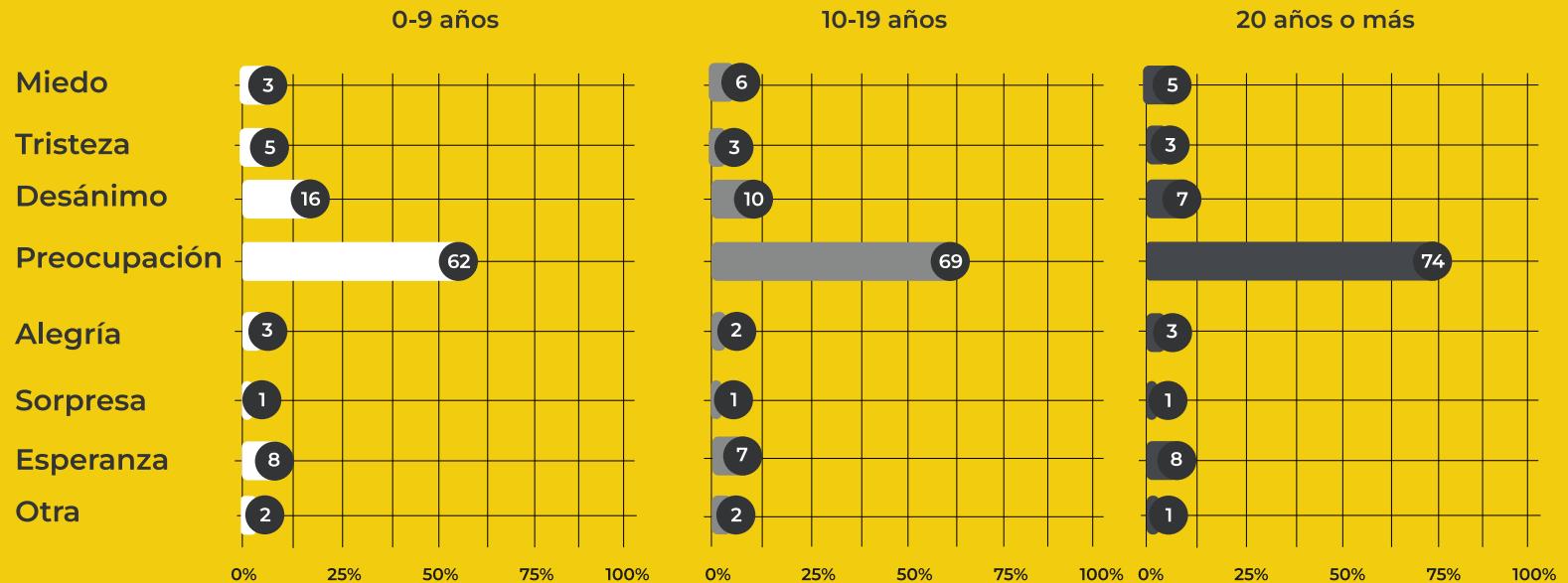
**Gráfico 72 Emoción predominante en el año - Sexo y rol docente**

**Emoción más predominante durante el año**  
Según sexo y rol docente. Año 2021



**Gráfico 73 Emoción predominante en el año - Experiencia docente**

**Emoción más predominante durante el año**  
Según experiencia docente. Año 2021

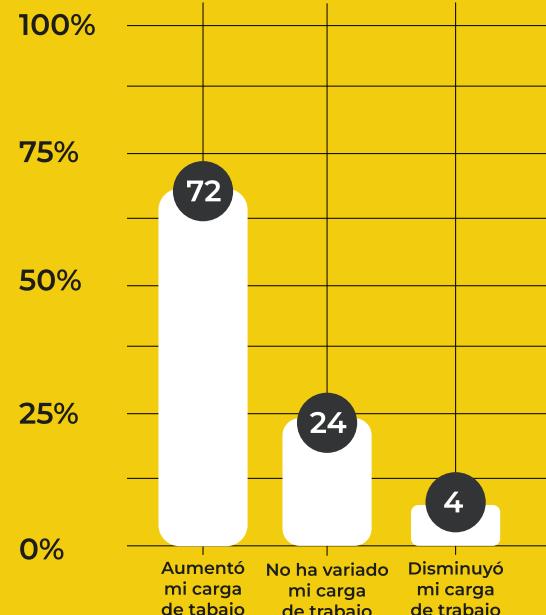


**b) Cambios en carga laboral y naturaleza del rol docente**

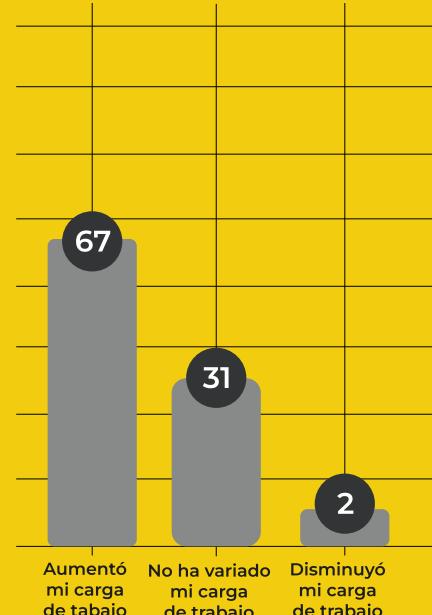
Otro efecto percibido –y en línea con un contexto que forzó a implementar estrategias y cambios en la labor educativa– se aborda en el Gráfico 74, donde se muestra que tanto en 2020 como en 2021 alrededor del 70% de los participantes en el estudio reportaron que su carga de trabajo había aumentado el último año, y sólo un pequeño porcentaje en ambos años reporta que su carga disminuyó (4% en 2020, 2% en 2022), lo cual resulta consistente con los múltiples desafíos y exigencias que trajeron consigo la docencia online y el contexto de pandemia.

**Gráfico 74 percepción de variación de carga laboral - Total y comparativo**

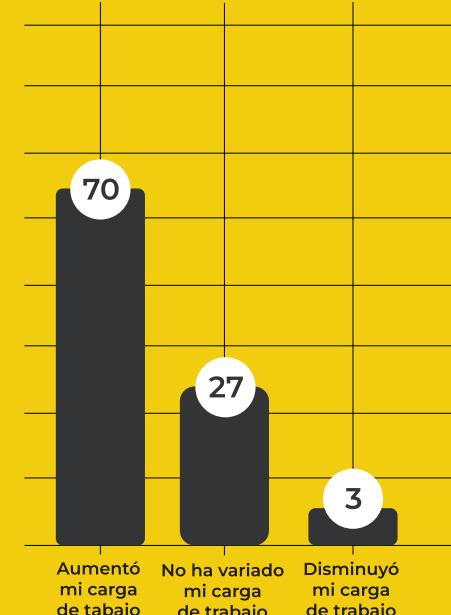
2020



2021



Total

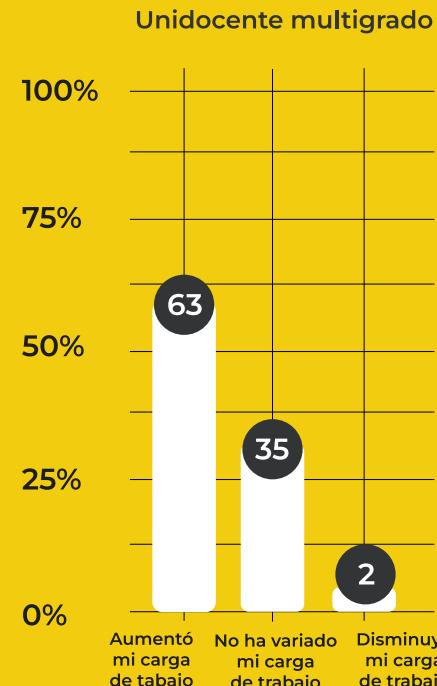


**Variación de la carga de trabajo durante el último año**  
Comparación 2020-2021

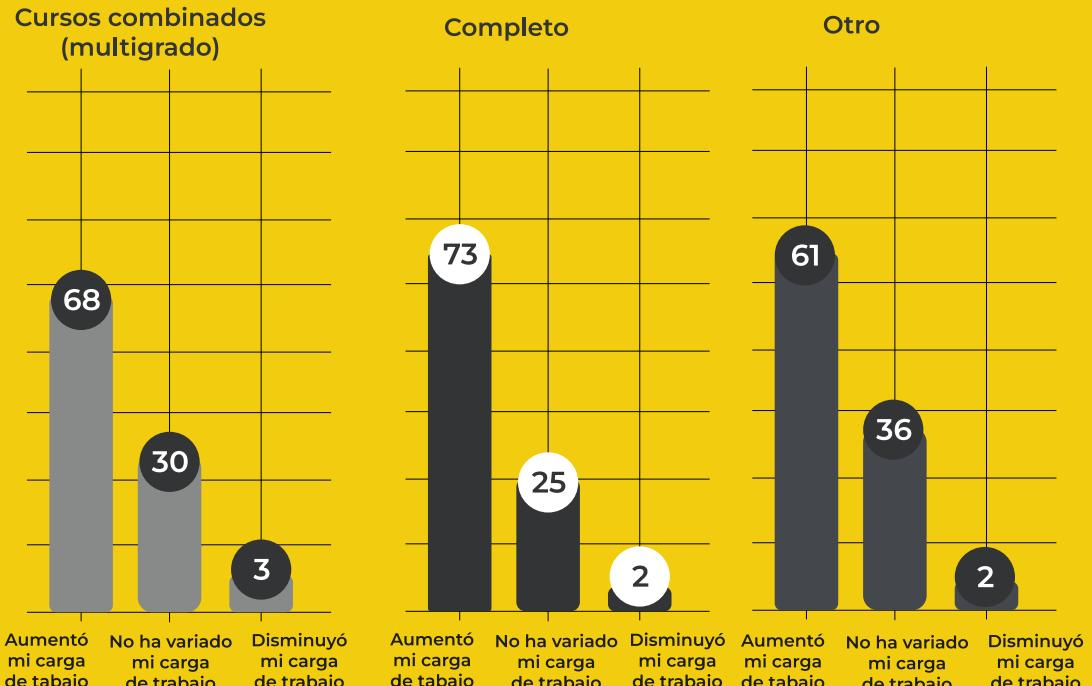
Más allá de las tendencias generales, el Gráfico 75 muestra que la sensación de aumento de carga laboral se acrecienta especialmente en establecimientos con cursos combinados y completos, donde es un 68% y 73% respectivamente.

Por el contrario, mientras el 35% de encuestados de establecimientos unidocente multigrado señalan que no tuvieron cambios en su carga laboral en 2021, esta proporción es de 30% en establecimientos combinados y de un 25% en completos.

**Gráfico 75 Percepción de variación de carga laboral - Tipo de establecimiento**



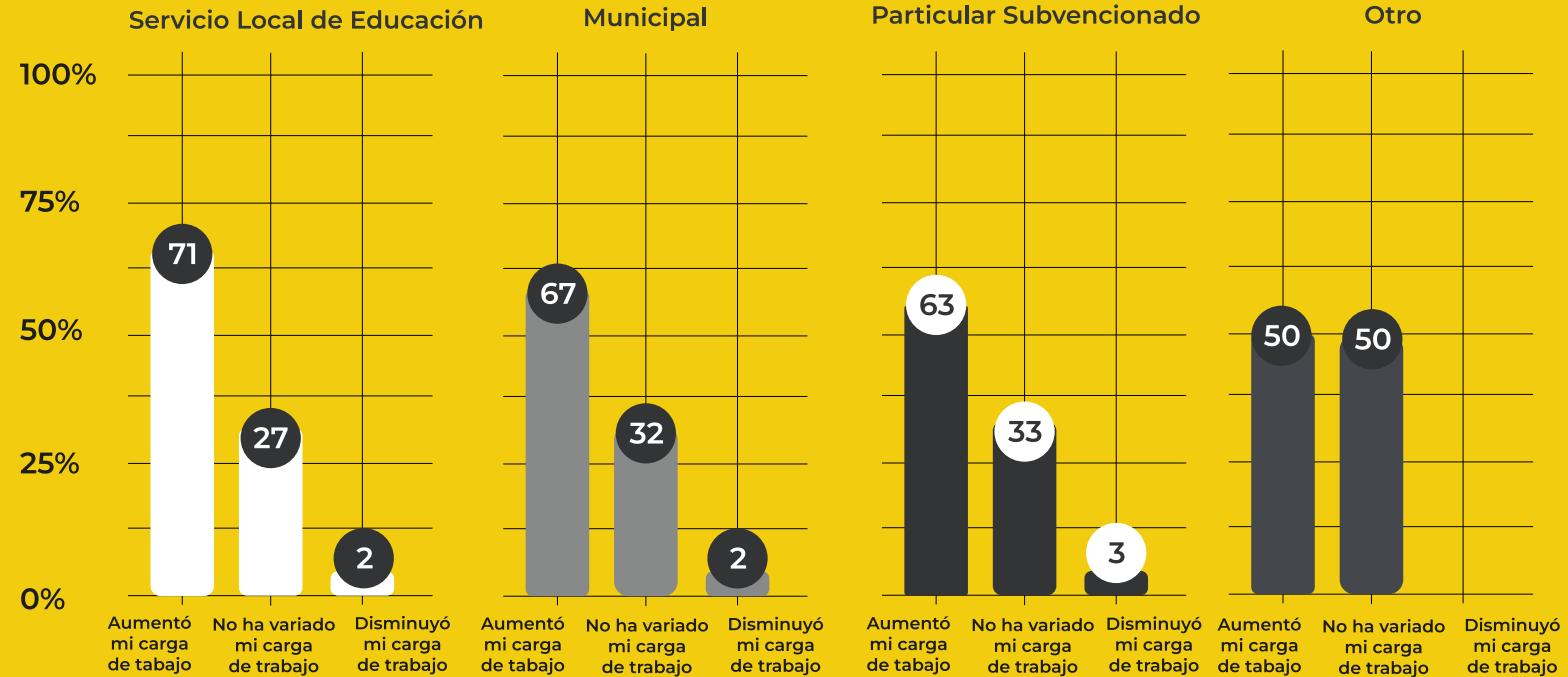
**Variación de la carga de trabajo durante el último año según tipo de establecimiento**  
Año 2021



Al distinguir por dependencia administrativa, el Gráfico 76 muestra que en respondentes de establecimientos de SLEP tienen una visión más negativa, donde el 73% declaró que su carga laboral aumentó, lo que es de 67% en municipales y 63% en particulares subvencionados.

**Gráfico 76 Percepción de variación de carga laboral - Dependencia de establecimiento**

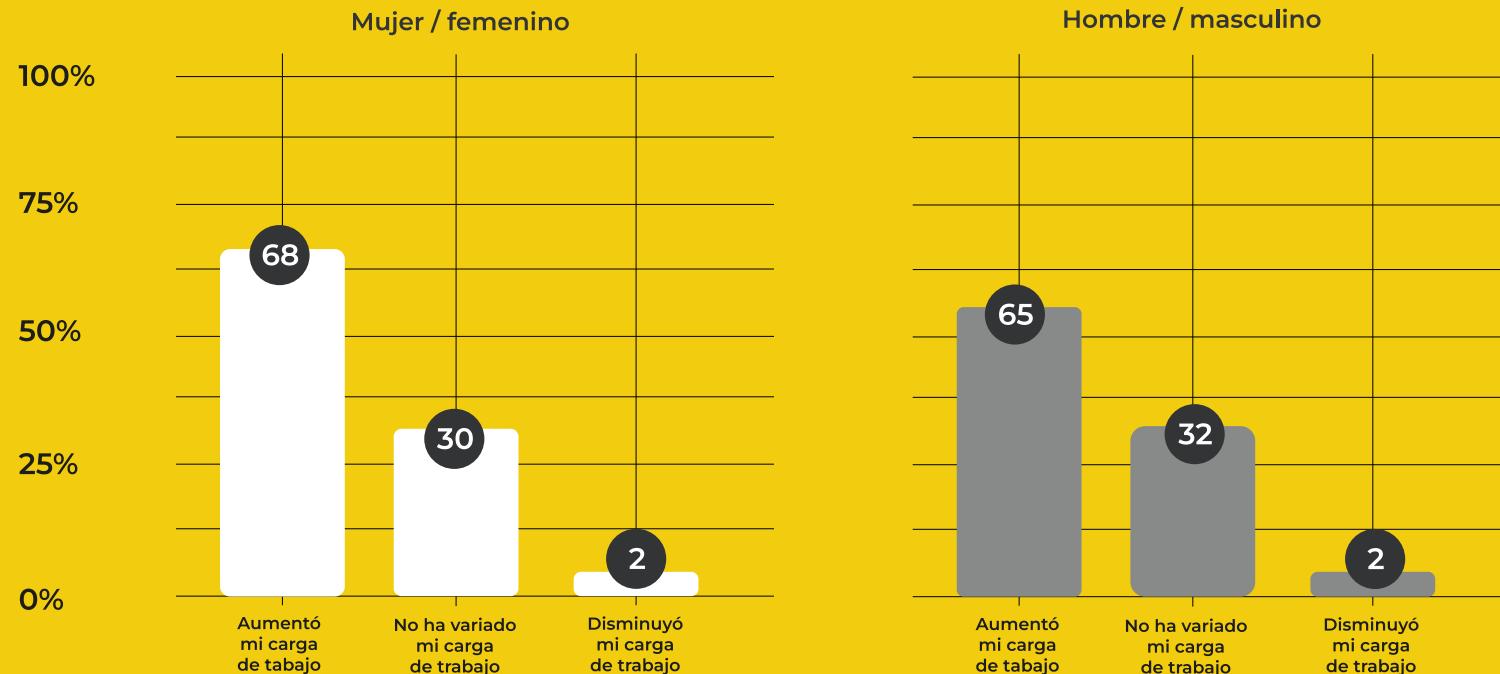
**Variación de la carga de trabajo durante el último año según dependencia de establecimiento**  
Año 2021



Respecto a diferencias según sexo del docente, el Gráfico 77 permite ver que las percepciones son compartidas entre ambos sexos. En concreto, la mayoría de los docentes coincide en que su carga de trabajo aumentó.

**Gráfico 77 Percepción de variación de carga laboral - Sexo docente**

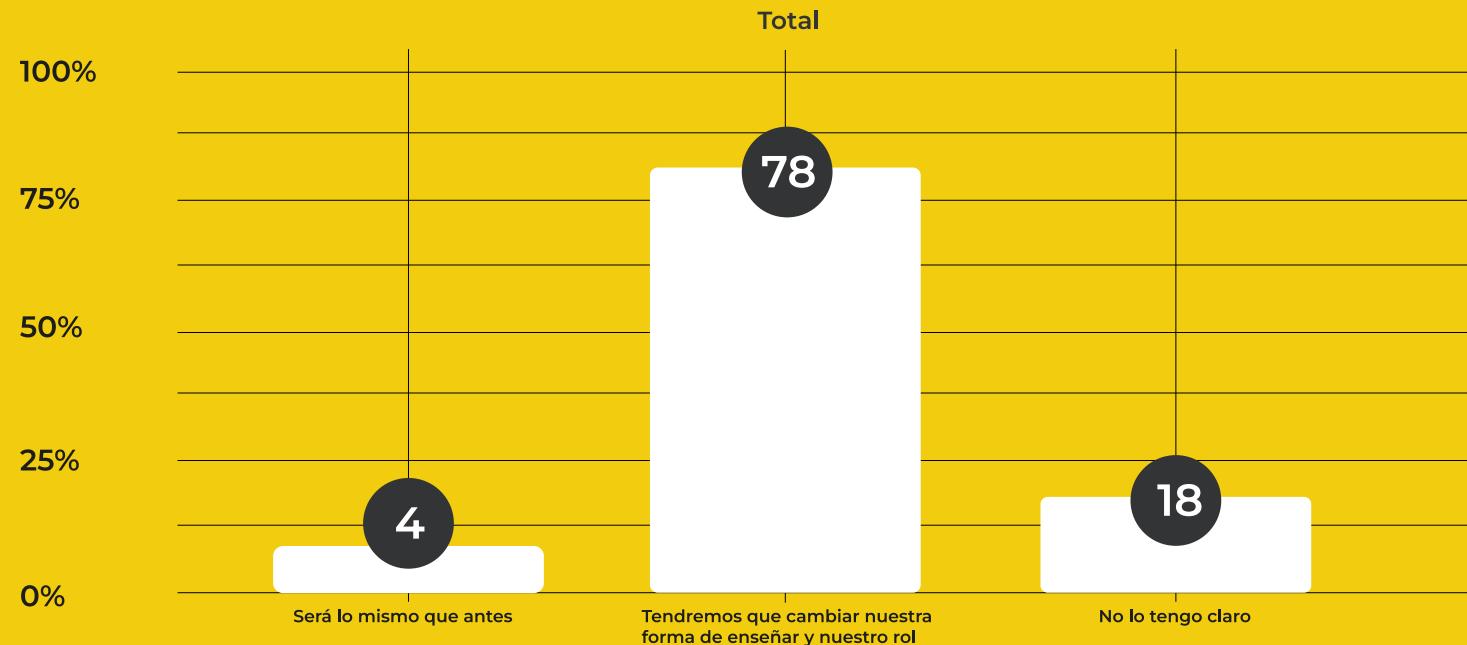
**Variación de la carga de trabajo durante el último año según sexo docente**  
Año 2021



Continuando, otro elemento esperable a verse afectado por el contexto de crisis sanitaria es la naturaleza del rol docente. Para analizar ello, en el Gráfico 74 se pueden ver los resultados asociados a las expectativas de cambios en el rol docente en la versión 2020 del estudio. Como se ve, en dicha oportunidad había un consenso claro (78%) respecto a que el rol docente tendría que cambiar, así como también la forma de enseñar.

**Gráfico 78 Expectativas de cambios en el rol docente en pandemia - Año 2020**

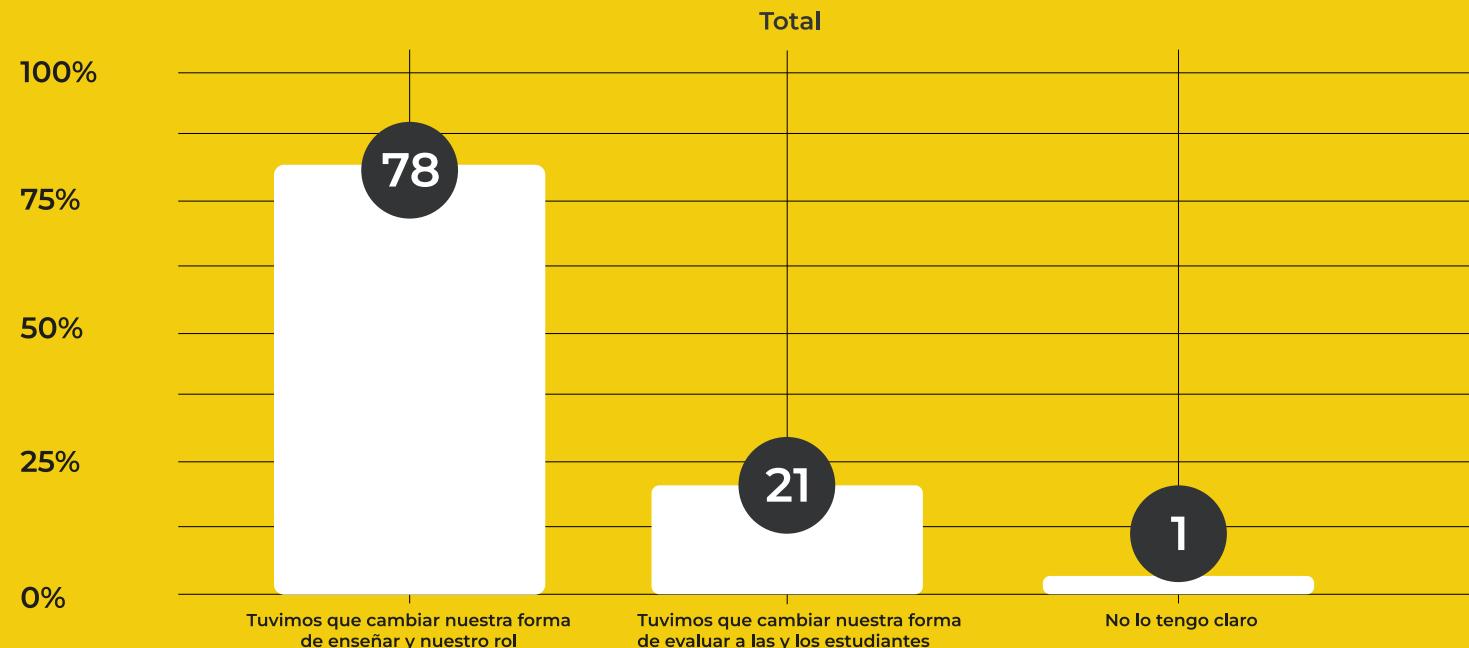
**Expectativas de cambios en el rol docente en pandemia**  
Año 2020



Estas expectativas se vieron respondidas asertivamente en la versión 2022, donde también el 78% de los encuestados señaló que efectivamente se tuvo que cambiar la forma de enseñar y el rol docente que se tenía. A esto, además, se suma que un 21% señala que se tuvo que cambiar la manera de evaluar a los y las estudiantes (Gráfico 79).

