

INVESTIGACIONES

## Vínculos que perduran: Estrategias para enfrentar pandemias en la educación rural chilena<sup>1</sup>

Links that last:  
Strategies for dealing with pandemics in rural Chilean education.

*Marco Antonio Villalta-Paucar*<sup>a, 2</sup>  
*Jéssica Verónica Rebolledo-Etchepare*<sup>a, 3</sup>  
*Héctor Alejandro Provoste-Torres*<sup>b, 4</sup>  
*Sergio Martinic-Valencia*<sup>c, 5</sup>

<sup>a</sup> Universidad de Santiago de Chile, Chile.  
marco.villalta@usach.cl, jessica.rebolledo@usach.cl

<sup>b</sup> Servicio Local de Educación Pública Punilla Cordillera, Chile.  
hector.provoste@sleppunillacordillera.cl

<sup>c</sup> Universidad de Las Américas, Chile.  
smartinic@udla.cl

### RESUMEN

El objetivo de este estudio es sistematizar la experiencia de gestión del proceso educativo durante la pandemia desde la perspectiva de un grupo de directivos y profesoras de escuelas rurales. Se usa un método cualitativo de estudio de casos múltiples, donde participan directores y profesoras de siete escuelas rurales del sur de Chile. Entre los años 2020 y 2021 se realizaron treinta y tres entrevistas con un total de quince participantes, además de la filmación de nueve clases en contextos rurales. Los resultados indican que los vínculos de afecto construidos a lo largo del tiempo entre las escuelas y la comunidad jugaron un papel relevante en la interacción colaborativa orientada al diseño de estrategias educativas para hacer frente a la pandemia. Esto invita a valorar el tiempo de permanencia de directivos y profesorado en la misma escuela para construir nexos de confianza que sustenten innovaciones pertinentes y sostenibles.

*Palabras clave:* escuela rural, pandemia, profesora, directora, aula.

### ABSTRACT

The objective of this study is to systematize the experience of managing the educational process during the pandemic from the perspective of a group of directors and teachers of rural schools. A qualitative multiple case study method is used, involving directors and teachers from seven rural schools in southern Chile. Between 2020 and 2021, thirty-three interviews were conducted with a total of fifteen participants, in addition to the filming of

<sup>1</sup> Estudio patrocinado por el Fondo de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) del Gobierno de Chile N° 1240814

<sup>2</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7553-925X>

<sup>3</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6135-6575>

<sup>4</sup> ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8728-7298>

<sup>5</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2587-2414>

nine classes in rural contexts. The results indicate that the bonds of affection built over time between schools and the community played a relevant role in the collaborative interaction aimed at the design of educational strategies to confront the pandemic. This finding underscores the importance of the duration of administrators' and teachers' tenure in the same school for building trust-based relationships that support relevant and sustainable innovations.

*Key words:* rural school, pandemic, teacher, principals, classroom.

## 1. INTRODUCCIÓN

Según datos de la UNESCO, en Latinoamérica, las escuelas rurales representan aproximadamente el 30% de todos los establecimientos educativos de la región. En comparación con las zonas urbanas latinoamericanas, en los sectores rurales se concentran las tasas más altas de analfabetismo y pobreza, lo que demuestra que la ruralidad está asociada a la desigualdad en la distribución de recursos y oportunidades. Además, en las zonas rurales se concentra la población indígena, afrodescendientes y aquellas con discapacidad. Se destaca que en las escuelas rurales suele haber personal docente con un nivel educativo más bajo (UNESCO, 2020). La pandemia ha puesto de manifiesto estas inequidades de sociedades desiguales con altos niveles de pobreza, exacerbando la precariedad y la necesidad de acceso a internet y a una conectividad de calidad (Gallardo-Jaque et al., 2024; Meléndez-Rodríguez, 2020; Niño Carrasco & Parra Encinas, 2023; Rivas, 2023).

Un hecho interesante de relevar es que, antes de la pandemia, se observaba en diversas realidades del mundo occidental, que los profesores de aulas rurales utilizaban menos tecnologías para la enseñanza en comparación con sus pares urbanos (Al-Huneini et al., 2020; Darkis, 2020). Además, los estudiantes de escuelas rurales mostraban menos indicadores de compromiso cognitivo, afectivo y conductual hacia las matemáticas, en comparación con los de escuelas urbanas (Ayub et al., 2017). Se hace hincapié en la necesidad de mayor formación sobre escuela rural en la formación inicial y continua de profesores y directivos, (Álvarez-Álvarez & Vejo-Sainz, 2017; Lorente Rodríguez, 2019), y sobre cómo abordar los procesos de planificación, gestión docente en el aula, y la evaluación los aprendizajes en las aulas multigrado (Abós-Olivares & Boix-Tomás, 2017). La escuela rural está estrechamente vinculada al territorio (Ibáñez-Salgado et al., 2024), aspecto que no suelen destacar lo suficiente, ni siquiera las propias escuelas (Carrete-Marín & Buscà-Donet, 2022), con las condiciones para un vínculo positivo con la naturaleza e innovaciones sustentadas en análisis profundos y encuentros cara a cara en el aula (Gutiérrez-Pérez et al., 2024; Ibáñez Ayuso et al., 2022; Villalta et al., 2022a). Son escasos los estudios sobre escuelas rurales, aunque con un aumento considerable en los últimos 20 años (García-Prieto et al., 2023) y, por lo general, se releva la precariedad y las brechas de desigualdad social en comparación con las escuelas urbanas.

Ante la suspensión de clases debido a la pandemia de COVID-19 a partir de marzo del 2020, el Ministerio de Educación (MINEDUC) del Gobierno de Chile emitió directrices el 15 de marzo para los establecimientos orientadas a garantizar a la continuidad de los aprendizajes de los estudiantes y la provisión de beneficios y apoyos (Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, 2020b). Estas orientaciones incluían la implementación de un Plan de aprendizaje remoto a través de una plataforma en línea nacional (Aprendo en línea Docente, <https://www.mineduc.cl/aprendo-en-linea-docente/>), la continuidad

del Programa de alimentación escolar y parvulario, así como la especificación de la “responsabilidad del equipo directivo de determinar y reforzar cual será el canal oficial de comunicación con la familia” (MINEDUC, 2020b, p. 8). En mayo del 2020, el MINEDUC publicó “Apoyos del Mineduc durante la pandemia del Covid-19” (Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, 2020a), que ofrecía recursos y orientaciones para el trabajo educativo en línea, además de la entrega de material educativo impreso para estudiantes de zonas rurales y en situación de vulnerabilidad.

Las directrices emitidas abordaron marginalmente la problemática de aislamiento y la falta de conectividad en muchas escuelas rurales, aunque dejaban en claro la responsabilidad de los equipos directivos y docentes para mantener el funcionamiento y alcanzar los objetivos de las escuelas del país. En Chile, la pobreza en las zonas rurales duplica los índices de las zonas urbanas (Ministerio de Desarrollo Social y Familia del Gobierno de Chile, 2017). El panorama de las escuelas rurales chilenas revela la pobreza e inequidad de oportunidades en el ámbito rural, donde el 50% de los establecimientos carece de acceso a internet, y en los que cuentan con conexión, esta suele ser inestable. Durante la pandemia, el 62% de los docentes informaron que recurrieron a sus propios recursos y planificaciones de su autoría, además de utilizar las orientaciones ministeriales (Fundación 99, 2021). Es decir, a partir de los datos ministeriales, se puede observar que el Estado tuvo un alcance limitado en las escuelas rurales del país.

