



Universidad de concepción
Depto. de Curriculum y Educación
Educación General básica

La Transición educativa como un proceso crítico en la formación estudiantil en educación básica rural

Tesis para optar al título profesional de profesor de Educación General Básica.

Por: Patricio Marcelo Aguayo Vidal

Profesora guía: Mag. Ps. Marcela Irene Suckel Gajardo

CONCEPCIÓN, CHILE 2025

Contenido

Resumen:	4
Abstract:	4
INTRODUCCION.....	5
1. Capítulo 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACION.	7
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.	7
1.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.	14
1.3. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS.....	14
1.3.1. Objetivos Generales:	14
1.3.2. Objetivos específicos:.....	14
2. Capítulo 2: BASES TEORICAS PARA LA INVESTIGACION DE LAS TRASCISIONES EDUCATIVAS.....	15
2.1. Trayectorias educativas.....	15
2.1.1. Definición de trayectoria educativa.	15
2.1.2. Tipos de trayectorias educativas.	16
2.2. Curriculum y escuelas rurales.	17
2.2.1. Curriculum, concepto a lo largo de la historia.	17
2.2.2. “Curriculum básico rural”.....	19
2.3. Curriculum y transición educativa escuela básica rural - liceo medio urbano.	20
2.4. Transición escolar rural-urbano.....	21
2.5. Teorías asociadas a trayectoria escolar y transición educativa	23
2.5.1. Teoría ecológica del desarrollo humano.	23
2.5.2. Teoría de la Transición Educativa.	26
2.5.3. Capital cultural, entorno social y cultural.	28
2.5.4. Estrés y adaptación.	30

2.5.5. Resiliencia y formas de afrontar problemas.....	32
3. Capítulo 3: MARCO METODOLOGICO DE LA INVESTIGACION:	34
3.1. DISEÑO INVESTIGATIVO.	34
3.2. Documento: INFORME FINAL: ANÁLISIS DEL PROCESO DE PARTICIPACIÓN PARA EL DISEÑO DE LA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCACIÓN RURAL.	39
3.2.1. Análisis general documentario.	39
3.2.2. Enfoques y dimensiones de los resultados.....	41
3.2.2.1. Enfoque Territorial: Educación arraigada en la vida local.	41
3.2.2.2. Gestión Institucional: Liderazgos fuertes, redes colaborativas.	43
3.2.2.3. Gestión Pedagógica: Enseñar desde el territorio y para el territorio.	45
3.2.2.3.1. Ámbito trayectorias educativas y formativas.	46
3.2.2.4. Condiciones Estructurales: Dignidad material como base del derecho a aprender.	47
3.3. Documento: ORIENTACIONES DIDACTICAS, EDUCACION RURAL.....	48
3.3.1. Principios de la actualización curricular.	49
3.3.1.1. Bienestar.....	49
3.3.1.2. Contextualización	49
3.3.1.3. Formación docente.....	49
3.3.1.4. Integración.....	50
3.3.2. Contexto de la educación rural y aula multigrado.....	50
3.3.3. Priorización curricular aplicada al contexto rural.	51
3.3.4. Orientaciones didácticas.	54
3.4. Documento: BASES CURRICULARES, EDUCACION BASICA.	58
3.4.1. Introducción.	58
3.4.2. Objetivos generales de la educación.....	59
3.4.3. Bases curriculares para la educación.	61

3.4.4. Conceptos y definiciones de las bases curriculares.	62
3.4.5. Objetivos de aprendizaje transversales.	64
3.4.6. Organización por asignatura.....	66
4. Capítulo 4: RESULTADOS DE LA INVESTIGACION.	66
4.1. Cuadro Informe final: Análisis del proceso de participación para el diseño de la política nacional de educación rural.	66
4.2. Cuadro orientaciones didácticas.....	68
4.3. Cuadro bases curriculares 1ro a 6to año educación básica general	70
4.4.1. Puntos de acuerdo.....	72
4.4.2. Puntos de tensión y desacuerdo.....	75
5. Capítulo 5: IMPACTO DEL PARADIGMA RURAL-URBANO EN LAS TRANSICIONES ACADEMICAS COMO PROCESO CRITICO PARA LOS ESTUDIANTES RURALES.....	79
5.1. Orientaciones didácticas de educación rural ¿impactan en las transiciones educativas?	81
5.2. Informe final, política nacional de educación rural ¿manifestación de una realidad o de una problemática?.....	84
5.3. Perspectivas teóricas de la transición escolar.....	85
6. Capítulo 6: CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES.	87
6.1. Conclusión analítica.	87
6.2. Reflexión final.....	88
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:.....	90

Resumen:

La siguiente investigación se centra en el marco de la educación rural en Chile, enfocándose en el proceso crítico de la transición académica de una educación basada en un enfoque rural hacia establecimientos educativos de educación media basados en la urbanidad.

El trabajo busca investigar y analizar que políticas públicas e influencias curriculares en la política educacional chilena proponen solucionar el problema de la educación rural y el difícil proceso de transicional, del estudiantado, desde la educación básica rural hacia modelos más urbanizados, en la búsqueda de oportunidades tanto económicas como educacionales. Se empleará una revisión documental respecto a documentos curriculares de la educación básica rural chilena, analizándolos y buscando criterios de encuentro y de tensión de estos mismos, con el fin de encontrar criterios que respondan a la problemática y que se orienten a resolver desigualdades y promuevan la transición básica rural – media urbana en las trayectorias académicas de estudiantes rurales.

Palabras clave: educación básica rural, trayectoria educativa, transición académica-educación media urbana, curriculum.

Abstract:

The following research focuses on the framework of rural education in Chile, focusing on the critical process of academic transition from an education based on a rural approach to secondary educational establishments based on urbanity.

The work seeks to investigate and analyze what public policies and curricular influences in Chilean educational policy propose to solve the problem of rural education and the difficult process of transition of students from rural basic education to more urbanized models, in the search for both economic and educational opportunities. A documentary review of curricular documents of Chilean rural basic education will be used, analyzing them and looking for criteria of encounter and tension of these documents, in order to find criteria that respond to the problem and that are oriented to solve inequalities and promote the transition from rural basic education to urban secondary education in the academic trajectories of rural students.

Key words: rural basic education, educational trajectory, academic transition-urban secondary education, curriculum.

INTRODUCCION.

La transición académica de estudiantes provenientes de escuelas rurales hacia entornos urbanos es un proceso complejo que implica cambios significativos en el entorno académico, social y cultural de los estudiantes. Este cambio se debe a diversos factores, como la búsqueda de una mejor calidad educativa, el acceso a mayores oportunidades o la necesidad de movilidad familiar. Sin embargo, la adaptación a un nuevo contexto escolar urbano puede presentar desafíos que afectan el desempeño y bienestar del estudiantado en Chile, estas transiciones son especialmente relevantes. Ya que abarcan y manifiestan el interés de la educación en desafíos como la adaptabilidad académica debido al acceso educativo distinto entre lo rural y lo urbano, el cambio de dinámicas sociales ya que en estos entornos las interacciones de los miembros del sistema educativo son distintos entre sí, incluso desafíos como “confrontar el miedo, ansiedad y estrés” debido a la extrañeza o el miedo a lo desconocido de este nuevo proceso.

El contexto específico de localidades rurales. Se caracterizan por su fuerte identidad comunitaria, el fomento a actividades agrícolas y geografías particulares que dificultan el tránsito por estas localidades, Estos colegios rurales ofrecen una experiencia educativa marcada por la cercanía entre estudiantes y docentes, el contacto con la naturaleza y la participación de la familia en la formación de los niños y jóvenes. Aunque son estas mismas características las que hacen difícil el acceso y el tránsito por la zona, con pequeñas poblaciones y sectores rurales divididos por amplios bosques, también poseen características socioculturales particulares enfocadas a la vida agrícola, ganadero o pesquero, dependiendo de la zona rural en la que se enfoque, esta es una vida más “sencilla” a las grandes ciudades. En estos sectores, la focalización es en la enseñanza básica de los estudiantes y/o habitantes de la zona, respondiendo a la necesidad de los padres de educar a sus hijos más que en la formación profesional, académica y/o universitaria de los habitantes en general, por ende, es más probable que existan más escuelas básicas que medias en estos sectores, por consecuencia, los estudiantes que quieren y/o deben continuar su educación deben migrar o

trasladarse a lugares más urbanizados donde la educación es de un distinto enfoque, son estas personas los deben enfrentar múltiples desafíos que conlleva.

Estos miembros de comunidades rurales, al llegar a contextos más urbanizados, donde se concentran los establecimientos de educación media y superior, enfocada en liceos públicos, liceos humanistas, liceos comerciales e industriales e institutos profesionales, enfrentan un proceso de adaptación que puede verse influenciado por factores como las diferencias en las dinámicas escolares, el acceso a recursos educativos más avanzados, las expectativas académicas y las nuevas interacciones sociales. Estos cambios pueden generar sentimientos de inseguridad, ansiedad o, por el contrario, representar una oportunidad de crecimiento personal y académico.

Desde un enfoque cualitativo, esta investigación busca comprender las experiencias y percepciones de los estudiantes que han realizado esta transición académica, analizando cómo enfrentan los desafíos de integración, qué estrategias utilizan para adaptarse y cómo influyen sus antecedentes socioculturales en este estudio de caso, se empleará una metodología basada en análisis en profundidad, empleando una revisión documentaria de investigaciones relacionadas junto con análisis de casos excepcionales con el fin de captar la complejidad de esta experiencia de cambio en los estudiantes.

Comprender estas dinámicas no solo sirve para dar a conocer la situación de los sectores rurales en base a sino también para visibilizar el contexto que ocurre en otros sectores, aparte, contribuirá a generar conocimiento sobre la transición académica en contextos de ruralidad y urbanización, permitiendo aportar insumos para el diseño de estrategias pedagógicas y políticas educativas que favorezcan una integración más efectiva y equitativa de estos estudiantes que se desenvuelven en estos contextos y permitiendo una fácil adaptación en sus nuevos entornos escolares.

1. Capítulo 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACION.

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

La educación rural se refiere a los sistemas y prácticas educativas implementados en áreas rurales, donde las características sociales, económicas y culturales pueden diferir significativamente de las urbanas. Esta modalidad enfrenta varios desafíos, entre los que destacan la infraestructura insuficiente, con muchas comunidades careciendo de escuelas adecuadas y recursos limitados como libros y tecnología. Además, el acceso a la educación puede ser complicado, ya que la distancia entre las viviendas y las escuelas a menudo dificulta la asistencia, especialmente en regiones montañosas o aisladas. La deserción escolar es otro problema, ya que los niños frecuentemente deben trabajar en el campo para ayudar a sus familias.

A pesar de estos desafíos, la educación rural también presenta oportunidades únicas. Por ejemplo, el contexto cultural de cada comunidad permite adaptar la educación a las tradiciones y realidades locales, integrando conocimientos ancestrales y prácticas comunitarias. Los proyectos comunitarios son fundamentales, ya que fomentan un sentido de pertenencia y participación, involucrando a las familias en el proceso educativo. Además, la educación agrícola, que enseña técnicas sostenibles, puede mejorar la productividad y la calidad de vida en la comunidad.

Los métodos de enseñanza en la educación rural tienden a ser flexibles, adaptándose a las necesidades y horarios de los estudiantes, que a menudo ayudan en la agricultura o el cuidado del hogar. En algunas áreas, el uso de tecnologías móviles para la educación a distancia y el aprendizaje basado en tecnología puede ser especialmente efectivo, brindando nuevas oportunidades de aprendizaje.

Lo que corresponde a educación rural en Chile presenta características y desafíos específicos que reflejan la diversidad geográfica y cultural del país. Uno de los principales problemas es el acceso a la educación, ya que muchas comunidades rurales enfrentan grandes distancias entre sus viviendas y las escuelas. Esto dificulta la asistencia, especialmente en regiones remotas. Además, muchas escuelas rurales carecen de infraestructura adecuada, con recursos limitados en términos de materiales didácticos, tecnología y personal docente, lo que impacta negativamente en la calidad educativa. La deserción escolar también es un desafío importante, pues muchos niños deben trabajar en actividades agrícolas o ganaderas, lo que reduce las oportunidades para continuar su educación.

A pesar de estos desafíos, la educación rural en Chile también presenta oportunidades significativas. En áreas con población indígena, como la Región de La Araucanía, la educación intercultural se ha vuelto esencial. Este enfoque busca integrar las lenguas y culturas indígenas en el currículo escolar, promoviendo el respeto y la valorización de la diversidad cultural. Asimismo, existen iniciativas gubernamentales y de ONG que buscan mejorar la calidad de la educación rural, tales como programas de capacitación para docentes, entrega de recursos y el uso de tecnologías para facilitar el aprendizaje.

La implementación de programas de educación técnico-profesional en áreas rurales puede ayudar a los estudiantes a adquirir habilidades útiles para el mercado laboral local, contribuyendo así al desarrollo económico de la región. Además, el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha permitido el acceso a recursos educativos y cursos en línea, aunque su efectividad enfrenta desafíos relacionados con la conectividad en zonas remotas.

Por otro lado, los proyectos comunitarios que involucran a las familias y a la comunidad en el proceso educativo, como la creación de huertos escolares o talleres de artesanía, pueden fortalecer el vínculo entre la educación y el entorno local. En resumen, la educación rural en Chile es crucial para el desarrollo sostenible y la equidad social. No solo se enfoca en la formación académica, sino que también busca empoderar a las comunidades y mejorar la calidad de vida. Promover una educación inclusiva y de calidad en estas áreas es fundamental para cerrar las brechas existentes entre las zonas urbanas y rurales.

En el momento que se habla de un cambio entre la educación rural a urbana se habla de una transición, la cual se considera como el paso de un estado o modo de ser a otro, y este proceso no es fácil para las personas, ya que requiere adaptarse a cambios y aprender nuevas nociones que lo ayudaran a evolucionar a lo largo de su vida y que estas se aprenden en el transcurso de la trayectoria escolar, donde no solo se abarcan transiciones escolares, sino también biológicas que afectan al estudiante en su manera de ser y pensar.

Otro concepto importante a tener en cuenta es la trayectoria educativa que son los procesos que abarca el estudiante refiriéndose a etapas, eventos puntuales, eventos de gran tiempo cronológico y transiciones que afectaran y se involucraran en la vida del estudiante, ya sea escolar o social, y al hablar de una transición académica donde no solo se verá afectado el grado de dificultad, sino también lo del proceso de enseñanza y aprendizaje tanto del estudiante mismo como de el que los profesores ejerzan en su estudiantes, en ese sentido se habla de una gran transición y/o problema para el estudiante y su entorno.

Refirámonos a la transición en lo escolar, la transición de la enseñanza básica a la enseñanza media es un proceso crítico en la vida académica de los estudiantes, marcando un cambio significativo en su desarrollo educativo y personal. Esta etapa implica diversas dimensiones que merecen ser exploradas para comprender mejor los desafíos y oportunidades que presenta.

Uno de los aspectos más destacados es el cambio en el entorno académico. En la enseñanza básica, los estudiantes suelen estar en un ambiente más homogéneo, con un enfoque en la educación general y una estructura de clases más uniforme. En contraste, la enseñanza media introduce una mayor especialización y diversidad en el currículo. Los alumnos comienzan a tener diferentes profesores para cada materia, enfrentando un enfoque más profundo y especializado en áreas específicas del conocimiento. Sin embargo, esta transición también presenta desafíos, como la necesidad de adaptarse a múltiples profesores con diferentes estilos de enseñanza y la mayor carga de trabajo que implica un aumento en las demandas académicas. A pesar de esto, también se presentan oportunidades valiosas, como la exploración de intereses específicos y el desarrollo de habilidades en áreas particulares, así como el aprendizaje de la gestión del tiempo y la organización personal.

Además del cambio académico, los estudiantes experimentan un desarrollo personal y social significativo durante esta transición. La enseñanza media coincide con la adolescencia, una etapa marcada por cambios físicos, emocionales y psicológicos. Los desafíos en esta área incluyen el aumento de la presión social y la necesidad de encajar en nuevos grupos de compañeros, así como el manejo de la creciente autonomía y la toma de decisiones más complejas. Sin embargo, esta etapa también ofrece oportunidades, como la posibilidad de construir una identidad personal y desarrollar habilidades sociales, además de fomentar una mayor independencia y responsabilidad en la toma de decisiones tanto académicas como personales.

Otro aspecto importante que considerar son las expectativas académicas y las formas de evaluación, que suelen cambiar con la transición a la enseñanza media. Los métodos de evaluación en esta etapa pueden ser más variados y exigentes, incluyendo exámenes más rigurosos y proyectos más complejos. Esto puede generar desafíos, como la necesidad de adaptarse a diferentes métodos de evaluación y enfrentar la presión por obtener buenos resultados, así como el desarrollo de habilidades de estudio más efectivas y técnicas de autoevaluación. No obstante, también se presentan oportunidades para aprender habilidades críticas, como la investigación, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, lo que contribuye a mejorar la capacidad de autorregulación y gestión del rendimiento académico.

Para facilitar una transición exitosa, es crucial proporcionar un apoyo adecuado tanto a los estudiantes como a sus familias. Estrategias efectivas pueden incluir programas de orientación y consejería que ayuden a los estudiantes a familiarizarse con el nuevo entorno académico y social, así como mantener una comunicación constante con los padres para que estén informados sobre los cambios y cómo pueden apoyar a sus hijos en esta transición. Además, ofrecer talleres o actividades que desarrollen habilidades de organización, gestión del tiempo y adaptación a nuevas demandas puede ser fundamental para el éxito de los estudiantes en esta nueva etapa de su vida académica.

La transición de una educación básica rural a una educación media urbana presenta diversas dificultades que pueden afectar el desarrollo académico y personal de los estudiantes. Uno de los principales desafíos es la adaptación al entorno. Los estudiantes que provienen de contextos rurales a menudo enfrentan un choque cultural significativo al trasladarse a un

entorno urbano. La dinámica social, las costumbres y el ritmo de vida pueden ser muy diferentes, lo que puede provocar sentimientos de inseguridad o incomodidad.

Otra dificultad importante son las diferencias en la calidad educativa. Las escuelas urbanas suelen contar con recursos más avanzados, infraestructura superior y una mayor variedad de actividades extracurriculares. Esto puede hacer que los estudiantes rurales se sientan en desventaja en comparación con sus nuevos compañeros, afectando su autoestima y motivación. Además, el cambio en el modelo de aprendizaje también puede ser un reto. La educación básica rural tiende a ser más homogénea y centrada en un solo docente, mientras que en la educación media urbana los estudiantes deben adaptarse a múltiples profesores y a un enfoque más especializado, lo que puede resultar abrumador.

La mayor carga académica que implica la transición a la educación media es otro desafío relevante. Los estudiantes a menudo deben afrontar un aumento en las responsabilidades y expectativas académicas, lo que puede dificultar su capacidad para gestionar el tiempo y las tareas. Esto es especialmente complicado si no han desarrollado habilidades de organización y gestión durante su educación básica.

Además, la presión social y el riesgo de aislamiento son preocupaciones significativas. La necesidad de encajar en un nuevo grupo de compañeros puede ser intensa, y los estudiantes provenientes de áreas rurales pueden sentirse marginados, lo que dificulta su integración social y emocional. La falta de familiaridad con los nuevos métodos de evaluación en la educación media, que suelen ser más diversos y exigentes, también puede generar ansiedad y un bajo rendimiento académico.

El desarrollo de habilidades socioemocionales es otro aspecto crítico. La transición a un entorno urbano implica la necesidad de manejar el estrés, la presión de grupo y nuevas dinámicas interpersonales, lo que puede ser desafiante sin el apoyo adecuado. Por último, el apoyo familiar y comunitario también juega un papel fundamental. En el entorno urbano, la falta de participación o comprensión del sistema educativo por parte de los padres y tutores puede dificultar la orientación y el respaldo a los estudiantes.

La educación rural representa un escenario complejo, caracterizado tanto por desafíos estructurales como por oportunidades únicas. En muchas regiones rurales, el acceso a

recursos educativos es limitado. Las escuelas suelen carecer de materiales didácticos adecuados, tecnología, bibliotecas e incluso infraestructura básica como electricidad o conexión a internet. Esta carencia limita seriamente las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes y dificulta el trabajo pedagógico de los docentes. Además, la escasez de maestros capacitados, sumada a una alta rotación de personal, impide la continuidad de los procesos educativos y genera brechas en la formación de los estudiantes.