**Gráfico 79 Percepción de cambios en el rol docente en pandemia - Total**

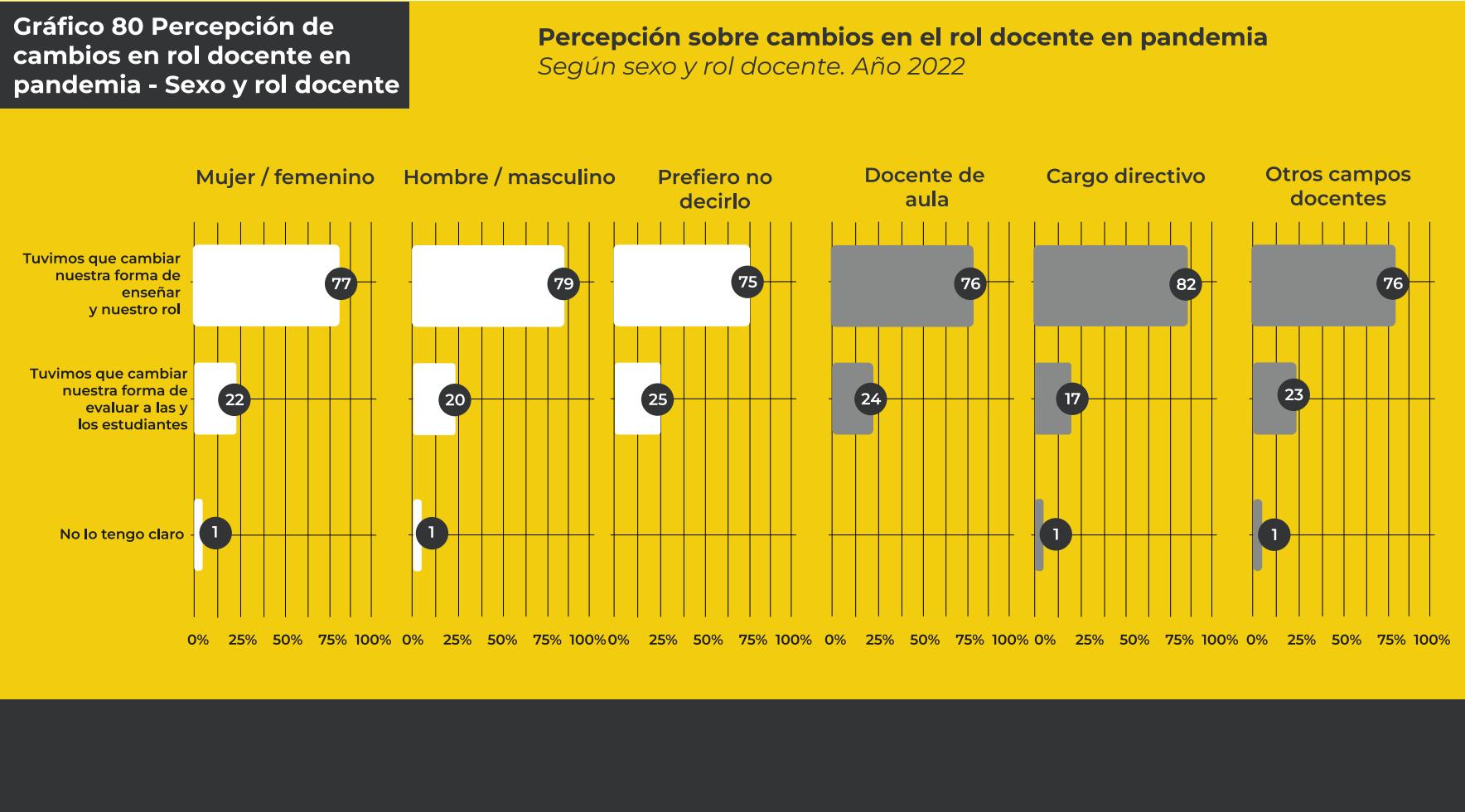
**Percepción sobre cambios en el rol docente en pandemia**  
Año 2022



A su vez, el Gráfico 80 permite ver que este consenso se replica para todos los sexos y tipo de rol docente, siendo especialmente marcado para cargos directivos. Adicionalmente, no se encontraron diferencias según años de experiencia docente (Gráfico 81).

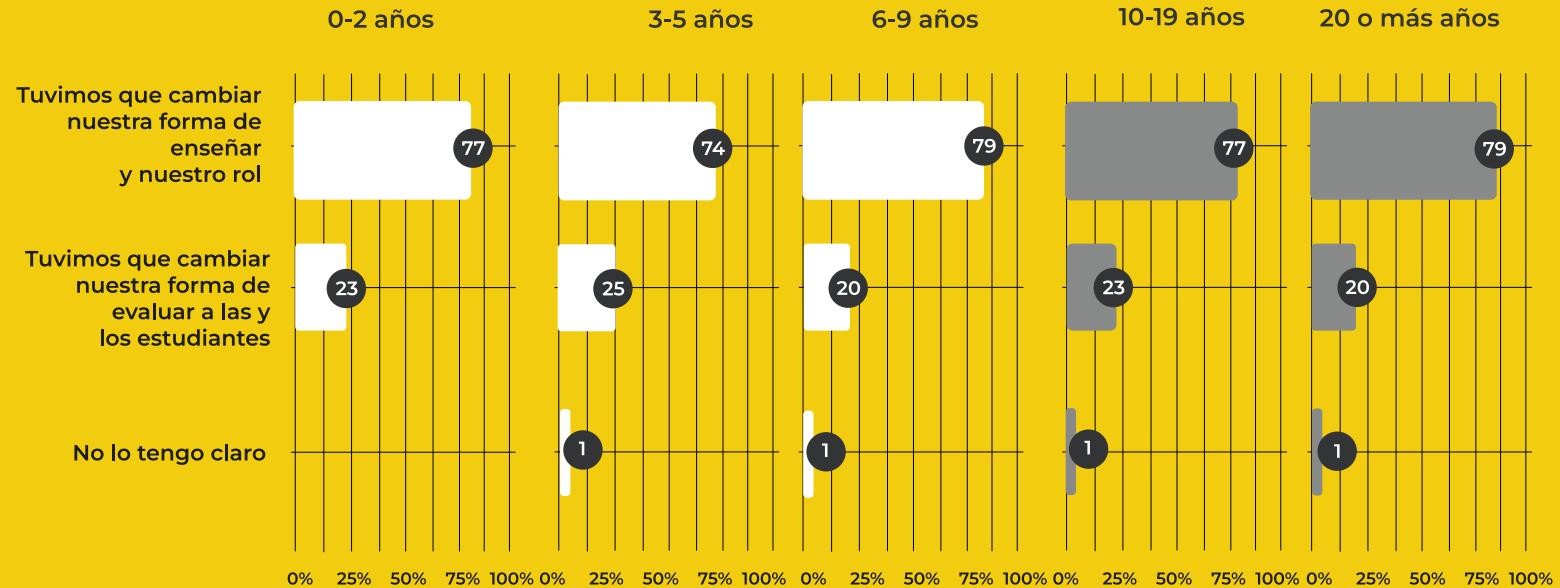
**Gráfico 80 Percepción de cambios en rol docente en pandemia - Sexo y rol docente**

**Percepción sobre cambios en el rol docente en pandemia**  
Según sexo y rol docente. Año 2022



**Gráfico 81 Percepción de cambios en rol docente en pandemia - Experiencia docente rural**

**Percepción sobre cambios en el rol docente en pandemia**  
Según experiencia docente rural. Año 2022



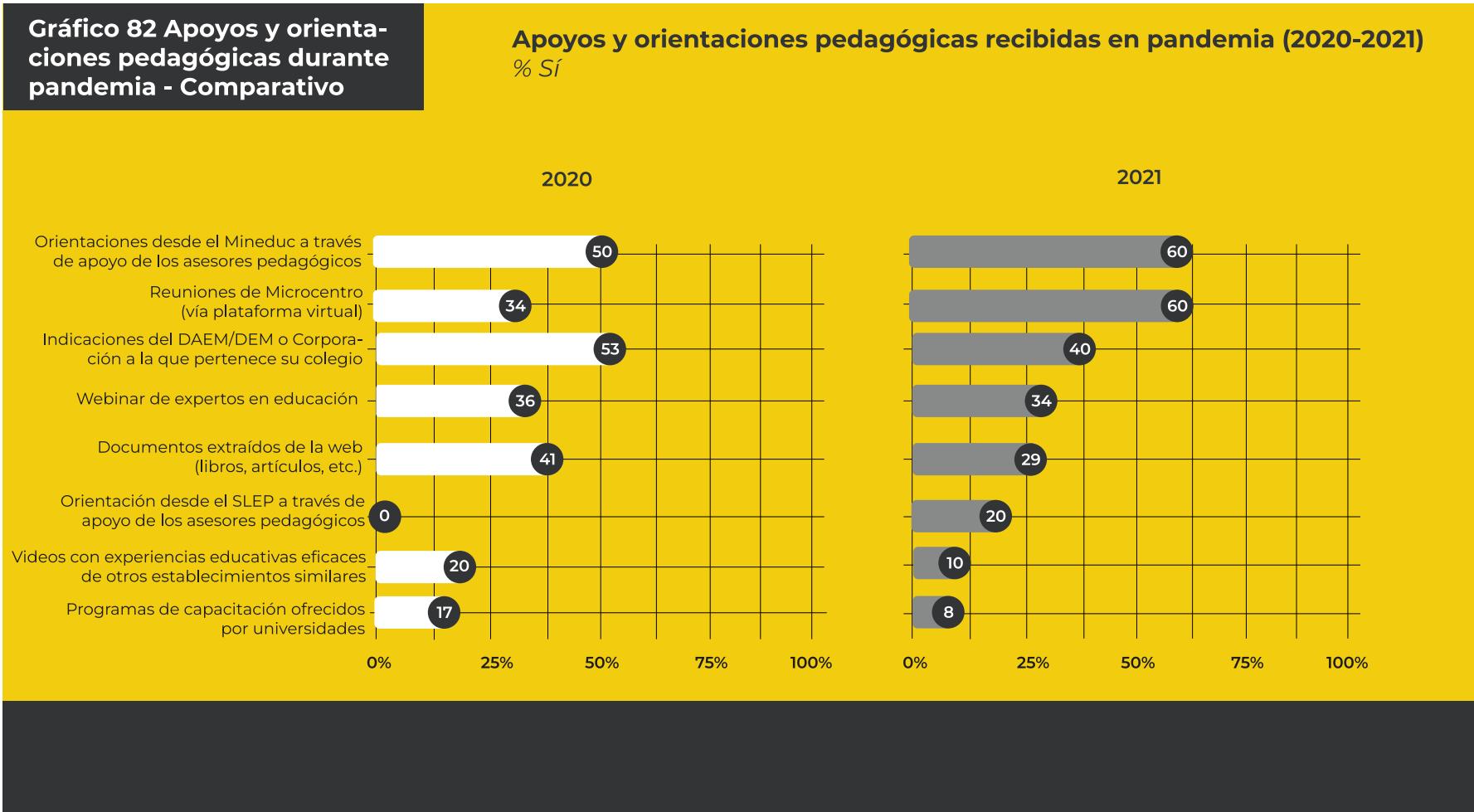
### 6.3. Estrategias y recursos de respuesta al desafío de educación en pandemia

Habiendo realizado una descripción de diferentes tipos de efectos y actores involucrados derivados del contexto de crisis sanitaria, es necesario ahora relevar las distintas clases de estrategias y métodos implementados por los docentes a lo largo del proceso de enseñanza en este contexto particular.

Primero y en términos del apoyo y orientaciones pedagógicas recibidas, en el Gráfico 82 se observa que entre 2020 y 2021 varían distintas fuentes de apoyo, a la vez que se incorporan nuevos puntos de vista que en 2020 no se abordaron.

En concreto, disminuye el uso de estrategias vinculadas a videos sobre experiencias eficaces en otros colegios (20% a 10%), documentos extraídos de la web (41% a 29%) o programas de capacitación ofrecidos por universidades (17% a 8%). A su vez, disminuyen también las indicaciones provistas por el DAEM/DEM/corporación a la que pertenece el colegio (53% a 40%), aunque continúa siendo una herramienta bastante utilizada. Se mantiene constante la participación en webinars con expertos en educación (36% a 34%) y crece la participación en reuniones de microcentro (34% a 60%), aunque esto podría deberse al hecho de que en la muestra 2021 la proporción de colegios afiliados a microcentros es mucho mayor que en 2020.

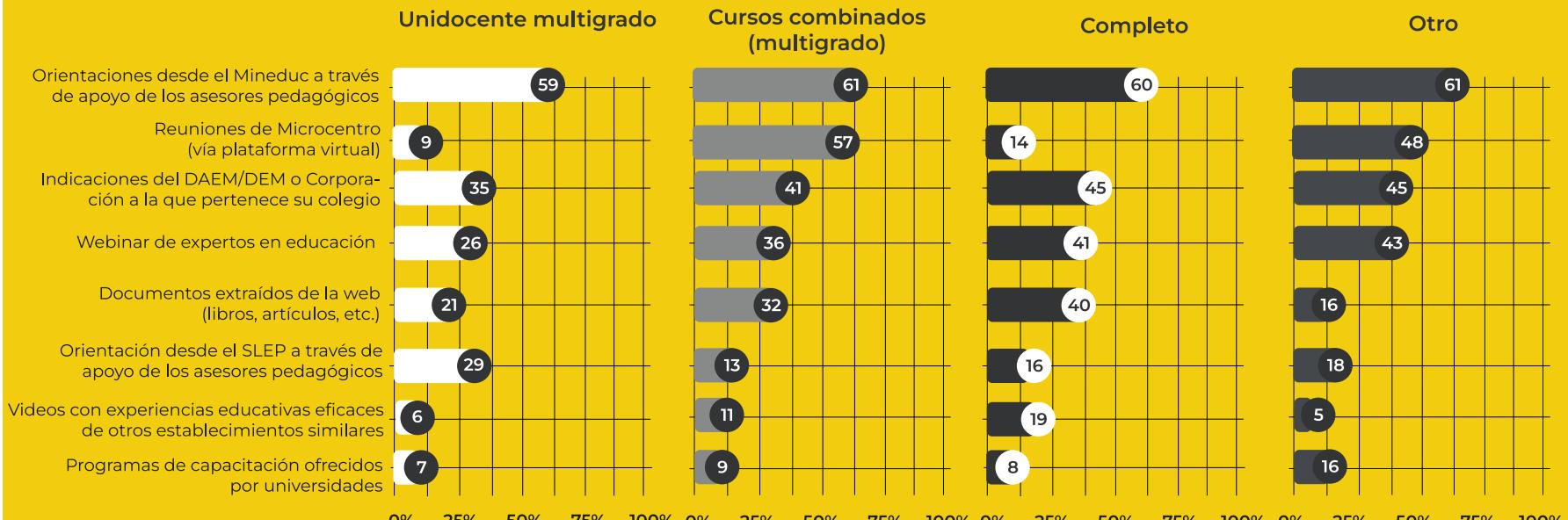
Sí se observa un aumento de las menciones a las orientaciones recibidas desde el Mineduc (de 50% a 60%) y aparece medido por primera vez el conjunto de orientaciones provistas por los SLEP a través de los asesores pedagógicos (20%). Esta serie de elementos también sugiere una adopción exitosa de algunos recursos y herramientas provistos por Mineduc.

**Gráfico 82 Apoyos y orientaciones pedagógicas durante pandemia - Comparativo****Apoyos y orientaciones pedagógicas recibidas en pandemia (2020-2021)**  
% Sí

Al distinguir por tipo de establecimiento en el año 2021, el Gráfico 83 muestra que en general los establecimientos unidocente multigrado mostraron menores niveles de apoyo a través de indicaciones de corporaciones, participación en webinars de expertos y documentos extraídos de la web, mientras que mostraron mayores niveles de recepción de apoyo por parte de SLEP.

**Gráfico 83 Apoyos y orientaciones pedagógicas durante pandemia - Tipo de establecimiento**

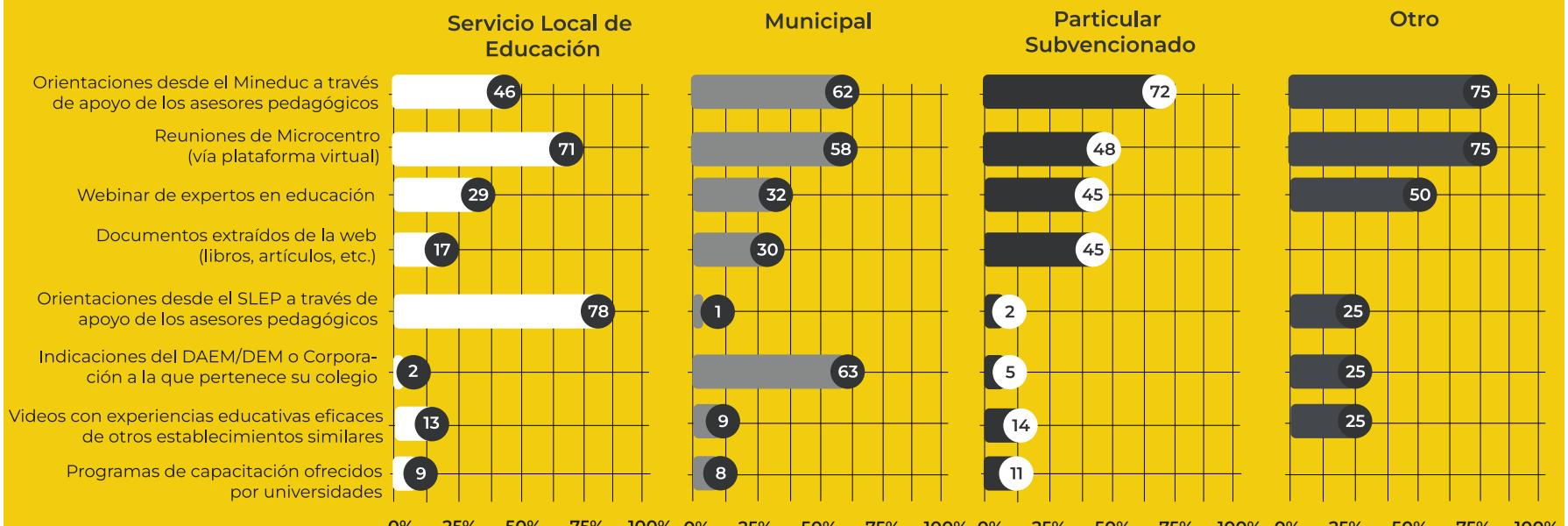
**Apoyos y orientaciones pedagógicas recibidas en pandemia**  
% Sí. Según tipo de establecimiento. Año 2021



Continuando, el Gráfico 84 muestra que el apoyo a través de asesores por parte del Mineduc está muy presente en establecimientos particulares subvencionados y municipales.

**Gráfico 84 Apoyos y orientaciones pedagógicas durante pandemia - Dependencia de establecimiento**

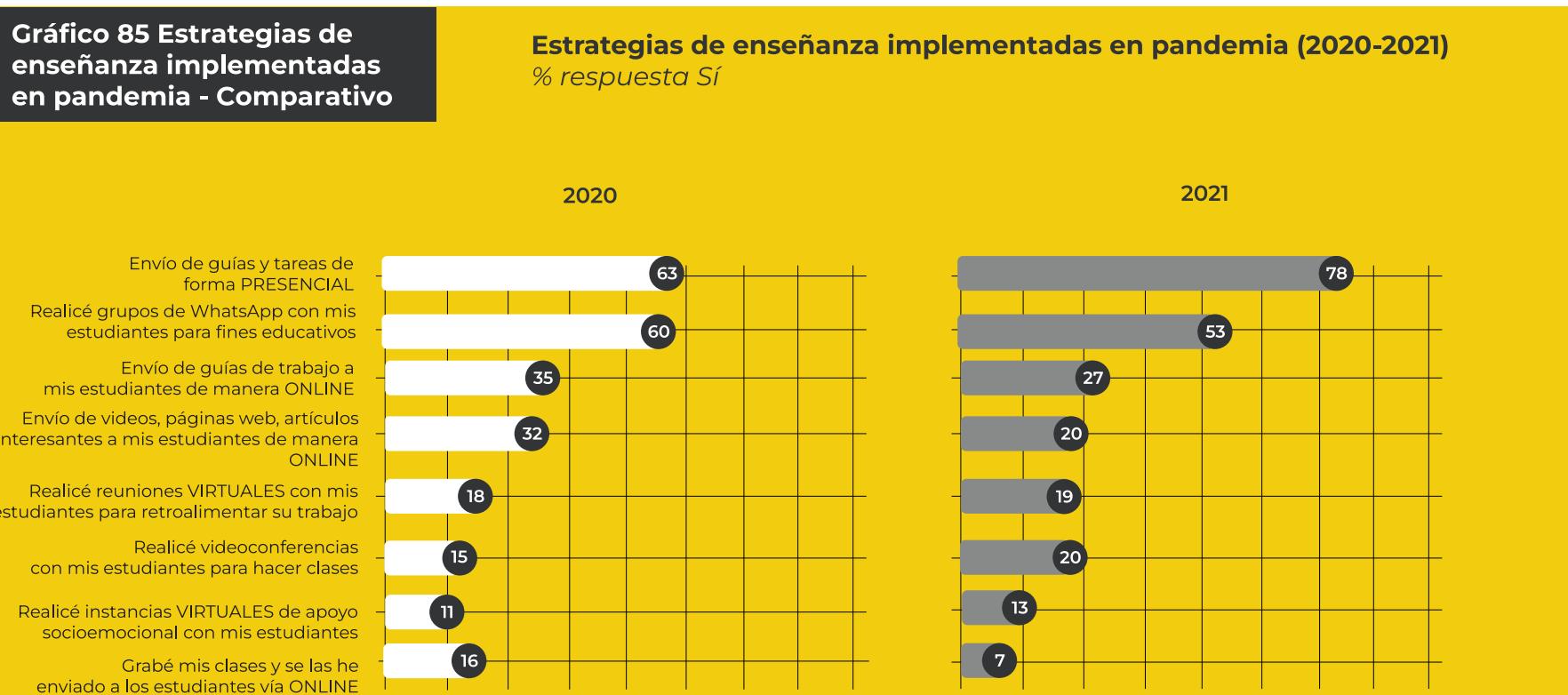
**Apoyos y orientaciones pedagógicas recibidas en pandemia**  
% Sí. Según dependencia de establecimiento. Año 2021



Ahora, y a propósito de las estrategias de enseñanza implementadas en pandemia entre 2020 y 2021, en el Gráfico 85 se observa un retroceso, aunque moderado, de las estrategias online y un aumento de las estrategias presenciales. Así, disminuyen la grabación de clases online (16% a 7%), el uso de grupos de WhatsApp con fines educativos (60% a 53%), el envío de materiales online a los estudiantes (de 32% a 20%) y el envío de guías de trabajo online a los estudiantes (35% a 27%). Sin embargo, aumenta el uso de videoconferencias (15% a 20%) y se mantienen constantes el uso de instancias virtuales para apoyo socioemocional (11% a 13%) y reuniones virtuales de retroalimentación del trabajo de los estudiantes (18% a 19%). Esto, en conjunto con el aumento del envío de guías y tareas de forma presencial (63% a 78%) sugiere un importante retorno de las actividades presenciales al proceso de enseñanza, aunque conservando una cierta modalidad híbrida con herramientas desarrolladas en pandemia.

**Gráfico 85 Estrategias de enseñanza implementadas en pandemia - Comparativo**

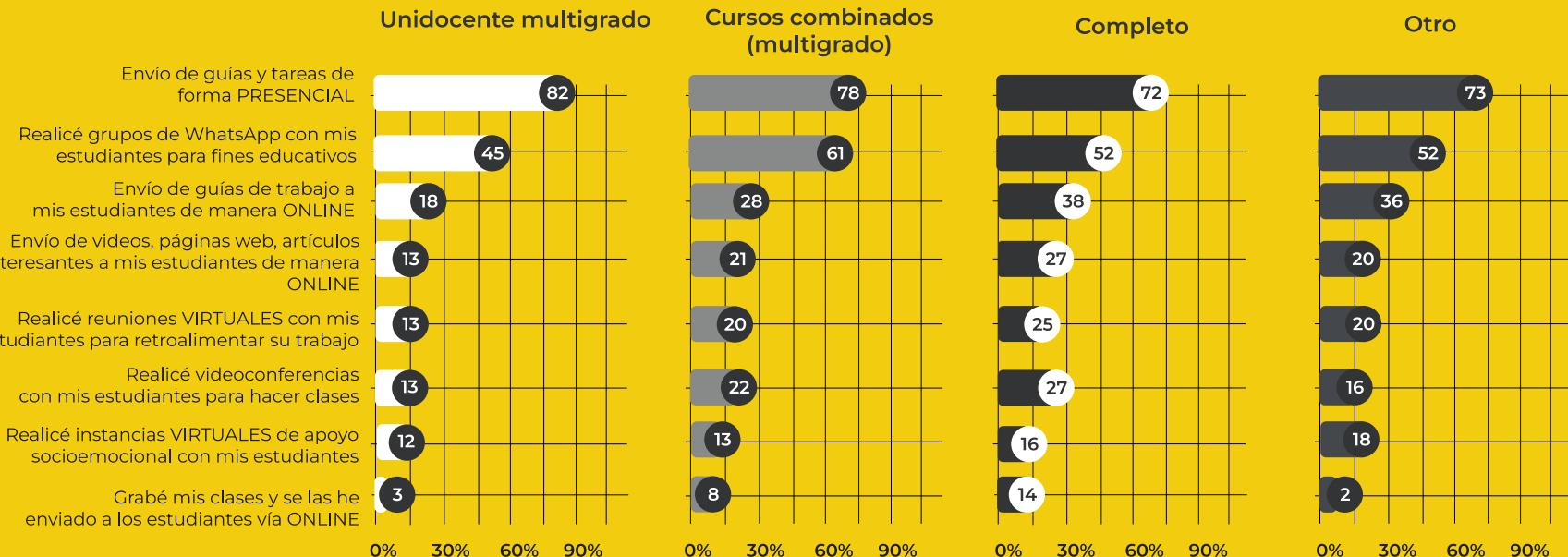
**Estrategias de enseñanza implementadas en pandemia (2020-2021)**  
% respuesta Sí



Al distinguir por tipo de establecimiento en el año 2021, el Gráfico 86 muestra que el envío de material presencial es predominante en establecimientos unidocente multigrado, donde otro tipo de estrategias de enseñanza es casi inexistente. Esto cambia para establecimientos combinados y completos, donde existe una mayor prevalencia de todas las estrategias abordadas, relevando una mayor variación de mecanismos utilizados para afrontar el desafío de la educación en pandemia.