Las escuelas rurales en España, por ejemplo, enfrentaron la crisis sanitaria provocada por el COVID-19 implementando planes de contingencia flexibles, los que contaron con un amplio consenso por parte de la comunidad educativa, con el objetivo de reducir la propagación del virus. A pesar de los desafíos de conectividad a internet y cobertura, se apeló a la experiencia de trabajo cooperativo con las familias (Álvarez-Álvarez & García-Prieto, 2021; Álvarez-Álvarez & Lavín-Aja, 2023; Monge et al. 2020; Morales-Romo, 2023). Por otro lado, en escuelas rurales de Sudáfrica la pandemia puso de manifiesto las desigualdades sociales y precariedad en la implementación de la educación en línea, pero también se destacó los esfuerzos realizados para crear entornos de aprendizaje inclusivos, convirtiéndose en una oportunidad para la colaboración en toda la comunidad educativa (de Klerk & Palmer, 2021; Mkhize & Davids, 2023).

Estudios realizados en Latinoamérica reportan que la pandemia puso de manifiesto las brechas digitales y la desigualdad social de las escuelas rurales (Alarcón-Leiva et al., 2023; Huamán et al., 2022; Niño Carrasco & Parra Encinas, 2023; Ruiz-Ramírez et al., 2022). En este contexto se fortalecieron las alianzas entre la escuela y las familias, con el compromiso notable de las profesoras, quienes se destacaron por su iniciativa al buscar a sus alumnos en sus hogares y llevar a cabo actividades educativas fuera del aula (Barragán-Giraldo et al., 2022; Huamán et al., 2022; Martinic Valencia et al., 2024; Villalta et al., 2023; Villalta et al., 2022b).

Las escuelas rurales chilenas no tuvieron acceso a beneficiarse de los mismos apoyos y recursos gubernamentales que las escuelas de entornos urbanos durante la pandemia. No obstante, siguieron funcionando, con un porcentaje de asistencia de estudiantes incluso mayor en comparación con las escuelas urbanas, y con una menor tasa de abandono escolar (Ministerio de Educación. Centro de Estudios, 2024). Estas instituciones escolares recurrieron a sus propios recursos y estrategias para sobrellevar la situación. Surge entonces la pregunta: ¿a qué recursos específicos recurrieron y cómo los implementaron? Con el objetivo de abordar esta cuestión, este estudio busca sistematizar la experiencia de gestión

del proceso educativo durante la pandemia desde la perspectiva de un grupo de directivos y profesoras de escuelas rurales del sur de Chile.

## 2. MÉTODO

Se realiza una investigación cualitativa, de estudio de casos múltiples (Holtmann et al., 2024; Stake, 2013) con directivos y profesoras de diversas escuelas para comprender proceso educativo de las escuelas rurales de la región de la Araucanía en Chile. Estas escuelas se encuentran distantes de los servicios básicos de salud y transporte. La Región de La Araucanía presenta la mayor vulnerabilidad social de Chile, y una población con un importante componente étnico mapuche. Durante la pandemia, los sectores rurales carecían de conectividad a internet, y donde era posible acceder, la calidad de la conexión era deficiente.

### 2.1. PARTICIPANTES

Los casos corresponden a directoras y profesoras de escuelas rurales chilenas en la Región de la Araucanía, que cumplían con los siguientes criterios de inclusión: (1) experiencia docente en educación general básica; (2) escuelas ubicadas en áreas rurales; y (3) participación de las escuelas en el Proyecto de Integración Escolar (PIE), y Programa de Educación Intercultural Bilingüe. A través de un muestreo intencional y por conveniencia, se seleccionaron siete escuelas y se entrevistó a un total de ocho directoras y siete profesoras, sumando así quince participantes (ver Tabla 1).

### 2.2. MATERIALES Y TÉCNICAS PRODUCCIÓN DE DATOS

Se llevaron a cabo (a) entrevistas semiestructuradas, con un total 21 entrevistas a profesoras —en total— y 12 entrevistas a directores, — y (b) grabación de clases reales, con un total de nueve clases filmadas. En total, se recopilaron 42 registros de información a través de entrevistas y grabaciones (ver Tabla 1).

### 2.3. PROCEDIMIENTO

El estudio se ajustó a los protocolos éticos que regulan la investigación social. Estos protocolos fueron aprobados por un comité de ética acreditado ante el Ministerio de Salud de Chile (Informe ético N°:253/2020). Se tomo contacto e informo a equipos directivos y profesoras, invitándolos a participar en el estudio. Esto se formalizó mediante la firma de Cartas de Consentimiento Informado y Asentimiento, las que fueron suscritas por los padres de los niños de las aulas para el caso de las filmaciones. Con el objetivo de preservar la confidencialidad, se anonimizaron las identidades de escuelas, directivos y profesoras en el presente informe.

La recolección de información y el contacto con los participantes se llevaron a cabo entre agosto y diciembre de 2020, principalmente de forma virtual (la mayoría de las entrevistas), y de forma presencial en 2021, que incluyo entrevistas y filmaciones tanto del 2020 y como del 2021.

Tabla 1. Participantes por cargo, Escuelas, experiencia y técnica de recolección de información

N	Nombre*	Cargo	Años de experiencia en el cargo	Escuela	Entrevista	Filmación
1	AO	Profesora	10 a más años	PGM	3	1
2	CC	Profesora	7 a 9 años	AL	3	1
3	ES	Director/a	7 a 9 años	AL	2	
4	ER	Director/a	10 a más años	PGM	2	
5	JS	Director/a	7 a 9 años	SI	2	
6	JH	Director/a	10 a más años	BY	2	
7	KM	Profesora	6 a menos años	VS	2	1
8	LS	Profesora	10 a más años	CB	2	1
9	MR	Profesora	6 a menos años	DH	4	2
10	MA	Director/a	10 a más años	DH	1	
11	OF	Director/a	10 a más años	DH	1	
12	PF	Director/a	6 a menos años	VS	1	
13	PR	Profesora	10 a más años	BY	4	2
14	SS	Director/a	10 a más años	CB	1	
15	YB	Profesora	6 a menos años	SI	3	1
					33	9

Fuente: Elaboración propia.

Las aulas rurales suelen tener entre cinco y diez alumnos en la sala. Son aulas multigrado, lo que significa que es un espacio educativo donde comparten estudiantes de distintos niveles o grados, en este caso de primero y segundo de educación primaria y solo una profesora es la responsable de conducir los contenidos de la clase, adaptándolos para atender las necesidades de cada nivel. Los niños tienen edades comprendidas entre seis y ocho años. Durante la pandemia, las profesoras crearon breves grabaciones de video de las clases, las que proporcionaban a cada familia en sus casas, junto con la canasta de alimentos enviada por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), servicio público a cargo de la alimentación escolar en Chile. En estas visitas, se llevaron a cabo actividades de diálogo, enseñanza y evaluación de aprendizaje a los niños, en una modalidad de sala de clases móvil que se hizo posible con la implementación de una pequeña mesa, pizarra y material didáctico dispuestos en el interior de un furgón de transporte escolar. A esta modalidad de trabajo educativo se le conoció como “aula móvil”.