Otro aspecto relevante es la influencia de la pobreza y la desigualdad. En contextos rurales, muchas familias enfrentan condiciones socioeconómicas precarias, lo que obliga a los niños a trabajar desde temprana edad, afectando su asistencia y rendimiento escolar. Problemas de salud, como la desnutrición, también inciden negativamente en su desarrollo cognitivo y físico. A esto se suman las largas distancias y condiciones geográficas difíciles que deben recorrer los estudiantes para llegar a la escuela, lo cual impacta en su asistencia regular.

Asimismo, el currículo educativo, en muchos casos diseñado desde una perspectiva urbana, no responde a las necesidades, realidades ni culturas de las comunidades rurales. Esto genera una desconexión entre lo que se enseña en la escuela y lo que los estudiantes viven en su entorno, dificultando el aprendizaje significativo y la valoración del conocimiento local.

Sin embargo, a pesar de estas dificultades, la educación rural también ofrece importantes oportunidades. Una de ellas es la posibilidad de desarrollar una educación intercultural y bilingüe, que valore y promueva las lenguas originarias y los saberes ancestrales. Esta educación contextualizada contribuye a fortalecer la identidad cultural de los estudiantes y a preservar el patrimonio inmaterial de las comunidades.

Además, en el ámbito rural, la escuela puede establecer un vínculo más estrecho con la comunidad. Esto permite que las familias y líderes locales participen activamente en el proceso educativo, enriqueciendo los contenidos y fortaleciendo la pertinencia cultural de la enseñanza. Por otra parte, debido a las características de estas zonas, se abren espacios para innovar en metodologías educativas más flexibles, personalizadas y adaptadas a la realidad de los estudiantes.

También es posible fomentar una formación integral, gracias a la cercanía entre docentes y alumnos, y al menor número de estudiantes por aula, lo que permite una atención más

individualizada. Finalmente, las escuelas rurales tienen el potencial de convertirse en centros de desarrollo comunitario, integrando proyectos productivos sostenibles y promoviendo el aprendizaje desde una perspectiva práctica, vinculada con la vida cotidiana.

En este contexto, es fundamental que las políticas públicas y los programas educativos reconozcan la especificidad del entorno rural y trabajen de manera articulada con las comunidades para superar las barreras existentes y potenciar sus fortalezas. Solo así será posible garantizar una educación de calidad, equitativa y pertinente para todos.

A pesar de los avances en las políticas públicas orientadas a la universalización de la educación, la realidad educativa en las zonas rurales continúa marcada por profundas desigualdades estructurales que perpetúan la exclusión y limitan el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes. Las condiciones de precariedad en la infraestructura escolar, la falta de acceso a tecnologías, la escasa formación docente especializada y la desconexión entre los contenidos curriculares y las realidades locales configuran un panorama que reproduce las brechas históricas entre lo rural y lo urbano. Esta situación, lejos de ser meramente técnica o logística, refleja una problemática de carácter social, cultural y político: la invisibilización sistemática de las necesidades y saberes del campo dentro del modelo educativo nacional.

La persistente ausencia de una educación contextualizada y pertinente en las zonas rurales no solo limita las oportunidades de aprendizaje, sino que también desvaloriza las identidades culturales, los saberes ancestrales y la diversidad lingüística de las comunidades. Esta omisión reproduce un modelo educativo homogeneizante y urbano-centrista que, en lugar de empoderar a las comunidades rurales, tiende a marginarlas aún más. Además, las condiciones de pobreza, el trabajo infantil, la migración forzada y la falta de servicios básicos profundizan la vulnerabilidad de la población escolar rural, comprometiendo su permanencia en el sistema educativo y, en muchos casos, su derecho mismo a aprender.

Desde esta perspectiva, se hace necesario no solo visibilizar estas problemáticas, sino también cuestionar críticamente las lógicas que las sostienen. ¿Por qué, en pleno siglo XXI, persisten tales desigualdades en el acceso a una educación digna para las poblaciones rurales? ¿Hasta qué punto el modelo educativo actual responde a los intereses y realidades del campo?

¿Qué transformaciones son necesarias para que la educación rural deje de ser una política asistencialista y se convierta en una herramienta de justicia social y fortalecimiento comunitario?

Este proyecto busca abordar estas preguntas desde una mirada crítica, reconociendo que la superación de estas barreras no pasa únicamente por recursos materiales, sino por un cambio profundo en la concepción de la educación rural: una educación construida desde y para las comunidades, con pertinencia cultural, participación y enfoque territorial.

1.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.

¿Cuáles son las principales características del currículo educativo de la educación básica rural?

El currículo educativo rural, ¿está contextualizado a los requerimientos educativos de las comunidades rurales?

¿Qué aspectos de la política educativa chilena ayudan al estudiantado a transicionar a establecimientos educativos del área urbana?

1.3. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS.

1.3.1. Objetivos Generales:

Analizar las características curriculares de educación básica rural, así como los factores socioeconómicos y de inclusión/exclusión social que inciden en la transición educativa de los estudiantes rurales.

Investigar las herramientas curriculares existentes y en qué medida estas responden a las necesidades de los contextos rurales y urbanos y si hacen mención de la transición académica como proceso crítico.

1.3.2. Objetivos específicos:

Comparar los enfoques curriculares de la educación básica rural, identificando sus principales características en términos de contenidos, metodologías y expectativas de aprendizaje.

Analizar el impacto social y educativo de la implementación de estos enfoques y documentos curriculares en la comunidad y el establecimiento de una política rural educativa.

Reflexionar y establecer una opinión crítica sobre el análisis de las transiciones académicas en contextos rurales, el cómo afecta y puede afectar a la realidad estudiantil y las propuestas gubernamentales hacia una educación digna y de calidad.

2. Capítulo 2: BASES TEORICAS PARA LA INVESTIGACION DE LAS TRASCICIONES EDUCATIVAS.

2.1. Trayectorias educativas.

2.1.1. Definición de trayectoria educativa.

El concepto de trayectorias educativas centra su atención en el tránsito que ha realizado el estudiante en el sistema escolar; hace referencia a las diversas formas en que niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos atraviesan su experiencia escolar, trayectos que muchas veces no implican recorridos lineales por el sistema educativo (Diniece, 2004, como se cita en Ministerio de Educación, 2020).

La trayectoria educativa se refiere al recorrido que un estudiante sigue desde el inicio de su formación académica hasta su culminación. Este término abarca todos los eventos, experiencias, logros, dificultades y transiciones que el estudiante experimenta a lo largo de su vida escolar. Incluye aspectos como el progreso en cada nivel educativo (preescolar, primaria, secundaria, bachillerato, educación superior), las habilidades y competencias adquiridas, los apoyos o intervenciones necesarias y los desafíos enfrentados (como rezagos, deserción, repitencia o cambios de institución). Dentro del análisis de lo que es trayectoria escolar se consideran factores como:

Desempeño académico: logros y rendimiento en distintas materias o áreas de conocimiento.

Continuidad o deserción: si el estudiante avanza sin interrupciones o si se producen abandonos temporales o definitivos de la escuela.

Regularidad: si el estudiante cursa cada año escolar en el tiempo esperado, repite grados o adelanta cursos.

Transiciones escolares: el paso de un nivel educativo a otro, como de primaria a secundaria, y las adaptaciones necesarias para estos cambios.

Son amplios los factores que influyen en una trayectoria escolar lo que puede generar cambios pequeños o grandes cambios en el macro y micro de lo que es la enseñanza escolar aplicada al individuo y como esta será adaptada por este individuo.

2.1.2. Tipos de trayectorias educativas.

Terigi (2009, como se cita en Ministerio de Educación, 2020) denota que existen dos tipos de trayectorias educativas en el sistema estudiantil:

Trayectoria educativa teórica: es aquella en la que el estudiante avanza conforme a la duración esperada en cada nivel educativo, sin interrupciones o repeticiones de grado, es la trayectoria ideal que espera el sistema que realicen los individuos.

Trayectoria educativa real: es la que en realidad desarrolla el estudiantado, puede ser teórica, cercana a la teórica o incluir interrupciones o demoras, como la repetición de grado, abandono temporal, cambio de escuela, u otras situaciones que alteran el avance esperado del estudiante.

La trayectoria educativa es importante para entender cómo el sistema educativo responde a las necesidades de los estudiantes y para identificar factores de éxito o de riesgo que puedan influir en su desarrollo académico y personal, existen muchos factores influyentes en la trayectoria escolar de un estudiante, y existen variados procesos que influyen en que sea una u otra.

2.2. Curriculum y escuelas rurales.

2.2.1. Curriculum, concepto a lo largo de la historia.

Toro (2017) plantea que “Etimológicamente la palabra currículum proviene del término de origen latino “currere” que en español significa “carrera, caminata, jornada” o “recorrer un camino”; es decir el direccionamiento del camino con la finalidad de lograr una meta.” (p.464).

El principal instrumento de enseñanza para un profesor es el “currículum educativo” el cual se puede definir como un conjunto de objetivos, contenidos, métodos, actividades y evaluaciones que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje en un sistema educativo. A lo largo de la historia y de las sociedades, el curriculum se ha ido adaptando a las necesidades de las sociedades, de los gobiernos, de la economía y principalmente, de la educación formal de las personas, enfocándose en el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que requieran y necesitan para una formación optima o total del individuo

Luna & López, (2011a), manifiestan que los primeros modelos de currículo formal los podemos encontrar en las culturas egipcias, donde se desarrolla la escritura, el arte y la literatura, así como también en la cultura romana en la que se organizaron los niveles de formación en elemental, medio y superior. (como se cita en Toro, 2017, p465).

Como se habla en el párrafo anterior, el curriculum ha ido evolucionando a lo largo de la historia, encontrando sus orígenes en sociedades catalogadas como antiguas, donde el objetivo es la formación de la sociedad abarcando las necesidades de esta misma, formando al individuo en conocimientos básicos y más tarde, dependiendo de ciertas variables, se seguía o no el camino hacia una educación más superior y especializada.

Así, también en la cultura griega, encontramos vestigios curriculares en los aportes de sistemas pedagógicos que constituirían los referentes estructurales del conocimiento de esa época, que se expresan en los legados de sus grandes pensadores, en sus propuestas filosóficas con trascendencia educativa como son Homero (La Odisea y la Ilíada), Sócrates (la mayéutica), Pitágoras (educación de la consciencia), entre otros. (Toro, 2017, p465).

Y así fue durante el transcurso de la historia

En Europa, en el medio evo, el currículum se expresa en la organización del conocimiento integrado por el “trívium” (tres caminos o cursos), conformado por el estudio de la Gramática, Retórica y Dialéctica) y el “cuadrivium” (cuatro), integrado por: Astronomía, Geometría, Aritmética y Música. Estas siete artes constituyeron una primera ordenación del conocimiento que perduró durante siglos en las universidades europeas (Gimeno, 2010, como se cita en Toro, 2017, p465).

Finalmente, a mediados del siglo 16 aparece el termino curriculum como tal, respondiendo a las necesidades educativas de la sociedad de organizar la enseñanza de las personas, influenciada por las universidades de la época con la necesidad de ordenar los conocimientos y catalogarlos para una fácil organización de la enseñanza; y también influenciado por la reforma calvinista, que, bajo el amparo de su reforma protestante, buscaba disminuir el control de la iglesia católica en la vida de las personas, que en esa época, llevaba prácticas corruptas y controlaba varios aspectos de la sociedad, entre uno de ellos, la educación y la formación de la población.

Es a partir del siglo XVI, con la aparición de las universidades y sobre todo en aquellas cuya organización de la enseñanza y el aprendizaje, lo realizaron conforme los aportes del movimiento calvinista, en el que aparece explícitamente el término “currículo” acuñado en la edad media por las instituciones de educación superior para organizar los cursos de estudio. Como se puede observar desde sus inicios, el currículum surge como un aspecto educativo cuyo objetivo es la organización secuenciada de la escolaridad, con el énfasis en el orden y la selección de lo que se requiere enseñar. (Toro, 2017, p465).

Es un marco aplicado a lo educativo actual, es una estructura de lo que se espera que los estudiantes aprendan, cómo lo aprenderán y cómo se evaluará su progreso. Contiene cada aspecto de los conocimientos, habilidades y actitudes que se espera enseñar y que los estudiantes aprendan reflejado en un documento dividido con un programa que lo separa en unidades de conocimiento. El currículum se desarrolla a nivel nacional, regional o institucional, y se adapta a las características y necesidades de los estudiantes, la sociedad y el contexto cultural en el que se aplica. Existen varios curriculum dentro de la educación,

diferenciado ya sea por asignatura, enfoque o tipo de establecimiento en el que se desenvuelve, en ese sentido, el que tomaremos en cuenta es el curriculum rural.

2.2.2. “Curriculum básico rural”.

En sí, no existe un “curriculum básico rural”, refiriéndome a un documento que se llame así, sino que es un enfoque educativo diseñado para responder a las necesidades y características particulares de los estudiantes que asisten a escuelas en zonas rurales. Si bien es en sí mismo igual a cualquier otro curriculum con respecto a los temas a enseñar ya que responde a una necesidad nacional el saber estos temas, también propone al docente que priorice curricularmente lo necesario en la enseñanza de sus estudiantes. Una de las principales diferencias del “currículo urbano” en su adaptación a las condiciones socioculturales, económicas y geográficas del entorno rural, buscando garantizar una educación pertinente y de calidad para los niños y jóvenes que viven en estas comunidades. Incluye adaptaciones didácticas para implementar durante las clases, un manual del docente rural y el curriculum que abarca de 1 a 6 básico y que está vigente desde el año 2012.

Uno de los principales aspectos del currículum básico aplicado a lo rural es su flexibilidad y contextualización. Dado que las escuelas rurales suelen tener menor acceso a recursos tecnológicos y bibliográficos, el currículum se adapta para aprovechar los conocimientos locales, las prácticas comunitarias y los medios disponibles en el entorno. Se integran contenidos que fortalecen el vínculo con la realidad rural, incluyendo temas como la agricultura, la sostenibilidad ambiental y las tradiciones culturales.

Otro aspecto clave es la organización que implica la necesidad de metodologías didácticas innovadoras que permitan el aprendizaje simultáneo y colaborativo. En este modelo, los docentes juegan un papel fundamental al diseñar estrategias que favorezcan la autonomía del estudiante y el aprendizaje cooperativo.

El concepto de un currículum básico rural también enfatiza la educación intercultural y bilingüe, especialmente en comunidades donde se hablan lenguas indígenas. En estos casos, se busca fortalecer tanto la lengua materna como el español, promoviendo el respeto y la preservación de la identidad cultural de los estudiantes. Además, se incluyen contenidos que reflejan la cosmovisión y los saberes ancestrales de las comunidades.

Otro elemento importante es la vinculación con la comunidad. En la educación rural, las familias y la comunidad desempeñan un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de proyectos educativos comunitarios, los estudiantes aplican lo aprendido en la resolución de problemas locales, fomentando un sentido de pertenencia y desarrollo sostenible.

2.3. Currículum y transición educativa escuela básica rural - liceo medio urbano.

A diferencia de los colegios rurales, la estructura de un liceo más urbanizado busca preparar a los estudiantes tanto para la educación superior como para la inserción en el mundo laboral, con una oferta educativa más diversificada y especializada.

Uno de los rasgos principales del currículo urbano es su amplitud y especialización. Los colegios urbanos suelen ofrecer una mayor variedad de asignaturas y modalidades educativas, incluyendo bachilleratos científico-humanistas, técnicos-profesionales y artísticos. Además, cuentan con acceso a laboratorios, bibliotecas digitales y tecnología avanzada, lo que permite una enseñanza más dinámica e innovadora.

Como se menciona en Mineduc (2018), El currículo también pone un fuerte énfasis en el desarrollo de competencias clave como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la alfabetización digital, la dimensión física, dimensión social y afectiva, en fomentar la proactividad, etc. Dado que los estudiantes urbanos están en contacto constante con un entorno tecnológico en evolución, el aprendizaje de habilidades digitales y el uso de herramientas TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) son fundamentales en su formación. (p28-31)

Otro aspecto relevante es la diversidad y multiculturalidad en las aulas urbanas. A diferencia de las zonas rurales, las ciudades concentran una población estudiantil heterogénea, con distintos orígenes culturales, socioeconómicos y lingüísticos. Por ello, el currículo incorpora enfoques inclusivos e interculturales para atender a estudiantes con diversas necesidades y promover la convivencia en la diversidad.

Además, el currículum de enseñanza media urbano fomenta la vinculación con el mundo laboral y académico, facilitando el acceso a prácticas profesionales, pasantías y convenios con universidades e institutos. Los programas de orientación vocacional juegan un papel clave para guiar a los estudiantes en la elección de su futuro educativo y profesional.

Sin embargo, a pesar de sus ventajas, el currículo urbano también enfrenta desafíos como la desigualdad en el acceso a recursos educativos, la presión académica y el impacto del entorno urbano en la salud mental de los estudiantes. La masificación de las aulas y las diferencias socioeconómicas pueden generar brechas de aprendizaje y dificultades en la adaptación de algunos estudiantes.

2.4. Transición escolar rural-urbano.

Uno de los factores que influyen en la formación de una trayectoria escolar es la transición escolar y el fenómeno de cambio de enfoque escolar y currículum, en el contexto de ruralidad, estos habitantes de sectores rurales buscan oportunidades en sectores más urbanizados con el objetivo de búsqueda de oportunidades más amplias ya sea para una educación de calidad para sus hijos como para la búsqueda de nuevas oportunidades de trabajo para los padres, en general, la búsqueda de oportunidades para “surgir” históricamente ha estado ligada a los sectores urbanos y la migración hacia estos mismos.

Desde un enfoque escolar, la transición desde una escuela rural a una urbana es un proceso que implica una serie de desafíos y adaptaciones importantes para los estudiantes. En muchos casos, este cambio está motivado por la búsqueda de mejores oportunidades educativas y de infraestructura en las ciudades, donde generalmente las escuelas cuentan con más recursos, programas variados y acceso a tecnología y actividades extracurriculares. Sin embargo, este paso de un contexto rural a uno urbano plantea dificultades académicas, sociales y culturales que requieren una atención especial para facilitar la adaptación del estudiante.

Uno de los primeros desafíos que enfrentan los estudiantes rurales al llegar a una escuela urbana es la diferencia en el currículum y el nivel académico. Las escuelas urbanas, al contar con mejores recursos y docentes especializados, suelen ofrecer un currículum más amplio y avanzado, especialmente en áreas como matemáticas, ciencias y lenguas extranjeras. Esto puede causar que los estudiantes de zonas rurales se enfrenten a ciertas lagunas de

conocimiento y sientan presión para ponerse al nivel de sus compañeros. La adaptación a este nuevo nivel de exigencia académica, además de ser un reto, puede afectar su confianza inicial en el aprendizaje.

La infraestructura y el acceso a tecnología son también aspectos con los que los estudiantes rurales no siempre están familiarizados. En las ciudades, los estudiantes suelen contar con bibliotecas bien equipadas, laboratorios, herramientas tecnológicas y espacios deportivos, lo cual puede representar una experiencia completamente nueva. Aunque la falta de familiaridad con estas herramientas puede crear una brecha inicial, también es una oportunidad de desarrollo que, con el apoyo adecuado, puede enriquecer su proceso educativo y motivarlos.

Los aspectos culturales y sociales también influyen significativamente en esta transición. Las costumbres, el estilo de vida y las actitudes de los estudiantes urbanos pueden diferir considerablemente de los de los estudiantes rurales, lo que puede resultar en un choque cultural que afecte su sentido de pertenencia y su identidad. La integración social, en este sentido, puede ser un reto, ya que existen distintas normas de convivencia y dinámicas sociales en las ciudades. Esto puede llevar a que los estudiantes se sientan desplazados o “diferentes”, afectando su autoestima y dificultando la formación de vínculos en su nuevo entorno.

Otra dificultad frecuente en esta transición es la barrera lingüística o de comunicación, sobre todo si el estudiante proviene de una comunidad donde se habla una lengua indígena o un dialecto poco común en las ciudades. Esto puede hacer que el estudiante se sienta limitado para expresarse y que le resulte más difícil integrarse con sus compañeros. Esta situación puede requerir una atención especial para ayudarlo a desarrollar habilidades comunicativas en el nuevo contexto y para que se sienta seguro al expresarse.