**Gráfico 86 Estrategias de enseñanza implementadas en pandemia - Tipo de establecimiento**

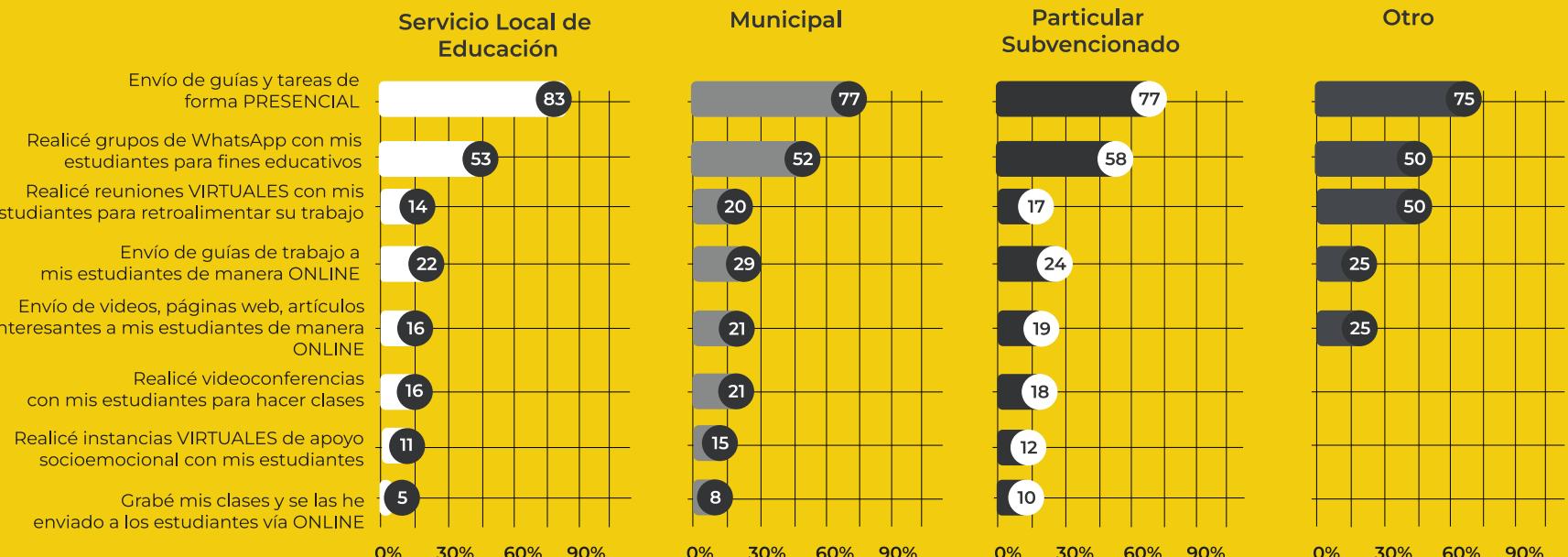
**Estrategias de enseñanza implementadas en pandemia**  
% Sí. Según tipo de establecimiento. Año 2021



Al observar diferencias por dependencia administrativa de los establecimientos, el Gráfico 87 muestra que no existen grandes variaciones según esta característica, aunque destaca la predominancia del envío de material de manera presencial en establecimientos pertenecientes a Servicios Locales de Educación.

**Gráfico 87 Estrategias de enseñanza implementadas en pandemia - Dependencia de establecimiento**

**Estrategias de enseñanza implementadas en pandemia**  
% Sí. Según dependencia de establecimiento. Año 2021



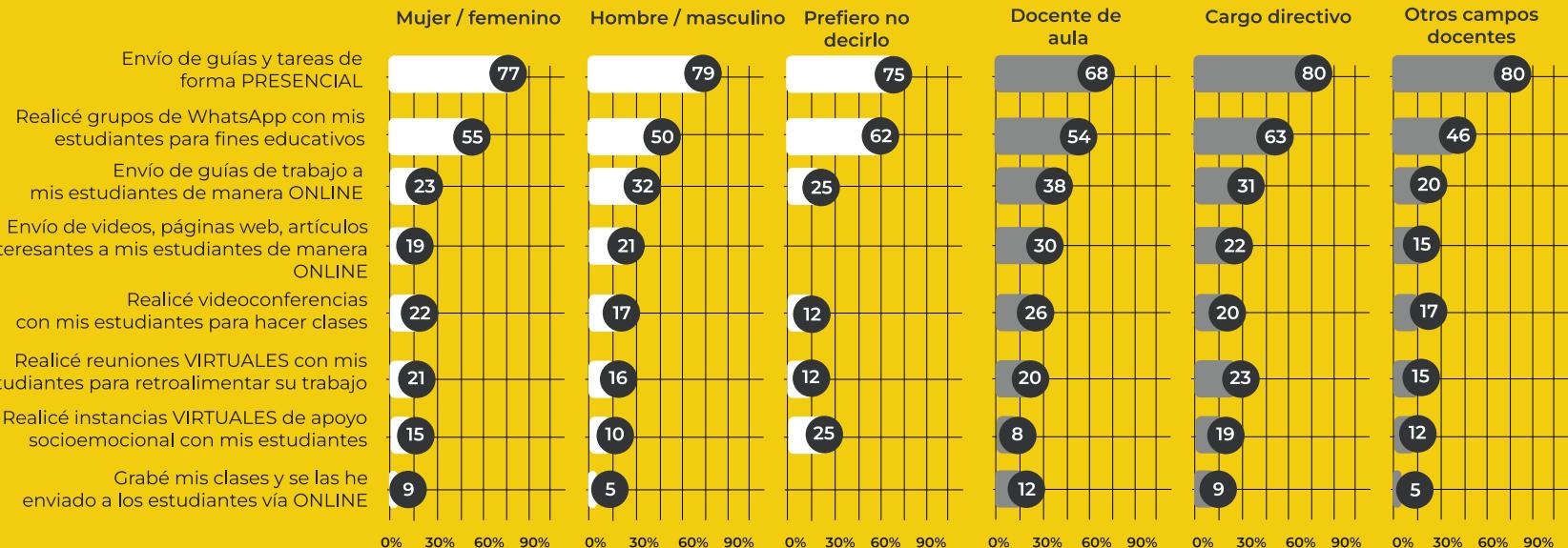
Ahora bien, se debe considerar que las estrategias utilizadas por docentes para afrontar la educación en pandemia no necesariamente tendrán que ver con características de los establecimientos donde se desempeñan, sino que también pueden vincularse a elementos que radican en su propio perfil docente.

Para analizar ello, el Gráfico 88 distingue entre las estrategias declaradas y el sexo y rol docente de los respondentes para el año 2021. Como se ve, docentes hombres mostraron una mayor declaración de envío de material vía online, mientras que mujeres declararon en mayor medida tener reuniones virtuales para entregar soporte socioemocional y retroalimentación a sus estudiantes.

Respecto a roles docentes, los cargos directivos declararon en mayor medida utilizar instancias presenciales para envío de material y la utilización de grupos de WhatsApp. Por otro lado, docentes de aula prefirieron medios digitales para compartir material de distinto tipo con sus estudiantes.

**Gráfico 88 Estrategias de enseñanza implementadas en pandemia - Sexo y rol docente**

**Estrategias de enseñanza implementadas en pandemia**  
% Sí. Según sexo y rol docente. Año 2021



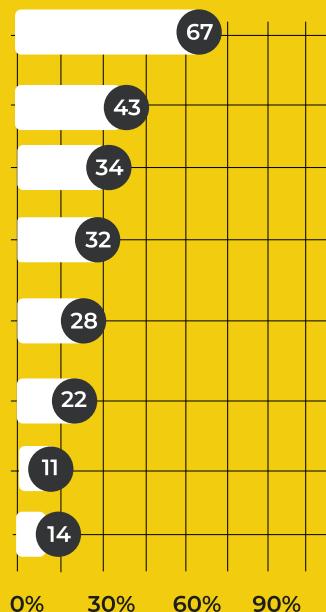
Por su parte, y respecto a la experiencia en docencia, el Gráfico 89 permite ver que docentes con más años de experiencia utilizaron WhatsApp y prefirieron instancias presenciales de intercambio con estudiantes. En cambio, docentes con menos experiencia –y probablemente vinculado a la edad– mostraron mayor contacto con estrategias digitales.

**Gráfico 89 Estrategias de enseñanza implementadas en pandemia - Experiencia docente**

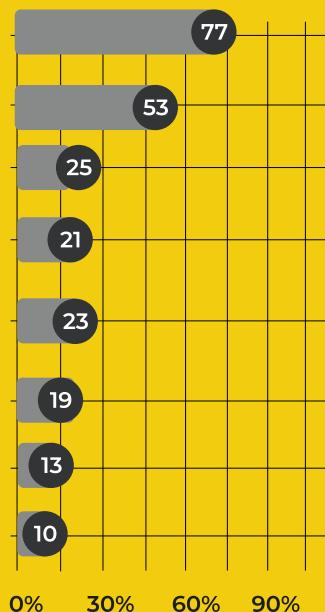
**Estrategias de enseñanza implementadas en pandemia**  
% Sí. Según experiencia docente. Año 2021

- Envío de guías y tareas de forma PRESENCIAL
- Realicé grupos de WhatsApp con mis estudiantes para fines educativos
- Envío de guías de trabajo a mis estudiantes de manera ONLINE
- Realicé videoconferencias con mis estudiantes para hacer clases
- Envío de videos, páginas web, artículos interesantes a mis estudiantes de manera ONLINE
- Realicé reuniones VIRTUALES con mis estudiantes para retroalimentar su trabajo
- Realicé instancias VIRTUALES de apoyo socioemocional con mis estudiantes
- Grabé mis clases y se las he enviado a los estudiantes vía ONLINE

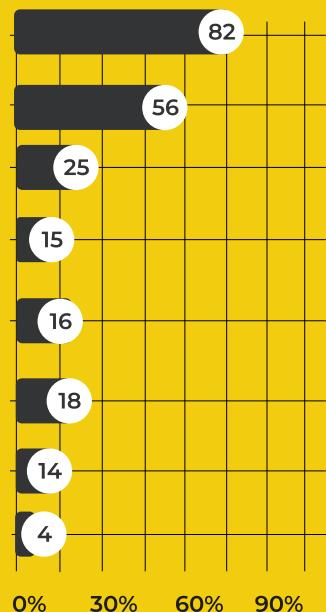
0-9 años



10-19 años



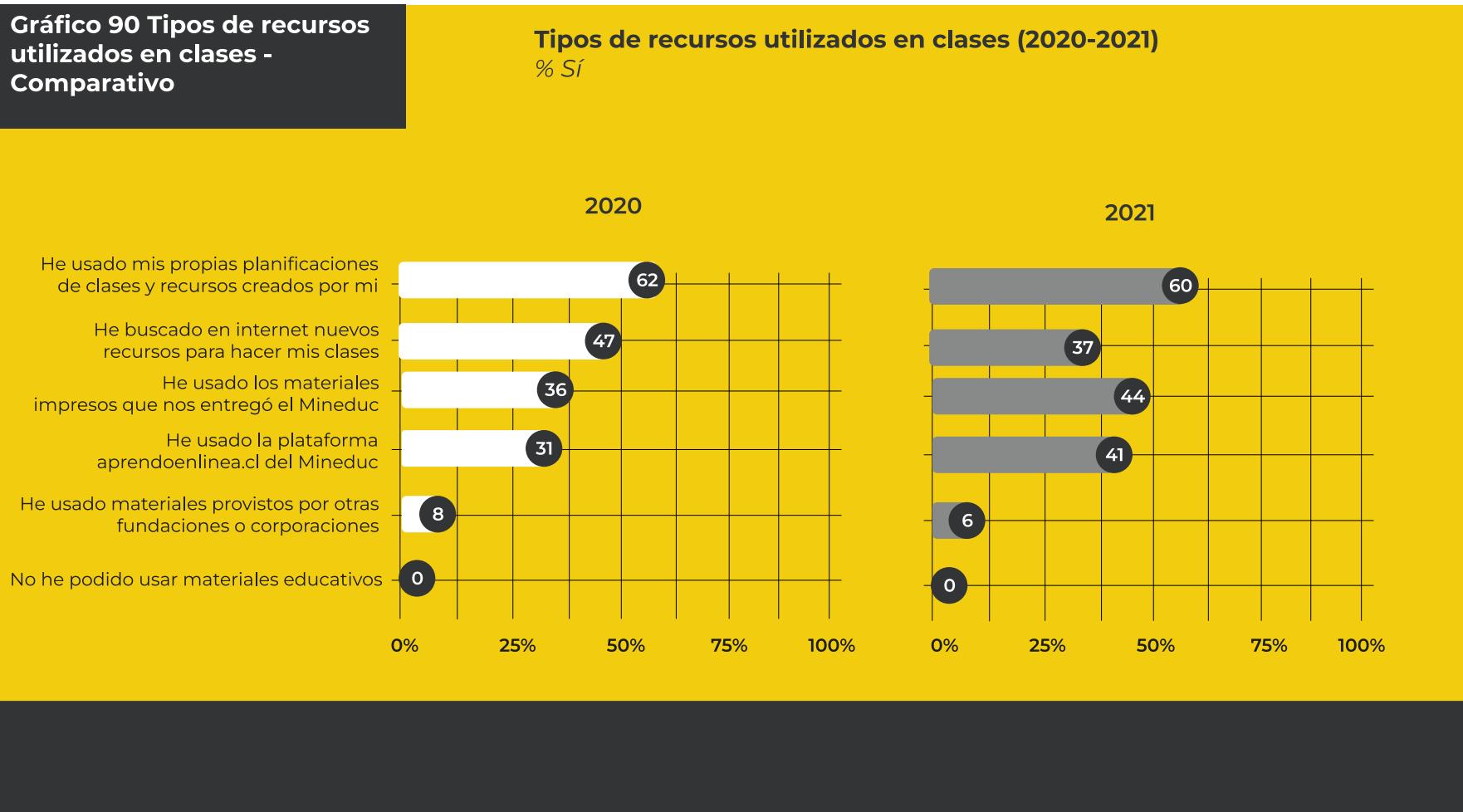
20 años o más



Esta variación en las estrategias utilizadas por los docentes también se ve acompañada por cambios en el tipo de recursos que los docentes usan en clases. El Gráfico 90 permite observar que disminuye la proporción de docentes que obtenía recursos nuevos por medio de internet (47% a 37%) y aumenta aquella que utiliza recursos provistos por el Mineduc (36% a 44%) y la plataforma aprendoenlinea.cl del Ministerio (31% a 41%). Se mantienen constantes el uso de materiales provistos por otras fundaciones o corporaciones (8% versus 6%) y el uso de las propias planificaciones de clases y recursos (62% y 60%). Esto sugiere una adopción positiva de los recursos elaborados en pandemia por el Mineduc, aunque la encuesta no permite saber si se trata de recursos elaborados exclusivamente para docentes rurales o si son puestos a disposición de los docentes en general.

**Gráfico 90 Tipos de recursos utilizados en clases - Comparativo**

**Tipos de recursos utilizados en clases (2020-2021)**  
% SÍ

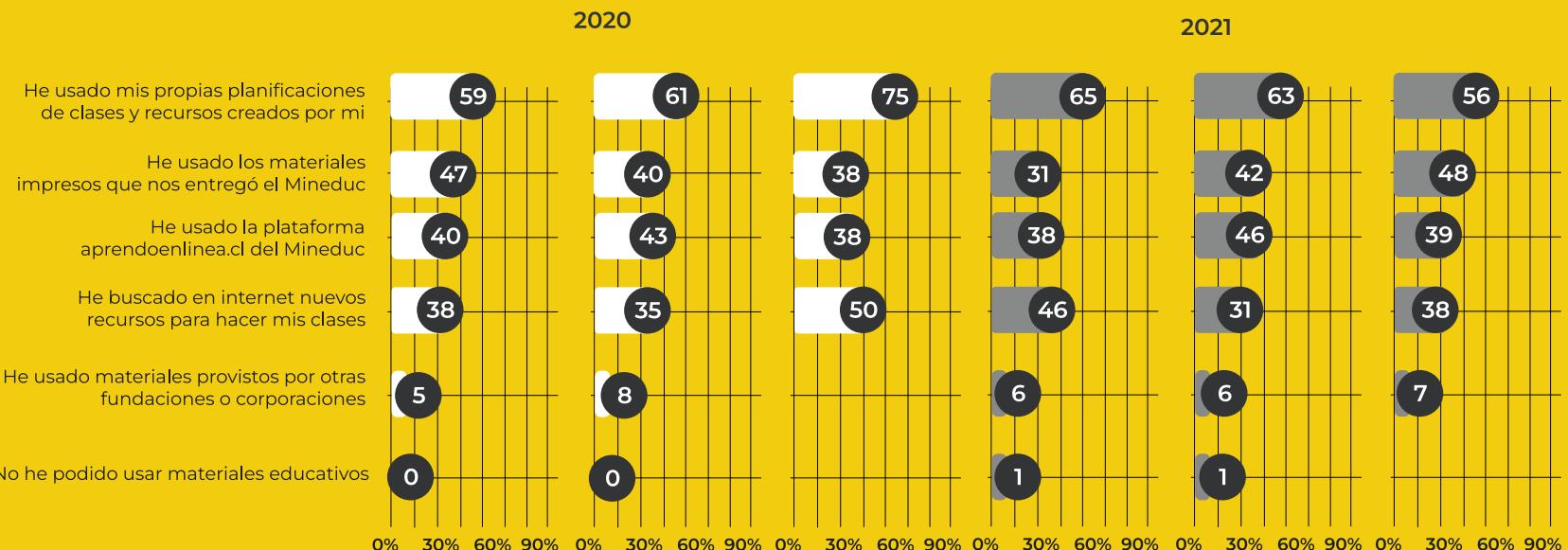


Al analizar la utilización de estos recursos según características de los encuestados, el Gráfico 91 muestra que mujeres declararon en mayor medida utilizar materiales impresos entregados por Mineduc, mientras que en el resto de los recursos no se observan diferencias relevantes en contraste con hombres.

En cuanto al rol docente, directivos mostraron una mayor inclinación a utilizar materiales provistos de alguna manera por Mineduc, mientras que docentes de aula optaron por una búsqueda autónoma en internet para la preparación de sus clases.

**Gráfico 91 Tipos de recursos utilizados en clases - Sexo y rol docente**

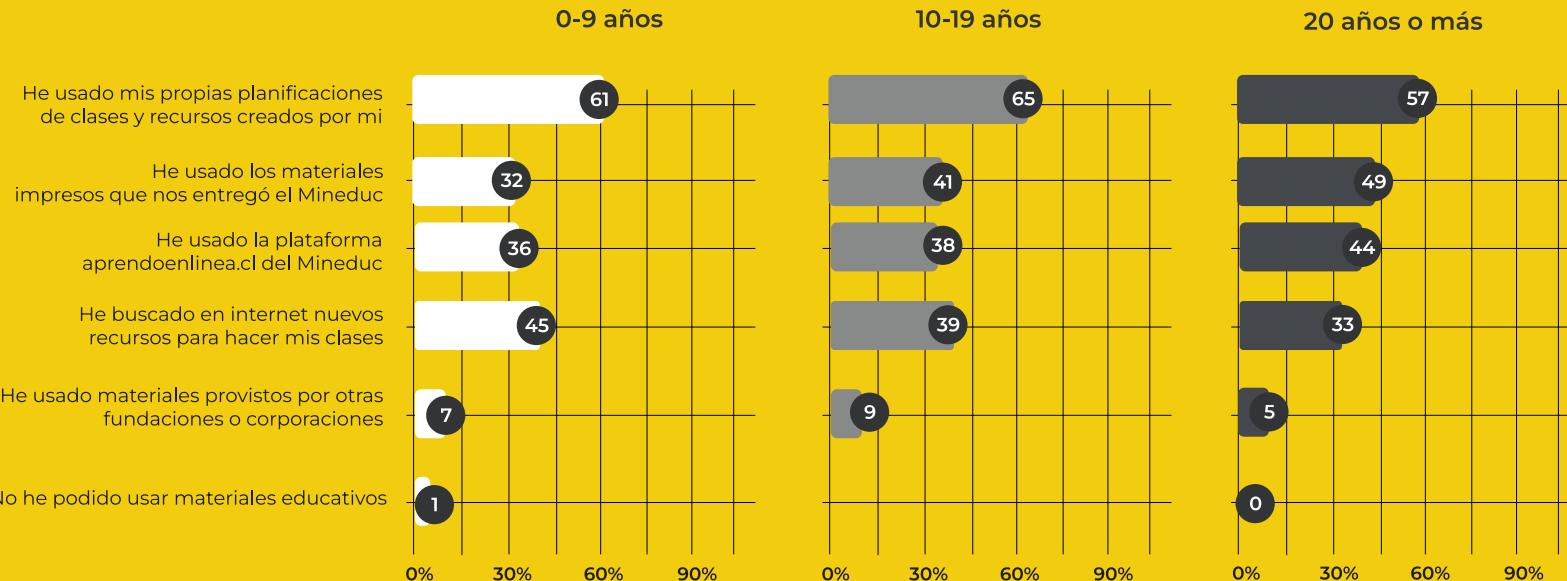
**Tipos de recursos utilizados en clases**  
% Sí. Según sexo y rol docente. Año 2021



Al analizar ahora por años de experiencia docente, el Gráfico 92 muestra con claridad que a medida que aumentan los años de experiencia –y probablemente la edad– se intensifica el uso de recursos provistos por Mineduc, mientras que docentes con menor experiencia optan por estrategias más autónomas.

**Gráfico 92 Tipos de recursos utilizados en clases - Experiencia docente**

**Tipos de recursos utilizados en clases**  
% Sí. Según experiencia docente. Año 2021



Los resultados mostrados previamente permiten observar que, a pesar de una transición mayor a la presencialidad en el año 2022, esto no tiene un correlato tan claro con el descenso en la utilización de estrategias y recursos online. De esta manera, se evidencia que probablemente estrategias educacionales mixtas serán utilizadas más allá de un contexto en pandemia.

Adicionalmente, los datos también arrojaron una recepción positiva de recursos provistos por Mineduc, siendo especialmente valorados por docentes directivos y profesores con mayor experiencia en docencia.

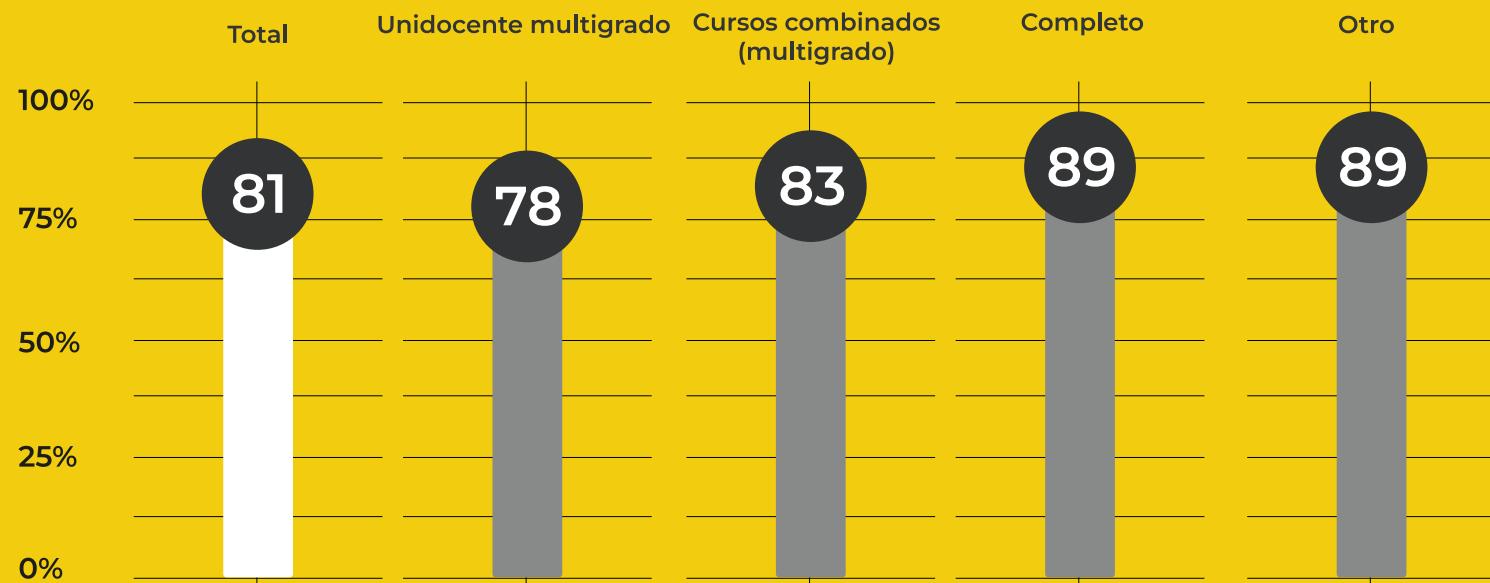
#### 6.4. Condiciones para educación en pandemia

Ahora, más allá de las apreciaciones de docentes y miembros del equipo educacional sobre desafíos y experiencias en torno a la educación en pandemia, se hace evidente que para responder a la flexibilidad de abordajes educativos necesarios para enfrentar una crisis sanitaria como la que se vive, se requiere contar con condiciones tanto de recursos como de habilidades específicas por parte de los equipos educacionales.

Uno de ellos -y en línea con la fuerza en la que se presenta el uso de estrategias online- es la disponibilidad de internet en los establecimientos. Como se ve en el Gráfico 93, la mayoría de las personas consultadas declara que en su establecimiento hay acceso a internet (81%), aunque esto desciende a un 73% en establecimientos unidocentes multigrado. Por su parte, no se observan diferencias relevantes según dependencia administrativa (Gráfico 94).