Para procesar las entrevistas y videos de clases se utilizó un enfoque de análisis de contenido cualitativo (Mayring, 2019). Se siguió un proceso inductivo para definir categorías y agrupar las referencias textuales relevantes. Con el fin de organizar los temas de este estudio, se tomaron como punto de partida las categorías de dos estudios anteriores que exploraban temas y casos similares en contextos afines (Villalta et al., 2023; Villalta et

al., 2022b). Estas categorías se centraban en el vínculo entre las escuelas, la comunidad y la familia (ver Tabla 2), las estrategias implementadas durante la pandemia de COVID-19 (ver Tabla 3), y los aprendizajes de las escuelas rurales para enfrentar situaciones de crisis como pandemias (ver Tabla 4). En especial el análisis del vínculo entre la escuela, la comunidad y la familia profundiza en los discursos de directoras y profesoras respecto a la relación histórica de los apoderados y familia con la escuela (ver Tabla 2).

Tabla 2. Vínculo con la comunidad y familia

<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>
Comunidad de apoderados exalumnos	Referencias al vínculo con los apoderados y exalumnos que luego son apoderados.
Colaboración a la comunidad	Referencias a las relaciones de colaboración con la comunidad.
Apoyo de la familia	Referencias al apoyo de la familia a las actividades de la escuela.
Límites de participación de la familia	Referencia a la poca o irregular participación de la familia en las actividades de la escuela.

Fuente: Adaptado de (Villalta et al., 2023).

Además, se organizan las referencias relacionadas con los desafíos que la pandemia por COVID-19 reveló en las escuelas rurales, las estrategias implementadas durante el período 2020-2021, así como las herramientas y acciones que se pusieron en marcha (ver Tabla 3).

Tabla 3. Categorías de Estrategias implementadas en tiempos de COVID-19

<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>
Enseñanza y participación de familia	Actividades de enseñanza que consideran el apoyo de la familia como recurso necesario para el logro de las actividades curriculares.
Adaptaciones en Programa de Integración Escolar (PIE)	Refiere a formas de trabajo del programa durante el periodo de pandemia
Apoyar la enseñanza con tecnología	El uso de los recursos digitales para la realización de las actividades curriculares.
Adaptaciones según realidad de los niños	Acciones adicionales implementadas para lograr objetivos educativos según realidad de los niños
Coordinación pedagógica	La importancia de la coordinación frecuente con los profesores para monitorear las acciones implementadas y realizar los ajustes necesarios.

Fuente: adaptada de (Villalta et al., 2022b).

Asimismo, desde el discurso de directoras y profesoras se explicitan y organizan los aprendizajes que se sacan de la experiencia de afrontamiento institucional a la situación de pandemia (Tabla 4).

Tabla 4. Aprendizajes de la escuela rural para abordar pandemias

Categoría	Definición
Autonomía profesional	Confianza y valoración del compromiso de las profesoras para tomar la iniciativa para priorizar acciones, crear condiciones y normas favorables al trabajo educativo y participación., como videos de clases.
Trabajo en equipo	Valora el trabajo coordinado que potencia la capacidad de respuesta pedagógica de la escuela, por ejemplo: asignaturas integradas, el aula móvil, proyecto de aula, planes remotos
Bienestar emocional	Valoración de la dimensión emocional en el trabajo educativo sustentado en conocer la realidad a los niños, profesores y apoderados.
Proactividad	Implementar planificaciones, capacitaciones estrategias de observación que preparan a los profesores para escenarios posibles de innovación o cambio en las prácticas educativas

Fuente: Adaptada de (Villalta et al., 2022b).

Adicionalmente, para el análisis de los videos de clase, fueron seleccionadas unidades de conversación o intercambios, esto es, las intervenciones de la profesora y los alumnos vinculadas por un tema central de conversación. En todo intercambio hay intervenciones de inicio y de cierre. Existen distintos tipos de acuerdo al objeto de la conversación en el aula (ver Tabla 5).

Tabla 5. Intercambios en el encuentro educativo

1. <i>Expositivo</i> . El tema central es la transmisión del contenido curricular.
2. <i>Co-formado</i> . El tema es la evaluación de un contenido o procedimiento.
3. <i>Regulativo</i> . El tema es la regulación del orden de participación de los estudiantes en la clase.
4. <i>Explicativo</i> . El tema es la comprensión de un contenido curricular. Lo inicia el estudiante quien solicita al profesor información sobre el contenido curricular de la clase.
5. <i>Cooperativo</i> . El tema es la generación de nueva información por parte del estudiante para completar una tarea previamente planteada
6. <i>Colaborativo</i> . El tema es la reflexión o análisis que hace el estudiante de su propio actuar o intervención para resolver o abordar un tema o problema que no tiene procesos ni respuestas predefinidas.

Fuente: Adaptado de (Villalta-Paucar et al., 2022a).

El análisis de contenido de las entrevistas se llevó a cabo con apoyo del programa informático NVivoPro, mientras que los intercambios de los registros de filmación se organizaron utilizando el programa informático Videograph. Las referencias textuales de entrevistas y filmaciones de clase, organizadas en las categorías previamente descritas, ofrecen una descripción detallada de los discursos y acciones de las escuelas y aulas rurales durante el tiempo de pandemia. Estas categorías se estructuran y relacionan en un marco temporal que facilita la visualización de las condiciones, estrategias y aprendizajes implementados.

### 3. RESULTADOS

Los resultados se organizan en cuatro temas principales: Vínculo con la Comunidad y la Familia, Desafíos el Trabajo en Tiempos de COVID-19, Estrategias Implementadas en la Escuela, Aprendizajes de Afrontamiento ante el COVID-19.

#### 3.1. VÍNCULO CON LA COMUNIDAD Y LA FAMILIA

La cantidad de referencias textuales de las directoras es superior a la de las profesoras (39 frente a 18). No obstante, la distribución de las referencias muestra una tendencia similar (ver Figura 1).



Figura 1. Referencias al vínculo de la Escuela, la comunidad y la familia (n=57).

Fuente: Elaboración propia.

Nota: AF=Apoyo de la familia; LPF= Límites de participación de la familia;  
CA= Comunidad de apoderados exalumnos; CC= Colaboración con la comunidad

Directoras y profesoras destacan la importancia del Apoyo Familiar, en la preservación de las tradiciones de la comunidad (“...estuvieron de acuerdo con la escuela que se fueran rescatando [tradiciones culturales] porque los abuelitos, ellos sabían hablar una gran cantidad y se acordaban...” Director JH, Escuela rural BY) y en involucrarse activamente

en este proceso (“hoy en día las familias están más involucradas en ese tema [de rescate de cultura mapuche], /.../, sus formas de vida, el conocer de la historia” profesora CC, escuela rural AL).