Además de las dificultades académicas y culturales, el cambio a un entorno urbano suele generar estrés y ansiedad en el estudiante debido a la separación de su comunidad de origen y la adaptación a un espacio desconocido.

2.5. Teorías asociadas a trayectoria escolar y transición educativa

2.5.1. Teoría ecológica del desarrollo humano.

La Teoría Ecológica del Desarrollo Humano de Urie Bronfenbrenner puede ofrecer una perspectiva integral sobre cómo los estudiantes se adaptan al cambio de un entorno educativo rural a uno urbano. Esta teoría postula que el desarrollo humano ocurre en el contexto de varias capas de sistemas interrelacionados, cada uno de los cuales afecta la adaptación y el crecimiento de la persona. Los sistemas propuestos por Bronfenbrenner —microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y crono sistema— permiten analizar cómo la interacción entre el estudiante y su nuevo entorno urbano afecta su adaptación académica, social y emocional.

La teoría ecológica del desarrollo propuesta por Urie Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1987), plantea que el ambiente ejerce una influencia muy importante en el desarrollo infantil. En este sentido, las transiciones son vistas desde un marco contextual más amplio que toma en consideración los cambios de rol o de entorno que se presentan a lo largo de la vida, como resultado de la interacción que tiene el niño y la niña con el entorno, sus cuidadores, docentes, comunidad, instituciones y la sociedad en sí misma, al ser un sujeto social de derechos que tiene una participación en contextos democráticos. (Guzmán & Henao, 2020, p171).

En el microsistema, que es el entorno inmediato donde el estudiante interactúa de forma directa (como la escuela y la familia), el cambio a una escuela urbana representa una modificación significativa. En este nuevo microsistema escolar, el estudiante debe adaptarse a normas, valores y estilos de enseñanza diferentes. En la escuela rural, las relaciones entre estudiantes y profesores tienden a ser más cercanas y menos formales, mientras que en la escuela urbana podría encontrar un ambiente más estructurado y, en algunos casos, menos personalizado. La adaptación de los estudiantes dependerá en parte de la acogida que reciban por parte de sus profesores y compañeros, así como del apoyo de su familia en esta transición.

El mesosistema abarca las interacciones entre los distintos microsistemas, como la relación entre la familia y la escuela. En el contexto rural, es común que exista una conexión estrecha entre estos dos microsistemas, con familias participativas y cercanas a la comunidad escolar.

Sin embargo, al cambiar a un entorno urbano, esta relación puede ser menos directa, ya que en las ciudades a menudo hay menor involucramiento de los padres en el contexto educativo. Esta menor interacción puede hacer que el estudiante se sienta menos respaldado, afectando su sentido de pertenencia y su bienestar emocional. Para facilitar su adaptación, sería beneficioso que la familia busque involucrarse con el nuevo entorno escolar y que la escuela ofrezca apoyo en este proceso de integración.

Para este autor, existen cuatro sistemas ecológicos en los que se desenvuelven las personas a partir de interacciones bidireccionales recíprocas que afectan directa o indirectamente su desarrollo humano. El primer sistema, se denomina microsistemas, corresponde al entorno más inmediato del niño como sus cuidadores, docentes y pares con los que interactúa. El mesosistema, involucra la interacción de los diferentes microsistemas en los que el niño se desarrolla, en este caso la relación entre el hogar, el centro de cuidado, centro preescolar o inicial, la escuela, etc. (Amar, Abello y Acosta, 2003; Bronfenbrenner, 1987, como citan Guzmán & Henao, 2020, p171).

El exosistema incluye contextos que no afectan al estudiante de manera directa, pero que influyen en su entorno, como el sistema educativo, los recursos de la comunidad o el trabajo de los padres. En el caso de un estudiante en transición a un entorno urbano, el exosistema puede jugar un papel importante al ofrecer recursos adicionales que no estaban disponibles en su escuela rural, como programas de apoyo académico, actividades extracurriculares o servicios de orientación. Sin embargo, estos recursos pueden no ser fácilmente accesibles para todos, especialmente si la familia enfrenta barreras socioeconómicas. Las oportunidades y limitaciones del exosistema urbano pueden, por tanto, influir en el grado de adaptación del estudiante y en su éxito académico.

El macrosistema se refiere a la influencia de la cultura, las creencias y los valores predominantes en la sociedad. En el contexto de una transición de una escuela rural a una urbana, el macrosistema incluye las percepciones y actitudes culturales hacia lo rural y lo urbano, que pueden afectar cómo el estudiante se ve a sí mismo y cómo es percibido por los demás. Los estudiantes rurales pueden experimentar una forma de choque cultural, al encontrarse con normas y valores diferentes a los de su comunidad de origen. En este sentido, es fundamental que el entorno urbano valore la diversidad y que la escuela promueva un

ambiente inclusivo, donde los estudiantes provenientes de entornos rurales se sientan respetados y valorados.

En tercer lugar, se encuentran los exosistemas, los cuales corresponden a elementos de la vida social en la que los niños no participan directamente, pero que tienen una influencia muy importante en su desarrollo, por ejemplo, el trabajo de los padres, los servicios de salud, amigos de la familia etc., y finalmente, están los macrosistemas, que corresponde a los elementos de la vida cultural en la que participa el niño y que contribuyen en su desarrollo, aquí está presente el sistema de valores, marcos ideológicos, políticos, costumbres de una sociedad, etc. (Bronfenbrenner, 1987; García, 2001). Sin duda, este modelo ecológico, permite comprender cómo los contextos (hogar, centro de cuidado, escuela, comunidad, etc.) y la historia cultural de cada persona son relevantes y determinantes en las transiciones, y así mismo, cómo las relaciones e interacciones que se presentan en cada uno de esos contextos pueden constituirse en experiencias positivas para la transición de una institución educativa a otra. (Guzmán & Henao, 2020, p171).

El crono sistema se refiere a los cambios y transiciones que ocurren a lo largo del tiempo, tanto en la vida del individuo como en su entorno. La adaptación de un estudiante rural a un contexto urbano es un proceso que lleva tiempo y puede estar marcado por distintas etapas. Al principio, el estudiante puede experimentar sentimientos de desconcierto o inseguridad, pero con el tiempo, y con el apoyo adecuado, es probable que vaya desarrollando nuevas habilidades de adaptación y ampliando su perspectiva. Los eventos significativos que ocurran durante este proceso, como el apoyo de un maestro o una experiencia positiva en la escuela, pueden influir en su capacidad para adaptarse y prosperar en el nuevo entorno.

Afirma Bronfenbrenner (1992) las características de la persona en un momento dado de su vida interactúan con las propiedades de los entornos inmediatos y no inmediato en los que vive (familia, escuela, comunidad, instituciones, cultura, leyes etc.), lo que conlleva a una acomodación mutua y progresiva de los cambios que experimenta a lo largo de su vida como resultado de las relaciones que se establecen entre estos entornos. (Guzmán & Henao 2020, p171).

La Teoría Ecológica del Desarrollo Humano permite entender la adaptación del estudiante rural a un contexto urbano como un proceso complejo, en el cual los diferentes sistemas interactúan e influyen en su desarrollo. Para facilitar esta transición, es crucial que tanto la familia como la escuela urbana trabajen en conjunto para ofrecer un ambiente de apoyo, comprensión y recursos adecuados que permitan al estudiante integrarse y desarrollarse en este nuevo entorno. Esto no solo mejora su experiencia académica y social, sino que también contribuye a un desarrollo más equilibrado y positivo a largo plazo.

2.5.2. Teoría de la Transición Educativa.

Otra teoría que ayuda a entender la transición educativa es la desarrollada por Jindal-Snape y Cantali (2019), esta proporciona un marco teórico para comprender los desafíos que enfrentan los estudiantes al cambiar de un contexto educativo a otro.

Jindal-Snape, (2016) ha definido las transiciones como las adaptaciones psicológicas, sociales y educativas continuas debidas al desplazamiento entre y dentro de las escuelas. En otros casos, en todo el mundo, los autores han utilizado el término transiciones primarias-secundarias sin diferenciar entre estas dos conceptualizaciones. (Jindal-Snape, Symonds, Hannah & Barlow, 2021).

Esta teoría sostiene que las transiciones no son solo eventos aislados, sino procesos complejos que involucran múltiples dimensiones, como el ajuste académico, emocional y social. En el caso de los estudiantes que se trasladan desde un entorno rural, a una escuela urbana, la transición puede implicar un cambio significativo en sus experiencias de aprendizaje, relaciones interpersonales y adaptación a nuevas estructuras institucionales.

Un concepto de alto nivel con respecto a la discontinuidad es la transición de la escuela primaria a la secundaria como un "pasaje de estatus" (Measor y Woods, 1984), donde se espera que el comportamiento de los jóvenes cambie en el nuevo entorno. Aquí, el joven se gradúa de un estado a otro a medida que pasa por un pasaje de discontinuidad. (Jindal-Snape, Symonds, Hannah & Barlow, 2021).

Uno de los principios fundamentales de esta teoría es que las transiciones educativas pueden ser multidimensionales. Esto significa que no solo afectan el rendimiento académico del estudiante, sino también su bienestar emocional y su sentido de pertenencia en el nuevo

contexto. Para los jóvenes provenientes de áreas rurales, el cambio hacia un entorno urbano puede generar ansiedad, inseguridad y estrés debido a las diferencias en la metodología de enseñanza, las expectativas académicas y la dinámica social. Además, la falta de preparación para enfrentar estos cambios puede influir en su motivación y autoestima, impactando su rendimiento escolar.

El concepto de continuidad y discontinuidad también es central para Eccles et al. (1993) Teoría del ajuste etapa-entorno que predice cambios en el bienestar de los niños (en particular la motivación para aprender) en función del ajuste o desajuste entre su etapa actual de desarrollo psicológico y social, y la discontinuidad o continuidad ambiental que experimentan en la escuela secundaria. Por ejemplo, los adolescentes tempranos (de 10 a 14 años) suelen desear más autonomía, pero rara vez la reciben cuando los profesores son más estrictos en la escuela secundaria de transferencia en comparación con la escuela primaria asociada (Eccles et al., 1993), lo que se conoce como la «paradoja de la transferencia» (Hallinan y Hallinan, 1992). (citados por Jindal-Snape, Symonds, Hannah & Barlow, 2021).

Otro aspecto clave de la teoría es que las transiciones pueden ser continuas y acumulativas. Es decir, cada cambio que experimenta el estudiante influye en su capacidad de adaptación a futuras transiciones. Por ejemplo, si un estudiante rural experimenta dificultades en su adaptación inicial a una escuela urbana, es probable que esto afecte su percepción sobre la educación superior y su confianza para enfrentar nuevos desafíos académicos. De esta manera, la transición de la escuela rural a la urbana no solo tiene implicaciones a corto plazo, sino que también puede influir en la trayectoria educativa y profesional del estudiante a largo plazo.

Desde la perspectiva de esta teoría, la transición educativa debe ser entendida como un proceso interactivo, en el que intervienen diversos actores, como el estudiante, su familia, los docentes y la comunidad educativa. Un apoyo adecuado por parte de estos actores puede facilitar la adaptación y minimizar los efectos negativos de la transición. En este sentido, los docentes juegan un papel fundamental en la creación de un entorno de acogida que ayude a los estudiantes rurales a integrarse en el sistema educativo urbano. Estrategias como el

acompañamiento pedagógico, la mentoría y la implementación de programas de inducción pueden ser clave para garantizar una transición exitosa.

La teoría MMT enfatiza que los niños experimentan múltiples transiciones al mismo tiempo, en múltiples dominios (por ejemplo, sociales, académicos) y múltiples contextos (por ejemplo, escuela, hogar). Estas múltiples transiciones se impactan entre sí y pueden desencadenar transiciones para otras personas (por ejemplo, amigos, padres, maestros) y viceversa, lo que significa que la transición en general es un proceso multidimensional. (Jindal-Snape, Symonds, Hannah & Barlow, 2021).

2.5.3. Capital cultural, entorno social y cultural.

La Teoría del Capital Cultural puede ser otra teoría que ayude a comprender el conflicto de la transición rural-urbano entre estudiantes rurales con los mismos estudiantes urbanos, propuesta por el sociólogo francés Pierre Bourdieu (1986), ofrece un marco clave para comprender las desigualdades en el sistema educativo y los desafíos que enfrentan los estudiantes en su transición de entornos rurales a urbanos. Según esta teoría, el éxito académico no depende únicamente del talento o esfuerzo individual, sino también del acceso a distintos tipos de capital que son valorados dentro del sistema escolar. En este contexto, los estudiantes rurales pueden encontrar dificultades en su adaptación a los establecimientos urbanos debido a las diferencias en el capital cultural que han adquirido en su entorno de origen.

Bourdieu define el capital cultural como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y disposiciones que los individuos adquieren a través de su entorno familiar y social. Este capital se manifiesta en tres formas principales. En primer lugar, el capital cultural incorporado se refiere a las competencias cognitivas y hábitos adquiridos desde la infancia, como el dominio del lenguaje académico y la forma de expresarse. En segundo lugar, el capital cultural objetivado comprende los bienes materiales que facilitan el aprendizaje, como libros, acceso a tecnología y herramientas de estudio. Finalmente, el capital cultural institucionalizado corresponde a las certificaciones y títulos educativos que validan oficialmente el conocimiento adquirido.

Las prácticas culturales de las personas son un producto de —o se ven fuertemente influidas por— la interiorización inconsciente de esquemas cognitivos, valóricos y afectivos, que en su conjunto de lo que podemos entender como «disposiciones» y de las constricciones estructurales relativas principalmente a la dotación diferencial de los capitales cultural y económico (Bourdieu, 1979, citado por Gayo, 2013).

Los estudiantes provenientes de contextos rurales han sido socializados en un entorno donde el capital cultural difiere del que predomina en las escuelas urbanas. Esto puede generar diversas dificultades en su integración y desempeño académico. Uno de los principales desafíos es la diferencia en el lenguaje y las formas de comunicación, ya que en las escuelas rurales el discurso suele ser más informal y contextualizado en la vida cotidiana, mientras que en los entornos urbanos se espera un uso más estructurado del lenguaje académico. Además, existe una desigualdad en el acceso a recursos educativos, pues los estudiantes rurales pueden tener menos oportunidades de acceder a bibliotecas, tecnología, actividades extracurriculares y profesores especializados.

Otro obstáculo importante es la brecha en las expectativas y normas escolares. Las instituciones urbanas suelen tener estándares académicos más exigentes y metodologías de enseñanza distintas, lo que puede generar una sensación de desventaja en los estudiantes rurales. Asimismo, la integración social también puede representar un reto, ya que los jóvenes provenientes de áreas rurales pueden percibir que su cultura y formas de expresión no son valoradas en el nuevo entorno, afectando su confianza y sentido de pertenencia.

Ellos son los que carecen de una historia en el campo. Entran en el mismo y con ello se ven involucrados en una disputa por ganar legitimidad, y lo hacen desde abajo, mostrando frecuentemente pautas culturales que no encajan con un gusto generalmente aceptado hasta ese momento. Esto proponemos entenderlo como la «subordinación de la juventud» o la «juventud dominada», lo cual significa que el asentamiento y permanencia en el tiempo de los gustos nacientes deberá superar una etapa de rechazo por parte de las personas de edad superior, las cuales generalmente ocupan las posiciones dominantes y de más prestigio en el campo cultural. (Gayo, 2013).

Bourdieu sostiene que la escuela tiende a reproducir las desigualdades sociales, favoreciendo a aquellos estudiantes cuyo capital cultural se ajusta a los valores dominantes del sistema educativo, generalmente asociados con las clases medias y urbanas. En este sentido, los estudiantes rurales pueden ser percibidos como menos preparados o competentes, no porque carezcan de inteligencia o habilidades, sino porque su capital cultural no se ajusta a las expectativas escolares urbanas. Esto puede contribuir a la marginalización de estos estudiantes y afectar su rendimiento académico y bienestar emocional.

2.5.4. Estrés y adaptación.

Esta teoría psicológica emplea el entendimiento de lo que es la mente y situaciones de estrés, para justificar el origen de este estrés en las personas y definir estrategias para el afrontamiento de procesos críticos como lo es la transición de una ruralidad a un sector urbano. Lazarus y Folkman (1984) postulan que el estrés es una reacción psicológica y fisiológica que surge cuando una persona percibe que las demandas de una situación superan sus recursos para afrontarlas. En el contexto educativo, esta teoría resulta clave para analizar el proceso de adaptación de los estudiantes que transitan desde una escuela rural, hacia entornos urbanos más exigentes.

Lazarus y Folkman (1986) definen el concepto de ESTRÉS refiriéndose a las interrelaciones que se producen entre la persona y su contexto, en el que está inserto. El estrés se produce cuando la persona valora lo que sucede como algo que supera los recursos con los que cuenta y pone en peligro su bienestar personal. Por medio se encuentra la evaluación cognitiva que realiza el sujeto; pero, además, tiene en cuenta el elemento emocional que conlleva esta situación. (citado por De Vera, 2004).

Desde esta perspectiva, la transición académica rural-urbana puede considerarse una situación estresante, ya que implica un cambio en las dinámicas escolares, las expectativas académicas y el entorno social. Los estudiantes rurales pueden experimentar incertidumbre, ansiedad y presión ante un sistema educativo que, en muchos casos, presenta metodologías de enseñanza más estructuradas, mayor competencia académica y nuevas normas de interacción social. Esta percepción de estrés dependerá de cómo el estudiante evalúe la situación: si la considera una amenaza o, por el contrario, una oportunidad de crecimiento.

Sobre este tema de las actitudes ante situaciones que provocan estrés, Lazarus y Folkman (1986) plantean que las personas evalúan los agentes estresantes de tres formas distintas. La primera opción es considerar al agente como un daño irreparable ya ocurrido. En este caso, la persona sufre el riesgo de permanecer lamentándose del pasado y obstruir toda estrategia reparadora. Por otra parte, si percibe la situación como una amenaza tiende a ver el futuro con pesimismo, de forma incierta y es probable que la ansiedad se apodere de ella. Finalmente, si la persona asume el agente estresante como un reto, se sentirá con mayor capacidad para enfrentar la situación y buscar posibles alternativas de solución. (Naranjo, 2009, p181).

Un elemento central de la teoría es el proceso de afrontamiento, que se divide en varias formas dependiendo del punto de vista que se vea. Algunos son ya conocidos: como la postura que toma el protagonista hacia el problema, estos serían: pasivo, activo y evitativo. U otros son más específicos como los a continuación:

Afrontamiento centrado en el problema: Consiste en estrategias dirigidas a modificar la situación estresante, como la búsqueda de apoyo académico, el desarrollo de hábitos de estudio o la adaptación a nuevas metodologías de aprendizaje.

Afrontamiento centrado en la emoción: Se enfoca en la gestión de las emociones generadas por el estrés, como la búsqueda de apoyo social, el desarrollo de estrategias de relajación o la resignificación de la experiencia.

En el caso de los estudiantes rurales que se trasladan a una escuela urbana, el éxito de su adaptación dependerá en gran medida de su capacidad para implementar estrategias efectivas de afrontamiento. Aquellos que cuentan con apoyo familiar, docentes comprensivos y redes de apoyo entre pares tienen mayores probabilidades de desarrollar respuestas adaptativas, reduciendo los efectos negativos del estrés.

Lo que plantea Lazarus es que, ante situaciones estresantes, las personas despliegan unos “esfuerzos cognitivos y conductuales cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (Lazarus y Folkman, 1986, p.164). Estos mecanismos de afrontamiento, a la vez que sirven para manipular el

problema en sí, son esenciales para regular las respuestas emocionales que pueden aparecer ante circunstancias estresantes. (De Vera, 2004).

Por otro lado, si los estudiantes no disponen de los recursos necesarios para afrontar la transición, pueden experimentar un estrés crónico, lo que podría manifestarse en bajo rendimiento académico, dificultades de integración social o desmotivación escolar. En este sentido, es fundamental que las instituciones educativas implementen programas de acompañamiento que permitan a los estudiantes rurales desarrollar estrategias de afrontamiento efectivas.