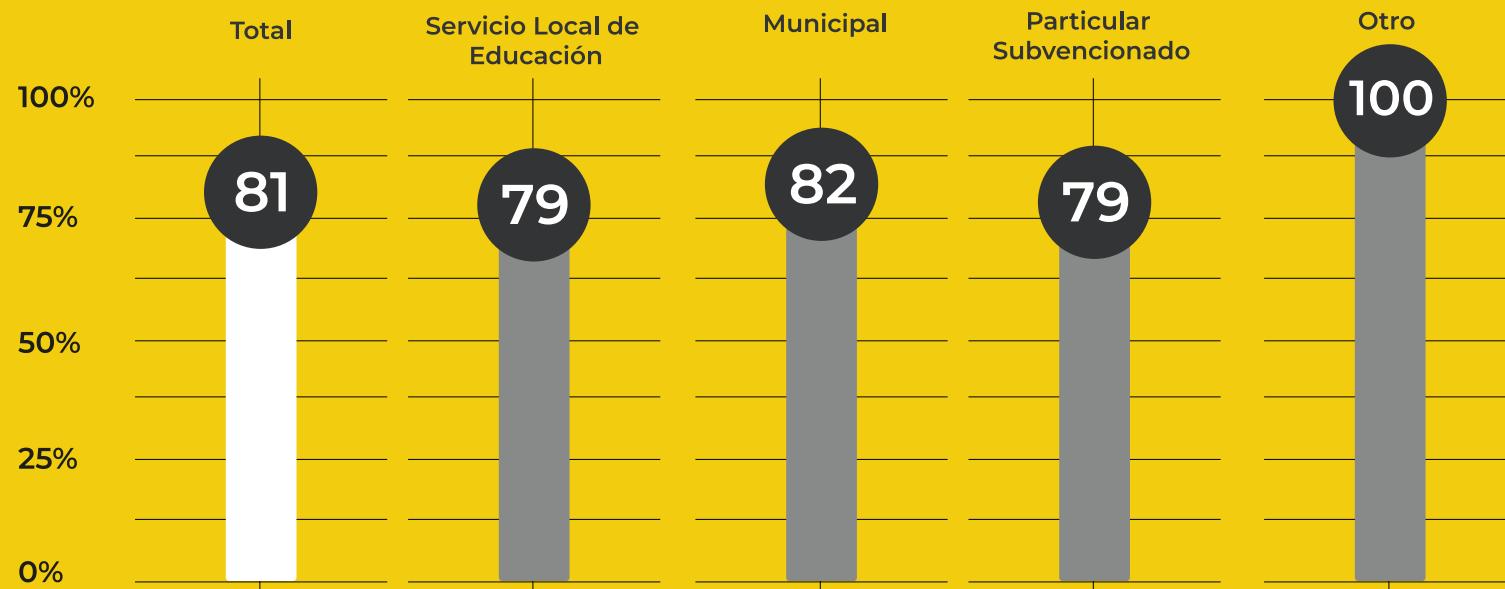
**Gráfico 93 Disponibilidad de internet en zona geográfica de establecimiento - Total y tipo de establecimiento**

**Disponibilidad de internet en la zona geográfica de la escuela**  
% Sí. Total y según tipo de establecimiento. Año 2022



**Gráfico 94 Disponibilidad de internet en zona geográfica de establecimiento - Dependencia de establecimiento**

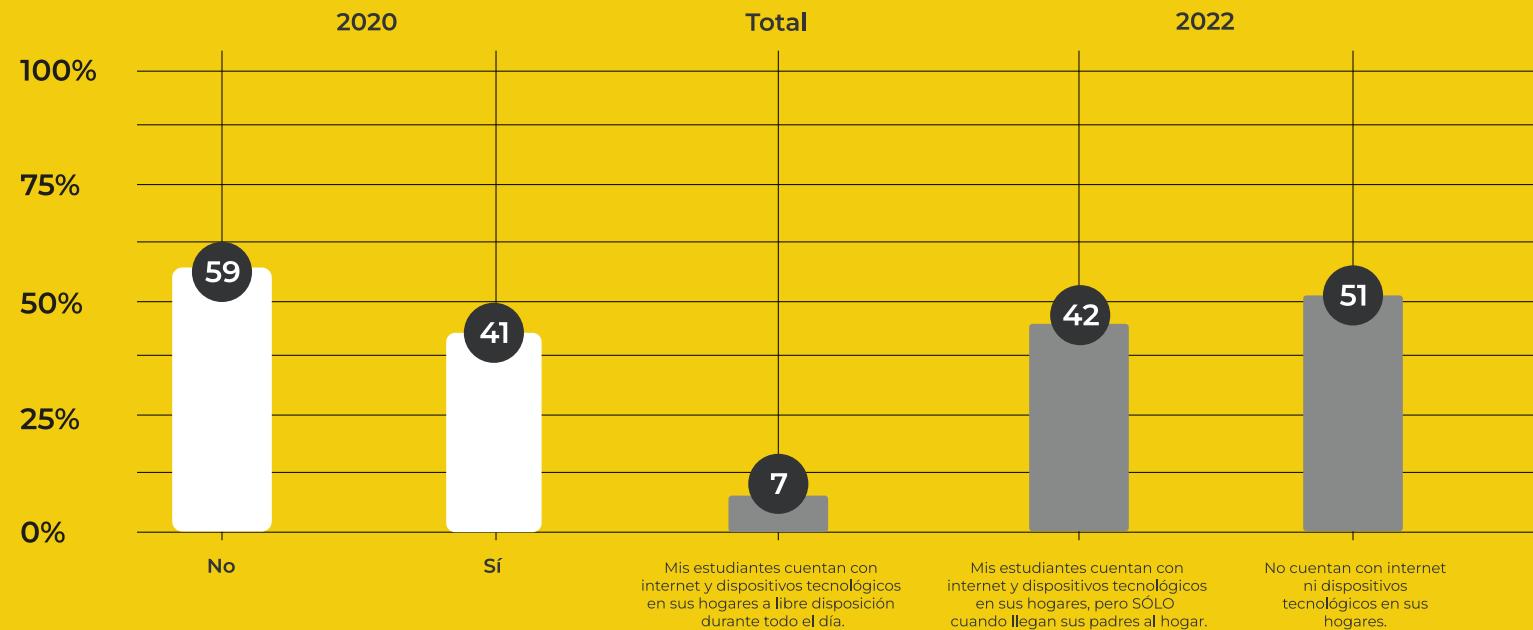
**Disponibilidad de internet en la zona geográfica de la escuela**  
% Sí. Total y según dependencia de establecimiento. Año 2022



Continuando, un complemento al acceso a internet se encuentra en la disponibilidad de los estudiantes de dispositivos electrónicos. La evolución de ello se presenta en el Gráfico 95, donde se puede observar que en 2020 un 59% de los respondentes declara que sus estudiantes no cuentan con estos dispositivos. En 2022, con una pregunta más detallada, se observa que un 51% no cuenta ni con dispositivos ni con internet, mientras que el resto puede acceder a ellos principalmente cuando sus padres se encuentran presentes (42%).

**Gráfico 95 Acceso de estudiantes a dispositivos tecnológicos - Años 2020 y 2022**

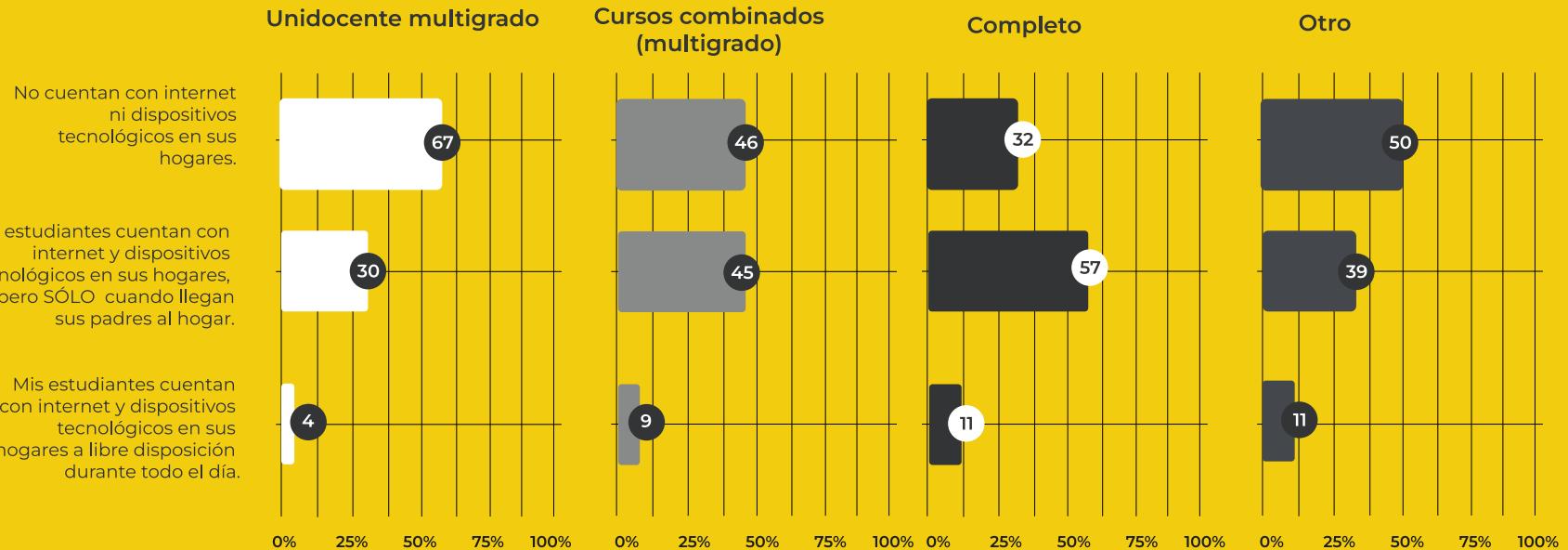
**Acceso de estudiantes a dispositivos tecnológicos**  
Comparación 2020-2022 (preguntas no homologadas)



Centrándonos en el diagnóstico del año 2022, el Gráfico 96 muestra una diferencia relevante según tipo de establecimiento. Mientras el 67% de los respondentes de escuelas unidocente multigrado señala que sus estudiantes no cuentan con estos recursos, esta proporción desciende a 46% en cursos combinados y a un 32% en completos.

**Gráfico 96 Acceso de estudiantes a dispositivos tecnológicos - Tipo de establecimiento**

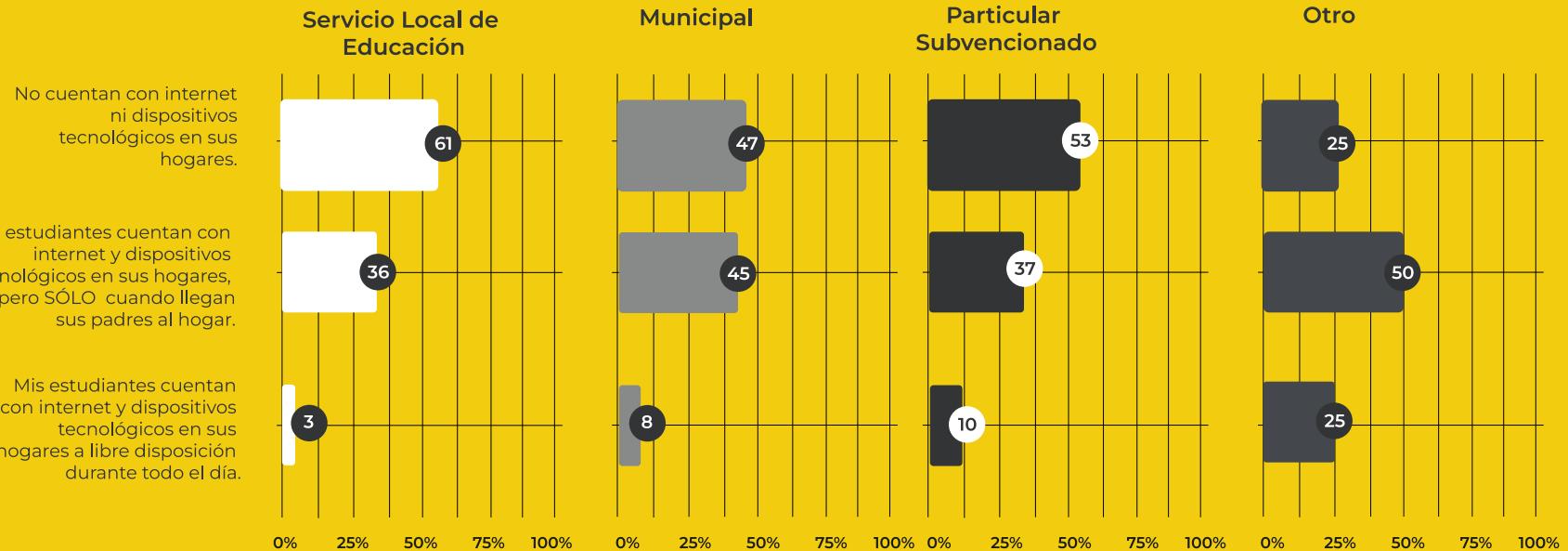
**Acceso de estudiantes a dispositivos tecnológicos**  
Según tipo de establecimiento. Año 2022



Respecto a diferencias por dependencia, el Gráfico 97 muestra diferencias no tan claras. Mientras el 61% de encuestados de establecimientos SLEP declara que sus estudiantes no cuentan con estas condiciones, esto cae a 47% en municipales y a 53% en particulares subvencionados. En general, se tiene acceso en presencia de los padres.

**Gráfico 97 Acceso de estudiantes a dispositivos tecnológicos - Dependencia de establecimiento**

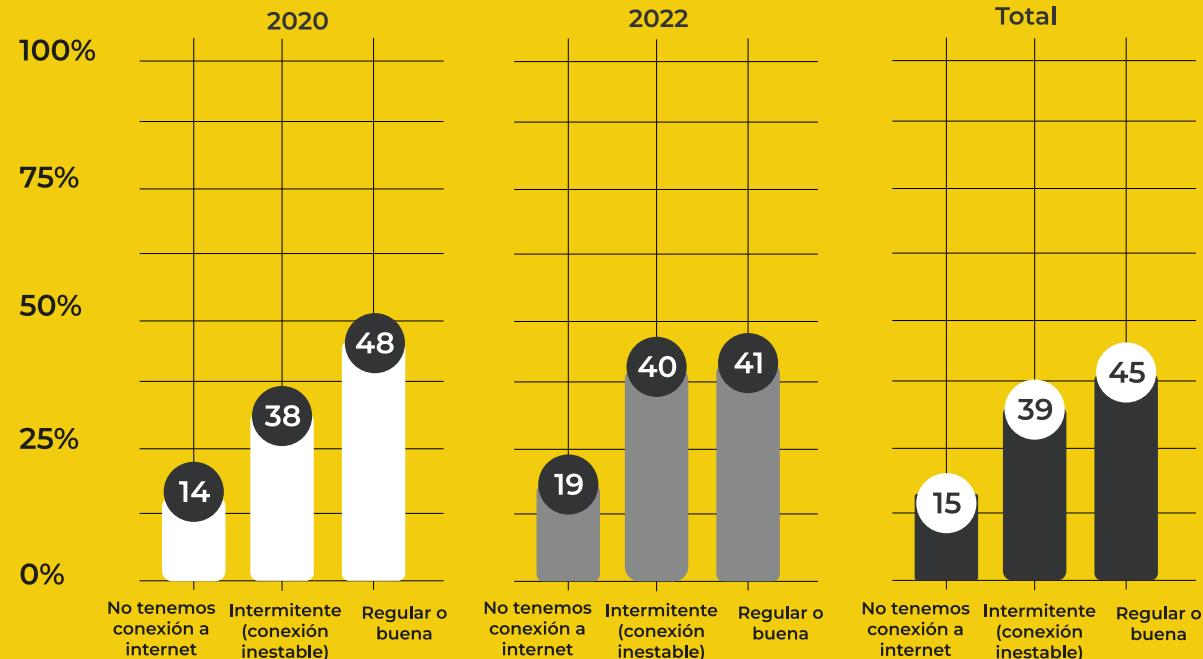
**Acceso de estudiantes a dispositivos tecnológicos**  
Según dependencia de establecimiento. Año 2022



Ahora más allá del acceso a dispositivos e internet, también se hace relevante analizar la percepción sobre la calidad de esta última. Para ello, el Gráfico 98 permite observar cómo en 2022 aumenta la proporción de escuelas que señalan no tener conexión a internet (14% en 2020 versus 19% en 2022) junto con una disminución del grupo que tenía acceso a conexión regular o buena (48% en 2020 a 41% en 2022).

**Gráfico 98 Evaluación de calidad de internet de establecimiento - Total y comparativo**

**Evaluación de calidad de internet de establecimiento  
Comparación 2020-2022**

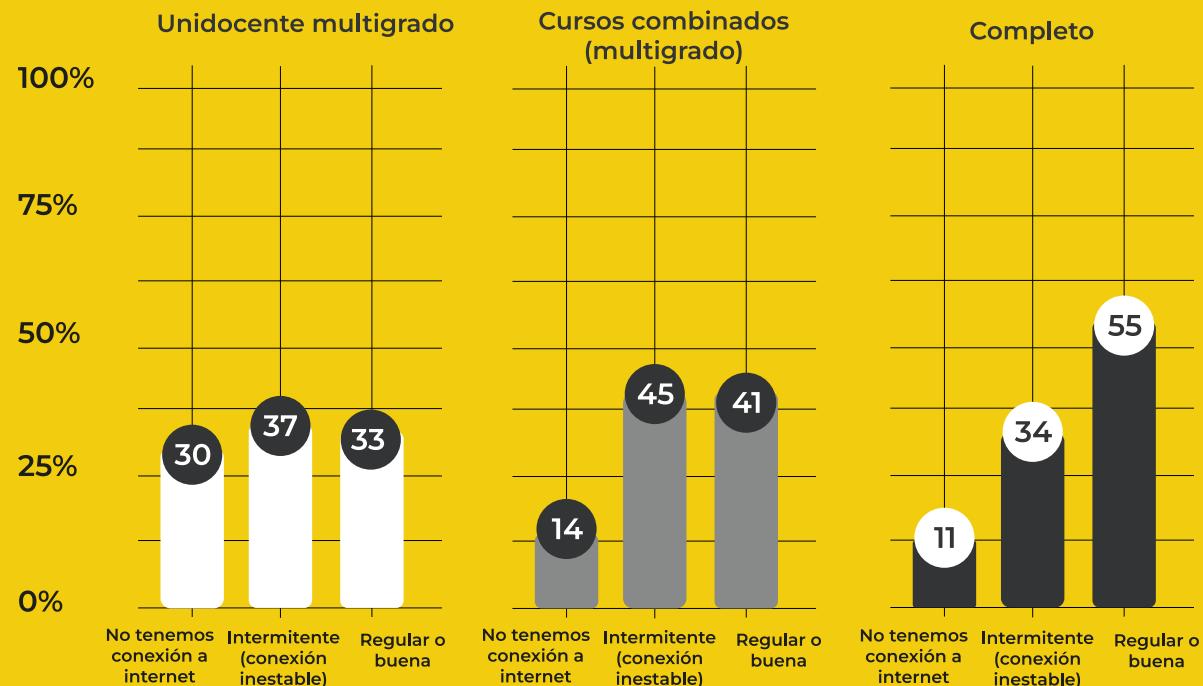


Además de ello, surgen diferencias importantes cuando observamos la calidad de la conexión a internet según el tipo y la dependencia administrativa del establecimiento.

Respecto del tipo de colegio para el año 2022, el Gráfico 99 muestra que la proporción de establecimientos unidocentes sin conexión a internet es de 30%, seguido por un 14% en escuelas multigrado por cursos combinados y un 11% en escuelas completas. Por el contrario, las proporciones de establecimientos de cada tipo que tienen conexión regular o buena son de 33% para escuelas unidocentes, 41% para escuelas multigrado por cursos combinados y 55% para establecimientos completos.

**Gráfico 99 Evaluación de calidad de internet de establecimiento - Tipo de establecimiento**

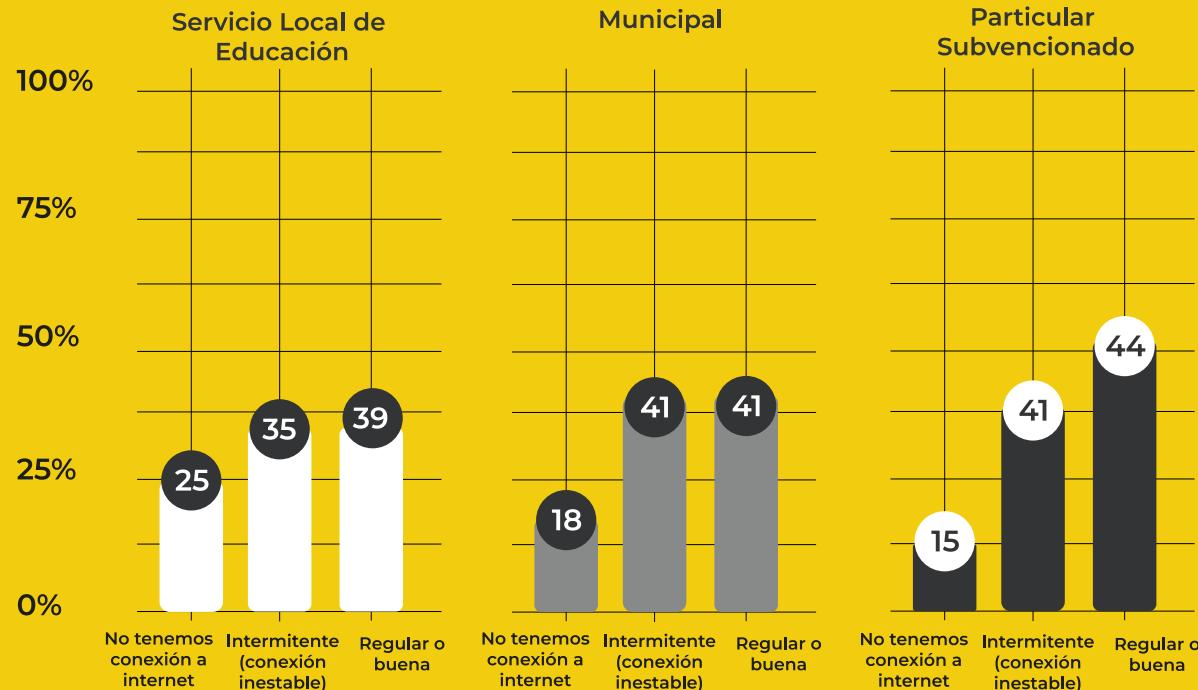
**Evaluación calidad de la conexión a internet según tipo de colegio**  
Año 2022



Según la dependencia administrativa, el Gráfico 100 muestra que para 2022 el grupo sin internet en los SLEP es de 25% de 18% en los colegios municipales y 15% en los particulares subvencionados. Por otro lado, se evidencia que el 39% de SLEP tiene conexión regular o buena, lo que es 41% en los establecimientos municipales y 44% en los particulares subvencionados.

**Gráfico 100 Evaluación de calidad de internet de establecimiento - Dependencia de establecimiento**

**Evaluación calidad de internet según dependencia del establecimiento**  
Año 2022



Por su parte, otro elemento necesario de analizar es la percepción que tienen los respondentes respecto a sus propias habilidades para desempeñarse correctamente en un contexto de videollamada online. Para ello, el Gráfico 101 muestra que no existen cambios sustantivos entre años, donde tres de cada cuatro docentes encuestados declara que puede desempeñarse correctamente en dicha situación.

**Gráfico 101 Percepciones de desempeño correcto en videollamadas - Comparación**

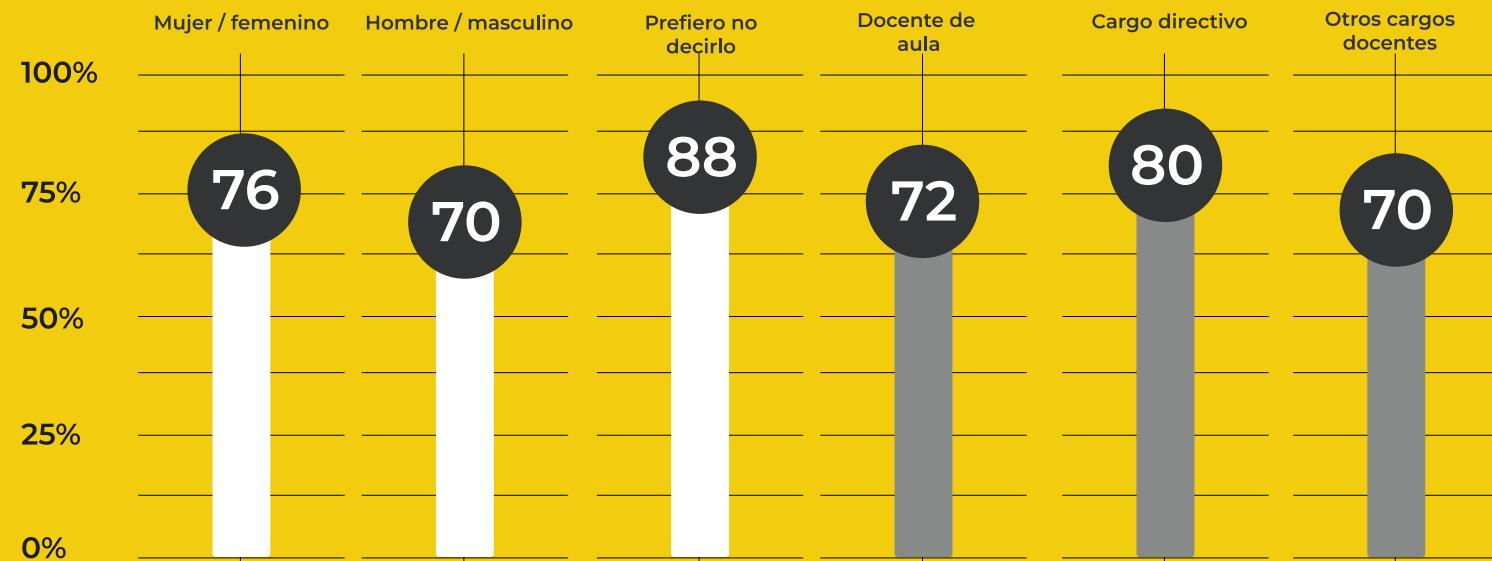
**Percepción capacidad de desempeño correcto en videollamadas online % Sí. Comparación 2020-2022**



Para el año 2022 se pueden observar cambios relevantes según características de docentes. El Gráfico 102 muestra que mujeres y cargos directivos presentan una visión más positiva respecto a sus habilidades en ello en comparación a sus pares.