La Colaboración con la comunidad, es fundamental para abordar carencias como la movilidad (“hay una preocupación constante por el alumno, desde que los vamos a buscar a sus casas para trasladarlos al establecimiento educacional, porque no tenemos otra posibilidad, no hay locomoción propia de ello”, Director ER, escuela PGM), así como para fortalecer y/o estrechar vínculos para afrontar la pandemia (“... el vínculo /.../ es maravilloso /.../, en el contexto pandemia nos hemos dado cuenta que nos hemos acercado mucho más a las familias y las familias también se han acercado mucho más a nosotros” Directivo OF, escuela rural DH).

La Comunidad de apoderados y exalumnos se sustenta en generaciones de alumnos que luego se convierten en apoderados de la escuela (“la realidad se destaca principalmente por la participación que tenemos de los apoderados, nosotros tenemos generaciones que han estudiado los abuelos, en este minuto tenemos apoderados que han estudiado en el establecimiento” Directora ES, escuela AL); quienes al volver expresan su gratitud por la experiencia educativa (“...los alumnos volvían y pasaban a decir ‘gracias profe, usted tenía razón cuando nos decía estudien eso porque cuando estén afuera las cosas van a ser distintas’ porque eso se ha dado en algunos chicos que han egresado”, Profesora LS, escuela rural CB).

Las Limitaciones de participación de la familia, según los docentes, están estrechamente relacionadas con la baja escolaridad (“la mayoría de nuestros apoderados es de baja escolaridad, casi la mayoría ha logrado octavo básico, son muy pocos los que han seguido sus estudios a nivel superior o terminaron la enseñanza media.” directora JS, escuela rural SI); lo que repercute en su compromiso con la educación (“...las familias que participan comúnmente son donde los padres tienen más educación y más recursos para apoyar a que sus niños /.../. En contraste, en las familias menos comprometidas, los padres tienen menos [educación y recursos]”, profesora CC, escuela AL). Las dificultades para participar no se deben a una falta de voluntad de las familias, sino a las condiciones educativas y de recursos que influyen en su capacidad para involucrarse de manera activa.

En síntesis, la participación de la familia es expresión de relaciones de colaboración arraigadas entre la escuela y la comunidad que han existido en el territorio a lo largo de tiempo. La escuela rural está integrada en la vida comunitaria. Las dificultades o limitaciones que enfrentan las familias para participar de la experiencia escolar de sus hijos no eran un obstáculo insuperable para el proceso educativo en entornos rurales. Durante la pandemia, se adoptaron estrategias educativas focalizadas para abordar esta limitación.

### 3.2. ESTRATEGIAS DE ACCIÓN E INTERACCIÓN PEDAGÓGICA EN EL AULA ANTE COVID-19

Las referencias textuales de directoras y profesoras (n=56) muestran una tendencia similar al resaltar la participación de la familia en el proceso de enseñanza (ver Figura 2).

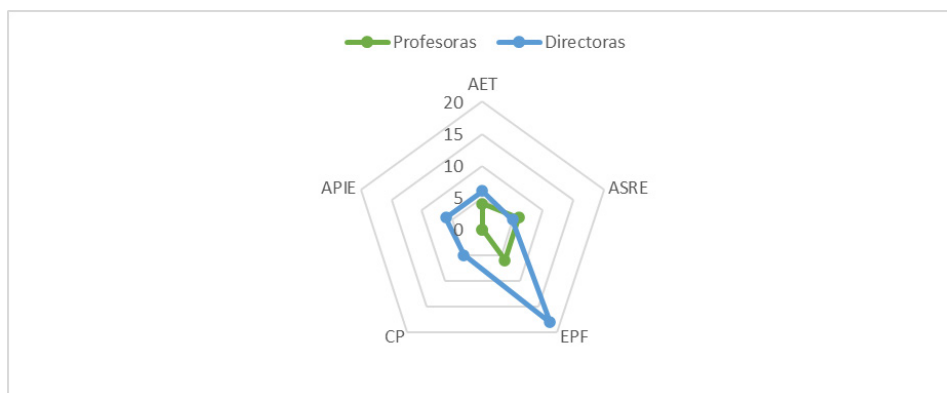


Figura 2. Referencias a las estrategias implementadas durante el COVID-19 (n=56).

Fuente: Elaboración propia.

Nota: AET= Apoyar la enseñanza con tecnología; ASRE= Adaptaciones según realidad de estudiantes;

EPF= Enseñanza y participación de familia; CP= Coordinación pedagógica;

APIE= Adaptaciones en Programa de Integración Escolar (PIE)

El grupo de directoras y profesoras rurales entrevistadas destaca con más referencias para señalar a la *Enseñanza y participación de la familia*, como la estrategia educativa clave implementada durante el periodo de pandemia. Esta comunicación se vio más fortalecida, (“...cuando nosotros teníamos las clases presenciales uno no tenía esa comunicación que tenemos ahora, ahora hay más comunicación con los padres, una unión, ellos están siempre comunicándose con nosotros y han valorado mucho su colegio.” Directora MA, Escuela rural DH) lo cual ha llevado a una participación más activa en la enseñanza (“... ellos pasaron a ser nuestros ‘colegas’ porque ellos eran los que apoyaban a los chiquillos y de ellos dependía de que comprendieran y en este caso en los más pequeños aprendieran a leer ...” Profesora MR, escuela DH).

Además, mencionan haber realizado *Adaptaciones según la realidad de los niños* participantes de las aulas, acercando la experiencia escolar a las condiciones impuestas por la pandemia (“... [se buscó] el horario [que fuera mejor] para los estudiantes, nosotros monitoreamos el aprendizaje desde las dos de la tarde hasta las siete u ocho de la tarde porque ahí es donde el internet llega con mayor fuerza ...” directora SS, Escuela CB).

Esto se expresa en la estrategia Aula móvil, creación de una de las escuelas rurales, que implicó la coordinación interna de diversos recursos escolares. Esta coordinación abarcó desde la adaptación del transporte escolar, y la distribución de tareas entre profesores, hasta la preparación de material pedagógico y provisión de insumos de autocuidado en salud, entre otros aspectos. Además, se trabajó en estrecha coordinación y colaboración con los apoderados para no solo distribuir alimentos, sino también para llevar a cabo diálogos pedagógicos personalizados con los niños y niñas que viven en zonas rurales.

...acudíamos /.../ directamente al hogar con todas las medidas sanitarias, pero igual sentíamos que era invadir la privacidad de la familia y que también podía ser complicado, /.../ se me ocurrió esto de poder llevar un mesa en el furgón para que el niño estuviera afuera en su hogar y no en la casa, de ahí dos colegas me dijeron

“tía mejor porque no implementamos en el furgón, hacemos las clases en el furgón” /.../ hemos compartido el proyecto a muchos colegios de Chile, tanto rurales como urbanos... (Directora, MA, Escuela DH).