2.5.5. Resiliencia y formas de afrontar problemas.

La teoría de la resiliencia tiene mucho que ver con el estrés y las formas de afrontar situaciones críticas y adversas, postulada por Werner y Smith (1982), La resiliencia se define como la capacidad de afrontar, resistir y recuperarse de eventos estresantes o desafiantes. En el contexto educativo, esta teoría resulta clave para analizar la transición de los estudiantes de entornos rurales, donde enfrentan nuevos desafíos académicos, sociales y emocionales.

A través de una investigación realizada por estos dos autores se determinaron definiciones de lo que es la resiliencia.

Las investigaciones de esta primera generación concluyen que la resiliencia está basada en un conjunto de características personales (empatía, afectividad, autonomía, humor, competencia, etc.), aunque también se empiezan a manifestar la importancia de factores externos como la familia o el apoyo de un adulto significativo. Estos resultados han servido como base para el diseño de programas aplicados a la escuela. En ellos se ha buscado, principalmente, el desarrollo de las competencias encontradas en los niños y niñas resilientes en el alumnado. (Gil, 2010, p31).

Desde esta perspectiva, la transición académica rural-urbana puede representar un evento potencialmente adverso para los estudiantes, ya que implica cambios en la estructura escolar, en las metodologías de enseñanza y en la dinámica social. La resiliencia en este proceso se manifiesta en la capacidad del estudiante para adaptarse a estos cambios, mantener su motivación académica y desarrollar estrategias para enfrentar dificultades como la sensación de desarraigo, el choque cultural o las diferencias en el nivel educativo.

La resiliencia no es un rasgo innato, sino un proceso dinámico que se construye a lo largo del tiempo a través de la interacción con factores protectores. En este sentido, existen tres elementos clave que favorecen la resiliencia en los estudiantes:

Factores individuales: Incluyen la autoestima, la confianza en sí mismos, la capacidad de resolución de problemas y la motivación para aprender. Un estudiante que ha desarrollado habilidades de afrontamiento y una mentalidad positiva tendrá más probabilidades de adaptarse con éxito al nuevo entorno educativo.

Factores familiares: El apoyo emocional y académico de la familia es fundamental para fortalecer la resiliencia. Cuando los padres o cuidadores muestran interés en el proceso educativo y brindan un entorno seguro, los estudiantes se sienten más preparados para enfrentar los desafíos.

Factores comunitarios y escolares: El rol de los docentes, compañeros y programas de apoyo es crucial. Escuelas que fomentan un ambiente inclusivo y que brindan redes de apoyo permiten que los estudiantes rurales desarrollen una mayor capacidad de adaptación y superen los obstáculos de la transición.

Un aspecto central de la teoría de la resiliencia es que no todos los estudiantes enfrentan la transición de la misma manera. Aquellos con una red de apoyo sólida y oportunidades para desarrollar habilidades de afrontamiento serán más propensos a superar las dificultades y encontrar éxito en su nuevo contexto educativo. En contraste, la falta de apoyo y la percepción de discriminación pueden aumentar la vulnerabilidad y dificultar la adaptación.

En la segunda generación de investigación no se hace tanto hincapié en las características específicas, sino en entender el propio proceso que lleva a las personas a salir de la adversidad. Por este motivo la resiliencia es vista como procesos intra-psíquicos, sociales y relacionales. Por tanto, el entorno tiene mucha más importancia que en la generación anterior e incluso se crean modelos ecológicos de resiliencia. Asimismo, se expande el ámbito de aplicación a adolescentes y familias. (Gil, 2010, p32).

Para fomentar la resiliencia en los estudiantes rurales que migran a escuelas urbanas, es fundamental implementar estrategias educativas específicas. Algunas de estas incluyen

programas de mentoría, donde estudiantes con más experiencia apoyen a quienes recién llegan, espacios de integración social que refuercen el sentido de pertenencia y orientación psicológica para gestionar el estrés y la ansiedad asociados con el cambio. Asimismo, el reconocimiento del capital cultural de los estudiantes rurales y la promoción de un ambiente escolar inclusivo pueden contribuir significativamente a su adaptación exitosa.

En conclusión, la teoría de la resiliencia permite comprender cómo los estudiantes rurales pueden afrontar los desafíos de la transición académica urbana y salir fortalecidos de la experiencia. Aunque este proceso puede generar dificultades, con el apoyo adecuado y el desarrollo de estrategias resilientes, los estudiantes pueden no solo adaptarse, sino también prosperar en su nuevo entorno educativo. Es responsabilidad de las instituciones educativas y de la comunidad en general proporcionar los recursos y el acompañamiento necesario para potenciar esta resiliencia y garantizar una educación más equitativa e inclusiva.

3. Capítulo 3: MARCO METODOLOGICO DE LA INVESTIGACION:

3.1. DISEÑO INVESTIGATIVO.

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo, el cual permite explorar y analizar en profundidad la información contenida en diversas fuentes documentales. Se opta por este enfoque debido a su capacidad para interpretar significados, patrones y relaciones dentro de los textos analizados junto con incorporar experiencias personales y generales que aportan al caso en cuestión, donde se busca evidenciar experiencias y efectos del fenómeno estudiado.

La investigación desde la ruta cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto. Seleccionas el enfoque cualitativo cuando tu propósito es examinar la forma en que ciertos individuos perciben y experimentan fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados (Lindlof y Taylor, 2018; Punch, 2014, Lichtman, 2013, Morse, 2012, Encyclopedia

of Educational Psychology, 2008). (citado por Hernandez-Sampieri & Mendoza, 2018, p390).

El estudio es de tipo descriptivo y exploratorio, ya que busca recopilar, examinar y sintetizar información relevante sobre el tema de investigación a partir de fuentes documentales. La descripción de los hallazgos permitirá una comprensión más amplia del fenómeno estudiado evidenciando los efectos del fenómeno de transición educativa dentro de los estudiantes.

El propósito de esta investigación es analizar el proceso de transición que experimentan los estudiantes provenientes de escuelas básicas rurales al ingresar a liceos medios urbanos, con el fin de comprender los desafíos académicos, emocionales y sociales que enfrentan, así como identificar los factores de apoyo —familiares, comunitarios e institucionales— que facilitan o dificultan su adaptación.

Los propósitos centrales del análisis cualitativo son: 1) explorar los datos; 2) imponerles una estructura (organizándolos en unidades y categorías); 3) describir las experiencias de los participantes según su óptica, lenguaje y expresiones; 4) descubrir los conceptos, categorías, temas y patrones presentes en los datos, así como sus vínculos, a fin de otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema; 5) comprender en profundidad el contexto que rodea a los datos; 6) reconstruir hechos e historias; 7) vincular los resultados con el conocimiento disponible; y 8) generar una teoría fundamentada en los datos. (Hernandez-Sampieri & Mendoza, 2018, p465).

La muestra o tipo de muestra a usar será muestra de casos-tipo con un énfasis en la etnográfica cultural de las zonas rurales, ya que se busca describir una comunidad y entenderla, para entender su realidad y la problemática ligada a este, es necesario un estudio de casos tipo con enfoque etnográfico, ya que es importante el punto de vista de los miembros de la comunidad etnográfica, que, en este caso, serían las comunidades rurales, pero el objetivo es generar opiniones y consensos en sus formas de ver la educación, no solo números.

“Se utiliza en estudios cuantitativos exploratorios y en investigaciones de naturaleza cualitativa, en el que el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la

información, no la cantidad ni la estandarización. En estudios con perspectiva fenómeno lógica y etnográfica, en los que el objetivo es analizar los valores, experiencias y significados de un grupo social, es frecuente el uso de muestras tanto de expertos como de casos tipo.” (Hernandes-Sampieri & Mendoza, 2018, p430).

uno de los objetivos de la investigación es manifestar la dificultad de los procesos transitorios en la trayectoria educativa, sobre todo en alumnos rurales cuando enfrentan un proceso transitorio hacia la enseñanza media, por ende, el muestreo inicial sería “colegios básicos rurales”.

La técnica utilizada en esta investigación es la revisión documental, la cual consiste en la búsqueda, selección, análisis y sistematización de documentos académicos, libros, artículos científicos, informes y otras fuentes secundarias pertinentes. Esta técnica permite obtener un panorama amplio y fundamentado sobre el tema de estudio.

Una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos, materiales y artefactos diversos. Te pueden ayudar a entender el fenómeno central de estudio. Prácticamente la mayoría de las personas, grupos, organizaciones, comunidades y sociedades los producen y narran, o delinear sus historias y estatus actuales. Te sirve para conocer los antecedentes de un ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él y su funcionamiento cotidiano y anormal (Mason, 2018; LeCompte y Schensul, 2013 y Zemliansky, 2008 citado por Hernandes-Sampieri & Mendoza, 2018, p462).

El análisis documental seguirá un proceso sistemático, con aspectos etnográficos y mínimos de teoría fundamentada y de investigación acción, ya que el fin investigativo no es el solucionar rotundamente la problemática o implementar una solución, sino investigar la problemática a través de aspectos culturales y contextualizados hacia la ruralidad y su educación, y establecer una conclusión y una reflexión crítica respecto hacia esa problemática, ya que la problemática de las transiciones académicas, abarcan más que un simple cambio, sino es un cambio cultural, social, económico, demográfico, educativo, en resumen, es multifactorial, entonces una solución “mágica” no se puede dar fácilmente, sino requiere varias interpretaciones y una solución, valga la redundancia, multifactorial que

abarca más que una simple investigación, sino un cambio en la política nacional y en la gestión curricular del país.

Por lo anteriormente mencionado, es importante establecer un análisis respecto a los datos cualitativos sobre los estudiantes y las comunidades rurales. Ya que evidencian de mejor manera las desigualdades y desafíos que ellos afrontan, en ese sentido, se generara una investigación de la siguiente forma: En primer lugar, se realizará la búsqueda y selección de documentos, identificando fuentes confiables y pertinentes a través de bases de datos académicas, ya sean libros, internet, repositorios institucionales y fuentes especializadas. Posteriormente, se procederá a la clasificación y organización, en la que los documentos serán categorizados según criterios temáticos y metodológicos como documentos de análisis y documentos de fundamento. Luego, se llevará a cabo una lectura analítica y extracción de información clave, permitiendo identificar conceptos centrales, tendencias, divergencias y vacíos en la literatura existente. En base a esta lectura se clasificara como documento de análisis o de fundamento, donde el documento de análisis requiere una lectura más exhaustiva con el fin de extraer datos más concretos que abalen la problemática inicial; y documento de fundamento, que sirve solo para extraer conceptos y definiciones que solo son mencionadas y que no requieren un análisis exhaustivo, todo el análisis incorporara un enfoque etnográfico, refiriéndome a estudiantes y docentes del sistema educativo rural como principales autores de esta investigación, incorporando su visión de esta realidad y también incorporando mi propia visión personal como practicante profesional de educación general básica en una escuela rural, y Finalmente, se efectuará la síntesis e interpretación del diseño etnográfico, estructurando un marco teórico coherente a partir de los hallazgos, lo que permitirá obtener una visión integral del tema investigado.

Los diseños etnográficos pretenden explorar, examinar y entender sistemas sociales: grupos, comunidades, culturas y sociedades (Creswell y Creswell, 2018 y Whitehead, 2005), así como producir interpretaciones profundas y significados culturales (LeCompte y Schensul, 2013 y Van Maanen, 2011), desde la perspectiva o punto de vista de los participantes o nativos. Patton (2015) señala que tales diseños buscan describir, interpretar y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas presentes en tales sistemas. Incluso pueden ser muy amplios y abarcar la

historia, geografía y los subsistemas socioeconómico, educativo, político y cultural (rituales, símbolos, funciones sociales, parentesco, migraciones, redes y un sinnúmero de elementos). (Hernandes-Sampieri & Mendoza, 2018, p537)

Para garantizar la validez y pertinencia de la información recopilada, se aplicarán criterios específicos. En cuanto a los criterios de inclusión, se considerarán documentos publicados en revistas indexadas, libros de editoriales reconocidas, tesis universitarias y fuentes institucionales de alto rigor académico. Por otro lado, los criterios de exclusión determinarán el descarte de documentos sin referencias verificables, con sesgos evidentes o que no cumplan con estándares de calidad científica. Además, se dará prioridad a documentos publicados en los últimos años, salvo aquellos considerados clásicos o fundamentales en la disciplina y/o que fundamenten teóricamente paradigmas antiguos que aporten a la temática. También se seleccionarán aquellos textos que aborden de manera directa o complementaria la problemática investigada.

Para asegurar la calidad y fiabilidad de la investigación, se seguirán los siguientes principios fundamentales. El primer criterio que plantea Hernández-Sampieri & Mendoza (2018) es el de dependencia, donde a simples definiciones, se busca que las investigaciones relacionadas al caso generen conclusiones congruentes y con un grado de similitud entre las distintas investigaciones del tema, esto genera un grado de veracidad a esta misma investigación, ya que genera congruencias con más expertos que opinan lo mismo (p501).

La credibilidad hace referencia a la veracidad de los datos y la confiabilidad de las fuentes utilizadas, lo que se garantizará mediante la selección de documentos provenientes de fuentes reconocidas y verificadas.

También se le denomina “máxima validez” (Saumure y Given, 2008b), y se refiere a si el investigador ha captado el significado completo y profundo de las experiencias de los participantes, particularmente de aquellas vinculadas con el planteamiento del problema. La pregunta para responder es: ¿he recogido, comprendido y transmitido en profundidad y con amplitud los significados, vivencias y conceptos de los participantes? La credibilidad tiene que ver también con tu capacidad para comunicar el lenguaje, pensamientos, emociones y puntos de vista de los participantes. (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018, p503-504).

La transferibilidad se refiere a la posibilidad de aplicar los hallazgos de la investigación en otros contextos similares, lo cual se logrará proporcionando descripciones detalladas del proceso y los criterios utilizados en la selección y análisis documental.

Este criterio no se refiere a generalizar los resultados a una población más amplia, ya que esta no es una finalidad de un estudio cualitativo, sino que parte de ellos o su esencia puedan aplicarse en otros contextos (Savin-Baden y Major, 2013). Mertens (2015) también la denomina “traslado”. Sabemos que es muy difícil que los resultados de una investigación cualitativa particular puedan transferirse a otro contexto, pero en ciertos casos, pueden dar pautas para tener una idea general del problema estudiado y la posibilidad de aplicar ciertas soluciones en otro ambiente. (Hernandes-Sampieri & Mendoza, 2018, p506)

También Hernandes-Sampieri & Mendoza (2018) plantea la confirmabilidad, que busca garantizar la objetividad de los resultados, minimizando el sesgo del investigador; esto se logrará mediante la documentación clara del proceso de análisis y la triangulación de fuentes para corroborar la información. (p506).

Finalmente, la triangulación de fuentes consiste en la comparación de información obtenida de diversas fuentes para fortalecer la validez de los hallazgos y obtener una interpretación más robusta y fundamentada.

3.2. Documento: INFORME FINAL: ANÁLISIS DEL PROCESO DE PARTICIPACIÓN PARA EL DISEÑO DE LA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCACIÓN RURAL.

3.2.1. Análisis general documentario.

El informe se sustenta en una lógica profundamente participativa, lo que lo convierte en un insumo político y técnico de alta legitimidad. La incorporación de más de 12 mil voces de comunidades rurales de todo el país evidencia una apuesta por construir una política pública desde abajo, que refleje las experiencias reales de quienes habitan, enseñan y aprenden en el mundo rural. Este enfoque contrasta con procesos tradicionales de formulación de políticas,

en los que la centralización y la homogeneización suelen invisibilizar las particularidades territoriales. Aquí, en cambio, la diversidad es reconocida como un valor y como punto de partida para el diseño de soluciones pertinentes.

Una de las conclusiones más potentes del informe es el reconocimiento del territorio como un componente pedagógico y cultural. La educación rural no puede entenderse sin la relación vital entre escuela, territorio y comunidad. Esto implica no solo adaptar contenidos curriculares, sino resignificar el rol de la escuela como espacio articulador del tejido social y cultural rural. La política que emerja de este proceso deberá, por tanto, superar visiones deficitarias de la ruralidad, y avanzar hacia una narrativa que valore los conocimientos locales, las tradiciones, los idiomas originarios y los vínculos con la tierra.

El informe también visibiliza las brechas estructurales profundas que afectan a las escuelas rurales: infraestructura deficiente, conectividad limitada, transporte irregular y carencia de recursos pedagógicos. Estos elementos no son meras limitaciones técnicas; constituyen condiciones materiales que afectan la dignidad y el derecho a aprender. La voz de las comunidades pone en evidencia que, sin una respuesta decidida del Estado, estas carencias perpetúan la exclusión educativa de quienes viven en zonas alejadas. Por tanto, uno de los desafíos clave será garantizar que esta política se traduzca en inversión sostenida, equitativa y territorialmente diferenciada.

Contrario a ciertos estigmas, el informe destaca que la modalidad multigrado no es vista como un defecto, sino como una oportunidad pedagógica. Muchas comunidades valoran este modelo por su capacidad de generar aprendizajes cooperativos, vínculos intergeneracionales y liderazgo compartido. Sin embargo, se requiere mayor formación docente para aprovechar estas oportunidades, así como un fortalecimiento de los microcentros como espacios de trabajo colaborativo entre escuelas rurales. Aquí se hace evidente que la profesionalización y el acompañamiento técnico deben ser parte central de cualquier medida estructural.

Otro punto relevante es la demanda por un currículo flexible y contextualizado, capaz de dialogar con las realidades socioculturales locales. Las metodologías que privilegian el aprendizaje significativo, los proyectos comunitarios, el trabajo en la naturaleza y el uso de saberes ancestrales fueron ampliamente valoradas. Esto obliga a repensar el sistema curricular nacional y su aplicabilidad en contextos rurales, evitando la imposición de modelos

rígidos que ignoran las necesidades reales del territorio. La formación inicial y continua del profesorado será clave para concretar esta transformación.

Finalmente, el informe visibiliza una dimensión más subjetiva pero crucial: el bienestar emocional, la pertenencia y el sentido de futuro de niñas, niños y jóvenes rurales. Las comunidades expresaron que la educación no debe limitarse a la transmisión de conocimientos, sino que debe contribuir a formar personas integradas, críticas y arraigadas en su comunidad. La posibilidad de que los estudiantes rurales proyecten una vida digna en su territorio —en lugar de migrar por falta de oportunidades— es uno de los grandes desafíos estructurales. Esto requiere políticas educativas, sociales, culturales y económicas integradas.

3.2.2. Enfoques y dimensiones de los resultados.

El Informe Final del Análisis del Proceso de Participación para el Diseño de la Política Nacional de Educación Rural en Chile recoge los resultados de una amplia consulta realizada entre octubre de 2023 y enero de 2024, en el marco del Plan de Fortalecimiento de la Educación Rural Gabriela Mistral. Este proceso participativo involucró a 12.422 personas de diversas comunidades educativas rurales, incluyendo estudiantes, docentes, apoderados, asistentes de la educación y habitantes de zonas rurales. Y los resultados fueron divididos en 4 grandes dimensiones independientes pero correlacionadas entre sí.

3.2.2.1. Enfoque Territorial: Educación arraigada en la vida local.

Esta dimensión es el corazón del informe, pues reconoce que la educación rural no puede entenderse fuera de su territorio, cultura y comunidad. Se enfatiza que las escuelas rurales no deben ser espacios aislados ni uniformados por estándares urbanos, sino reflejos vivos de las particularidades sociales, culturales y geográficas de cada zona.

Existe una apreciación transversal sobre la necesidad de establecer una definición de establecimiento rural que sea “lo suficientemente amplia”, en el sentido de incorporar elementos culturales relacionados, fundamentalmente, con las prácticas y formas de vida específicas de los diversos territorios y comunidades educativas. En esta línea, las opiniones tienden a destacar la dificultad de capturar esta diversidad en una definición única. (Mineduc, 2024, p57).

Se cuestiona frontalmente la idea de que la educación rural debe adaptarse a un patrón urbano. Esta dimensión exige reconocer la singularidad del mundo rural, no como un “problema” que se debe corregir, sino como una riqueza que debe ser potenciada. La escuela rural no puede ser una sucursal periférica del modelo urbano, sino una institución profundamente ligada a su territorio, su historia, sus saberes y su forma de vida. Este enfoque redefine el propósito de la educación: no se trata de extraer a los estudiantes de su mundo para insertarlos en otro, sino de construir futuro desde el arraigo, desde la pertenencia, desde el orgullo rural. El informe revela que las comunidades valoran que la escuela esté comprometida con su entorno: que enseñe desde los saberes locales, que reconozca la lengua y tradiciones propias, y que fortalezca la identidad rural. Esta visión rompe con la histórica lógica asistencialista o compensatoria hacia lo rural, posicionando el territorio como un recurso pedagógico y no como una limitación.