**Gráfico 102 Percepciones de desempeño correcto en videollamadas - Sexo y rol docente**

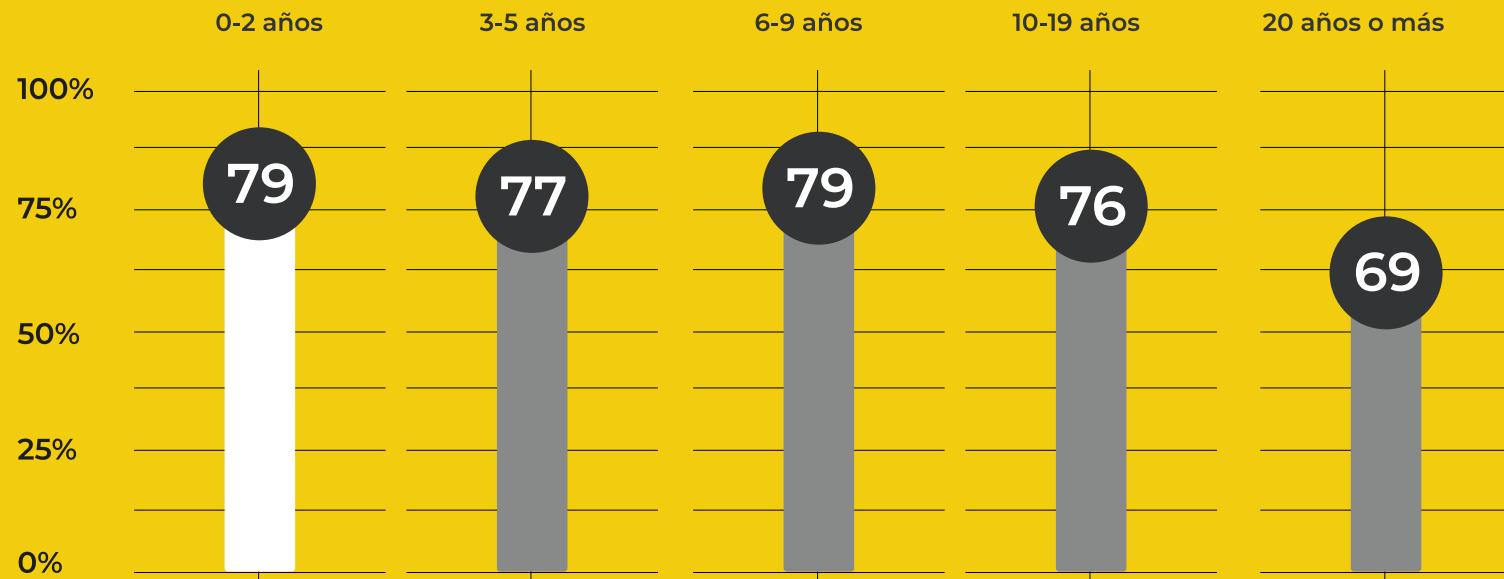
**Percepción capacidad de desempeño correcto en videollamadas online**  
% Sí. Según sexo y rol de docente. Año 2022



Por su parte, y respecto a la cantidad de años de experiencia en docencia rural, el Gráfico 103 muestra que ésta se mueve en sentido opuesto. De esta manera, los docentes con más experiencia se mostraron con una autoimagen peor en este aspecto, lo que probablemente se relaciona con su edad.

**Gráfico 103 Percepciones de desempeño correcto en videollamadas - Experiencia docente rural**

**Percepción capacidad de desempeño correcto en videollamadas online**  
% Sí. Según experiencia docente rural. Año 2022

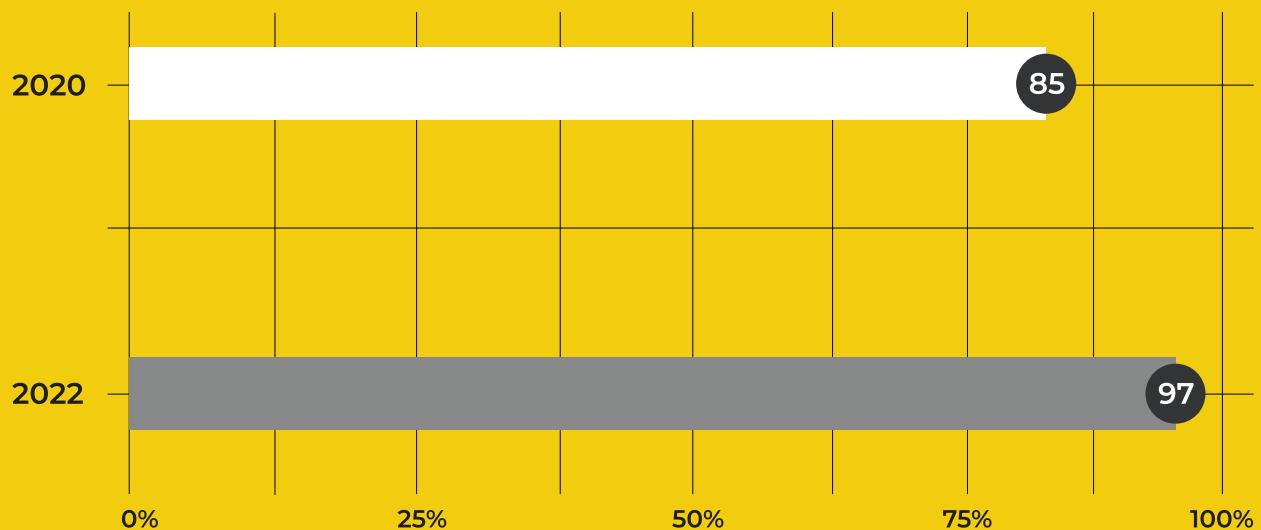


Más allá de las habilidades declaradas para desempeñarse en ese contexto, también es relevante observar las percepciones en torno a contar con los recursos tecnológicos necesarios para participar de instancias como videoconferencias.

El Gráfico 104 muestra que la declaración positiva de ello creció entre 2020 y 2022. En concreto, la proporción de docentes que reúne las condiciones necesarias para asistir exitosamente a una reunión por videoconferencia pasó de 85% a 97%. Para 2022, adicionalmente se tiene la posibilidad de desagregar específicamente en qué instancias o lugares los docentes poseen dichas condiciones. Mientras que el 13% sólo las tiene en su escuela y un 35% sólo en su casa, casi el 50% las tiene en ambos espacios.

**Gráfico 104 Percepción de condiciones necesarias para asistir a videoconferencia - Comparativo**

**Condiciones necesarias para asistir a una reunión por videoconferencia (2020-2022)**  
% respuestas Sí.

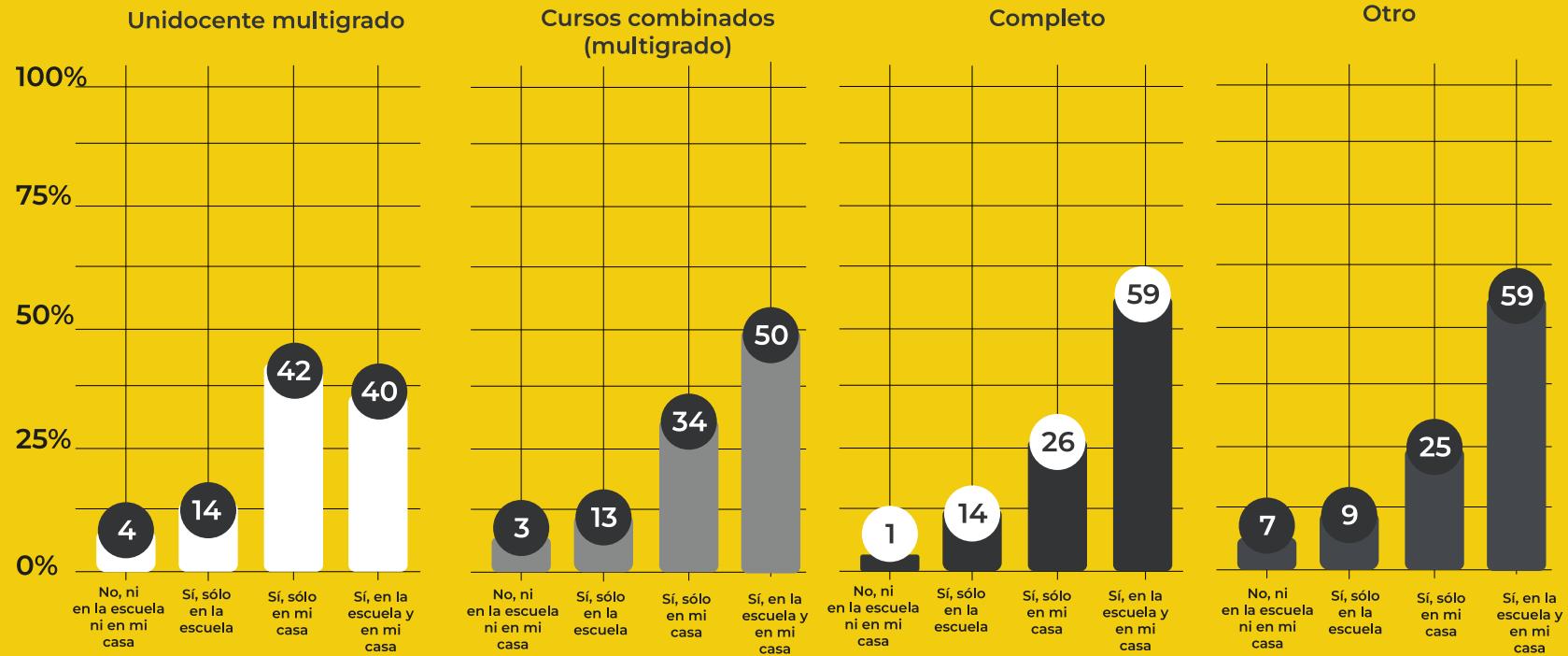


Al distinguir por tipo de establecimiento, el Gráfico 105 muestra que -al igual que los resultados previos- en general docentes de establecimientos unidocente multigrado presentan una situación un tanto más desmejorada. Mientras el 40% de ellos declara que puede acceder a esta instancia en la escuela y en su casa, esta proporción es de 50% en establecimientos de cursos combinados y a 59% en completos.

**Gráfico 105 Percepción de condiciones necesarias para asistir a videoconferencia - Tipo de establecimiento**

**Condiciones necesarias para asistir a una reunión por videoconferencia**

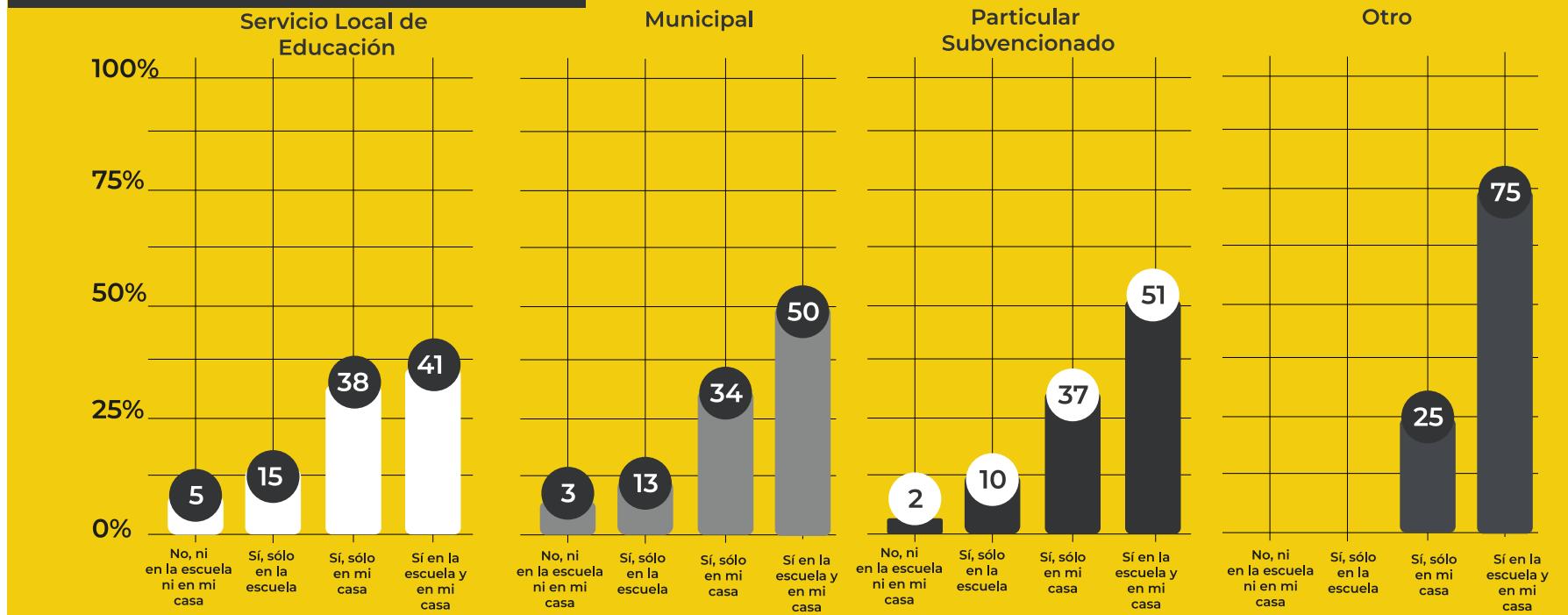
Según tipo de establecimiento. Año 2022



Por su parte, en el Gráfico 106 se ve que no existen diferencias tan marcadas respecto a la dependencia administrativa de los establecimientos.

**Gráfico 106 Percepción de condiciones necesarias para asistir a videoconferencia - Dependencia de establecimiento**

**Condiciones necesarias para asistir a una reunión por videoconferencia**  
Según dependencia de establecimiento. Año 2022



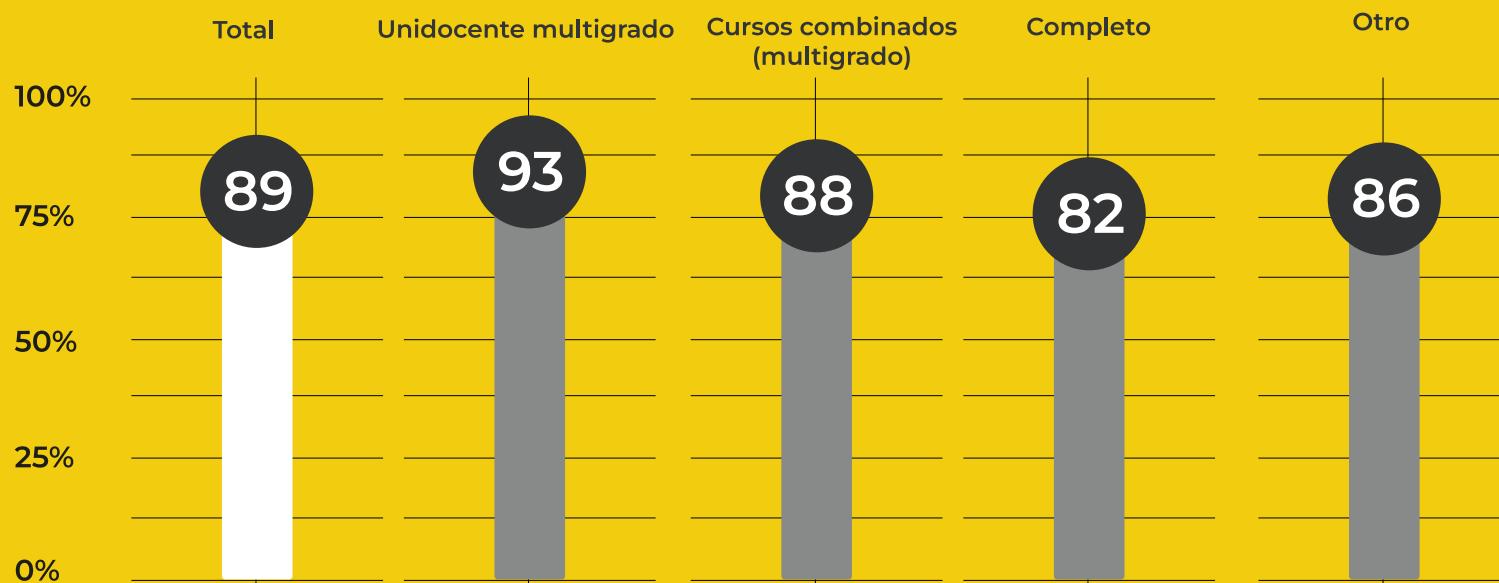
### 6.5. Actitudes y expectativas respecto al retorno a la presencialidad

Considerando los resultados revelados previamente -relacionados con las apreciaciones respecto a la educación en pandemia y las condiciones necesarias para desarrollarlas- es que a continuación se presentarán hallazgos relativos a actitudes y expectativas respecto al retorno a actividades presenciales.

Un primer acercamiento es la evaluación que tienen los respondentes respecto a si se cuenta con la infraestructura necesaria para un retorno seguro a las actividades. Respecto a ello, el Gráfico 107 muestra que el 89% de los docentes señala que su escuela cuenta con las condiciones necesarias para volver a la presencialidad. Esta visión positiva se acrecienta levemente en establecimientos unidocente multigrado. Este resultado se puede relacionar con la necesidad de volver a la presencialidad, en tanto son las escuelas que se encuentran marginalmente más rezagadas respecto a condiciones necesarias para educación virtual o híbrida.

**Gráfico 107 Evaluación de infraestructura para retorno seguro - Total y tipo de establecimiento**

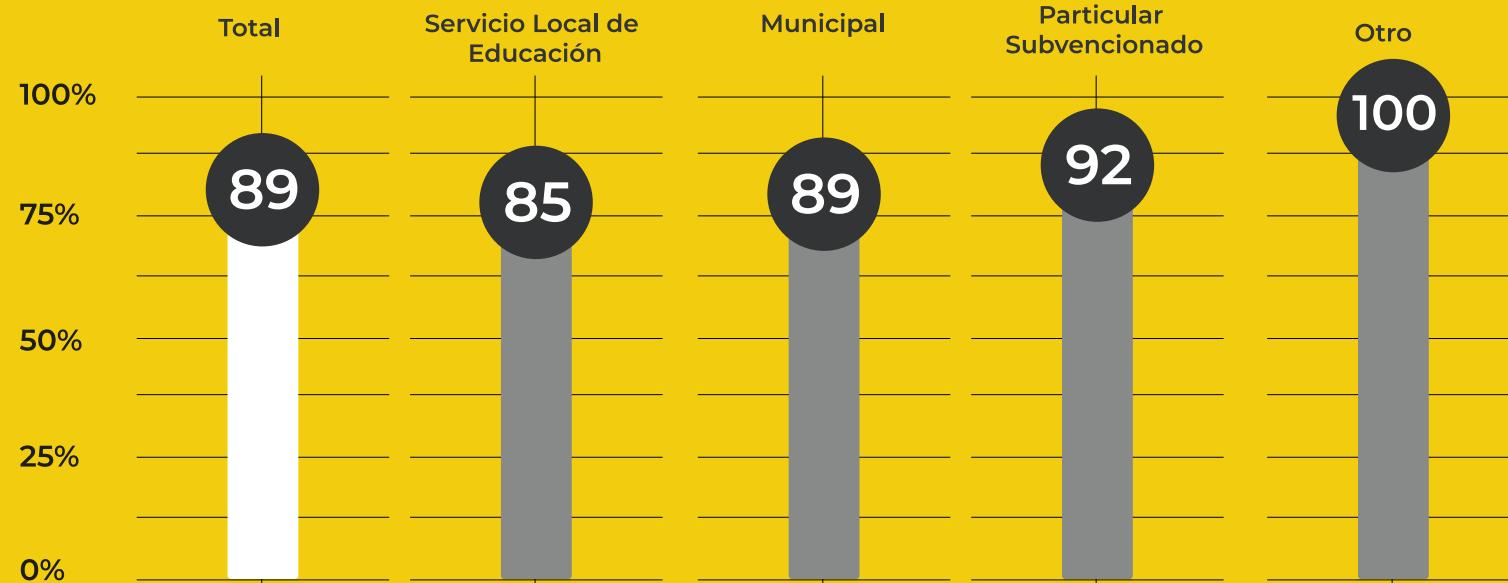
**Evaluación de la infraestructura para el retorno seguro a la presencialidad % Sí. Total y según tipo de establecimiento. Año 2022**



Respecto a diferencias según dependencia, el Gráfico 108 muestra que no se observan variaciones relevantes en esta materia.

**Gráfico 108 Evaluación de infraestructura para retorno seguro - Dependencia de establecimiento**

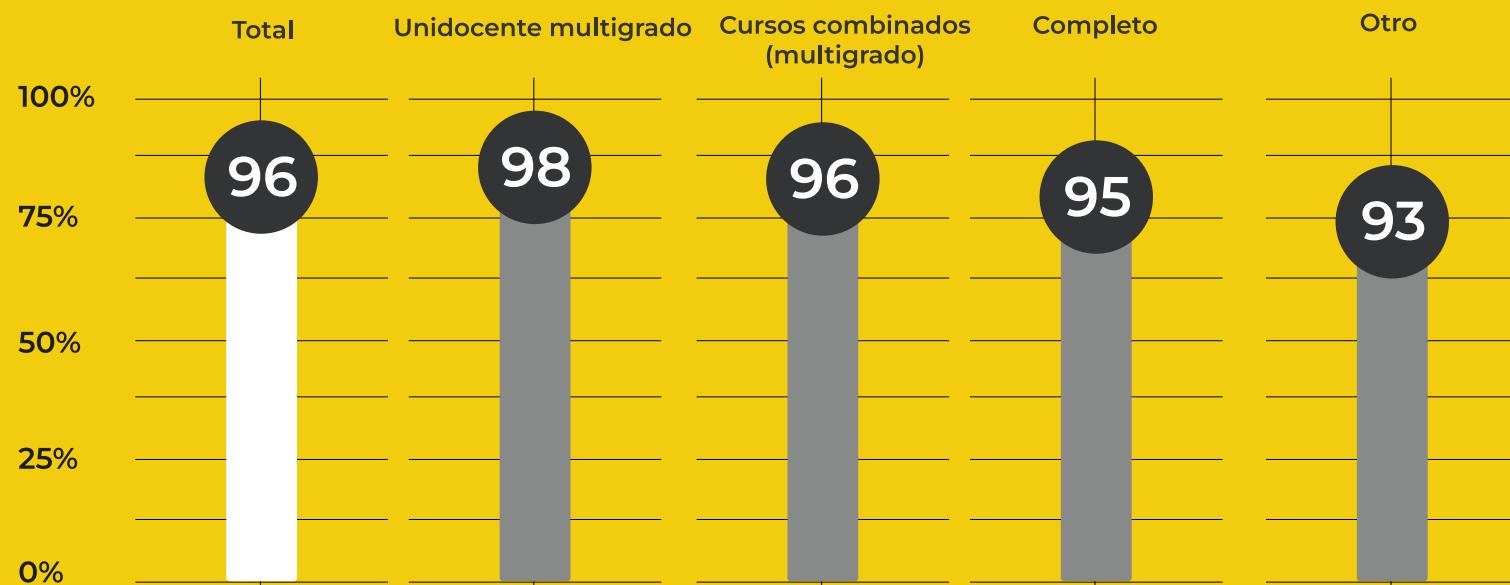
**Evaluación de la infraestructura para el retorno a la presencialidad**  
% Sí. Total y según dependencia de establecimiento. Año 2022



Ahora bien, más allá del diagnóstico realizado respecto a establecimientos, es necesario observar las percepciones respecto a la actitud de las familias sobre el retorno. Sobre ello, el Gráfico 109 muestra que existe un claro consenso respecto a que las familias desean volver a un escenario de presencialidad, lo que no muestra variaciones ni por tipo de establecimiento ni por dependencia administrativa (Gráfico 110).

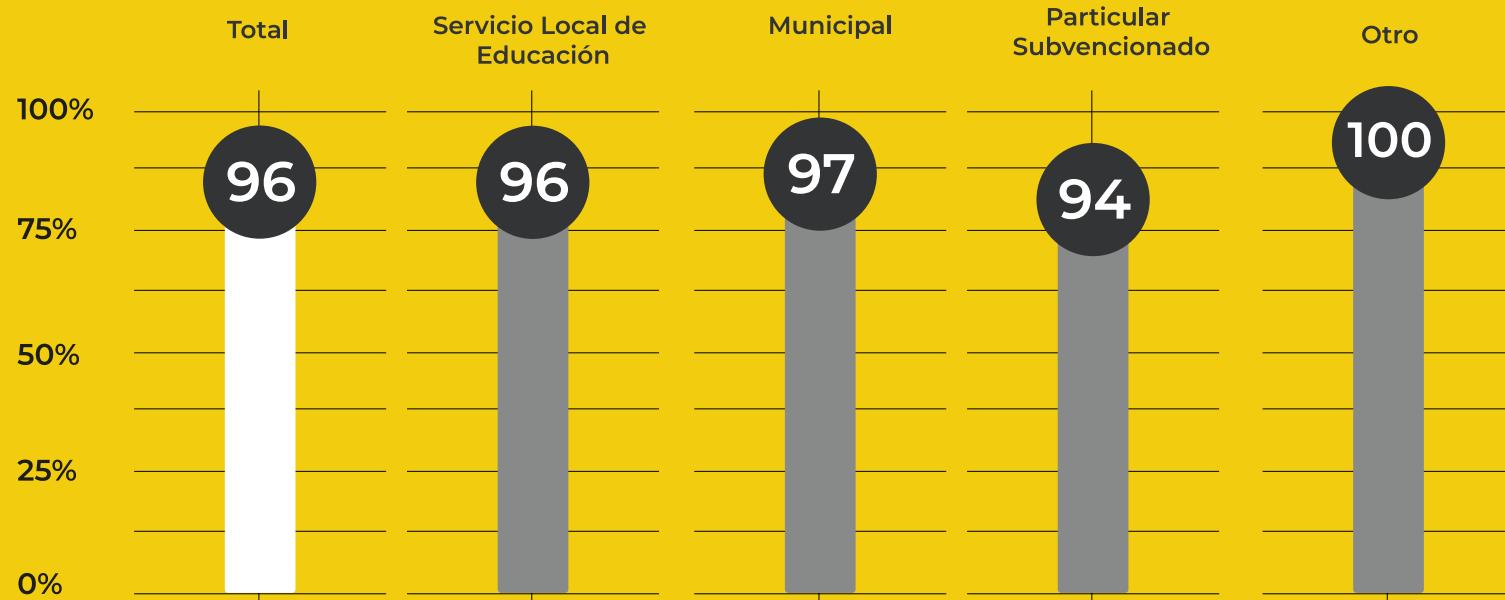
**Gráfico 109 Percepción sobre deseo de retorno por parte de familias - Total y tipo de establecimiento**

**Percepción sobre deseo de retorno a presenciales por parte de familias**  
% Sí. Total y según tipo de establecimiento. Año 2022



**Gráfico 110 Percepción sobre deseo de retorno por parte de familias - Dependencia de establecimiento**

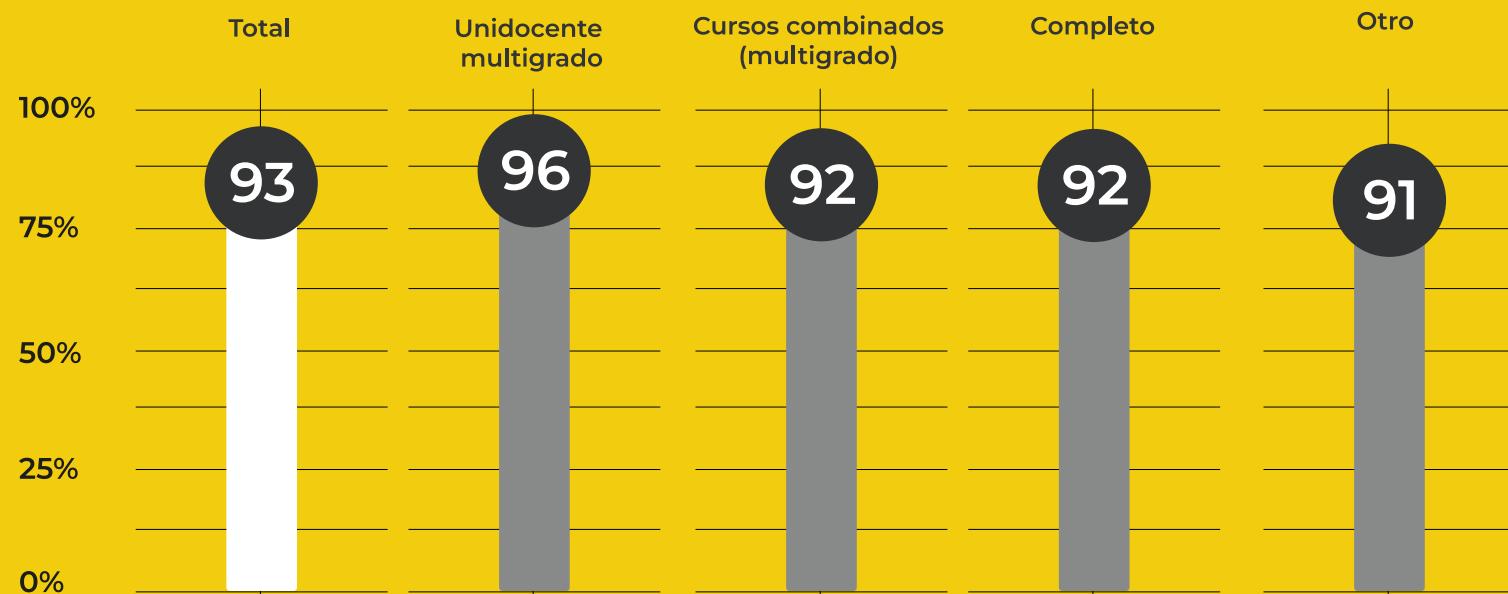
**Percepción sobre deseo de retorno a presenciales por parte de familias**  
% Sí. Total y según dependencia de establecimiento. Año 2022



Vinculado con lo anterior, el Gráfico 111 y Gráfico 112 muestran que también existe un consenso respecto a que las familias parecen confiar en que se puede realizar un retorno a la presencialidad de manera segura, lo que tampoco mostró variaciones según tipo y dependencia administrativa del establecimiento.