En síntesis, al igual que en los juicios sobre el vínculo con la comunidad y la familia, las directoras y profesoras de las escuelas rurales coinciden en que las estrategias pedagógicas fueron factibles gracias a la colaboración activa de las familias. A pesar de las posibles dificultades que enfrenten para abordar los contenidos, las familias rurales desempeñaron, según las directoras y profesoras, un papel crucial en las estrategias pedagógicas implementadas durante de COVID-19. Por su parte, *Apoyar la enseñanza con tecnología* de comunicación se complementó con visitas directas (“...hemos conocido la realidad en la que vive cada uno de ellos y eso nos ha servido para nosotros ir trabajando. Entonces nos comunicamos por llamadas telefónicas, mediante visitas, en forma presencial...” Profesora YB, Escuela SI). Estas interacciones repercutieron en los tipos de diálogos educativos que pudieron construirse entre profesoras y estudiantes.

### 3.3. LOS DIÁLOGOS EDUCATIVOS EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Los diálogos entre la profesora y los estudiantes se llevaron a cabo en diferentes contextos durante los años 2020 y 2021, periodos en los cuales se registró la información. En 2020, estos diálogos eran personalizados y se realizaban en un furgón escolar transformado en “aula móvil”, ubicado frente a la puerta de la casa de cada niño, en zonas rurales, implicando generalmente a un solo estudiante. En contraste, en 2021, los diálogos se desarrollaron entre la profesora y pequeños grupos de hasta seis niños, dentro del aula rural, manteniendo la distancia requerida. Estas distintas condiciones impactaron la frecuencia y naturaleza de los tipos de diálogos observados, como se ilustra en la Figura 3.

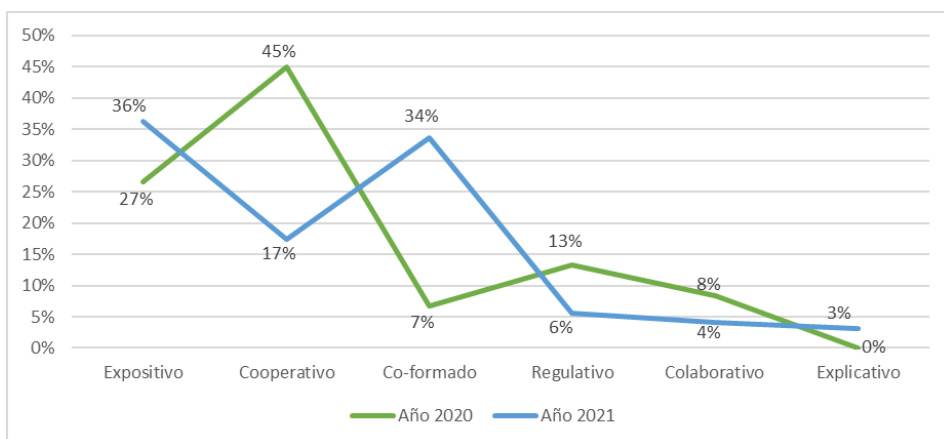


Figura 3. Tipos de intercambios profesora – estudiante en octubre 2020 y mayo 2021 (n=256).

Fuente: Elaboración propia.

En el año 2020 se observaron tres clases impartidas en el furgón escolar adaptado para clases individuales durante aproximadamente 30 minutos. Estas clases se impartían mientras personal de la escuela distribuía alimentos a las familias rurales. Durante el año 2020, predominaron los intercambios verbales de tipo *Cooperativo* entre la profesora y los estudiantes. En contraste, en el año 2021, los intercambios se caracterizaron por ser de tipo *Expositivos* (ver Figura 3).

### 3.3.1. Ejemplo de Intercambio Cooperativo

Profesora MR en el “aula móvil” en la clase de Lenguaje, solicita al alumno ejemplifique el uso de la letra D.

1. *Profesora*: ¿Y qué palabras comienzan con D?
2. *Alumno*: Día
3. *Profesora*: Ya, dime cuatro
4. *Alumno*: Duele
5. *Profesora*: Ya
6. *Alumno*: Duerme
7. *Profesora*: Ya
8. *Alumno*: mmm
9. *Profesora*: Mira, mira acá (señalando una bolsa de dulces que le trae de regalo).
10. *Alumno*: Dulce
11. *Profesora*: Dulce ¿Qué más?
12. *Alumno*: Dado
13. *Profesora*: Diente
14. *Alumno*: Diente, Daniel (Daniel es el nombre del alumno).
15. *Profesora*: Todas esas comienzan con la letra...
16. *Alumno*: D
17. *Profesora*: Excelente, te felicito, muy bien.

(Profesora MR, 00:18:33 - 00:18:59, octubre 2020)

*Nota*: ...: hace pausa alargando la última sílaba por 2 segundos; (xx): describe contexto y acciones no verbales.

En los intercambios de tipo *Cooperativo* el propósito central es generar información y contenido educativo desde la experiencia y comprensión de los estudiantes. En este sentido, las intervenciones 1, 3, 9 y 11 de la profesora incentivan al estudiante a ejemplificar el uso de la letra D con ejemplos de uso en la vida cotidiana, mientras que las intervenciones 2, 4, 5, 10, 12, y, en particular, la 14 del estudiante evidencian su reconocimiento del uso de la letra D en su vida cotidiana.

Para mayo del 2021, se observaron seis clases, con estudiantes que regresaron de manera limitada a las aulas. Los grupos en el aula multigrado contaban con 6 a 10 alumnos, y las clases eran igualmente breves, seguidas de ventilación y aseo de las aulas. En este contexto, predominaron los intercambios de tipo *Expositivo*.

### 3.3.2. Ejemplo de Intercambio Expositivo

Durante la clase de lenguaje, la profesora AO introduce a los estudiantes al ejercicio de escribir un diario de vida. El material para esta actividad ha sido elaborado por la propia profesora. En la sala se encuentran seis estudiantes, distribuidos en tres filas, manteniendo una distancia aproximada de 1,5 metros entre cada uno. Todos los estudiantes llevan puestas mascarillas, y la composición del grupo consta de dos niñas y cuatro niños.

1. *Profesora:* (muestra el cuaderno de trabajo a los estudiantes) Ya, vamos a la segunda página, dice: van a poner un ejemplo de la escritura de un diario de vida; ya, vamos a leerlo entre todos, miren lo que dicen arriba (señalando el encabezado de la hoja del texto) ¿qué dice arriba? = feeecha= ¿qué dice?
2. *Estudiantes:* =feeecha= fecha
3. *Profesora:* ¿Y la carta llevaba fecha? =si=
4. *Estudiantes:* =si=
5. *Profesora:* si, ¿cierto?, ¿ven? el diario de vida es similar a escribir una carta (mientras mira a todos los estudiantes del grupo). Se acuerdan en lo que leíamos anteriormente decía que era importante que pusiéramos la fecha (la profesora camina mirando a cada niño). porque cuando lo volvemos a leer para evocar nuestros sentimientos o nuestros recuerdos, nos ubicamos en el tiempo, “ah cuando yo tenía /Jhonny/ (llama la atención del niño que mirada a su cuaderno), cuando yo tenía tantos años me pasaba eso, ¿cierto?
6. *Estudiantes:* (silencio)
7. *Profesora:* ya, muy bien.

(Profesora AO, tiempo 00:13:48 - 00:14:35, mayo 2021)

*Nota:* = xx =: palabras a coro entre interlocutores; (xx): describe contexto y acciones no verbales; /xx/: la intervención tiene un cambio para abordar otra intervención simultánea.