Se destaca la autonomía territorial y la contextualización que han llevado las escuelas rurales y microcentros presentes en estas mismas zonas, destacando el desafío que esto conlleva, ya sea en modificación de métodos de enseñanza y aprendizaje, como el desafío que conlleva en lo vial, la marginación de zonas urbanas, las zonas geográficas, las condiciones viales y digitales suponen un desafío, en el cual se apela al buen actuar de los docentes rurales y al poco apoyo estatal hacia estos mismos, y si existe ayuda, no es suficiente.

En cuanto a dificultades que afrontan las escuelas rurales, se menciona la lejanía geográfica con respecto a las oficinas regionales del Ministerio de Educación, la insuficiencia de recursos económicos y la baja disponibilidad de profesionales y especialistas, entre otros elementos. Asimismo, se destaca la carencia de transporte público en zonas geográficamente aisladas, lo que se habría agudizado luego de la pandemia, complejizando aún más las condiciones necesarias para el adecuado desarrollo de las escuelas rurales y las comunidades más alejadas. (Mineduc, 2024, p61).

Se menciona lo que es vivir en la ruralidad, destacándolo y desarrollando la idea de que se a romantizado durante todo este tiempo lo cual no ayuda a generar una definición real de lo que es ruralidad y mucho menos lo que es educación rural. Comunidades de sectores urbanos tienden a idealizar mucho la vida en ruralidad, viendo el “vivir de lo antiguo” como algo

mejor o positivo, si bien tiene aspectos positivos como un estilo de vida más tranquilo y alejado de los ruidos urbanos.

los participantes ofrecen al menos dos perspectivas sobre el significado de vivir en la ruralidad. Por un lado, una mirada crítica que plantea que vivir en la ruralidad “no es vivir en el pasado” y que impugna las representaciones uniformes de “la” ruralidad, reivindicando la existencia de “ruralidades”. En este caso, hay un llamado a superar ciertos imaginarios históricos en los que la actividad agraria define a los sectores rurales, para poder avanzar hacia una perspectiva más actualizada que visibilice, por ejemplo, la forma en que la ruralidad se integra con escenarios agrarios, no agrarios, incluso, urbanos. (Mineduc, 2024, p64).

Se puede llegar incluso a marginar los aspectos negativos, dejándolos de lado e incluso negándolos, como lo es la conectividad vial y digital, el acceso a servicios básicos y valga la redundancia, los problemas de la educación rural. Sin embargo, son los mismos habitantes de zonas rurales los que destacan la vida en ruralidad, con sus aspectos positivos y negativos.

Por otro lado, se observa una perspectiva que subraya las conexiones únicas que los habitantes de las zonas rurales tienen con su entorno natural, planteando la importancia de cuidar las particulares tradiciones, formas de sociabilidad y de vida, que distinguen la riqueza de la vida rural en comparación con la urbana. (Mineduc, 2024, p64)

Para finalizar, durante todo el transcurso de la dimensión, se plantea que el gran desafío es diseñar una política que facilite una verdadera autonomía territorial en lo educativo, con flexibilidad curricular y decisiones pedagógicas tomadas desde lo local, incorporando las voces de la comunidad, que, al fin y al cabo, son los que viven esta realidad, la conclusión es tajante y consensuada por todos los miembros que participaron de la discusión.

3.2.2.2. Gestión Institucional: Liderazgos fuertes, redes colaborativas.

La dimensión de gestión institucional da cuenta de cómo las escuelas rurales se organizan, se lideran y se relacionan entre sí. Esta dimensión pone el foco en cómo se gobierna, lidera y gestiona la educación en contextos rurales, y en ella se observa un diagnóstico contundente: las escuelas rurales muchas veces operan en soledad institucional, sin redes sólidas ni apoyo

sostenido. Frente a esto, el informe destaca el valor de los microcentros y espacios de colaboración horizontal, donde los docentes, directivos y actores locales comparten saberes y diseñan estrategias conjuntas, sin embargo, se apela a la falta de ayuda estatal y por ende la pérdida de ese espíritu de colaborar.

En el marco del actual funcionamiento de los microcentros en los sectores rurales, se menciona con cierta nostalgia el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad en Educación (MECE), que orientó el diseño de políticas educativas en los años 90', como un hito que marca un antes y un después en la educación rural. Al respecto, relatan cómo en las últimas décadas, se fue perdiendo el “espíritu” del trabajo en el microcentro, impulsado por el MECE, caracterizado por una gran motivación y un fuerte compromiso de los docentes, sus territorios y comunidades. De esta manera, se habría perdido la dimensión más profunda, orientada al desarrollo personal y profesional, que anteriormente caracterizaba a los microcentros, siendo sustituida por un enfoque más burocrático y funcional orientado al cumplimiento de objetivos estandarizados. (Mineduc, 2024, p72).

Hablando del sistema educativo, se habla de que las universidades y el ministerio de educación, no ofrecen contenidos contextualizados hacia la educación rural, que es una realidad de la sociedad, no dialogan con sus necesidades, Se destaca la relevancia de los microcentros como espacios de encuentro entre docentes de diferentes escuelas, que permiten intercambiar experiencias, planificar de forma conjunta y romper el aislamiento profesional. Sin embargo, se señala que estos espacios necesitan más apoyo técnico y recursos para sostenerse y evolucionar. Se evidencia además la necesidad de liderazgos directivos empoderados y contextualizados, capaces de impulsar proyectos educativos territoriales, en algunos rasgos del informe, se van comentando experiencias y proponiendo estrategias de afrontamiento a esta problemática, apelando a la política educativa y a la creación de liderazgos fuertes, también se apela y fomenta a profesores que son producto de la educación rural o que se han especializado en este enfoque, que si pasan a ser directores, no dejen de lado estos pensamientos y estas necesidades de la educación rural.

En la actualidad, los microcentros enfrentarían una serie de problemáticas. Una de ellas refiere a los impactos negativos de los acelerados procesos de estandarización

educativa -propios de las escuelas urbanas- en la educación rural y en la calidad de vida laboral de los profesores. Esto ha forzado a las escuelas a integrarse a procesos que no responden a las particulares características y desafíos de la realidad educativa rural. (Mineduc, 2024, p73).

Esta dimensión plantea que no basta con mejorar la infraestructura o entregar más materiales: se requiere una transformación profunda en la forma en que las instituciones escolares rurales se conciben y se gestionan, promoviendo estructuras horizontales, colaborativas y arraigadas en las dinámicas locales. Plantea un cambio profundo en la arquitectura de gobernanza: que las comunidades rurales tengan más capacidad de decisión, más autonomía, y que sus liderazgos (especialmente los directivos) estén formados para impulsar proyectos educativos propios. Se reclama una gestión institucional democrática, participativa y sensible al territorio, y no una estructura jerárquica y homogénea impuesta desde las capitales regionales. Esta dimensión, en el fondo, interpela al Estado a ceder control y a confiar en la inteligencia pedagógica y organizativa de las comunidades rurales.

3.2.2.3. Gestión Pedagógica: Enseñar desde el territorio y para el territorio.

Aquí el informe es especialmente crítico con el currículo urbano-centrado y descontextualizado que se aplica hoy en las escuelas rurales. Se evidencia que la educación impartida no dialoga con la realidad de los estudiantes, ni con su entorno natural ni cultural, lo que provoca desinterés, desconexión y, muchas veces, fracaso escolar. Frente a esto, las comunidades piden una transformación pedagógica radical: no solo ajustar el currículo, sino repensarlo completamente desde el territorio, esta dimensión es muy importante para la investigación ya que se enfoca principalmente en la gestión del currículum y de las bases curriculares de la enseñanza básica por parte de los miembros de las comunidades educativas rurales.

Una opinión compartida por los participantes de las distintas mesas es que el actual currículum se encuentra fundamentado en una perspectiva “urbanocéntrica” que no se adecua a las complejidades y desafíos inherentes a la educación rural multigrado. Esto es considerado una desventaja significativa y un factor relevante al explicar las desigualdades entre las escuelas rurales y las urbanas. La falta de un currículum adaptado específicamente a las particularidades de las escuelas rurales impone una

carga significativa sobre la experiencia y el conocimiento de cada comunidad educativa. (Mineduc, 2024, p92).

3.2.2.3.1. *Ámbito trayectorias educativas y formativas.*

De todos los Ámbitos que aborda el informe, este es el que va al tema, aborda la forma en que se enseña y se aprende en las escuelas rurales, subrayando la necesidad de una pedagogía situada y contextualizada. El informe deja claro que el modelo tradicional de enseñanza, centrado en libros de texto homogéneos y en una evaluación estandarizada como las pruebas SIMCE, no responde a las necesidades del campo.

Este currículum estandarizado y “urbano céntrico”, carece de la flexibilidad necesaria para reconocer, legitimar y valorar, las particulares características, necesidades, prioridades y desafíos formativos de las comunidades educativas rurales, las que, desde la perspectiva de los participantes, difieren significativamente de las urbanas. Esto incide de manera desfavorable en las experiencias y oportunidades de desarrollo de los estudiantes, quienes, como parte de su trayectoria educativa, deben enfrentar una serie de desafíos y dificultades al integrarse a establecimientos educacionales urbanos para continuar sus estudios secundarios. (Mineduc, 2024, p93).

En el informe, se valora la pedagogía activa, situada, integradora y sensible a la diversidad multigrado, donde el conocimiento no se impone, sino que se construye a partir del diálogo entre saberes escolares y saberes locales. Sin embargo, Esta dimensión también alerta sobre la urgente necesidad de formar a los docentes para este enfoque, ya que la formación inicial sigue siendo excesivamente urbana, teórica y ajena a los desafíos del campo.

Desde el punto de vista de las transiciones educativas, La diferenciación en la gestión pedagógica reproduce modelos de desigualdad, ya que los alumnos al enfrentarse a un contexto distinto y a un método de enseñar distinto pueden verse perjudicados, en consecuencia, la gestión pedagógica rural no puede seguir siendo entendida como una mera planificación de contenidos, sino como un acto de justicia epistémica y cultural, donde enseñar se convierte en una forma de resistir al olvido y afirmar la dignidad rural, y que al enfrentarse a un contexto más urbanizado debido al proceso de transiciones educativas, no genere un desprecio hacia lo rural o hacia lo urbano debido al choque cultural constante, sino que valore ambos enfoques, el Rural con un fuerte aprecio territorial, desarrollo cultural y

cercanía por parte de la comunidad; y el Urbano como un medio para conseguir un fin más profesional y/o mejoras económicas o de estilo de vida.

En un contexto de aula multigrado, se vuelve relevante la adaptación del currículum urbanizado ya que no se trata solo de “adaptar” contenidos, sino de rediseñar intencionalmente los procesos de enseñanza para que integren la riqueza del modelo multigrado como oportunidad de desarrollo cognitivo y social. Esta dimensión exige también una reforma en la formación inicial y continua del profesorado, para que quienes trabajen en zonas rurales lo hagan con herramientas adecuadas y con un fuerte compromiso territorial.

Finalmente, atendiendo a la complejidad de las múltiples labores que realizan los profesores rurales y a la necesidad de facilitar su trabajo, se menciona la importancia de que los docentes puedan focalizarse en la gestión pedagógica/curricular, aliviando así el peso que conllevan otras tareas de gestión administrativa. En este sentido, se destaca que los instrumentos de gestión del Ministerio de Educación (sus premisas, requerimientos, etc.), no consideran de manera adecuada la realidad de la educación rural multigrado, ni las particularidades del trabajo cotidiano de los profesores rurales. (Mineduc, 2024, p98).

3.2.2.4. Condiciones Estructurales: Dignidad material como base del derecho a aprender.

El informe expone de manera clara las condiciones materiales precarias que enfrentan muchas escuelas rurales: mala conectividad, escaso acceso a internet, transporte deficiente, falta de equipamiento y estructuras deterioradas. Esta dimensión visibiliza que no se puede hablar de calidad educativa sin abordar las desigualdades estructurales que afectan cotidianamente a docentes y estudiantes.

En este apartado se analizan las opiniones de los actores educativos sobre la disponibilidad y acceso a bienes y servicios básicos (agua, electricidad, conectividad, entre otros), entendidos como elementos que impactan directamente en la calidad de vida y bienestar de las comunidades, así como en las posibilidades de desarrollar adecuadamente y dar continuidad a los procesos educativos en los territorios rurales. (Mineduc, 2024, p125).

Además, se destaca que la falta de baños adecuados, alimentación suficiente, espacios de juego y tecnología no es solo un problema operativo, estas condiciones afectan directamente el derecho a aprender y perpetúan la exclusión de las comunidades rurales, es una vulneración al derecho a una educación digna.

Esta dimensión interpela directamente al Estado: sin inversión real, sostenida y territorialmente focalizada, toda propuesta pedagógica quedará coja: la falta de inversión en infraestructura, conectividad y equipamiento profundiza la brecha urbano-rural, condenando a generaciones enteras a una educación de segunda categoría. Por tanto, esta dimensión no pide "más recursos", pide equidad, reparación y justicia territorial. La educación rural no debe seguir dependiendo de la buena voluntad de ciertos funcionarios o de iniciativas aisladas: necesita una política estructural de financiamiento sostenido y prioritario. Están exigiendo condiciones básicas de equidad para enseñar y aprender con dignidad.

3.3. Documento: ORIENTACIONES DIDACTICAS, EDUCACION RURAL.

Las Orientaciones Didácticas para la Escuela Rural del Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) constituyen un conjunto de lineamientos pedagógicos diseñados para fortalecer la implementación del currículo en contextos rurales, reconociendo y valorando sus particularidades territoriales, culturales y organizativas.

Sus principios orientadores son los cuatro principios de la Actualización de la Priorización Curricular: el bienestar/convivencia escolar, la contextualización, la formación docente y la integración de aprendizajes.

A modo de introducción se plantean las bases de las orientaciones didácticas, fomentando el retomar y fortalecer las trayectorias formativas, reduciendo los diversos rezagos, brechas y desafíos de aprendizaje.

También se plantea una Gestión Curricular focalizada en la formación integral de las y los estudiantes, a través de una planificación de la enseñanza orientada al desarrollo de aprendizajes socioemocionales, junto con el desarrollo de aprendizajes conceptuales, habilidades, actitudes.

Se busca fortalecer la lectura, la escritura y la comunicación como competencias clave para el aprendizaje en cualquier disciplina, modalidad y diferenciación del sistema educativo.

3.3.1. Principios de la actualización curricular.

3.3.1.1. *Bienestar*

Este principio pone en el centro el desarrollo emocional, físico, social y mental de los estudiantes. Se reconoce que aprender no es solo adquirir conocimientos, sino también construir una relación sana consigo mismo y con los demás. El currículum actualizado busca promover climas escolares positivos, habilidades socioemocionales, autocuidado y convivencia, integrando estos aspectos de forma transversal. Esto responde especialmente a las secuelas emocionales post-pandemia y al creciente reconocimiento de la salud mental como parte del derecho a la educación.

3.3.1.2. *Contextualización*

Este principio plantea que el currículum debe ser flexible y ajustable a los diversos territorios, culturas y realidades escolares. Se reconoce que no todos los aprendizajes deben enseñarse igual en todos lados, y se promueve que las escuelas tengan margen de autonomía para contextualizar los contenidos. Esto es clave para la educación rural, donde se requiere incorporar saberes locales, experiencias comunitarias y la vida en el campo como parte activa del proceso educativo.

3.3.1.3. *Formación docente*

Es una pieza fundamental para garantizar el derecho a una educación de calidad, equitativa y pertinente en los territorios rurales. Esta formación no puede entenderse como una mera extensión del modelo urbano, ya que las realidades del mundo rural presentan características específicas que exigen una preparación diferenciada. Escuelas aisladas, aulas multigrado, diversidad cultural, acceso desigual a recursos y una estrecha relación con la comunidad son solo algunos de los elementos que configuran el escenario rural. Por ello, los docentes que trabajan en estos contextos deben contar con herramientas pedagógicas, culturales y territoriales específicas que les permitan responder a estas condiciones con compromiso y eficacia.

3.3.1.4. Integración

Aquí se afirma que el currículo debe ser accesible y significativo para todos los estudiantes, independientemente de su origen social, territorial, cultural o de sus condiciones individuales. Se promueve la diversidad como valor, y se busca eliminar barreras de aprendizaje, integrando enfoques interculturales, de género, de discapacidad y de justicia social. En el caso de la educación rural, este principio implica adaptar el currículo al contexto territorial y reconocer los saberes locales como válidos.

3.3.2. Contexto de la educación rural y aula multigrado.

El documento define la educación rural como:

La educación rural es aquella que acoge a las niñas, los niños y adolescentes de localidades alejadas al territorio urbano, comprendiendo acciones educativas formales en todos los niveles y modalidades que se ofrecen en los territorios rurales, es decir, educación parvularia, básica, media humanista científica y técnico profesional, a la educación de jóvenes y adultos y a la educación intercultural. Siendo uno de los principales propósitos ampliar sus oportunidades de inclusión social y proyectos de vida futuros a través de una educación adecuada y pertinente a su contexto que les permite alcanzar aprendizajes de calidad (Artículo 2, Ley 20.370). (Mineduc, 2023, p4).

Y se refiere a las escuelas multigrado como:

“La organización de este tipo de escuelas permite combinar cursos, siendo más específicos, estudiantes de distintos niveles en la misma aula, en una trayectoria educativa hasta 6to básico y son denominadas como “Escuela rural multigrado-incompleta”. Por otra parte, existe la escuela rural completa que considera a 7° y 8° básico, que por normativa no puede tener cursos combinados y pudiéndose combinar siempre y cuando cumpla con lo solicitado por el Departamento Provincial de Educación de cada localidad”. (Mineduc, 2023, p4).

Los principios de la educación rural multigrado se presentan de la siguiente forma:

Figura 1:
Componentes del contexto educación rural multigrado

Educación Rural Multigrado



Nota: En el esquema, se presenta el contexto y las bases para la educación multigrado, destaca las constantes reuniones de planificación y la contextualización del currículum adaptado al estudiante y sus necesidades. *Recuperado de Mineduc (2023), p5.*

3.3.3. Priorización curricular aplicada al contexto rural.

Bienestar y convivencia escolar.

El principio de Bienestar, Convivencia y Salud Mental en la escuela rural y aula multigrado releva los propósitos formativos de oportunidades de inclusión social a través del desarrollo integral de los y las estudiantes. Un aspecto que es particularmente característico de estas escuelas dice relación con la existencia de un buen clima de convivencia escolar. En un estudio realizado por la Agencia de la Calidad de la Educación (ACE) en el 2019, se confirma esta información. Sin embargo, después de la Pandemia el panorama cambia, y las relaciones entre pares y entre docentes y estudiantado se vieron mermadas. (Mineduc, 2023, p6).

En las escuelas rurales, el bienestar escolar adquiere una dimensión particularmente comunitaria. Al ser instituciones más pequeñas, con vínculos estrechos entre docentes, estudiantes y familias, la convivencia escolar se caracteriza por relaciones más personalizadas y cercanas. Esta cercanía puede favorecer climas afectivos positivos, con sentido de pertenencia y colaboración. Sin embargo, también pueden aparecer tensiones o conflictos difíciles de abordar si no existen apoyos externos ni formación adecuada para la resolución pacífica de conflictos, este fenómeno se visibilizó más post pandemia, donde la abstención de ir a las escuelas, mermo las habilidades sociales de varios estudiantes, lo que provoca una baja inteligencia emocional en la manera de relacionarnos con los demás, ya sea con compañeros o con otros miembros de la comunidad escolar.

El bienestar en estos contextos también implica acceso equitativo a servicios básicos, apoyo socioemocional y respeto por la identidad local. Las escuelas rurales enfrentan mayores desafíos en términos de infraestructura, salud mental y redes de protección social. Por eso, el rol del docente va más allá del aula: muchas veces actúa como orientador, mediador y referente afectivo. La promoción del bienestar y la buena convivencia en este contexto requiere una pedagogía afectiva, inclusiva y vinculada a la comunidad, donde se integren emociones, relaciones y cuidado mutuo como parte esencial del proceso educativo.