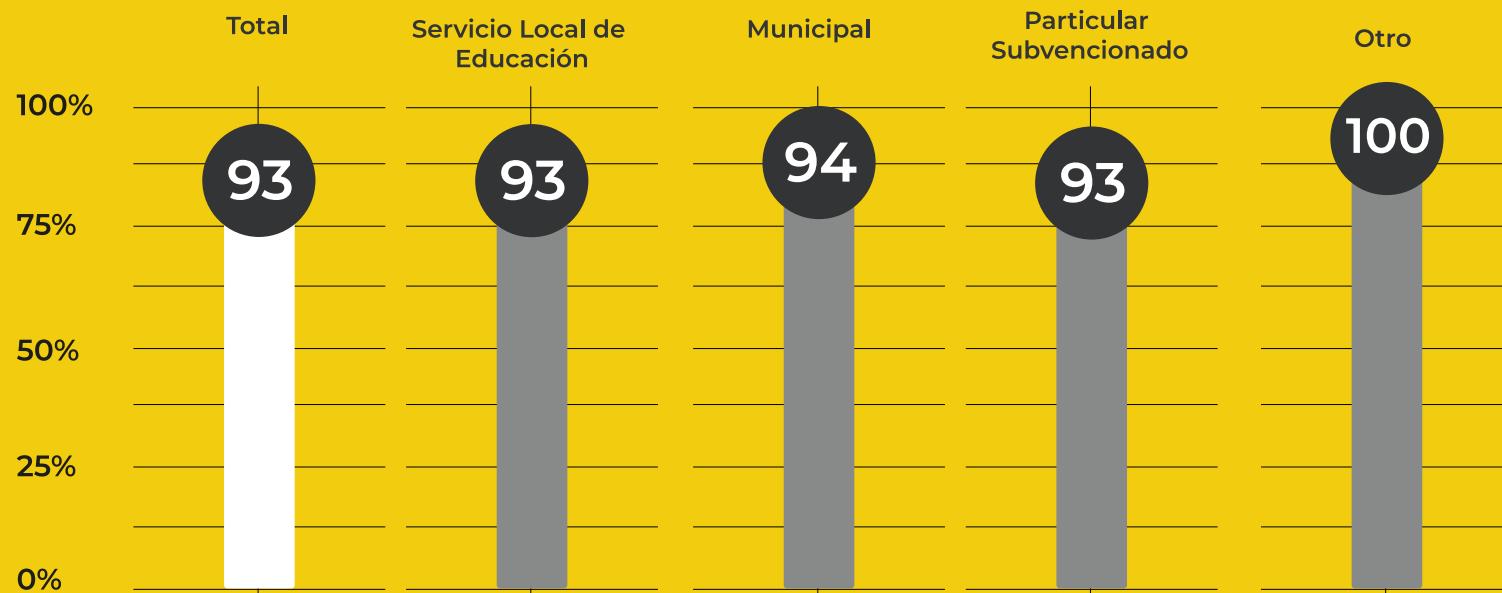
**Gráfico 111 Percepción sobre confianza en retorno por parte de familias - Total y tipo de establecimiento**

**Percepción sobre confianza en retorno a presencialidad por parte de familias**  
% Sí. Total y según tipo de establecimiento. Año 2022



**Gráfico 112 Percepción sobre confianza en retorno por parte de familias - Dependencia de establecimiento**

**Percepción sobre confianza en retorno a presencialidad por parte de familias**  
% Sí. Total y según dependencia de establecimiento. Año 2022



## 6.6. Vínculos y apoyo de la comunidad

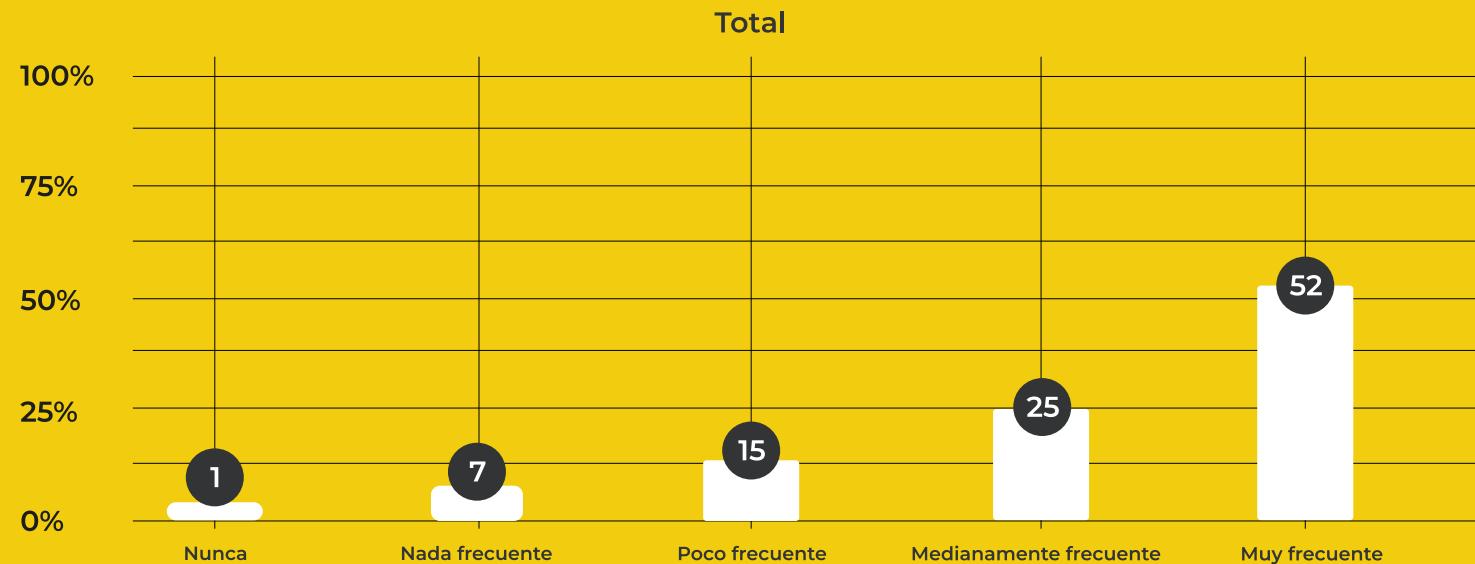
Finalmente, en esta subsección se abordarán los resultados relativos a los vínculos y apoyos que recibe el equipo educativo desde la esfera ampliada asociada al proceso de aprendizaje. En concreto, los resultados se enfocarán en dar cuenta del vínculo con sostenedores y familias.

### 6.6.1. Relacionamiento con sostenedor

En cuanto a la vinculación con el sostenedor de los colegios, en el Gráfico 113 se observa que más del 75% de los docentes mencionan una comunicación medianamente frecuente o muy frecuente (25% y 52% respectivamente) con esta figura, y menos del 10% afirma que se comunica con mínima frecuencia o nunca (7% y 1%), dando cuenta de una relación fluida con el sostenedor.

**Gráfico 113 Frecuencia de comunicación con sostenedor - Total**

**Frecuencia de comunicación con el sostenedor del colegio**  
Año 2022



Esta tendencia general se replica para todos los tipos de establecimiento, sin mostrar variaciones relevantes respecto a la frecuencia de comunicación que se tiene con la figura sostenedora (Gráfico 114).

**Gráfico 114 Frecuencia de comunicación con sostenedor - Tipo de establecimiento**

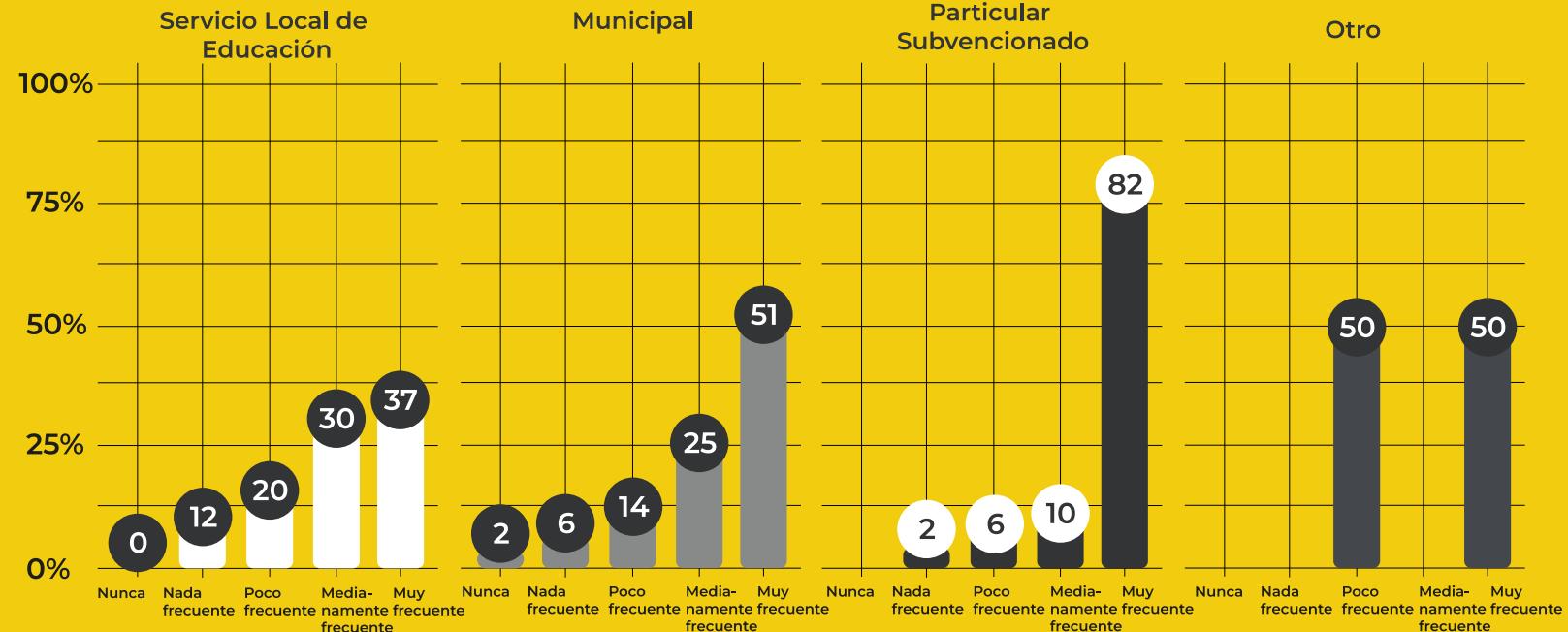
**Frecuencia de comunicación con el sostenedor del colegio**  
Según tipo de establecimiento. Año 2022



Distinguiendo por dependencia administrativa, el Gráfico 115 muestra que se tiene una comunicación más fluida en docentes de establecimientos particulares subvencionados, mientras que participantes de escuelas SLEP son quienes presentaron una menor frecuencia.

**Gráfico 115 Frecuencia de comunicación con sostenedor - Dependencia de establecimiento**

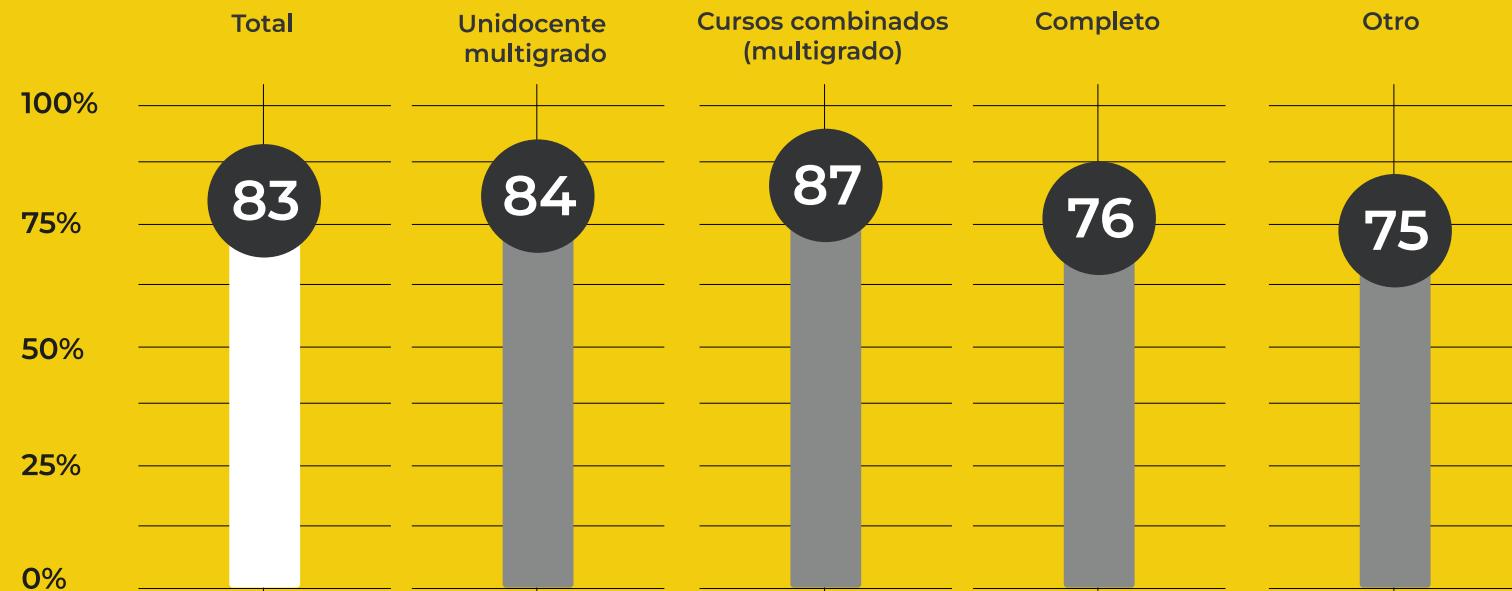
**Frecuencia de comunicación con el sostenedor del colegio**  
Según dependencia de establecimiento. Año 2022



Asimismo, en el Gráfico 116 se ve que 83% de los profesores afirma haber recibido oportunamente los recursos necesarios para la apertura del establecimiento por parte del sostenedor, lo que desciende levemente a un 76% en docentes de establecimientos completos.

**Gráfico 116 Recepción de recursos necesarios para apertura por sostenedor - Total y tipo de establecimiento**

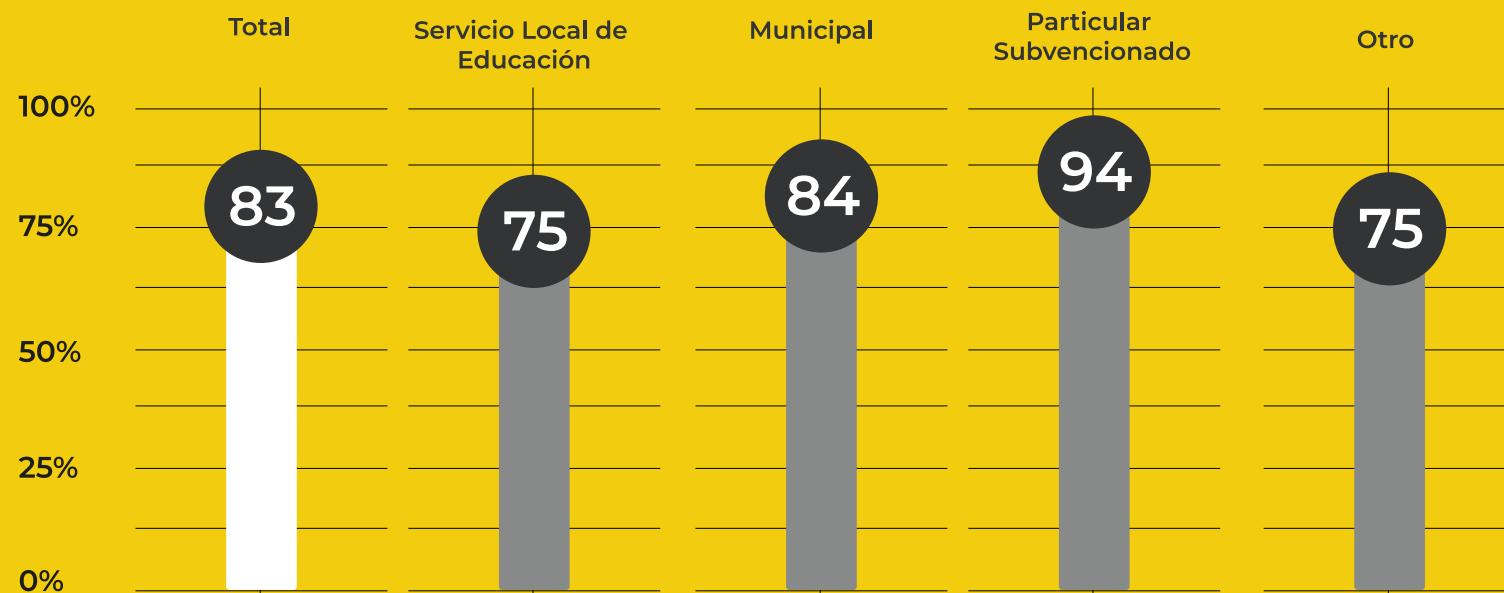
**Recepción de recursos necesarios para apertura por parte de sostenedor Total y según tipo de establecimiento. Año 2022**



Por su parte, el Gráfico 117 muestra que existe una mayor recepción de recursos declarados en establecimientos particulares subvencionados, siendo nuevamente los SLEP quienes se encuentran más rezagados al respecto.

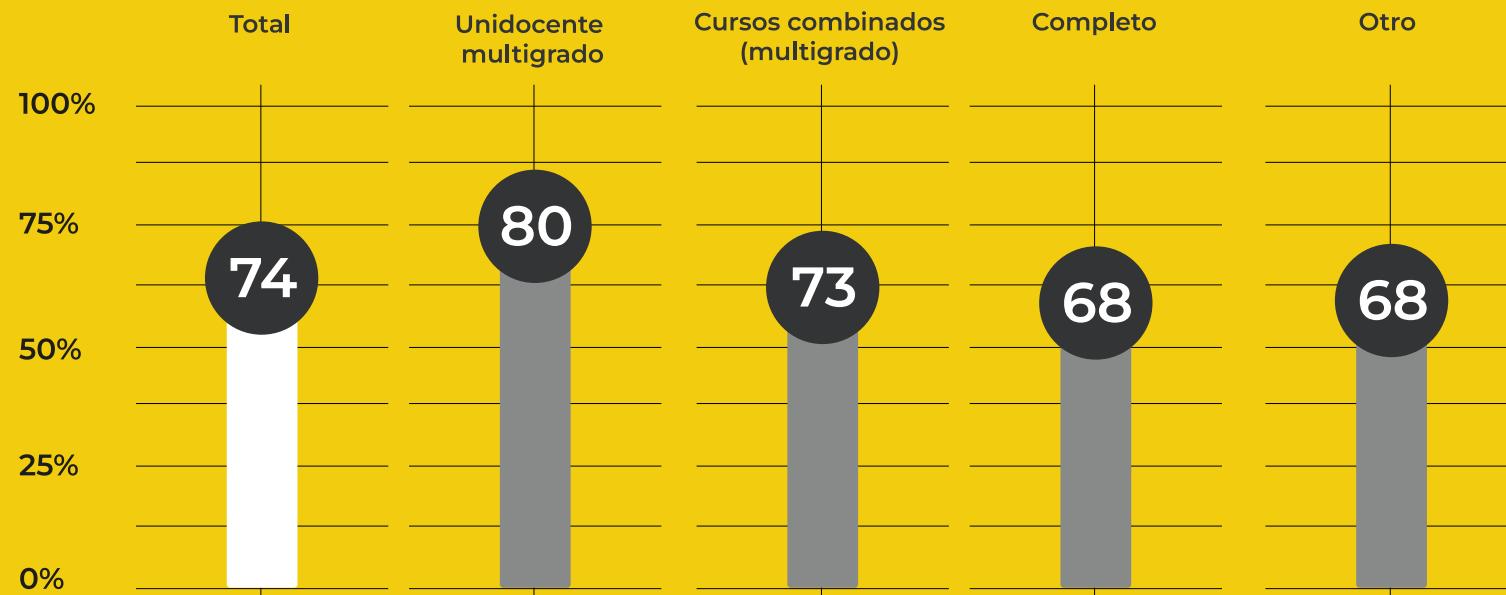
**Gráfico 117 Recepción de recursos necesarios para apertura por sostenedor - Dependencia de establecimiento**

**Recepción de recursos necesarios para apertura por parte de sostenedor**  
Total y según dependencia de establecimiento. Año 2022



**Gráfico 118 Recepción de apoyo pedagógico oportuno de sostenedor - Total y tipo de establecimiento**

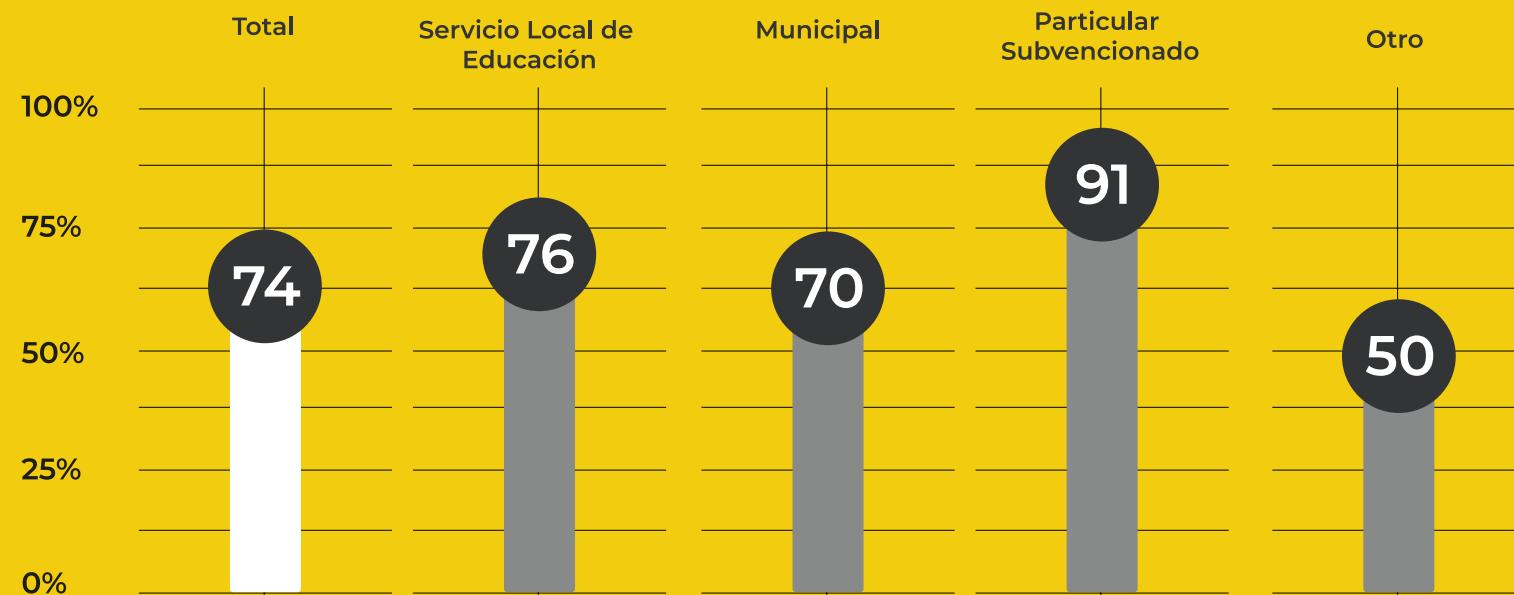
**Recepción de apoyo pedagógico oportuno de sostenedor  
Total y según tipo de establecimiento. Año 2022**



Al distinguir por dependencia administrativa, el Gráfico 119 muestra nuevamente que existe una mejor percepción sobre sostenedores en docentes de establecimientos particulares subvencionados.