En los intercambios de tipo *Expositivo*, el enfoque central radica en el contenido presentado por la profesora, buscando que sea comprendido por los estudiantes. Las intervenciones 1, 3 y 5 de la profesora proporcionan elementos clave del contenido de la clase. Por su parte, las intervenciones de los estudiantes (2, 4 y 6) indican a la profesora que han recibido el contenido de sus intervenciones, cerrando el intercambio con la intervención 7

### 3.4. APRENDIZAJES DE LA ESCUELA RURAL PARA ABORDAR PANDEMIAS

Respecto a los aprendizajes para hacer frente a futuras pandemias, se observan similitudes discursivas entre lo planteado por directoras y profesoras en relación con los aspectos emocionales y el trabajo en equipo. Sin embargo, también se destacan diferencias respecto a la proactividad y la autonomía profesional de las profesoras (ver Figura 4).

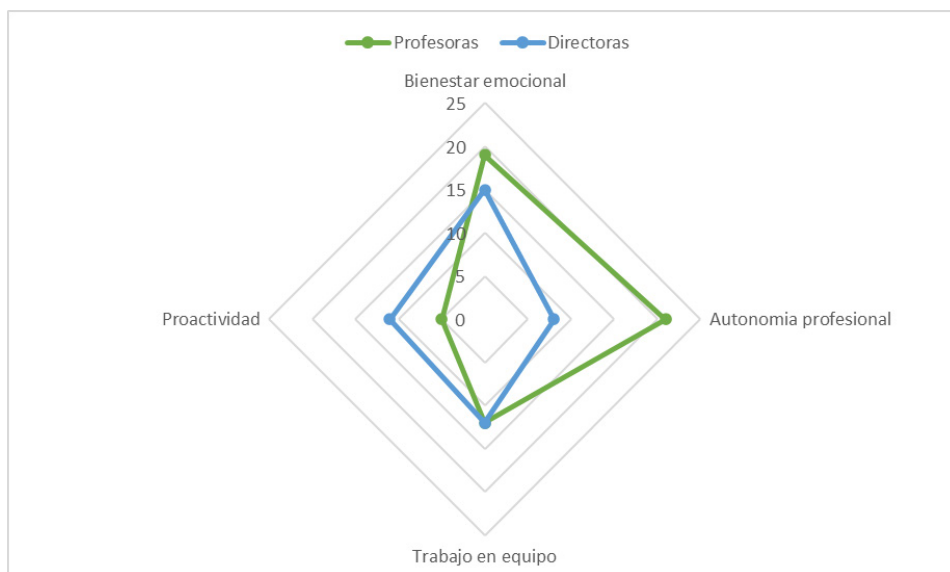


Figura 4. Referencias a los aprendizajes para abordar la pandemia en profesoras y directoras de escuelas rurales (n=103).

Fuente: Elaboración propia

Se puede observar (ver Figura 4), que tanto directoras y como profesoras coinciden en reconocer *Bienestar emocional* en la realización de tareas, tanto entre colegas, niños y comunidad, para hacer frente a la situación de pandemia. Las profesoras ejercieron *Autonomía profesional* en el ámbito de la acción pedagógica del encuentro educativo (“...trato de aclarar y replantearles desafíos a todos, de acuerdo a sus necesidades, que las preguntas que ellos tienen las resuelvan en la clase y vayan un poco más allá ...” Profesora KM, Escuela VS); “... yo estoy grabando unas clases y se las estoy enviando porque me daba cuenta que no todos los papás los apoyan o dicen *Mi hijo va aprender*” ... Profesora YB, Escuela SI). Por otro lado, las directoras valoran el ejercicio de la *Proactividad* de la comunidad en la creación de acciones que fortalezcan el vínculo y contribuyan al desarrollo educativo (“...llamamos apoderado por apoderado, [para saber] quienes no están vacunados contra el COVID-19 /.../ [hicimos gestiones], y vinieron a vacunar a todos /.../ esas cosas que no tienen que ver con el ámbito pedagógico, generan vínculo, ...” Directivo OF, Escuela DH). El *Trabajo en equipo* también fue un recurso clave que la escuela movilizó para abordar la pandemia (“... la gobernanza de la escuela tiene que ser una gobernanza participativa, democrática e inclusiva, dónde todos puedan opinar, disentir, reconstruir y reevaluar permanentemente, si no, no funciona...” directora PF Escuela VS).

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los hallazgos de este estudio corroboran lo planteado por investigaciones anteriores, que destacan las particularidades de funcionamiento de las escuelas rurales como factores clave para enfrentar la situación crítica derivada por la pandemia por COVID-19 (Álvarez-Álvarez & Lavín-Aja, 2023; Mkhize & Davids, 2023; Villalta et al., 2022b). Las escuelas rurales, por lo general, suelen estar distantes de servicios básicos y los recursos disponibles en zonas urbanas, como atención médica, áreas de recreación y tecnología, se ven enfrentadas a dificultades de acceso por deficiente infraestructura vial, lo que profundiza su situación de aislamiento. A esto se suma que la prevalencia de pobreza socioeconómica es significativa en las familias de sectores rurales tanto de Chile, como en Latinoamérica en general. En este escenario, la escuela rural se convierte en un pilar fundamental en la vida de la comunidad, desempeñando un doble rol: por un lado, representa la presencia concreta del Estado entre los más pobres y aislados del país, y por otro, funciona como un agente de inclusión social orientado al desarrollo comunitario, buscando generar oportunidades para todos los miembros de la comunidad. La escuela contribuye a fortalecer el capital social de la comunidad.

La educación rural chilena tiende a desaparecer (Vera-Bachmann & Salvo, 2016), ello significa una pérdida significativa de uno de los pocos puntos de contacto, de presencia efectiva del Estado con los más pobres entre los pobres de Chile. Durante la pandemia, las escuelas rurales desempeñaron un papel activo y fundamental al proveer orientaciones sobre el cuidado de la salud y al mantener un vínculo trascendental del Estado con las comunidades locales.

Durante la pandemia, la política pública educativa en Chile proporcionó diversas herramientas y condiciones para mantener en funcionamiento el sistema escolar. Entre estas medidas, las directoras y profesoras de escuelas rurales resaltan la importancia de las orientaciones de flexibilización curricular, así como la oportunidad de redirigir los recursos para adaptar o implementar herramientas y estrategias pertinentes a la realidad del territorio rural. Se adquirieron equipos de aseo y desinfección para ser utilizados en visitas a terreno, cámaras de filmación para grabar actividades, computadores y acceso a internet para aquellos lugares donde era factible. Todo esto se integró en las estrategias pedagógicas, permitiendo así que el proceso de enseñanza y aprendizaje continuara en las escuelas rurales.

Entre las estrategias pedagógicas implementadas, la visita directa a los hogares de los estudiantes, conocida como “aula móvil”, destaca como la más apreciada por las profesoras y directoras. Esta iniciativa implicó una compleja coordinación de diversos actores: acondicionar un furgón escolar como espacio para clase individual, cumplir con todas las medidas de precaución para evitar contagios, preparar material educativo específico para la visita, sincronizar la visita con la distribución de paquetes de alimentación proporcionados por escuela a las familias rurales, coordinar con la familia los horarios de visita, entre otras acciones. Este enfoque generó la movilización, fortalecimiento y consolidación del trabajo en equipo, reforzó el vínculo con las familias y potenció la autonomía profesional de las profesoras.