Contextualización

La escuela rural en una localidad se constituye como una institución relevante que mantiene un fuerte vínculo con la comunidad (ACE, 2019). Por lo tanto, el principio de contextualización curricular toma especial importancia en este contexto, para lo cual se pueden relevar las características sociales, culturales, geográficas y demográficas de la comunidad haciendo uso efectivo del Proyecto Educativo Institucional (PEI). (Mineduc, 2023, p6).

La contextualización del aprendizaje es uno de los principios más relevantes para lograr una educación pertinente en el mundo rural. Enseñar desde el territorio implica reconocer las realidades culturales, sociales, productivas y ecológicas del entorno, y utilizar estos elementos como recursos didácticos. En escuelas multigrado, donde se trabaja con varios niveles a la vez, contextualizar permite conectar los contenidos con la vida cotidiana de los estudiantes y abordar aprendizajes de forma integrada.

Por ejemplo, una unidad sobre el agua puede abordarse desde ciencias naturales (ciclo del agua), historia local (gestión del agua en la comunidad), lenguaje (producción de relatos orales sobre el río) y matemáticas (medición y consumo). Así, el conocimiento se vuelve significativo y cercano. La contextualización también dignifica los saberes rurales, muchas veces invisibilizados por un currículo estandarizado de enfoque urbano. En este sentido, la escuela se convierte en un puente entre los saberes académicos y los conocimientos comunitarios.

La/el docente de aula multigrado, tiene el desafío de crear prácticas pedagógicas innovadoras, con impacto en los aprendizajes y que consideren las características propias de cada entorno, para luego difundirlas a toda la comunidad educativa e implementar el Currículo Nacional (MINEDUC, 2021), es decir, diversificar el proceso de enseñanza y aprendizaje, incluida la evaluación. (Mineduc, 2023, p6).

La formación docente sigue siendo uno de los principales desafíos estructurales de la educación rural. La mayoría de las carreras de pedagogía no preparan específicamente a los futuros profesores para enseñar en aulas multigrado ni para enfrentar los desafíos del mundo rural: aislamiento, escasos recursos, diversidad cultural y soledad profesional. Muchos docentes llegan sin preparación para planificar actividades integradas, gestionar niveles múltiples o relacionarse con comunidades indígenas o campesinas.

Los y las docentes de escuela rural se enfrentan a diferentes retos, entre ellos, una reducida matrícula que disminuye el ingreso de recursos, aulas combinadas con estudiantes de diferente rango etario, aislamiento, poca conectividad, entre otros. Además, aquellos docentes que se desempeñan en escuelas pequeñas tienen un perfil específico, caracterizado por la cercanía que tienen con la comunidad y con sus estudiantes. Al existir un trato cercano entre los integrantes de la comunidad, es posible promover una enseñanza individualizada, lo que implica un mayor desafío, dedicación y acompañamiento en el proceso de aprendizaje de cada estudiante por parte de los docentes (ACE, 2019). (Mineduc, 2023, p7).

Frente a esto, se necesita una formación docente especializada, situada y continua. Es crucial que los programas formativos incluyan didácticas multigrado, estrategias de contextualización curricular, interculturalidad y liderazgo comunitario. Además, deben

existir redes de apoyo —como microcentros rurales o comunidades profesionales— que favorezcan la reflexión colectiva y el intercambio de experiencias.

En síntesis, un docente rural no solo enseña: interpreta, adapta, crea, vincula y lidera. Por eso, su formación debe reconocer esa complejidad, acompañarlo desde su ingreso al sistema y valorarlo como agente de transformación educativa y territorial.

Integración de aprendizajes

la integración es una necesidad y una oportunidad para reactivar aquellos aprendizajes rezagados de años anteriores. Al integrar aprendizajes se debe relacionar conocimientos, habilidades y aptitudes, no solo entre los ejes de una misma asignatura, sino que incorporar desde el enfoque interdisciplinar a otras disciplinas del Currículum Nacional, dando la posibilidad de contextualizar las experiencias de aprendizaje en base al propósito formativo definido por la comunidad educativa, lo que a su vez debe velar por el desarrollo socioemocional. (Mineduc, 2023, p7).

La integración curricular es una estrategia clave en aulas multigrado, ya que permite optimizar el tiempo, facilitar la gestión pedagógica y enriquecer el aprendizaje. En lugar de trabajar cada nivel o asignatura de forma aislada, se planifican experiencias que aborden objetivos de distintos grados y áreas a través de un eje común. Esto no solo responde a una necesidad operativa, sino que también favorece aprendizajes más profundos, significativos y conectados.

En contextos rurales, la integración se beneficia especialmente del entorno: temas como la agricultura, el bosque, la historia del pueblo o las festividades locales pueden convertirse en proyectos transversales. Este enfoque rompe con la fragmentación del conocimiento y promueve habilidades como la colaboración, la autonomía, la indagación y la reflexión crítica. Además, permite que los estudiantes mayores apoyen a los más pequeños, generando un ambiente horizontal de aprendizaje cooperativo.

3.3.4. Orientaciones didácticas.

La estrategia de interacción didáctica en contextos rurales y de aulas multigrado representa una respuesta pedagógica integral a los desafíos y potencialidades que caracterizan a este tipo de escuelas. A diferencia de los modelos urbanos y unigrado, donde los estudiantes

comparten un mismo nivel de desarrollo académico, las aulas multigrado albergan niños de distintas edades, grados escolares y trayectorias de aprendizaje en un solo espacio. Por tanto, el rol del docente debe ir más allá de la enseñanza frontal tradicional, para convertirse en un facilitador del aprendizaje, capaz de diseñar experiencias significativas, flexibles y contextualizadas.

La Integración de Aprendizajes es una estrategia pedagógica que orienta la articulación de habilidades, conocimientos y actitudes del currículum vigente con los saberes contextuales de las comunidades educativas. Para planificar experiencias de integración de aprendizajes es preciso elaborar un elemento integrador y un propósito formativo. (Mineduc, 2023, p8).

Una de las principales características de esta estrategia es su enfoque integrador, donde se articulan contenidos de diferentes grados y áreas a través de proyectos, temas comunes o centros de interés. Esto permite que todos los estudiantes participen activamente desde su propio nivel, compartiendo una misma experiencia pedagógica, pero con objetivos diferenciados. La interacción didáctica multigrado se nutre, además, de la riqueza que ofrece el trabajo entre pares, fomentando dinámicas de tutoría, colaboración y apoyo mutuo. Los estudiantes más avanzados pueden asumir roles de acompañamiento, mientras que los más pequeños se benefician del aprendizaje en comunidad.

El elemento integrador corresponde a conocimientos, habilidades, actitudes, temas emergentes, actividades escolares, productos o servicios que requiera la comunidad, cuya función es articular objetivos de aprendizaje de una o más asignaturas. Por su parte, el propósito formativo responde al para qué de la enseñanza y cumple la función de conectar los objetivos de aprendizaje con las intenciones pedagógicas de las y los docentes, atendiendo a las necesidades, intereses y potencialidades de las y los estudiantes. (Mineduc, 2023, p8).

El docente rural, en este marco, organiza su tiempo y sus recursos con una lógica distinta: no se trata de replicar la clase tradicional para cada grado, sino de crear espacios de trabajo autónomo, rotativo y cooperativo, en los cuales pueda atender distintos grupos según sus necesidades. Este enfoque exige también una evaluación formativa, centrada en los procesos

y en el avance personal de cada estudiante, en lugar de utilizar pruebas estandarizadas que muchas veces no reflejan la realidad del aula rural.

Leer, Escribir y Comunicar para el Aprendizaje

La lectura, la escritura y la comunicación son competencias claves para el aprendizaje en cualquier disciplina, modalidad y diferenciación del sistema educativo. La lectura es considerada como “un medio de información, aprendizaje y recreación en múltiples ámbitos de la vida” (MINEDUC, p. 2, 2012, citado por Mineduc, 2023, p9).

En las escuelas rurales y multigrado, leer, escribir y comunicar son procesos que trascienden el dominio técnico: son prácticas culturales profundamente arraigadas en el entorno y la identidad de la comunidad. La lectura y la escritura en este contexto no solo deben ser funcionales al currículo nacional, sino también significativas para la vida de los estudiantes. Esto implica valorar los relatos orales de las familias, las tradiciones locales, los saberes campesinos e indígenas, y los modos de hablar y narrar propios de cada territorio.

En aulas multigrado, estos procesos adquieren una dimensión particular: los estudiantes no solo aprenden de la intervención docente, sino también observando, escuchando y colaborando entre sí, en un ambiente donde distintas edades y niveles interactúan. Esta situación ofrece oportunidades valiosas para fomentar la lectura y la escritura compartida, las tutorías entre pares y las conversaciones reflexivas. No obstante, se requiere que los docentes cuenten con estrategias diferenciadas y materiales adecuados para atender la diversidad de niveles y necesidades presentes en un mismo espacio.

El gran desafío es cómo lograr que leer, escribir y comunicar sean parte de una experiencia pedagógica integrada, participativa y contextualizada, sin caer en rutinas repetitivas o ejercicios descontextualizados. El enfoque debe ser el de una alfabetización crítica y situada, donde los estudiantes comprendan, produzcan y dialoguen con textos que reflejen tanto su realidad local como el mundo global.

Brechas, Rezagos y Desafíos de Aprendizaje

Las brechas de aprendizaje en la educación rural no son solo académicas, sino también sociales y territoriales. Factores como el acceso limitado a recursos educativos, la conectividad deficiente, la inestabilidad de la dotación docente, y las condiciones

socioeconómicas de las familias rurales profundizan los rezagos, especialmente en habilidades fundamentales como lectura, escritura y resolución de problemas.

La educación rural multigrado está marcada por la baja conectividad vivenciada en las zonas aisladas. Lo anterior posiciona a la educación rural, y en especial a los establecimientos de educación multigrado, en desventaja frente a los establecimientos urbanos, por lo que será fundamental en este sentido, retomar y fortalecer las trayectorias formativas, incorporando diferentes mecanismos y estrategias que permitan recoger datos e información relevantes para el proceso de diseño de experiencias y secuencias didácticas de aprendizaje que aborden los desafíos de aprendizaje. (Mineduc, 2023, p8-9).

En el contexto de aulas multigrado, estos rezagos se manifiestan de forma más compleja, ya que coexisten múltiples niveles de desempeño en un solo grupo. Si bien esta diversidad puede convertirse en una riqueza pedagógica, también exige mayor preparación docente para diseñar propuestas flexibles e inclusivas. Además, muchos de estos rezagos no son evidentes en las evaluaciones convencionales, lo que obliga a desarrollar instrumentos de diagnóstico alternativos y procesos evaluativos contextualizados.

Los desafíos no solo radican en recuperar aprendizajes "perdidos", sino en replantear las metodologías y tiempos escolares. En lugar de presionar con aprendizajes apresurados, se necesita una lógica pedagógica que privilegie la profundidad sobre la cantidad, y la comprensión sobre la memorización. Asimismo, se requiere fortalecer el acompañamiento institucional a los docentes, con asesorías técnicas pertinentes, formación situada y recursos educativos adaptados a los territorios rurales.

Desarrollo de Aprendizajes Socioemocionales

El desarrollo socioemocional en la escuela rural no puede entenderse separado del contexto comunitario y cultural. En estos territorios, las relaciones interpersonales son más estrechas, lo cual favorece un clima de cercanía, cuidado y pertenencia. No obstante, también pueden surgir situaciones de aislamiento, discriminación cultural o falta de acceso a servicios de apoyo psicosocial. En este escenario, la escuela rural cumple un rol clave como espacio de contención emocional y desarrollo de habilidades para la vida.

En aulas multigrado, los vínculos entre estudiantes de distintas edades generan una dinámica de aprendizaje emocional horizontal, donde los mayores pueden guiar, proteger y colaborar con los más pequeños. Esta convivencia intergeneracional propicia la empatía, la cooperación y el respeto mutuo. Sin embargo, también plantea desafíos: los docentes deben gestionar conflictos, emociones diversas y situaciones de vulnerabilidad con herramientas específicas, muchas veces sin apoyo especializado.

Promover aprendizajes socioemocionales en este contexto implica enseñar a los estudiantes a autorregular sus emociones, resolver conflictos de forma pacífica, desarrollar la autoestima y trabajar en equipo, todo ello en diálogo con su entorno y su cultura. Para lograrlo, se necesita que los docentes no solo enseñen contenidos académicos, sino que también sean modelos de convivencia, liderazgo democrático y empatía. Esto requiere una formación profesional que integre la dimensión emocional como eje pedagógico, no como un añadido.

3.4. Documento: BASES CURRICULARES, EDUCACION BASICA.

3.4.1. Introducción.

Habla de los antecedentes del curriculum y de la educación chilena, también data principios ordenadores que sientan la base de la educación en Chile y los principios innovadores que son los aspectos que se han desarrollado durante el tiempo.

3.4.2. Objetivos generales de la educación.

Figura 2:

Objetivos generales de la educación básica y ley general de educación N°20370.

Objetivos Generales de la Educación Básica

(LEY GENERAL DE EDUCACIÓN N°20.370)

Art. 19.

La educación básica es el nivel educacional que se orienta hacia la formación integral de los alumnos, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, y que les permiten continuar el proceso educativo formal.

Art. 29.

La educación básica tendrá como objetivos generales, sin que esto implique que cada objetivo sea necesariamente una asignatura, que los educandos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan:

Nota: Artículos base de la ley general de educación, presentes en las bases curriculares de la educación básica como fuente primaria de estas mismas. *Recuperado de Mineduc, (2012), p16.*

Figura 3:

Desarrollo del **Ámbito personal y social**; y el **Ámbito de conocimiento y cultura** en la Ley general de Educación N°20370.

EN EL ÁMBITO PERSONAL Y SOCIAL

- a. Desarrollarse en los ámbitos moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico de acuerdo a su edad.
- b. Desarrollar una autoestima positiva y confianza en sí mismos.
- c. Actuar de acuerdo con valores y normas de convivencia cívica y pacífica, conocer sus derechos y responsabilidades, y asumir compromisos consigo mismo y con los otros.
- d. Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las diferencias entre las personas, así como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y desarrollar capacidades de empatía con los otros.
- e. Trabajar individualmente y en equipo, con esfuerzo, perseverancia, responsabilidad y tolerancia a la frustración.
- f. Practicar actividad física adecuada a sus intereses y aptitudes.
- g. Adquirir hábitos de higiene y cuidado del propio cuerpo y salud.

EN EL ÁMBITO DEL CONOCIMIENTO Y LA CULTURA

- a. Desarrollar la curiosidad, la iniciativa personal y la creatividad.
- b. Pensar en forma reflexiva, evaluando y utilizando información y conocimientos, de manera sistemática y metódica, para la formulación de proyectos y resolución de problemas.
- c. Comunicarse con eficacia en lengua castellana, lo que implica comprender diversos tipos de textos orales y escritos adecuados para la edad y expresarse correctamente en forma escrita y oral.
- d. Acceder a información y comunicarse usando las tecnologías de la información y la comunicación en forma reflexiva y eficaz.
- e. Comprender y expresar mensajes simples en uno o más idiomas extranjeros.
- f. Comprender y utilizar conceptos y procedimientos matemáticos básicos, relativos a números y formas geométricas, en la resolución de problemas cotidianos y apreciar el aporte de la matemática para entender y actuar en el mundo.
- g. Conocer los hitos y procesos principales de la historia de Chile y su diversidad geográfica, humana y sociocultural, así como su cultura e historia local, valorando la pertenencia a la nación chilena y la participación activa en la vida democrática.
- h. Conocer y valorar el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano y tener hábitos de cuidado del medioambiente.
- i. Aplicar habilidades básicas y actitudes de investigación científica, para conocer y comprender algunos procesos y fenómenos fundamentales del mundo natural y de aplicaciones tecnológicas de uso corriente.
- j. Conocer y apreciar expresiones artísticas de acuerdo a la edad y expresarse a través de la música y las artes visuales.

Nota: Se subdivide la ley de educación en ámbitos de aprendizaje esperados hacia el estudiante, se enfoca en una formación completa de las personas, tanto en una formación

personal y social, respetando las normas sociales y las diversidades culturales, como en el ámbito del conocimiento cognitivo y cultural. *Recuperado de Mineduc (2012) p16-17.*

3.4.3. Bases curriculares para la educación.

Definición

Las Bases Curriculares para la Educación Básica son el marco normativo oficial que define los aprendizajes esenciales y obligatorios que deben desarrollar todos los estudiantes en los distintos niveles del sistema escolar, desde 1° hasta 6° básico. Están elaboradas por el Ministerio de Educación de Chile y constituyen el principal referente para la planificación, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en todas las escuelas del país, tanto urbanas como rurales, públicas y privadas.

Este documento presenta Bases Curriculares para la Educación Básica. Las Bases Curriculares constituyen, de acuerdo a la Ley General de Educación (Ley N° 20.370), el documento principal del currículum nacional. Su concepción se enmarca en lo que esta blece nuestra Constitución y en lo que ha sido nuestra tradición educativa. (Mineduc, 2012, p18).

Requerimientos

Habla de la ley general de educación y de las reformas aplicadas como la consideración de educación básica como el ciclo de 1ro a 6to básico.

La adaptación de nuevos objetivos generales junto con nuevos conocimientos, habilidades y actitudes adaptados al contexto y a cada época, la adaptación de este mismo permitirá un buen ciclo académico al estudiante.

Permite la determinación de contenidos para cada asignatura y grado específico, también fomenta la formulación curricular de objetivos de aprendizajes en base a logros y desempeños.

Salvaguardar el tiempo de ocio y libre disposición, al menos el 30% de tiempo debe ser dedicado al libre desarrollo, garantiza el libre desarrollo tanto del estudiante en su educación como en el del profesor en desarrollar estrategias para esta misma.

Principios valóricos.

Son las bases valóricas del curriculum, como el respeto a la constitución chilena, los derechos humanos, las libertades individuales, el “bien común”, el derecho fundamental a la educación y los derechos fundamentales de los niños y la sana infancia.

Orientaciones para el aprendizaje

Son los principios u objetivos que se busca en la enseñanza y aprendizaje, como el desarrollo integro de todas sus capacidades, el desarrollo de la autonomía, la comprensión de mundo y de la sociedad, la participación ciudadana y democrática, el desarrollo de habilidades interpersonales, la curiosidad, la capacidad de desenvolverse en la sociedad actual, habilidades y apreciación artística y por último que genere su propio significado del conocimiento y el aprendizaje, valorando los aspectos positivos que estas mismas generan.

Fuentes

Las fuentes en que se basó el estudio inicial

3.4.4. Conceptos y definiciones de las bases curriculares.

Se establecen las definiciones más importantes del documento como el de objetivo de aprendizaje transversal como objetivos generales que traspasan asignaturas.

Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT): Son aquellos que derivan de los Objetivos Generales de la ley y se refieren al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los estudiantes. Por ello, tienen un carácter más amplio y general; se considera que atañen al nivel completo de la Educación Básica y que su logro depende de la totalidad de los elementos que conforman la experiencia escolar, tanto en el aula como fuera de ella, sin que estén asociados de manera específica a una asignatura en particular. (Mineduc, 2012, p24).

También establece la definición de objetivo de aprendizaje:

Objetivos de Aprendizaje (OA) Son objetivos que definen los aprendizajes terminales esperables para una asignatura determinada para cada año escolar. Los Objetivos de Aprendizaje se refieren a habilidades, actitudes y conocimientos que buscan favorecer el desarrollo integral de los estudiantes. Ellos se ordenan en torno a los objetivos generales que establece la Ley General de Educación para el ámbito del conocimiento y la cultura, pero también se enfocan al logro de aquellos que se refieren al ámbito personal y social; de este modo, se busca contribuir a la formación integral del estudiante desde cada una de las áreas de aprendizaje involucradas. (Mineduc, 2012, p24).

Y por último se establece la definición de habilidades, conocimientos y actitudes.

Las habilidades son capacidades para realizar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad. Una habilidad puede desarrollarse en el ámbito intelectual, psicomotriz, afectivo y/o social.