**Gráfico 119 Recepción de apoyo pedagógico oportuno de sostenedor - Dependencia de establecimiento**

**Recepción de apoyo pedagógico oportuno de sostenedor**  
Total y según dependencia de establecimiento. Año 2022



Así, las distintas preguntas sugieren una valoración positiva en general de la relación con el sostenedor de los establecimientos, lo cual se encuentra especialmente resaltado en escuelas particulares subvencionadas.

### 6.6.2. Relacionamiento con estudiantes y familias

Otro tipo de vínculo relevante de caracterizar tiene que ver con el relacionamiento entre docentes, estudiantes y sus familias.

Para ello, en el Gráfico 120 se puede ver la frecuencia declarada de comunicación con estudiantes y familias en el año 2020. Los datos revelan que en general la mayoría de los respondentes declaró que se comunicaban con ellos al menos una vez a la semana, y en particular, un 29% señaló hacerlo todos los días.

**Gráfico 120 Frecuencia de comunicación con estudiantes y apoderados - Año 2020**

**Frecuencia de comunicación con estudiantes y apoderados  
Año 2020**

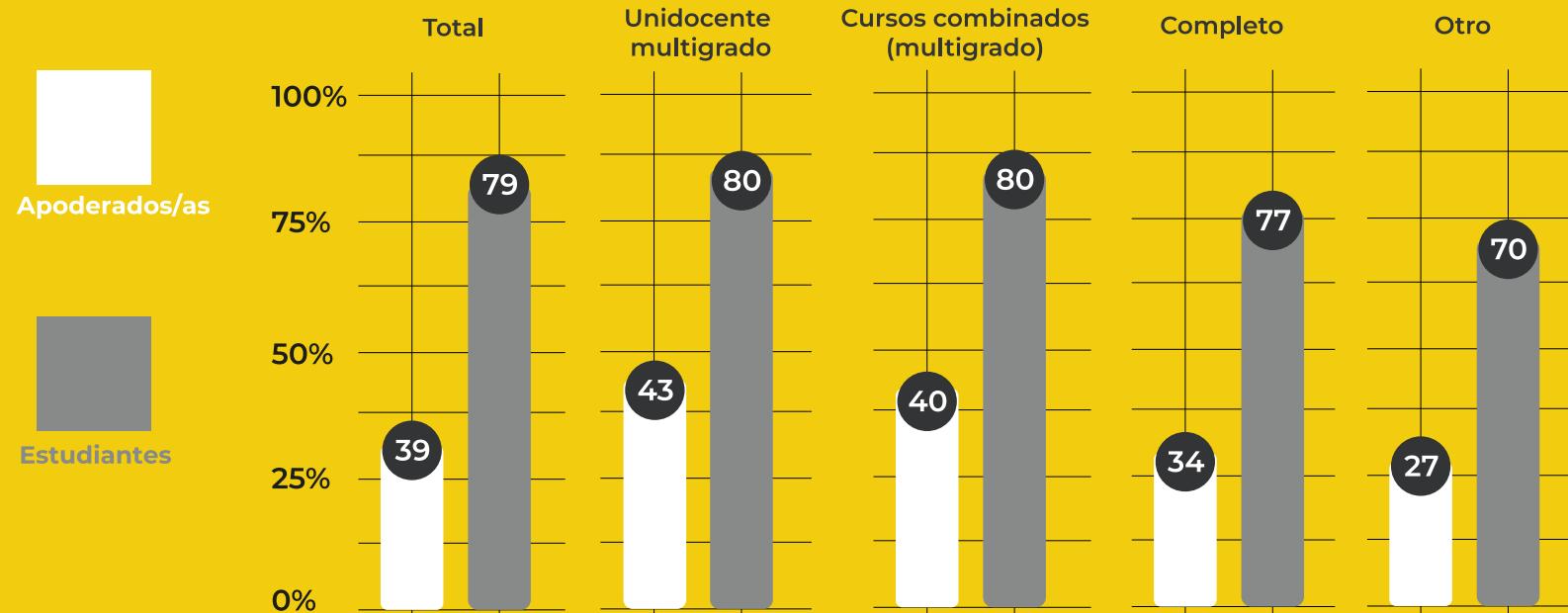


Al enfocarnos ahora en lo encontrado en 2022, el Gráfico 121 muestra que -como es de esperar- se tiene una comunicación más fluida con estudiantes que con apoderados. En concreto, un 39% declara tener comunicación diaria con apoderados, y un 79% con estudiantes.

Al analizar cómo cambia esto según tipo de establecimiento, se ve que, si bien no existen diferencias relevantes respecto a la frecuencia de comunicación con estudiantes, sí se observa que establecimientos unidocentes multigrados muestran una mayor comunicación con apoderados en comparación a establecimientos completos.

**Gráfico 121 Frecuencia de comunicación con estudiantes y apoderados - Total y tipo de establecimiento**

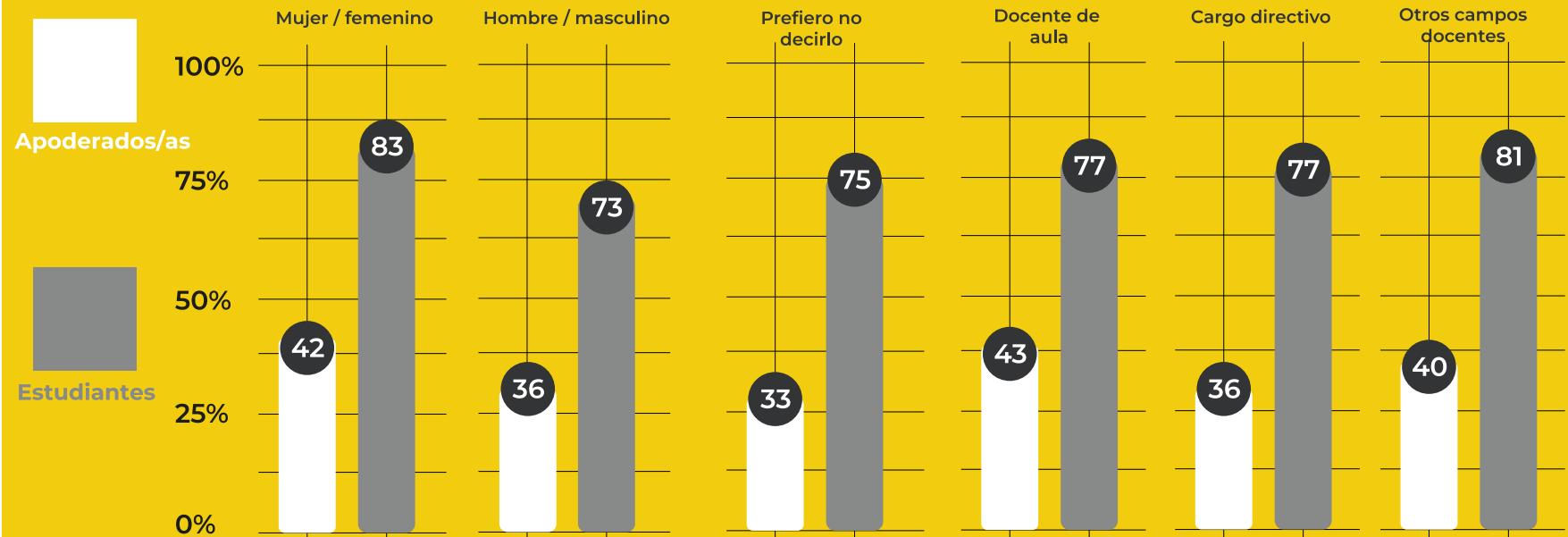
**Comunicación diaria con estudiantes y apoderados**  
% Todos los días. Total y según tipo de establecimiento. Año 2022



Por su parte, al distinguir según características de los docentes, el Gráfico 122 muestra que en general docentes mujeres muestran mayor comunicación que sus pares hombres, mientras que no existen grandes diferencias según rol docente.

**Gráfico 122 Frecuencia de comunicación con estudiantes y apoderados - Sexo y rol docente**

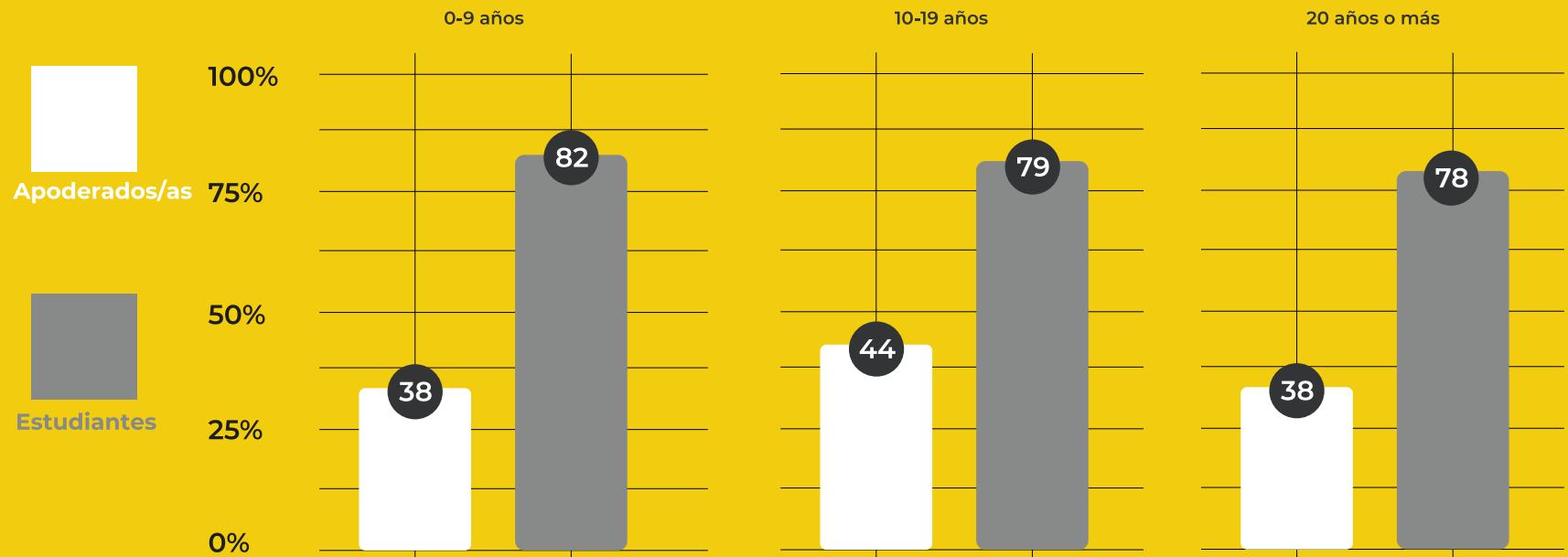
**Comunicación diaria con estudiantes y apoderados**  
% *Todos los días. Según sexo y rol docente. Año 2022*



Asimismo, en el Gráfico 123 tampoco se encontraron diferencias relevantes según la experiencia docente de los respondentes.

**Gráfico 123 Frecuencia de comunicación con estudiantes y apoderados - Experiencia docente**

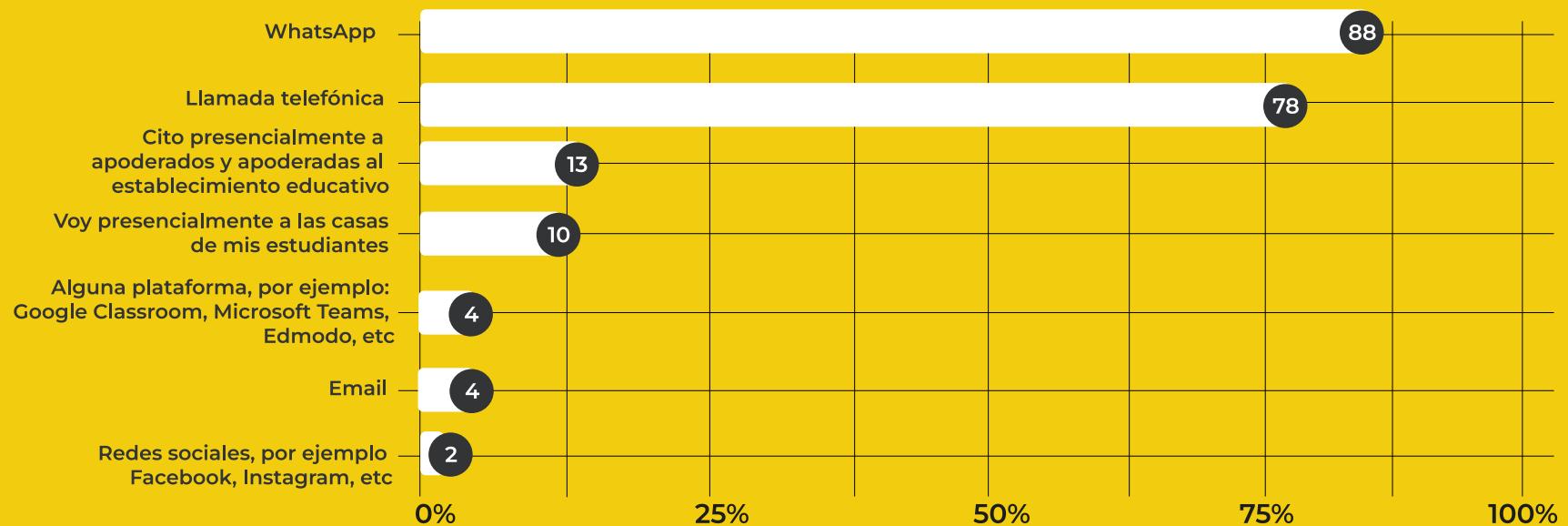
**Comunicación diaria con estudiantes y apoderados**  
% Todos los días. Según experiencia docente. Año 2022



Con respecto a los medios tecnológicos utilizados para contactarse con apoderados, el Gráfico 124 muestra que lo más mencionado es WhatsApp (88%), seguido por llamadas telefónicas (78%). Muy por debajo se encuentran las reuniones presenciales, y el uso de otras plataformas virtuales.

**Gráfico 124 Medios tecnológicos utilizados para contactar apoderados - Total**

**Medios tecnológicos más utilizados para contactar a los apoderados % Sí. Año 2022**



A su vez, el Gráfico 125 muestra que no existen variaciones relevantes en este punto respecto al sexo y rol docente de los encuestados, así como tampoco según su experiencia en docencia (ver Gráfico 126).

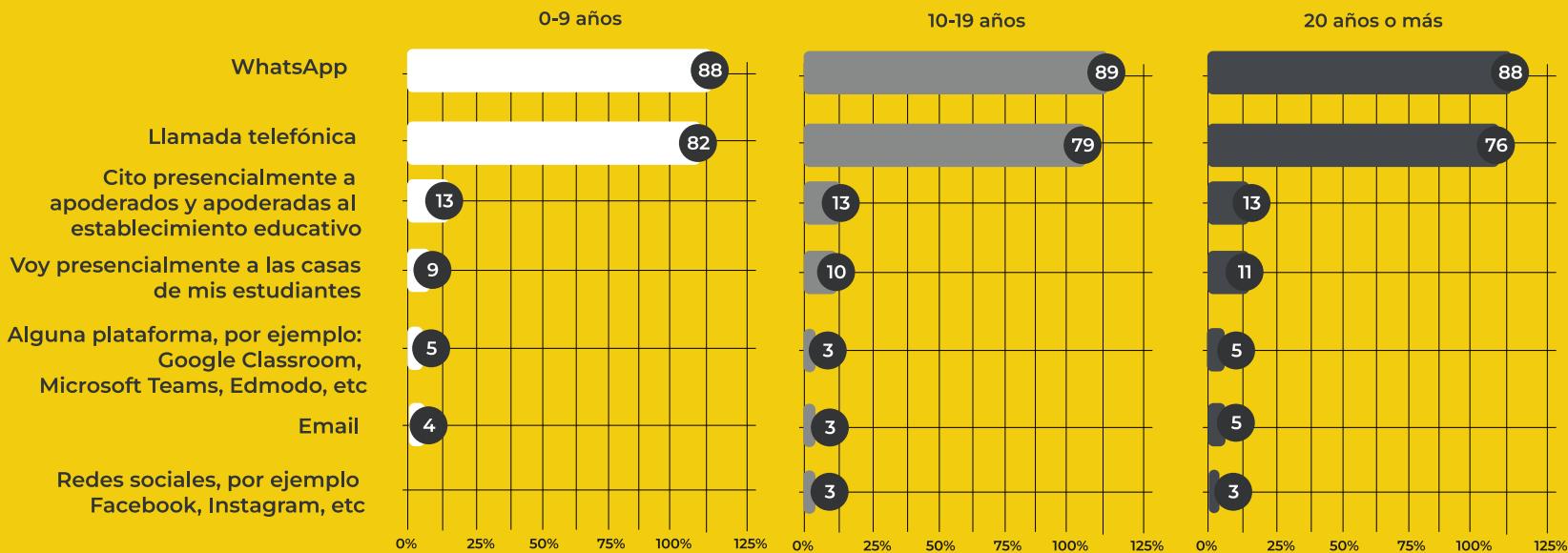
**Gráfico 125 Medios tecnológicos utilizados para contactar apoderados - Sexo y rol docente**

**Medios tecnológicos más utilizados para contactar a los apoderados**  
% Sí. Según sexo y rol docente. Año 2022



**Gráfico 126 Medios tecnológicos utilizados para contactar apoderados - Experiencia docente**

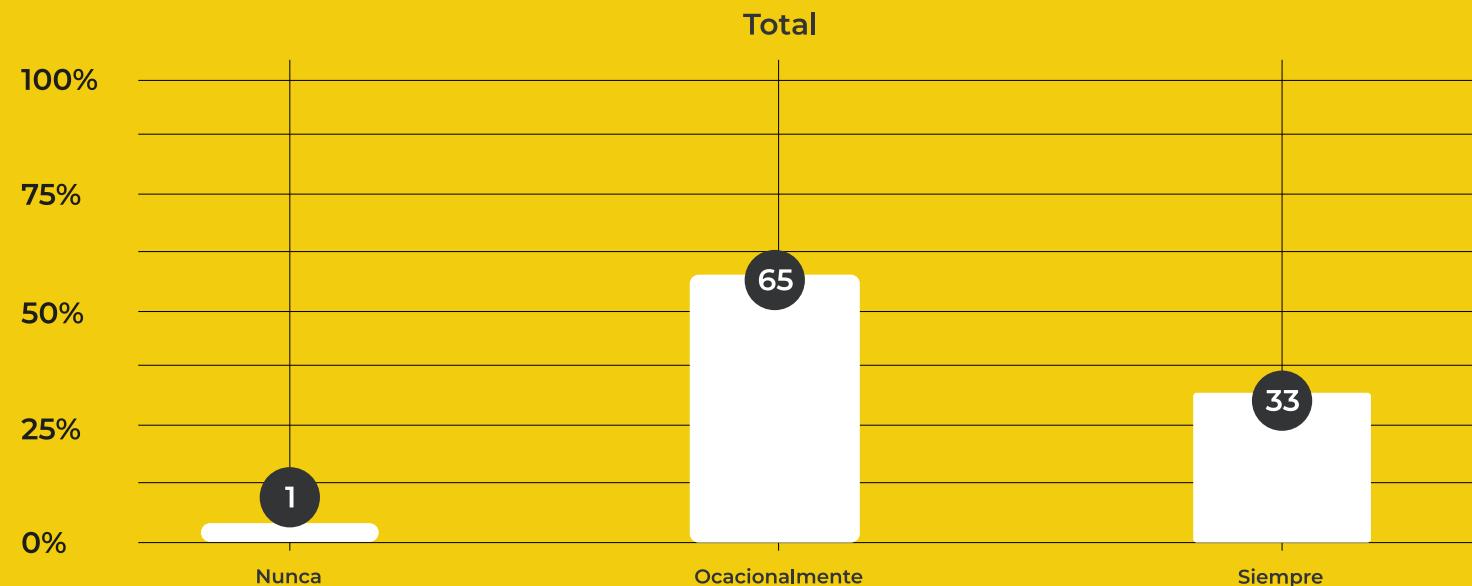
**Medios tecnológicos más utilizados para contactar a los apoderados**  
% Sí. Según experiencia docente. Año 2022



Ahora, más allá de las comunicaciones relativamente constantes con los apoderados, cuando se les pregunta a los docentes por su percepción sobre el involucramiento de ellos en el proceso de aprendizaje, las opiniones son más bien moderadas. En concreto, en el Gráfico 127 se ve que el 33% de los docentes señala que los apoderados se involucran siempre, y un 65% que lo hacen ocasionalmente.

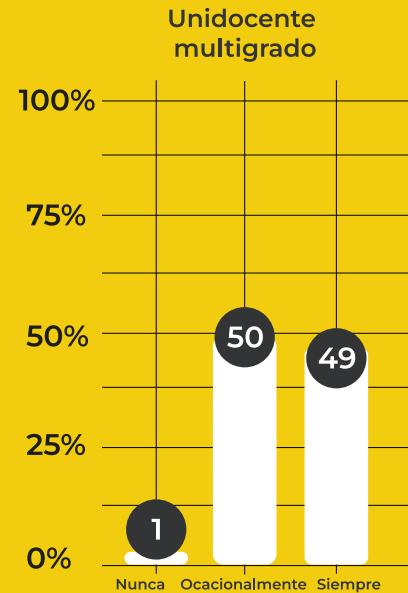
**Gráfico 127 Percepción de involucramiento de apoderados en proceso de aprendizaje - Total**

**Involucramiento de apoderados en el proceso de aprendizaje**  
Año 2022

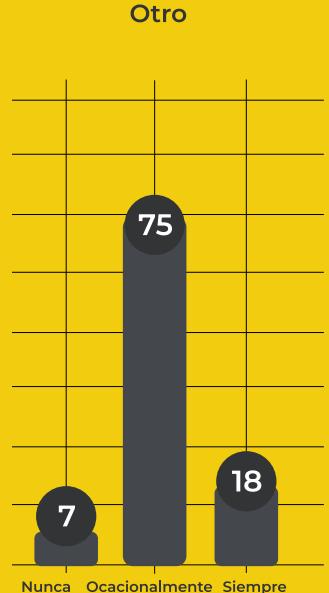
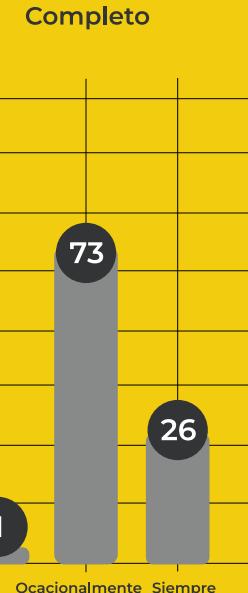
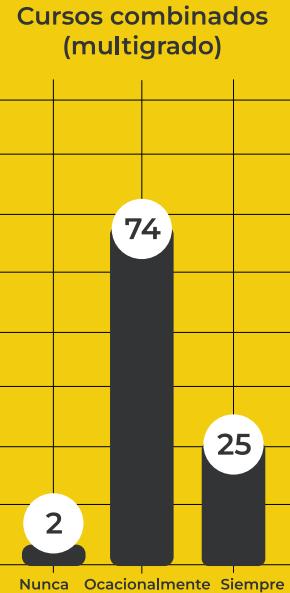


Esta tendencia solo se ve modificada en establecimientos unidocente multigrado, donde se equiparan las opciones ocasionalmente y siempre, mientras que en el resto se acentúa la tendencia a nivel general (ver Gráfico 128).

**Gráfico 128 Percepción de involucramiento de apoderados en proceso de aprendizaje - Tipo de establecimiento**

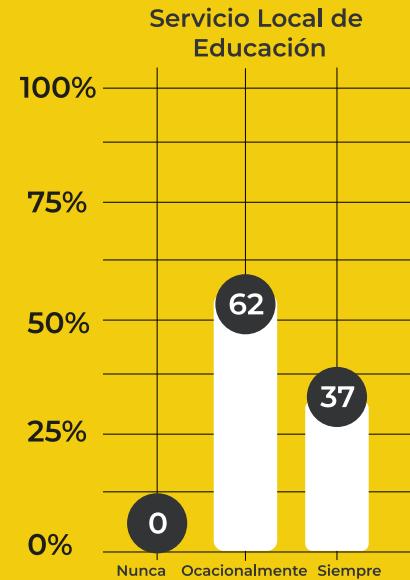


**Involucramiento de apoderados en el proceso de aprendizaje**  
Según tipo de establecimiento. Año 2022

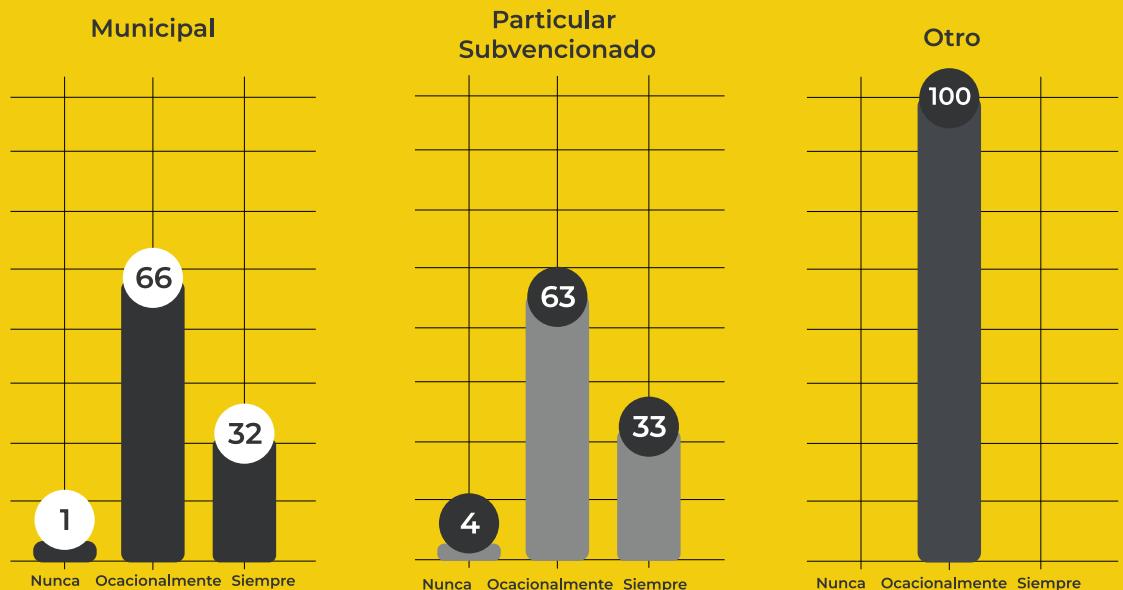


Por otro lado, el Gráfico 129 muestra que no existen diferencias según la dependencia administrativa del establecimiento.