Otras estrategias implementadas incluyeron la grabación de videos de corta duración, de 5 a 7 minutos, realizado por las profesoras, los que se transmitían en línea -siempre que la conexión a internet lo permitiera, ya que en zonas rurales la conectividad suele

ser inestable-, o se entregaba en un pendrive a las familias como parte del material pedagógico durante las visitas. La grabación de videos representó tanto un desafío como un aprendizaje para las profesoras, y despertó su interés por formarse en el uso de herramientas pedagógicas basadas en tecnología. Otra de las estrategias mencionadas es denominada *Asignaturas integradas* o *Proyectos de aula*, que implica la coordinación de saberes de diversas asignaturas -como, Ciencias naturales y Lenguaje- para promover el aprendizaje aplicado de los contenidos.

Los aprendizajes para futuras pandemias u otros eventos disruptivos que quiebren la habitualidad de funcionamiento de las escuelas rurales descansan en los sólidos vínculos de afecto y apoyo mutuo entre las escuelas y las comunidades rurales en las que están arraigadas. Esto plantea la necesidad de reconsiderar la valoración otorgado a directores y profesoras rurales que han dedicado más de 30 años de su vida a trabajar en una misma escuela. La prolongada permanencia no implica necesariamente obsolescencia, y la rotación constante de profesionales de la educación entre diversas escuelas no siempre resulta en una innovación relevante. Como se pone de manifiesto en este estudio, una innovación pertinente y sostenible se construye con actores vinculados en el tiempo, a través de la interacción colaborativa en torno a metas comprendidas, compartidas y deseadas.

El tiempo de existencia de una escuela no basta para definir su integración con el territorio. La colaboración recíproca entre la escuela y la comunidad es fundamental. Los límites deben ser flexibles y con diversos vasos comunicantes. Las escuelas rurales apoyan las necesidades de la comunidad, por ejemplo, al actuar como centro para distribuir alimentación proporcionados por el Gobierno a las familias, o participar de las actividades cívicas o conmemorativas, o colaborar en la preparación de rogativas y celebraciones culturales, como el *We Tripantu*, -celebración al año nuevo mapuche, etnia mayoritaria en el sur de Chile-. Asimismo, las familias colaboran con las escuelas en sus actividades educativas cotidianas, especialmente en aquellas especificadas en el calendario escolar, así como en el refuerzo de valores como el respeto a la autoridad de la profesora.

Este estudio subraya la importancia de comprender que el vínculo de la escuela con la comunidad se construye en el tiempo, a través de acciones, presencia y rostros concretos. En tal sentido es recomendable valorar y retener a directores y profesores con trayectorias largas y significativas en una misma escuela, donde es crucial fomentar la colaboración a largo plazo entre todos los actores, incluyendo a la comunidad. Es recomendable incorporar a la formación continua el uso de tecnología educativa en la escuela rural, en tanto recurso complementario que enriquece las prácticas pedagógicas y permitirá enfrentar crisis futuras de manera efectiva.

Todo lo señalado no supe los desafíos estructurales que tienen las escuelas rurales; además de resolver la dificultad de acceso a los servicios básicos en zonas rurales, es urgente proveer la infraestructura tecnológica que permita superar la brecha digital, que las zonas y escuelas rurales viven como nuevo rostro de la exclusión social y educativa, según fue develado en la pandemia.

Una limitación de este estudio es la selección específica de escuelas y profesoras participantes, lo cual, a pesar de ajustarse a los criterios de selección establecidos, no necesariamente refleja la totalidad de la realidad de la educación rural en Chile. Futuros estudios deberían contribuir a delimitar el alcance de las conclusiones y a explorar otros aspectos no considerados en este estudio, que incluya diversidad de escuelas y profesoras, así como el análisis de las trayectorias biográficas individuales e institucionales que llevan

a directoras y profesoras a convertir su profesión también en un estilo de vida dedicado a la inclusión social y educativa. Además, se debe considerar la investigación de estrategias para hacer frente a desafíos no relacionados con pandemias que amenazan la existencia de la educación rural, a pesar de su importancia para la comunidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abós Olivares, P., & Boix Tomás, R. (2017). Evaluación de los aprendizajes en escuelas rurales multigrado. *Aula Abierta*, 45(1), 41-48. <https://doi.org/10.17811/rifie.45.2017.41-48>
- Alarcón-Leiva, J. A., Gotelli-Alvial, C. S., & Ortiz-Morán, G. P. (2023). Impacto del COVID-19 en la gestión de escuelas rurales de Chile. *Magis*, 16, 1-22. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m16.icge>
- Al-Huneini, H., Walker, S. A., & Badger, R. (2020). Introducing tablet computers to a rural primary school: An Activity Theory case study. *Computers and Education*, 143, 103648. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103648>
- Álvarez-Álvarez, C., & García-Prieto, F. J. (2021). The digital gap and new academic forms in rural schools of Spain during lockdown. *Educar*, 57(2), 397-411. <https://doi.org/10.5565/REV/EDUCAR.1250>
- Álvarez-Álvarez, C., & Lavín-Aja, R. (2023). El afrontamiento del COVID-19 en los centros educativos rurales en España (curso 2020-2021). *Perfiles Educativos*, 45(181), 8-22. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.60797>
- Álvarez-Álvarez, C., & Vejo-Sainz, R. (2017). ¿Cómo se sitúan las escuelas españolas del medio rural ante la innovación? Un estudio exploratorio mediante entrevistas. *Aula Abierta*, 45(1), 25-32. <https://doi.org/10.17811/rifie.45.2017.25-32>
- Ayub, A. F. M., Yunus, A. S. M., Mahmud, R., Salim, N. R., & Sulaiman, T. (2017). *Differences in students' mathematics engagement between gender and between rural and urban schools*. Presentado en AIP Conference Proceedings, 1795(1), 020025. <https://doi.org/10.1063/1.4972169>
- Barragán-Giraldo, D. F., Quiroga-Sichacá, L. E., & Acosta-Valdeleón, W. (2022). Resistance to technological precariousness in Colombian rural schools during the Covid-19. *Foro de Educacion*, 20(2), 133-158. <https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/14>
- Carrete-Marín, N., & Buscà-Donet, F. (2022). ¿Cómo se sitúan las escuelas rurales catalanas ante la dimensión territorial? Una mirada desde sus proyectos de centro. *Aula Abierta*, 51(4), 367-374. <https://doi.org/https://doi.org/10.17811/rifie.51.4.2022.367-374>
- Darkis, J. M. (2020). Views and challenges in teaching mathematics of elementary teachers in rural and Urban school districts. *Journal of Critical Reviews*, 7(4), 107-112. <https://jcreview.com/archives/volume-7/issue-4/1097>
- de Klerk, E. D., & Palmer, J. M. (2021). Resetting education priorities during COVID-19: Towards equitable learning opportunities through inclusion and equity. *Perspectives in Education*, 39(1), 12-28. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i1.2>
- Fundación 99. (2021). *Caracterización de la Educación Rural en Chile en Contexto de Pandemia por COVID 19*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17227>
- Gallardo-Jaque, A., Lagos-San-Martín, N., Aguilar-Pulido, G., & Poblete-Christie, O. (2024). Problemáticas educativas en contexto de pandemia desde la perspectiva del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 50(1), 363-375. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052024000100363>
- García-Prieto, F. J., Álvarez-Álvarez, C., & Monge Ruiz, C. (2023). Análisis bibliométrico de la producción científica sobre escuelas rurales en Iberoamérica. *Estudios Pedagógicos*, 49(1), 69-86. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000100069>
- Gutiérrez-Pérez, B. M., Ruedas-Caletrio, J., Caballero Franco, D., & Murciano-Hueso, A. (2024). La conexión con la naturaleza como factor clave en la formación de las identidades infantiles: Una