Los conocimientos corresponden a conceptos, redes de conceptos e información sobre hechos, procesos, procedimientos y operaciones. La definición contempla el conocimiento como información (sobre objetos, eventos, fenómenos, símbolos) y como comprensión; es decir, la información integrada en marcos explicativos e interpretativos mayores, que dan base para discernimiento y juicios.

Las actitudes son disposiciones aprendidas para responder, de un modo favorable o no favorable, frente a objetos, ideas o personas; incluyen componentes afectivos, cognitivos y valorativos que inclinan a las personas a determinados tipos de acciones. (Mineduc, 2012, p24).

Otros instrumentos del curriculum

Establece la diferencia entre bases curriculares, programa de estudio y planes de estudio, el primero sienta las bases conceptuales y los aprendizajes comunes durante su trayectoria escolar, el segundo es una organización temporal de los objetivos de aprendizaje, sirven de apoyo docente, y el último, es una organización del tiempo escolar y del tiempo mínimo de asignaturas y de temáticas.

Tiempo escolar y asignaturas

Las asignaturas son:

- Lenguaje y Comunicación
- Matemática,
- Ciencias Naturales
- Historia, Geografía y Ciencias Sociales
- Artes Visuales
- Música
- Educación Física y Salud
- Tecnología
- Orientación

Los opcionales son:

- Religión
- Lengua Indígena
- Idioma Extranjero (obligatorio a partir de 5 básico)

Las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemática se consideran prioritarias y tienen una asignación mínima semanal. Deben asignar a Lenguaje y Comunicación al menos seis (6) horas pedagógicas semanales desde 1° básico a 4° básico y cinco (5) horas pedagógicas semanales de 5° básico a 6° básico; a la asignatura de Matemática deben destinar al menos 5 horas pedagógicas semanales desde 1° básico a 6° básico. (Mineduc, 2012, p26).

La hora de libre disposición son de 11 horas pedagógicas en colegios con jornada completa, o desde un 30% a 15% de tiempo de trabajo, esos tiempos pueden ser utilizados para planificar, desarrollar talleres, reforzamientos, actividades extraprogramáticas, etc.

3.4.5. Objetivos de aprendizaje transversales.

Los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) constituyen un componente esencial del currículo escolar chileno, establecido en las Bases Curriculares de Primero a Sexto Básico. A diferencia de los objetivos propios de cada asignatura, los OAT no se limitan a un área disciplinar, sino que abarcan todos los aspectos de la vida escolar y deben ser promovidos de manera transversal a lo largo del proceso educativo. Su propósito es contribuir a la formación integral de los estudiantes, desarrollando no solo habilidades cognitivas, sino también actitudes, valores y disposiciones que les permitan actuar de forma ética, autónoma, crítica y responsable en la sociedad.

Los OAT están diseñados para orientar el desarrollo de competencias en diversas dimensiones del ser humano, tales como la física, afectiva, cognitiva, sociocultural, moral,

espiritual, laboral y tecnológica. En la dimensión física, por ejemplo, se busca fomentar hábitos de vida saludable, autocuidado y práctica regular de actividad física. En lo afectivo, se promueve la autoestima, el autoconocimiento y la formación de vínculos sanos con los demás. La dimensión cognitiva impulsa la capacidad de análisis, reflexión, planificación y solución de problemas, habilidades fundamentales para enfrentar los desafíos del aprendizaje y la vida cotidiana.

En el ámbito sociocultural y moral, los OAT orientan a los estudiantes hacia el respeto por la diversidad, la participación democrática, la valoración de la historia y cultura nacional, y el ejercicio de la ciudadanía activa. Del mismo modo, fomentan el juicio ético, la empatía, la solidaridad y el respeto por los derechos humanos, aspectos fundamentales para la convivencia pacífica y el desarrollo de una sociedad justa. También se consideran la dimensión espiritual, que invita a la reflexión sobre el sentido de la vida y la trascendencia, y la dimensión laboral y proactiva, que promueve actitudes como la responsabilidad, el esfuerzo, la perseverancia, el espíritu emprendedor y el compromiso con el trabajo bien hecho.

Un aspecto innovador e imprescindible es la dimensión tecnológica, donde se espera que los estudiantes aprendan a utilizar de forma crítica, segura y responsable las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En una sociedad digitalizada, esta competencia transversal se vuelve clave no solo para el aprendizaje académico, sino también para la inserción social, cultural y laboral.

En resumen, los Objetivos de Aprendizaje Transversales son una guía formativa que da sentido al quehacer pedagógico más allá del cumplimiento disciplinar. Están orientados a **formar personas íntegras**, capaces de convivir, aportar a su comunidad y desarrollarse como ciudadanos activos y conscientes. Su presencia en el currículo refuerza la idea de que educar no es solo transmitir conocimientos, sino también formar seres humanos completos que contribuyan al bienestar colectivo y a la construcción de una sociedad democrática.

3.4.6. Organización por asignatura.

Después de los elementos teóricos, sigue la ordenanza de las asignaturas, las asignaturas se ordenan de la siguiente manera: Artes Visuales, Ciencias Naturales, Educación física, Historia y geografía, Tecnología, Matemática, Inglés, Lenguaje, Música, Orientación.

- Conocimientos o ejes.
- Habilidades.
- Actitudes.
- OA por grado académico (en orden, de 1ro a 6to).

4. Capítulo 4: RESULTADOS DE LA INVESTIGACION.

4.1. Cuadro Informe final: Análisis del proceso de participación para el diseño de la política nacional de educación rural.

Tabla 1:

Cuadro Síntesis sobre el informe final nacional de política rural y sus conclusiones.

Dimensión.	Ámbitos Abordados.	Descripción.
Enfoque Territorial.	- Definición de establecimiento rural. - Relaciones escuela – territorio..	- La definición actual de "ruralidad". se basa en criterios demográficos y geográficos, lo que puede invisibilizar la diversidad de los territorios rurales. - Se requiere una política con enfoque territorial y participativo que reconozca las particularidades locales. - Se propone una definición más amplia que reconozca las particularidades culturales, sociales y económicas de cada territorio.

Gestión Institucional.	<ul style="list-style-type: none"> - Redes y microcentros- Liderazgo. - Trayectorias educativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los microcentros son espacios de trabajo colaborativo entre docentes de escuelas rurales multigrado, destinados al intercambio de experiencias y mejora de prácticas pedagógicas. - Se busca fortalecer el liderazgo pedagógico y la gestión institucional en contextos rurales. - Es necesario fortalecer las redes territoriales y los equipos de trabajo para mejorar las oportunidades educativas en zonas rurales.
Gestión Pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> - Trayectorias formativas- Gestión curricular. -Contextualización curricular. - Docencia. - Convivencia. - Recursos pedagógicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - El currículo actual tiene un enfoque urbano céntrico que no se ajusta a las realidades de las escuelas rurales multigrado. - Se enfatiza la necesidad de adaptar el currículo a las realidades locales, promoviendo una educación contextualizada que valore las culturas y saberes locales. - Se destaca el compromiso ético y profesional de los docentes rurales, quienes requieren más recursos económicos y humanos para enfrentar los desafíos pedagógicos y sociales. -La formación docente debe incluir estrategias para abordar la multigrado y la diversidad cultural.
Condiciones Estructurales.	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilidad y acceso a bienes y servicios básicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las escuelas rurales enfrentan desafíos en infraestructura,

-
- Aspectos institucionales conectividad, transporte y acceso a (financiamiento, servicios básicos. condiciones laborales, - Se requiere una revisión de las arquitectura institucional). políticas de financiamiento y condiciones laborales para el personal educativo rural.
-

Nota: se presenta una síntesis sobre el análisis del informe final de política nacional de educación rural, se presentan las dimensiones a gran escala junto con los ámbitos o subdivisiones, finalizando con las ideas más importantes de cada una. *Elaboración propia en base a Mineduc (2024).*

4.2. Cuadro orientaciones didácticas.

Tabla 2:

Cuadro síntesis sobre las Orientaciones Didácticas de la enseñanza básica rural.

Componente	Descripción
Propósito General	Acompañar a los profesionales de la educación en la apropiación y gestión curricular, promoviendo oportunidades de aprendizaje basadas en los principios de bienestar, contextualización, integración de aprendizajes y profesionalidad docente, en el marco de la Reactivación Educativa.
Principios Orientadores	<p>Bienestar, Convivencia y Salud Mental: Fomentar el desarrollo socioemocional, la formación ética y la salud mental de los estudiantes.</p> <p>Profesionalidad Docente: Reconocer la labor docente y promover decisiones pedagógicas contextualizadas.</p> <p>Integración de Aprendizajes: Implementar una visión curricular compleja y contextualizada mediante estrategias pedagógico-didácticas.</p>

	<p>Contextualización: Adaptar el currículo considerando el proyecto educativo y el contexto territorial y cultural.</p>
<p>Estrategias Didácticas</p>	<p>Diagnóstico de Aprendizajes: Identificar rezagos y desafíos para fortalecer las trayectorias formativas.</p> <p>Gestión Curricular Integral: Planificar la enseñanza enfocada en aprendizajes socioemocionales, conceptuales, habilidades y actitudes.</p> <p>Fortalecimiento de Competencias Clave: Enfatizar la lectura, escritura y comunicación como fundamentales para el aprendizaje en todas las disciplinas y modalidades.</p>
<p>Contexto de la Educación Rural</p>	<p>Definición: Educación que abarca desde la parvularia hasta la educación de adultos e intercultural en localidades alejadas del ámbito urbano.</p> <p>Estadísticas: Aproximadamente el 30% de los estudiantes en Chile provienen de establecimientos rurales, y más del 50% de estos asisten a escuelas multigrado.</p> <p>Organización Escolar: Las escuelas rurales pueden ser multigrado incompletas (hasta 6° básico) o completas (incluyen 7° y 8° básico), con combinaciones de cursos según normativa.</p>
<p>Relevancia de los Microcentros</p>	<p>Colaboración Docente: Espacios que permiten la colaboración entre docentes de establecimientos cercanos, promoviendo el intercambio de experiencias y la mejora de prácticas pedagógicas.</p> <p>Fortalecimiento de la Gestión: Contribuyen al desarrollo profesional docente y a la implementación efectiva de las orientaciones didácticas en contextos rurales.</p>
<p>Aplicación Curricular</p>	<p>Integración Intra e Interdisciplinaria: Fomentar la conexión de objetivos de aprendizaje dentro de una asignatura y entre distintas asignaturas, considerando aprendizajes de años anteriores.</p> <p>Adaptación al Contexto: Ajustar la planificación y evaluación según las características y necesidades del entorno rural, promoviendo una educación pertinente y de calidad.</p>

Nota: Se presenta una síntesis sobre las orientaciones didácticas básicas que se presentan para las escuelas rurales y escuelas multigrado, se enfoca en la flexibilidad curricular y en el diseño de clases en aula multigrado. *Elaboración propia en base de Mineduc (2023).*

4.3. Cuadro bases curriculares 1ro a 6to año educación básica general

Tabla 3:

Cuadro síntesis sobre las Bases Curriculares de la Educación básica, de 1er grado a 6to grado.

Elemento.	Descripción según las Bases Curriculares.
Introducción.	Antecedentes e Historia de la educación chilena Bases y elementos innovadores.
Finalidad u objetivos generales de la educación.	Formación integral de los estudiantes: desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico.
Marco Legal.	<ul style="list-style-type: none"> • Ley General de Educación N° 20.370. Sustituye OF y CMO por Objetivos de Aprendizaje (OA) y Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT). • Constitución de Chile. • Declaración de derechos humanos. • Las libertades individuales. • El “bien común”. • El derecho fundamental a la educación. • Los derechos fundamentales de los niños y la sana infancia.
Asignaturas obligatorias.	Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales, Historia-Geografía-Ciencias Sociales, inglés

	(desde 5°), Educación Física y Salud, Artes Visuales, Música.
Asignaturas opcionales/contextuales.	Lengua Indígena (obligatoria en comunidades con alta densidad indígena), Tecnología, Orientación.
Distribución horaria mínima.	Lenguaje: 6 horas semanales (1° a 4°); 5 horas (5° y 6°) Matemática: mínimo 5 horas semanales en todos los niveles.
Tiempo de libre disposición.	30% de la jornada escolar para actividades complementarias o diseño propio del establecimiento (15% si se usan programas del MINEDUC).
Enfoque pedagógico.	Currículo centrado en el aprendizaje: conocimientos, habilidades y actitudes; integración entre asignaturas; progresión de aprendizajes.
OAT - Dimensiones formativas.	Física, Afectiva, Cognitiva, Socio-cultural, Moral, Espiritual, Laboral, Tecnológica. Se promueven en toda la experiencia escolar.
Componentes del currículo.	- Objetivos de Aprendizaje (OA) por asignatura y nivel - Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) para el ciclo completo.
Flexibilidad curricular.	Permite a los establecimientos desarrollar planes y programas propios, integrando o descomponiendo asignaturas según su proyecto educativo.

Nota: Se presenta un cuadro síntesis sobre las bases curriculares de la enseñanza básica, abarcan la amplitud de lo que es considerado enseñanza básica con sus grados y asignaturas, esta principalmente establecido para la educación urbana, aunque es aplicable a ambos enfoques. *Elaboración propia en base a Mineduc (2012).*

4.4.1. Puntos de acuerdo.

Tabla 4:

Puntos de coincidencia entre los documentos curriculares estatales.

Aspecto.	Coincidencia entre los documentos.
Importancia de la equidad educativa.	Todos reconocen la necesidad de garantizar igualdad de oportunidades para estudiantes, combatiendo la exclusión y la desigualdad histórica. Se presenta con más énfasis en la educación rural en los documentos del informe político de la educación rural y en las orientaciones didácticas. En las bases curriculares se refiere a estudiantes vulnerables.
Reconocimiento del contexto rural.	Las Orientaciones Didácticas y el Informe de Política enfatizan que el entorno rural tiene características propias (multigrado, aislamiento, cultura local) que deben ser atendidas en la planificación educativa. Las Bases Curriculares permiten cierto margen de contextualización.
Protagonismo del docente.	Los tres documentos destacan el rol crucial del docente como mediador del aprendizaje, gestor del aula y actor clave en la comunidad.
Aprendizaje integral y significativo.	Coinciden en promover aprendizajes que integren conocimientos, habilidades y actitudes, con énfasis en la realidad del estudiante y la vida cotidiana.
Necesidad de adaptabilidad curricular.	Se reconoce, especialmente en el informe política rural y en las orientaciones didácticas la adaptación del curriculum al contexto rural, la importancia de adaptar los planes de estudio a las

condiciones locales, con metodologías flexibles e innovadoras. En las bases curriculares, se habla de adaptación y flexibilidad en términos de vulnerabilidad, y de alumnado con necesidades especiales.

Nota: cuadro que muestra los puntos de acuerdo y coincidencia entre los 3 documentos curriculares, algunos puntos puede que solo la mayoría de documentos posea correlación en un punto. *Elaboración propia (2025)*.

Los criterios de investigación se basaron en el anterior análisis documental sobre los 3 documentos, generando primero punto de convergencia, y luego investigando la parcialidad de tal punto con respecto al documento, luego se buscó puntos de acuerdo entre 2 o los 3 documentos respecto a un punto del criterio.

El punto de “importancia de la equidad educativa” habla de la igual búsqueda y ofrecimiento de oportunidades de la educación hacia los estudiantes, sin importar contexto socioeconómico, geográfico, social, etc. El “reconocimiento del contexto rural” habla del reconocimiento que se le da al contexto rural en el documento, que tanta información, diagnóstico o soluciones, propone el documento respecto a la educación en contexto rural o en aula multigrado. El “protagonismo del docente” habla del reconocimiento del rol docente en el aula educativa, si es valorada y está en constante evolución. El “aprendizaje integral y significativo” habla del nivel de contextualización e inclusión es aplicada al curriculum, todo en base de las necesidades del estudiante. Y, por último, “la necesidad de adaptación curricular” habla de la contextualización en base a las necesidades de la comunidad y la sociedad.

A continuación, se presenta una síntesis más puntual de los criterios:

Tabla 4.1:*Síntesis puntual de criterios de acuerdo.*

Aspectos.	Documentos.		
	Política rural de educación (2024).	Orientaciones académicas rurales (2023).	Bases curriculares rurales (2012).
Importancia de la equidad educativa.	Busca garantizar la igualdad de oportunidades en contextos rurales.	Buscar garantizar la igualdad de oportunidades en contextos rurales.	Busca Garantizar la igualdad de oportunidades en contextos vulnerables.
Reconocimiento del contexto rural.	Reconocen el contexto rural y sus formas de educar.	Reconocen el contexto rural y sus formas de educar.	Reconocen el contexto rural y sus formas de educar en menor medida.
Protagonismo del docente.	Reconocen y valoran rol interdisciplinario del docente.	Reconocen y valoran rol interdisciplinario del docente.	Reconocen y valoran rol interdisciplinario del docente.
Aprendizaje integral y significativo.	Acepta el concepto de flexibilidad curricular adaptada al contexto del estudiante.	Acepta el concepto de flexibilidad curricular adaptada al contexto del estudiante.	Acepta el concepto de flexibilidad curricular adaptada al contexto del estudiantes.
Necesidad de adaptabilidad curricular.	Aceptan el concepto de flexibilidad curricular adaptada	Aceptan el concepto de flexibilidad curricular adaptada las necesidades de la	Aceptan el concepto de flexibilidad curricular adaptada las necesidades de la

las necesidades de la comunidad y de los estudiantes con capacidades especiales y vulnerables, Aplicado a contexto rural.	comunidad y de los estudiantes con capacidades especiales y vulnerables, aplicado a contexto rural.	comunidad y de los estudiantes con capacidades especiales y vulnerables. Aplicado a contextos generales y a vulnerabilidad.
---	---	---

Nota: se presenta una síntesis por categoría y documento de los criterios de acuerdo en los documentos curriculares, para mayor comprensión, leer con cuadro 4 y el análisis posterior.

Elaboración propia de Tabla 4.

4.4.2. Puntos de tensión y desacuerdo.

Tabla 5:

Puntos de tensión o discordia entre los documentos curriculares estatales.

Aspecto.	Tensión o diferencia identificada.
Grado de flexibilidad curricular.	Las Bases Curriculares son prescriptivas en cuanto a los Objetivos de Aprendizaje (OA), mientras que las Orientaciones Didácticas y el Informe Rural promueven una mayor flexibilidad para responder a contextos específicos, como el aula multigrado o la cultura local de la comunidad.
Interdisciplinariedad y trabajo por proyectos.	Las orientaciones didácticas rurales fomentan el trabajo integrado e interdisciplinario, lo cual es más complejo de

	<p>aplicar en el marco de las Bases curriculares, que siguen organizadas por asignatura.</p>
<p>Visibilidad del enfoque territorial.</p>	<p>Las Bases Curriculares no incluyen explícitamente una mirada territorial o cultural (ej. pueblos originarios, economía local), a diferencia de los documentos rurales, que consideran estas dimensiones fundamentales para una educación contextualizada.</p>
<p>“Paradigma educativo rural – urbano”.</p>	<p>Se genera un paradigma con respecto a los tres documentos, ya que para la educación rural el MINEDUC establece como propicio el implemento de las Bases curriculares de la educación básica, estas bases están muy “urbanizadas” o descontextualizadas de la realidad rural, entonces en respuesta, se generaron las Orientaciones didácticas para la educación rural, sin embargo, en el Informe de política educativa rural, se establece una crítica hacia estos dos documentos, debido a que el primero esta desactualizado y no responde a las necesidades rurales ni al contexto de aula multigrado presente en colegios rurales, y el segundo documento es una ayuda orientadora insuficiente con respecto a la dificultad que corresponde ser docente rural, no otorga muchas estrategias para llevar una clase rural y/o en contexto multigrado</p>
<p>Participación comunitaria.</p>	<p>El Informe de Política y las Orientaciones promueven una escuela abierta a la comunidad, incluyendo saberes ancestrales y participación familiar más cercana hacia la comunidad educativa; esta perspectiva no está desarrollada con la misma fuerza en las Bases Curriculares, la cual limita en cierto grado, la participación de la familia.</p>
<p>Lengua y cultura local.</p>	<p>Las Bases Curriculares mencionan la lengua indígena como asignatura opcional/contextual, pero no la integran en el currículo general. Los documentos rurales subrayan su</p>

importancia transversal para la identidad, la enseñanza y el aprendizaje de estas mismas, también se establece la idea de una identidad cultural con respecto a la comunidad, valorándola en sí.