**Gráfico 129 Percepción de involucramiento de apoderados en proceso de aprendizaje - Dependencia de establecimiento**



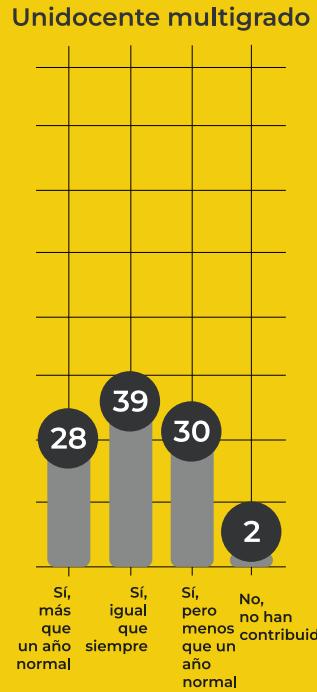
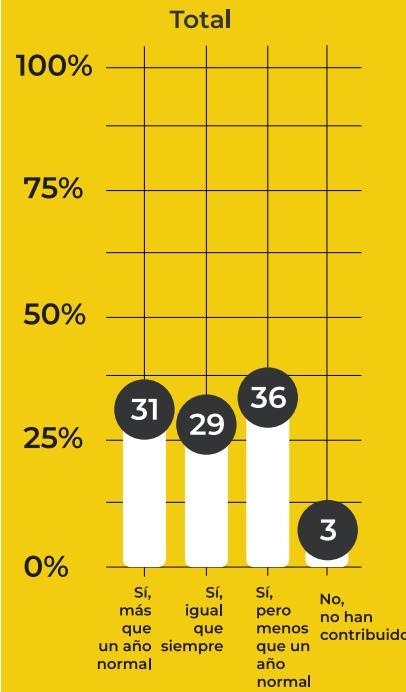
**Involucramiento de apoderados en el proceso de aprendizaje  
Según dependencia de establecimiento. Año 2022**



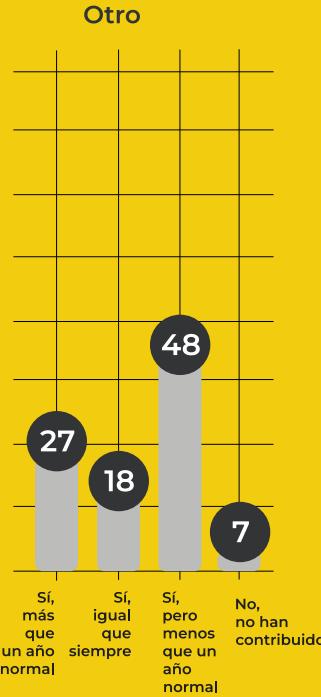
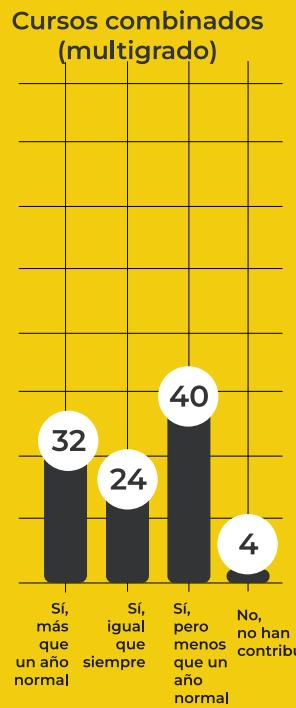
En línea a la visión moderada anterior, el Gráfico 130 muestra que existen visiones divididas respecto a la contribución de los apoderados al proceso de aprendizaje. En concreto, mientras un 31% señala que han contribuido más que un año normal en 2021, también un 36% señala que lo han hecho menos que un año normal.

Esta visión dividida se replica para todos los tipos de establecimiento, aunque en aquellos de cursos combinados existe una visión marginalmente más negativa.

**Gráfico 130 percepción de contribución de apoderados a proceso de aprendizaje - Total y tipo de establecimiento**

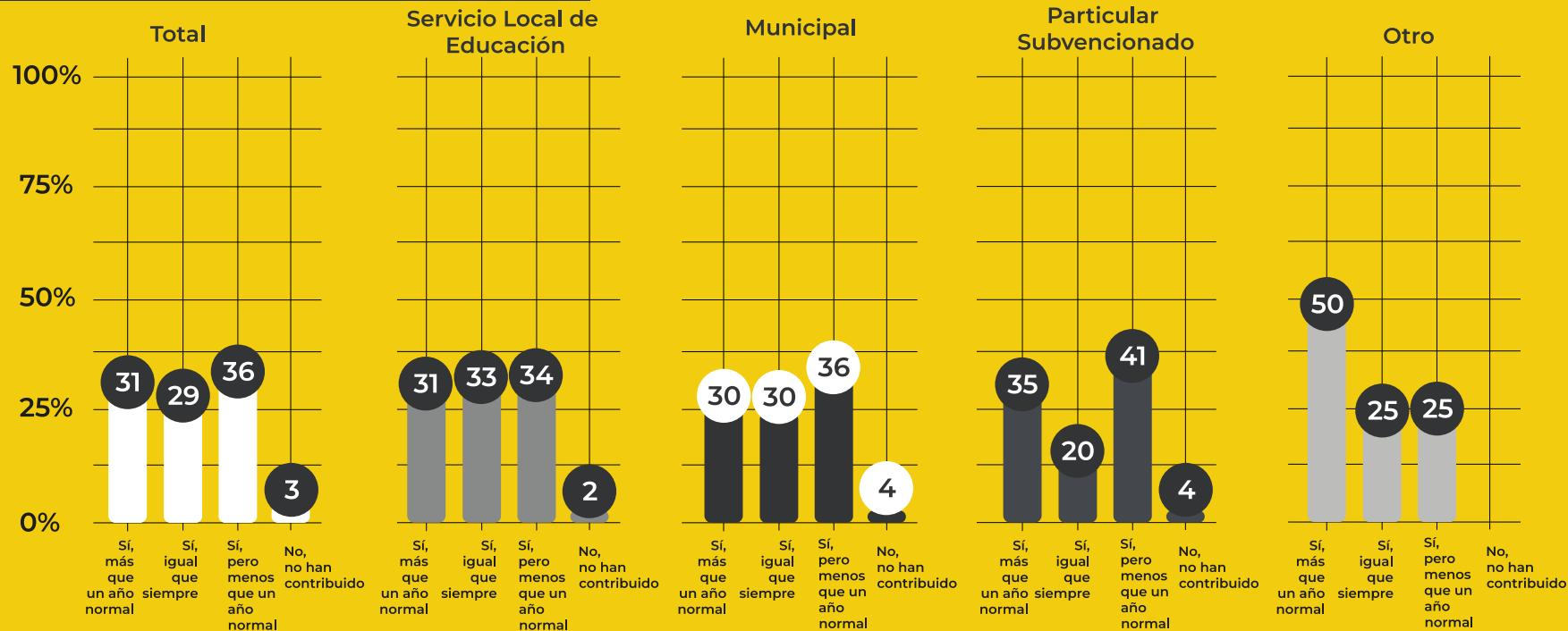


**Percepción contribución de los apoderados al proceso de aprendizaje Total y según tipo de establecimiento. Año 2021**



Por su parte, el Gráfico 131 muestra que la tendencia general se replica para dependencias administrativas, aunque se polariza en particulares subvencionados.

**Gráfico 131 Percepción de contribución de apoderados a proceso de aprendizaje - Dependencia de establecimiento**

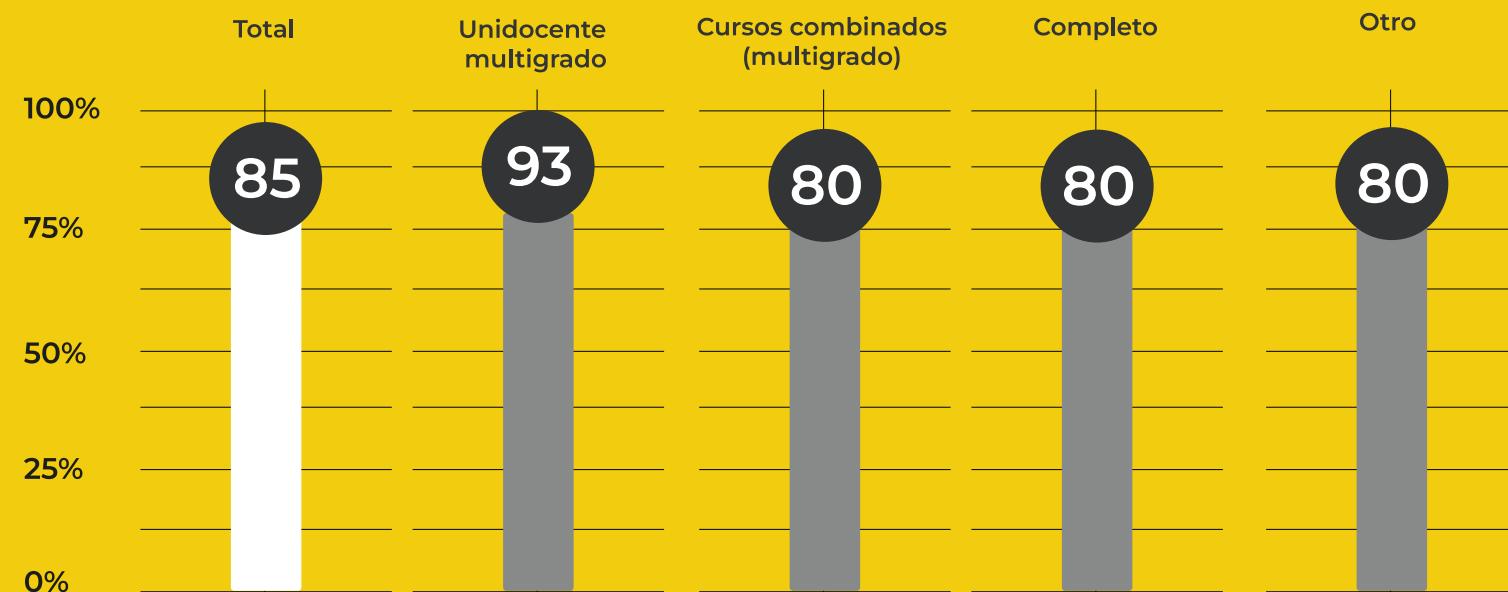


Finalmente, y más allá de las visiones moderadas e incluso críticas de algunos docentes respecto al involucramiento y aporte que realizan los apoderados al proceso de aprendizaje de los estudiantes, existe un consenso general respecto a que el entorno social de los estudiantes tiene expectativas positivas sobre las trayectorias educativas de estos.

En concreto, el Gráfico 132 muestra que un 85% de los docentes tiene esta visión positiva, lo que se acrecienta especialmente en establecimientos unidocente multigrado, vinculado probablemente a un mayor nivel de involucramiento de los apoderados en el proceso educativo.

**Gráfico 132 Expectativas positivas del entorno social sobre trayectorias educativas de estudiantes - Total y tipo de establecimiento**

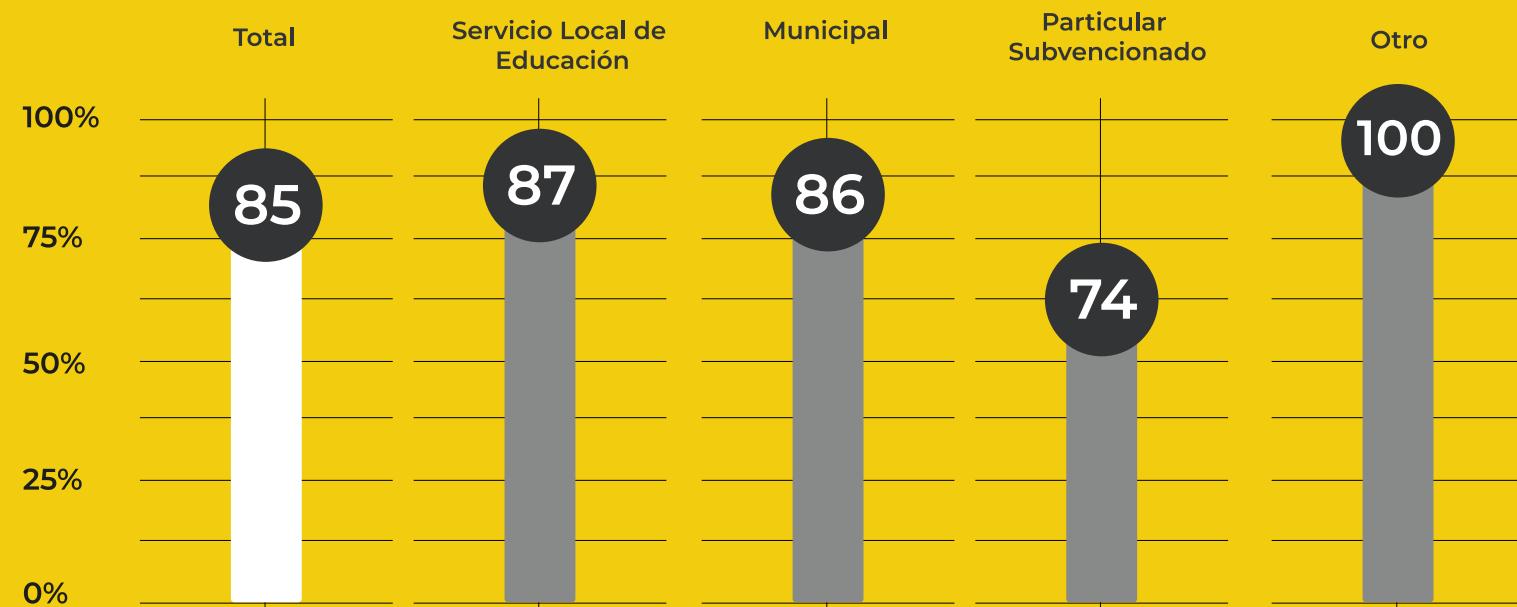
**Expectativas positivas del entorno social de los estudiantes**  
% Expectativas positivas. Total y tipo de establecimiento. Año 2022



Por su parte, el Gráfico 133 muestra que esta visión positiva se mantiene en todas las dependencias administrativas, aunque en particulares subvencionados se tiene una visión un tanto más negativa, aunque continúa siendo predominantemente optimista.

**Gráfico 133 Expectativas positivas del entorno social sobre trayectorias educativas de estudiantes - Dependencia de establecimiento**

**Expectativas positivas del entorno social de los estudiantes**  
% Expectativas positivas. Según dependencia de establecimiento. Año 2022



# CONCLUSIONES



## 7. Conclusiones

Como primer elemento a considerar, y a modo de precaución analítica, es que una parte importante de los resultados desarrollados previamente, y las diferencias allí explicitadas, pueden deberse a las importantes diferencias en la composición de la muestra de las versiones 2020 y 2022 respecto a variables relevantes para el análisis.

Independientemente de ello, y considerando que gran parte de los hallazgos se relacionan con un diagnóstico sobre el contexto de la educación rural en 2022, se pueden identificar nueve grandes conclusiones en relación a los resultados de esta segunda versión del estudio:

- **Condiciones de los establecimientos:** a pesar de que la educación rural presenta desafíos y deficiencias en torno al acceso a servicios y características estructurales en los establecimientos, al analizar los resultados de este estudio se observa una valoración positiva sobre la infraestructura. Aun así, sí se observa una visión más crítica en establecimientos pertenecientes a SLEP, en comparación con los municipales y particulares subvencionados.
- **Matrícula y presencialidad:** en general la matrícula y asistencia se mantuvo o aumentó respecto al 2020, en línea con una mayor flexibilidad y presencialidad en establecimientos educacionales. Además, existe consenso respecto a que se cuenta con las condiciones necesarias para un retorno seguro a la presencialidad, así como que esto es deseado por las comunidades educativas, contando con un alto grado de confianza.
- **Estrategias de enseñanza y recursos utilizados:** la estrategia de enseñanza más utilizada, tanto en 2020 como en 2021, fue el envío de guías y tareas de forma presencial a los estudiantes. Por otro lado, se observa una valoración positiva hacia los recursos provistos por Mineduc en contexto de pandemia, siendo especialmente valorados por docentes directivos y profesores con mayor experiencia en docencia.

- **Evaluación positiva de los aprendizajes:** existe consenso respecto a que los aprendizajes fueron mayores en la segunda versión de la encuesta respecto a la primera. A pesar de ello, más del 50% de los participantes reportan haber logrado pasar un 75% del currículum priorizado o menos.
- **Conectividad como desafío pendiente:** existe un diagnóstico transversal respecto a que la conectividad a internet y el acceso de estudiantes a recursos tecnológicos son los mayores desafíos para la educación en contexto rural. Por un lado, se identifica una amplia cobertura de internet en los establecimientos, aunque esto no se traduce en la calidad de la conectividad y el acceso a dispositivos tecnológicos en estudiantes. En pandemia esta brecha tuvo mayor significado, considerando que la conectividad se constituye como un elemento base ante un contexto de clases online o actividades híbridas.
- **La preocupación de los docentes:** las condiciones no adecuadas, la dificultad en organización de tiempo y problemas de conciliación del sueño continúan siendo preocupaciones constantes en los docentes. Ello se complementa con un consenso sobre el aumento de carga laboral, que se mantiene este año.
- **Transformación del rol docente:** al igual que lo esperado sobre el desarrollo de habilidades tecnológicas, las expectativas y realidad se alinearon respecto a que se debió cambiar la naturaleza del rol docente y de la modalidad de enseñanza.
- **Relación positiva con sostenedor:** en general, existe una valoración positiva de la relación con el sostenedor de los establecimientos, lo cual se encuentra especialmente resaltado en escuelas particulares subvencionadas.

- **Relación moderada con apoderados:** existe relacionamiento constante con estudiantes, y también con apoderados (casi diario), siendo WhatsApp el canal más utilizado. A su vez, se tiene una percepción de un involucramiento moderado de apoderados en proceso de aprendizaje, existiendo también visiones divididas sobre su contribución.

En conclusión, los resultados permiten ver que los docentes rurales muestran visiones y expectativas que no resultan ser tan críticas respecto a la situación que debieron atravesar durante estos dos años de pandemia, asimismo, se percibe una sensación de avance y mejora en relación al periodo escolar del 2020.

Una posible explicación es que los profesores rurales podrían percibirse menos golpeados por la pandemia en tanto siempre han desarrollado su trabajo bajo condiciones de mayor aislamiento, peor conectividad y menor apoyo que los profesores en áreas urbanas. De esta manera, docentes rurales habrían desarrollado cierta moderación de expectativas, prácticas de resiliencia y adaptación a condiciones adversas que les permitieron sortear mejor la pandemia<sup>5</sup>.

A pesar de ello, los resultados, aún reflejan obstáculos estructurales que afrontan miles de establecimientos rurales, en temas muy básicos, como lo son acceso a servicios, conectividad y dispositivos tecnológicos.

Estas dificultades, imposibilitan avanzar en el fortalecimiento de la educación rural multigrado, la promoción y desarrollo de habilidades del siglo XXI y la implementación de metodologías innovadoras, como el Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Basado en Juegos u otro tipo de metodologías activas.

Por ello, tener la oportunidad de poder visibilizar a la educación rural a través de este estudio, abre espacios y oportunidades para desarrollar proyectos y políticas públicas que puedan mejorar y fortalecer la enseñanza rural en todas sus dimensiones, tanto estructurales como pedagógicas.

<sup>5</sup>Esta posible hipótesis ha sido estudiada por la literatura enfocada en el desarrollo de resiliencia en territorios y comunidades (Sánchez-Zamora, Gallardo-Cobos, & Delgado, 2016; Chapple & Lester, 2007; Crosswell, Willis, Morrison, Gibson, & Ryan, 2018).

# BIBLIOGRAFÍA



## 7. Bibliografía

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

Amulén, 2021. Educar sin agua. Una realidad invisible. <https://www.fundacionamulen.cl/wp-content/uploads/2022/02/Educar-Sin-Agua-Final-completo.pdf>

Bade, G. (25 de enero de 2015). Desafío para la educación: La diversidad en el aula enriquece el desarrollo integral de los estudiantes. Santiago de Chile: El Mercurio, p. A10.

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>

Banco Mundial, UNICEF, & UNESCO. (2022). Dos años después: Salvando a una generación. Washington.

Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 39(1), 325-345. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>

Boix, R. y Bustos, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos

didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 29-43, ISSN 1989-0397. Recuperado de <http://www.rinace.net/rie/numeros/vol7-num3/art2.pdf>

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.

Chapple, K., & Lester, B. (2007). Emerging patterns of regional resilience . Working paper. No. 2007, 13.

Crosswell, L., Willis, J., Morrison, C., Gibson, A., & Ryan, M. (2018). Early career teachers in rural schools: Plotlines of resilience. *Resilience in education*, 131-146.

Castro, Y. (2017). IX Estudio sobre capital social comunitario en la Comunidad Educativa de Tranapuente. SantiagoChile: Ediciones Universidad de La Frontera.

DEG. (2020). Propuesta Mesa Técnica de educación rural. Por un desarrollo integral y más oportunidades para los habitantes rurales. Obtenido de: <https://rural.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/22/2020/12/-Mesa-Educacion-Rural-2020-FINAL.pdf>

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>

Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 101-120. <https://doi.org/10.35362/rie1501123>

FAO, 2003. Estado del arte de la educación de la población rural en siete países de América Latina: Chile.

Gracia, M. (2013). Los Microcentros de Escuelas Rurales entendidos como comunidades profesionales de aprendizaje. Un estudio de casos en la comuna de Río Bueno, IX Región. (Tesis de Magíster). Universidad Alberto Hurtado.

Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D., & Fitzgerald, R. (2013). Investigación ética con niños. Florencia: Centro de Investigaciones de UNICEF - Innocenti.

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>

Gonzalez, R. 2018. Centro de Estudios del Ministerio de Educación. Segregación educativa en el sistema chileno desde una perspectiva comparada.

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

Hernández, G. (2016). Learning Based on Designing: Research into Designing as an Educational Paradigm (Tesis doctoral). Lancaster Institute for the Contemporary Arts, Lancaster University.

Hernández, R. & Winter, T. (2010). La Educación Rural. Retos y propuestas para las próximas décadas. La Ruralidad Chilena Actual. Aproximaciones desde la antropología.

INE, 2017. Síntesis de resultados CENSO 2017. Disponible en: <http://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf>

INE, 2019. Ciudades, Pueblos, Aldeas y Caseríos.

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>

Leyton, T. (2013). Las políticas de educación rural en Chile: cambio y continuidad. Comunicación presentada en el Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología 2013, Santiago de Chile.

Marcel, M. & Carla T., 2005. ¿Cómo se Financia la Educación en Chile?. Estudios de finanzas públicas.

Ministerio de Agricultura; Instituto Nacional de Desarrollo Agropecuario (INDAP), 2020. Política Nacional de Desarrollo Rural. Ministerio de Educación (Mineduc). (2001). Decreto 4. Reglamenta Programa de Educación Básica Rural. Santiago: Ley Chile. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=183085>

Ministerio de Educación (Mineduc). (2012). Decreto 968 Exento. Autoriza reuniones en microcentros para profesores de escuelas rurales en forma que indica. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de: [http://www.comunidadesescolar.cl/marco\\_legal/Decretos/Decreto\\_N968\\_%20Reuniones%20Microcentro-Escuelas%20Rurales.pdf](http://www.comunidadesescolar.cl/marco_legal/Decretos/Decreto_N968_%20Reuniones%20Microcentro-Escuelas%20Rurales.pdf)

Ministerio de Educación (Mineduc). (2012). Medidas de segregación escolar: discusión para el caso chileno. Serie Evidencias, Centro de Estudios.

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

Ministerio de Educación (Mineduc). (2020). Documento de trabajo. Deserción escolar:diagnóstico y proyección en tiempos de pandemia. Obtenido de:  
[https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2020/10/DOCUMENTO-DE-TRABAJO-22\\_2020\\_f01.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2020/10/DOCUMENTO-DE-TRABAJO-22_2020_f01.pdf)

Ministerio de Educación (Mineduc). (2020) Documento de trabajo. Medición de la exclusión escolar en Chile. Obtenido de:  
[https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2020/04/DOCUMENTO-DE-TRABAJO-20\\_2020\\_f01.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2020/04/DOCUMENTO-DE-TRABAJO-20_2020_f01.pdf)

Núñez, C. & Peña, M. (2020). Escuela, territorio y justicia social: el problema de las escuelas rurales en Chile, en Camila Moyano (Ed.), Justicia educacional Desafíos para las ideas, las instituciones y las prácticas en la educación chilena (pp. 273-294). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

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/10.1590/0es.215922>

Núñez, C.; González, B.; Ascorra, P.; Peña, M. (2022). Análisis de facilitadores y barreras en educación rural en Chile: inclusión en un país segregado.

Palma, M.; Navarrete, E. (2021). Validación de la estrategia Aprendizaje Basado en el Diseño (ABED) en el contexto de la Educación Rural en Chile. Artículo de Investigación. Perspectiva Educacional vol.60. No.1

Peirano, C., Estévez, S. & Astorga, M. (2015). Educación rural: oportunidades para la innovación. Cuadernos de Investigación Educativa, 6(1) Recuperado en 06 de febrero de 2023, de [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-93042015000100004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-93042015000100004&lng=es&tlng=es)

PNUD (2017). Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Disponible en:  
<https://www.cl.undp.org/content/chile/es/home/library/poverty/desiguales--orígenes--cambios-y-desafíos-de-la-brecha-social-en-.html>

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>

Sánchez-Zamora, P., Gallardo-Cobos, R., & Delgado, F. C. (2016). La noción de resiliencia en el análisis de las dinámicas territoriales rurales: Una aproximación al concepto mediante un enfoque territorial. Cuadernos de Desarrollo Rural, 13(77), 93-116.

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>

Valenzuela, J.; Bellei, C. & de los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of education Policy*, 29(2), 217-241. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>

Vera, D., Osses, S., & Schiefelbein, E. (2012). Las creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 297-310. doi: 10.4067/S0718-07052012000100018.

Williamson, G. (2018). Una experiencia de educación rural en el territorio de Tranapuente, Carahue región de la Araucanía.

FUN-  
-DA  
CIÓN  
qq