- revisión sistemática. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 31-52. <https://doi.org/10.14201/teri.31397>
- Holtmann, J., Liebel, G., & Steghöfer, J.-P. (2024). Processes, methods, and tools in model-based engineering—A qualitative multiple-case study. *Journal of Systems and Software*, 210, 111943. <https://doi.org/10.1016/j.jss.2023.111943>
- Huamán, D. R. T., Castro, L. J. T., & Cordero, R. C. (2022). Virtual education during the pandemic from the perspective of Peruvian teachers in rural schools. *Apuntes*, 49(92), 215-242. <https://doi.org/10.21678/apuntes.92.1744>
- Ibáñez Ayuso, M. J., Limón Mendizabal, M. R., & Ruíz-Alberdí, C. M. (2022). La escuela: lugar de significado y compromiso. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 47-64. <https://doi.org/10.14201/teri.27858>
- Ibáñez-Salgado, N., Druker-Ibáñez, S., & Rodríguez-Olea, S. (2024). Sistemas de conocimiento que enmarcan procesos de aprendizaje en familias mapuche y aymaras. *Estudios Pedagógicos*, 50(1), 343-362. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052024000100343>
- Lorente Rodríguez, M. (2019). Problemas y limitaciones de la educación en América Latina. Un estudio comparado. *Foro de Educación*, 17(27), 229-251. [https://www.researchgate.net/publication/333707501\\_Problemas\\_y\\_limitaciones\\_de\\_la\\_educacion\\_en\\_America\\_Latina\\_Un\\_estudio\\_comparado](https://www.researchgate.net/publication/333707501_Problemas_y_limitaciones_de_la_educacion_en_America_Latina_Un_estudio_comparado)
- Martinic Valencia, S., Villalta Paucar, M. A., & Assael Budnik, C. (2024). Reflexión pedagógica y cultura escolar de escuelas chilenas en contextos de pandemia. *Revista ConCiencia EPG*, 9(1), 174-200. <https://doi.org/10.32654/conciencia.9-1.10>
- Mayring, P. (2019). Qualitative content analysis: Demarcation, varieties, developments [Article]. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 20(3), 16. <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343>
- Meléndez-Rodríguez, L. (2020). Aprendizaje, participación y éxito escolar. Inmunidad contra la exclusión. In Nelson Aranedo & Joel Parra (Eds.), *Educación e Inclusión en pandemia. Repensando la educación en medio de la crisis* (pp. 154-163). Nueva Mirada Ediciones.
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia del Gobierno de Chile. (2017). *Situación de pobreza. Síntesis de resultados*. Encuesta de caracterización socioeconómica nacional, CASEN. Recuperado de <https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen>
- Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. (2020a). *Apoyos del Mineduc durante la pandemia del Covid-19*. Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/apoyos-del-mineduc-durante-la-pandemia-del-covid-19/>
- \_\_\_\_\_. (2020b). *Orientaciones Mineduc Covid-19*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación del Gobierno de Chile Recuperado de <https://www.mineduc.cl/orientaciones-mineduc-covid-19/>
- \_\_\_\_\_. (2024). *Educación Rural. Presentación*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. Recuperado de <https://rural.mineduc.cl/presentacion/>
- Ministerio de Educación. Centro de Estudios. (2024). Análisis de la educación rural en Chile. *Evidencias*, 61, 27. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/20120>
- Mkhize, T. R., & Davids, N. M. (2023). Resources Mobilisation Challenges in Rural Schools of South Africa: What Can we Learn?. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 13(3), 295-312. <https://doi.org/10.17583/remie.9311>
- Monge, C., Hernández, P. G., & Arenas, T. J. (2020). School closings in vulnerable contexts from the counsellors' point of view: Impact in rural areas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 371-385. <https://doi.org/10.15366/RIEJS2020.9.3.020>
- Morales-Romo, N. (2023). Equidad educativa en contextos rurales: mitos y realidades. In Erla Mariela Morales-Morgado (Ed.), *Interculturalidad, inclusión y equidad en educación* (1 ed., pp. 43-50). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/https://doi.org/10.14201/OAQ0331>
- Niño Carrasco, S. A., & Parra Encinas, K. L. (2023). Digital gap and uses of ICT in a rural school during COVID-19. *Human Review. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 17(4). <https://doi.org/10.37467/revhuman.v12.4750>

- Rivas, A. (2023). Una teoría para la mejora sistémica de la educación en América Latina. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 99-120. <https://doi.org/10.14201/teri.31102>
- Ruiz-Ramírez, R., Zapata-Martelo, E., García-Cué, J. L., Ruiz-Martínez, F., & Estrada Castro, K. E. (2022). Impact of Covid-19 on students in high schools located in rural communities in México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(1). <https://doi.org/10.11600/rlicsnj.21.1.5332>
- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Las estrategias de investigación cualitativa* (Vol. III, pp. 154-197). Gedisa.
- UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 – América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- Vera-Bachmann, D., & Salvo, S. (2016). Perfiles de escuelas rurales exitosas: Una propuesta de la psicología educacional ante el cierre de escuelas. *Universitas Psychologica*, 15(2), 25-38. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.perep>
- Villalta, M., Assael, C., Lebeer, J., & Segovia, A. (2022a). Conversación y mirada en aulas urbanas y rurales de primer grado. *Estudios Pedagógicos*, 48(4), 137-155. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052022000400137>
- Villalta, M. A., Martinic Valencia, S., Rebolledo Etchepare, J., & Assael Budnik, C. (2022b). Dirigir escuelas en tiempos de COVID-19: la construcción de la resiliencia. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 24(e15), 1-15. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e15.4712>
- Villalta, M., Martinic, S., & Assael, C. (2023). Condiciones socioculturales de la práctica pedagógica en tiempos de pandemia. In S. González, I. Magaña, C. Calquín, & D. Castillo (Eds.), *Escenarios y tensiones pospandemia. (Re)lecturas psicosociales en tiempos convulsos* (Primera ed., pp. 127-148). RIL editores. <https://rileditores.com/tienda/escenarios-y-tensiones-pospandemia-relecturas-psicosociales-en-tiempos-convulsos/>
- Villalta-Paucar, M. A., Martinic-Valencia, S., & Assael-Budnik, C. (2022). Interacción y práctica reflexiva del docente en la sala de clase. *Revista colombiana de educación* (86), 95-118. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12270>