Nota: se presenta el cuadro de los puntos de tensión y discordia entre los 3 documentos curriculares, separados en categorías. *Elaboración propia.*

Los criterios fueron establecidos a través del análisis entre los 3 documentos, fueron los puntos de discordia los que generaron categorías de clasificación y de posterior análisis diferencial de como definen y ven aspectos de la educación rural los documentos curriculares presentes.

El punto de “flexibilidad curricular” habla de la contextualización del currículum y la forma de organización en la que se presenta. El punto de” interdisciplinariedad y proyectos” habla de la consideración por proyectos que trabajen con varias asignaturas a la vez. El siguiente punto de “visibilidad del enfoque territorial” habla de la consideración del aspecto cultural territorial en la educación como base de una educación contextualizada rural o urbana. El “paradigma educativo rural-urbano” habla de la crítica curricular existente entre los documentos curriculares estatales. La “participación comunitaria” habla de la inmersión y participación que ejerce la comunidad y que tan abierto está el colegio a esta participación. Y, por último, el criterio “lengua local” habla de la cultura indígena como base de la contextualización de la educación y de la incorporación de esta misma en el currículum.

Se presenta un cuadro síntesis de criterio por criterio:

Tabla 5.1:

Síntesis por criterio de los aspectos de tensión en documentos curriculares.

Aspectos.	Documentos.		
	Política rural de educación (2024).	Orientaciones académicas rurales (2023).	Bases curriculares rurales (2012).

Grado de flexibilidad curricular.	Promueven una mayor flexibilidad para responder a contextos específicos, como el aula multigrado o la cultura local de la comunidad.	Promueven una mayor flexibilidad para responder a contextos específicos, como el aula multigrado o la cultura local de la comunidad.	Se encuentra escrito en OA y Asignatura, por lo que no ayuda a lo interdisciplinar ni al aula multigrado.
Interdisciplinaria y trabajo por proyectos.	Valora los proyectos interdisciplinarios.	Valora los proyectos interdisciplinarios.	Dificulta su implementación.
Visibilidad del enfoque territorial.	Incluyen mirada y enfoque territorial	Incluyen mirada y enfoque territorial.	No lo incluye ni valora.
“Paradigma educativo rural – urbano”.	Crítico hacia los dos documentos, como insuficientes y desconectados de la realidad rural, más crítico a las bases curriculares.	Orientaciones didácticas como respuesta al enfoque urbano del curriculum.	Propone bases curriculares generales como enfoque a lo rural.
Participación comunitaria.	Acepta una comunidad participe en lo educativo	Acepta una comunidad participe en lo educativo.	No lo valora explícitamente, a veces limita la participación de la comunidad.
Lengua indígena y local.	La valora como aspecto de enseñanza y de la comunidad, debe	La valora como aspecto de enseñanza y de la comunidad, debe ser enseñado en los colegios	Es mencionada como opcional y no realiza mayor enfoque que eso,

ser enseñado en
los colegios

propone pocas
actividades.

Nota: síntesis para mejorar el entendimiento de los criterios de tensión y desacuerdo, complementar con análisis y cuadro anterior. *Elaboración propia de tabla 5.*

5. Capítulo 5: IMPACTO DEL PARADIGMA RURAL-URBANO EN LAS TRANSICIONES ACADÉMICAS COMO PROCESO CRÍTICO PARA LOS ESTUDIANTES RURALES.

El paradigma educativo dominante, construido históricamente desde una lógica urbana y centralista, ha tenido un impacto significativo y problemático en las transiciones académicas de los estudiantes que provienen de contextos rurales. Este paradigma impone una visión homogénea de la educación, que responde mayoritariamente a las dinámicas, estructuras y referentes culturales del mundo urbano, desconociendo en gran medida las particularidades territoriales, socioculturales y económicas del mundo rural. Este sesgo urbano-centrista afecta directamente la forma en que se diseñan los currículos, se conciben las políticas educativas y se estructuran los sistemas de evaluación y promoción.

Informalmente hablando, el sistema educativo está urbanizado, y se valida por parte del estado y de la sociedad este paradigma dominante, el MINEDUC, establece **el currículum** o las **Bases curriculares básicas** como la respuesta a todas las necesidades de todos los colegios básicos de Chile, dejando de lado el contexto rural, donde se requiere una contextualización del currículum, adaptándolo a las necesidades de la comunidad rural y de los estudiantes, validando la enseñanza de conocimientos, habilidades y actitudes que según el docente rural, es prioridad para el estudiante, ya sea en su desarrollo actual y futuro.

En este marco, las transiciones académicas —como el paso de la educación básica a la media, o de la media a la educación superior— se convierten en momentos especialmente críticos para los estudiantes rurales. Estas transiciones no solo implican un cambio de nivel o institución educativa, sino también un desplazamiento simbólico y práctico hacia estructuras

que muchas veces no reconocen ni validan la identidad, los saberes o las trayectorias escolares rurales. En otras palabras, los estudiantes deben adaptarse a un entorno que no fue diseñado para ellos, lo cual genera múltiples tensiones.

Por otro lado, la respuesta del MINEDUC a esta problemática del paradigma educativo urbano-rural es el documento de ayuda **“Orientaciones didácticas para la educación rural”** que es en sí, un paso importante para la evolución de la educación rural, también hacia el reconocimiento de las particularidades del contexto rural en el proceso educativo. Estas orientaciones buscan ofrecer herramientas pedagógicas que respondan a las condiciones particulares de las escuelas rurales, caracterizadas en gran parte por aulas multigrado, escasez de recursos, baja matrícula, y una alta diversidad sociocultural y territorial. En este sentido, el documento reconoce que la educación rural no puede ser tratada con las mismas estrategias que la urbana, y propone enfoques metodológicos más pertinentes y flexibles, como el trabajo por proyectos, la interdisciplinariedad, el uso del entorno local como recurso educativo, y la promoción de una relación estrecha entre escuela y comunidad.

Uno de los aportes más significativos de estas orientaciones es su esfuerzo por valorar el rol del docente rural como un actor clave no solo en el aula, sino también en la vida comunitaria. Se reconoce su labor multifuncional y su capacidad de innovación pedagógica frente a la adversidad. Del mismo modo, se destaca la importancia de integrar los saberes del territorio, las tradiciones culturales y la identidad local como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo así una educación más contextualizada y significativa.

No obstante, a pesar de estos avances, las Orientaciones Didácticas no son suficientes por sí solas para resolver la compleja problemática de la educación rural en Chile. Una de sus principales limitaciones es que no tienen carácter obligatorio; su implementación depende en gran medida de la voluntad y capacidad de los equipos docentes y directivos, sin un respaldo normativo fuerte ni un financiamiento específico que asegure su sostenibilidad. Además, aunque promueven cierta flexibilidad, las orientaciones siguen subordinadas a las Bases Curriculares oficiales, que fueron diseñadas desde una lógica disciplinar y urbana, lo cual puede generar tensiones o dificultades para su aplicación coherente en contextos rurales.

Otro punto crítico es que estas orientaciones no abordan de manera suficiente la formación docente, tanto inicial como continua, en relación con las particularidades del trabajo rural.

Muchos profesores que llegan a escuelas rurales lo hacen sin preparación previa para enfrentar el multigrado, la diversidad lingüística o la distancia cultural con la comunidad. Esta debilidad estructural no puede ser corregida únicamente mediante guías pedagógicas.

Finalmente, la existencia de las Orientaciones Didácticas no reemplaza la necesidad de una política pública integral y coherente para la educación rural. La problemática rural no es solo pedagógica, sino también estructural: incluye aspectos de conectividad, transporte escolar, acceso a tecnologías, estabilidad laboral docente y participación comunitaria en la gestión escolar. Por tanto, aunque las orientaciones aportan en lo pedagógico, es necesario articularlas con políticas más amplias que garanticen condiciones adecuadas para enseñar y aprender en zonas rurales.

5.1. Orientaciones didácticas de educación rural ¿impactan en las transiciones educativas?

Desde un punto de vista crítico, **Si**, impacta directo y significativo en la comprensión de las transiciones educativas que enfrentan los estudiantes del mundo rural. Estas transiciones — como el paso de la educación parvularia a la básica, de básica a media, o de media a la educación superior— son momentos especialmente vulnerables, en los que las debilidades del sistema educativo se hacen más evidentes. Al observar que las Orientaciones Didácticas para la Educación Rural, aunque valiosas, no son suficientes para abordar integralmente la realidad rural, se revela cómo estas transiciones tienden a ser desiguales, desarticuladas y excluyentes para estudiantes rurales.

En primer lugar, el hecho de que las orientaciones sean solo sugerencias y no estén integradas de manera obligatoria o vinculante al currículo nacional genera discontinuidades pedagógicas entre los distintos niveles del sistema. Esto impacta la progresión de aprendizajes, especialmente cuando los estudiantes deben adaptarse a nuevos enfoques, metodologías o exigencias que no fueron coherentemente articuladas desde su nivel anterior en la educación rural. En este contexto, las transiciones pueden vivirse como rupturas más que como procesos graduales y acompañados, donde si la base de formación en su establecimiento rural fue mala o no fue óptima debido a muchas variables, no hay ningún otro proceso formativo inmediato que revierta esta situación, y se va a requerir un proceso de acompañamiento más específico

hacia ese estudiante, que en general, en la educación urbana, este tipo de acompañamiento no es muy cercano o especializado. Lo que genera un “Efecto bola de nieve” que desembocara en una trayectoria escolar irregular o discontinua con respecto a una trayectoria escolar ideal.

En segundo lugar, la falta de una política integral que articule las orientaciones con aspectos como la especialización en la formación de docentes rurales, la conectividad ya sea vial o digital, la participación comunitaria como el “que tanto puede colaborar la comunidad en el sistema educativo” sin ser invasivo por parte de las familias, y ni tampoco verse limitado por los mismos colegios, y por último, el apoyo psicosocial hacia estos estudiantes, debilita los factores protectores que facilitan una transición educativa exitosa. Los estudiantes rurales suelen cambiar de establecimiento al pasar de básica a media, muchas veces trasladándose a zonas urbanas, enfrentando un nuevo entorno cultural, académico y social que no reconoce ni valida su identidad, su capital cultural y experiencias previas. Si el sistema no se adapta a ellos —sino que exige que ellos se adapten al sistema—, y cuando nos vemos enfrentados a esta situación, el riesgo de fracaso escolar, deserción o marginación por parte de estos estudiantes aumenta.

Otro aspecto importante, que fue mencionado anteriormente es la ausencia de formación específica para docentes que enseñan en contextos rurales. Esto puede significar que los procesos de preparación y acompañamiento para la transición no están garantizados, la mayoría de los docentes no están preparados para enseñar a sus alumnos a afrontar una transición y las transiciones no se limitan solo a cambiar de curso o nivel, sino que implica una transformación en las relaciones, en las expectativas y en la percepción que el estudiante tiene de sí mismo, durante la transición escuela rural – liceo urbano, el estudiante se encuentra en plena etapa adolescente donde los cambios físicos y hormonales influyen en la percepción de sí mismo, ahora, incluyámosle un proceso crítico y difícil llamado “cambiarse de colegio”, causa un impacto en el estudiante y los profesores no tienen herramientas para gestionar estas emociones y/o dimensiones de una trayectoria educativa, entonces se pierde la posibilidad de amortiguar los efectos negativos de este cambio, ya que en su mayoría no hay un proceso de acompañamiento específico hacia una trayectoria educativa ideal, pudiendo generar estrés o trayectorias educativas discontinuas.

El último aspecto es el hecho de que las orientaciones promuevan el trabajo contextualizado y la valoración del entorno local, pero que estas prácticas no se mantengan ni se refuercen en los niveles superiores del sistema como en la educación media, esto genera una ruptura cultural y pedagógica en la trayectoria del estudiante rural. Esta desconexión curricular refuerza la percepción de que lo rural es menos válido o relevante, socavando la autoestima y el sentido de pertenencia del estudiante, justo en el momento en que más necesita apoyo para continuar aprendiendo, están des validando su método de aprendizaje que lo acompañó durante su trayectoria básica, cambiando radicalmente la metodología y la disposición de trabajo genera un impacto no solo educativo, sino también emocional en el estudiante rural, más si tiene que desplazarse todos los días de su localidad rural hacia su liceo urbano, ya que todos los días genera choques culturales que aunque no se crea, afecta al estudiante en su forma de afrontar el sistema educativo, en su emocionalidad e incluso en su forma de ver la vida.

A modo de cerrar el aspecto, el impacto del análisis en las transiciones educativas muestra que mientras no se aborden estructuralmente las brechas entre lo que se plantea en las orientaciones rurales y lo que realmente ocurre en las escuelas, las transiciones seguirán siendo momentos críticos de riesgo más que oportunidades de desarrollo. Por ende, fortalecer estas orientaciones con políticas articuladas y de alcance nacional no solo beneficiaría la calidad educativa, sino que contribuiría a una mayor equidad en los procesos de transición para los estudiantes rurales. Esta fue una de las conclusiones a las que se llegó en un documento que fue crítico con las Bases curriculares básicas, calificándolas de desactualizadas y de no responder las necesidades de la educación rural, dejándolas de lado y con las orientaciones didácticas rurales calificándolas como insuficientes y como aspectos que más que cerrar la brecha educativa, más deja en evidencia estas falencias en trayectorias educativas de los estudiantes rurales, y deja aún más en evidencia que las transiciones educativas son procesos críticos que se pasan por alto por el sistema y se entablan como procesos no influyentes en una trayectoria escolar ideal, entablándola como una trayectoria real. Este documento es el Informe Final: Análisis del proceso de participación para el diseño de la Política nacional de educación rural.

5.2. Informe final, política nacional de educación rural ¿manifestación de una realidad o de una problemática?

El Informe Final: Análisis del Proceso de Participación para el Diseño de la Política Nacional de Educación Rural es un documento, elaborado por el Ministerio de Educación de Chile, sistematiza las opiniones, necesidades y experiencias recogidas de distintas comunidades educativas rurales del país, permitiendo identificar con mayor claridad los obstáculos y oportunidades que enfrentan los estudiantes en los distintos tramos de su trayectoria escolar.

Uno de los aportes más importantes del informe es el reconocimiento explícito de las particularidades rurales, tales como la existencia de escuelas multigrado, la dispersión geográfica, las barreras de acceso, y la diversidad cultural y lingüística de los territorios. Al considerar estas características, el informe impulsa una mirada más contextualizada y justa de las transiciones educativas, entendidas como momentos críticos que requieren acompañamiento específico, pertinencia pedagógica y continuidad formativa. Este reconocimiento contribuye a que los cambios entre niveles educativos —por ejemplo, de básica a media o de media a superior— no impliquen un quiebre, sino una progresión armónica adaptada a la realidad del estudiante. Si bien se menciona la incapacidad de los docentes en la enseñanza en la educación rural, no se les responsabiliza de esta problemática, al contrario, se valora la autonomía, la valentía y las adaptaciones que genera el mismo hacia la comunidad educativa y su capacidad de resolver estas problemáticas.

Además, el informe resalta la importancia de una participación de las comunidades rurales en el diseño e implementación de las políticas educativas. Este enfoque participativo fortalece el sentido de pertenencia y empodera a los actores locales —docentes, familias, estudiantes y autoridades territoriales— para que sean parte de las decisiones que afectan sus trayectorias educativas de los estudiantes. En este sentido, las transiciones no se viven como procesos impuestos desde fuera, sino como transiciones acompañadas, en las que el contexto comunitario se convierte en un soporte clave, principalmente de la familia y de la comunidad escolar, que son los miembros más activos dentro de la trayectoria escolar de un individuo.

Otro elemento central del informe es su llamado a adoptar un enfoque territorial en las políticas públicas educativas, lo cual resulta esencial para asegurar transiciones más

equitativas. Este enfoque reconoce que las condiciones y oportunidades educativas no son iguales en todo el país, por lo que propone una distribución más justa de recursos, apoyos y estrategias específicas para las zonas rurales. De esta forma, se busca reducir las brechas entre lo rural y lo urbano y asegurar que los estudiantes rurales puedan transitar entre niveles educativos sin ver comprometido su derecho a una educación de calidad.

No obstante, el informe también evidencia desafíos persistentes que inciden negativamente en las transiciones educativas, como la escasa formación docente especializada en educación rural, la falta de articulación entre niveles educativos, la débil infraestructura escolar, y las limitaciones en conectividad digital. Frente a ello, el informe propone continuar desarrollando políticas con enfoque territorial, fortalecer la articulación curricular entre niveles, e invertir en formación docente y recursos educativos adecuados.

5.3. Perspectivas teóricas de la transición escolar.

El informe de participación para el diseño de la Política Nacional de Educación Rural evidencia, entre otros aspectos, cómo las transiciones educativas de los estudiantes rurales están marcadas por una desigualdad estructural que no se reduce a lo pedagógico, sino que se enraíza en factores sociales y culturales profundos.

Para explicar estos fenómenos podemos ocupar teorías de autores clásicos, la teoría del capital cultural de Pierre Bourdieu ofrece una clave interpretativa valiosa: los estudiantes de sectores rurales suelen contar con un capital cultural distinto al que el sistema escolar tradicional valora y legitima. Mientras las instituciones educativas —particularmente en los niveles medios y superiores— privilegian códigos lingüísticos, formas de conocimiento y normas sociales típicas del mundo urbano, los estudiantes rurales se ven obligados a adaptarse a una cultura escolar ajena, lo que dificulta su permanencia y éxito al nivel de adaptación que logra hacia su nuevo establecimiento educativo. El informe, al visibilizar estas tensiones y promover un enfoque territorial, reconoce la necesidad de construir una política educativa que no solo tolere, sino que valore y utilice los saberes locales como parte del proceso formativo del estudiantado, con el fin de que valore su capital cultural ya recibido y que incorpore estos nuevos aspectos que adquirirá a su nuevo capital cultural, no que reemplace un capital por otro.

Por otro lado, las transiciones educativas también pueden leerse a través del prisma psicológico a través de la teoría del estrés de Lazarus y Folkman, junto con la teoría de la resiliencia de Werner y Smith, que explica cómo ciertos individuos logran adaptarse positivamente y superar adversidades significativas de estrés gracias a la presencia de factores protectores internos y externos. El informe reconoce que muchos estudiantes rurales enfrentan condiciones adversas como pobreza, trayectorias educativas discontinuas, migración forzada por razones escolares y escaso apoyo institucional, estos fenómenos críticos en la trayectoria educativa, generan cierto grado de estrés en el estudiante. Sin embargo, también señala que existen fortalezas comunitarias, vínculos afectivos, y experiencias culturales que actúan como redes de contención. En este sentido, una política educativa participativa y contextualizada puede convertirse en un factor protector institucional, capaz de fortalecer la resiliencia de los estudiantes y acompañarlos de manera efectiva en sus transiciones escolares.

Finalmente, la teoría ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner permite comprender estas transiciones como procesos que ocurren en sistemas interrelacionados: el estudiante (microsistema) no transita solo, sino que se ve afectado por la familia, la comunidad escolar, las políticas públicas, y los marcos culturales más amplios (meso, exo y macro sistema). El informe impacta en este ecosistema al promover una política que no solo atiende al estudiante como individuo, sino que involucra activamente a su entorno — comunidades, territorios, familias— en el diseño e implementación educativa, estableciendo el punto de que no solo es estudiante es el que transiciona, sino todo sistema unido al estudiante, transiciona y debe transicionar con el estudiante, Esta perspectiva ecológica es esencial para que las transiciones no se vivan como experiencias fragmentadas o traumáticas para los estudiantes, sino como procesos acompañados, integrados y respetuosos de los diversos contextos y con los diversos personajes con los que el estudiante se desarrolla.

6. Capítulo 6: CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES.

6.1. Conclusión analítica.

Las transiciones educativas en contextos rurales representan uno de los desafíos más complejos y estructurales del sistema educativo chileno. A través del análisis de las Bases Curriculares de Educación Básica, las Orientaciones Didácticas para la Educación Rural y el Informe Final para el Diseño de la Política Nacional de Educación Rural, se evidencia que, si bien existen esfuerzos institucionales por reconocer y adaptar la educación a las particularidades del mundo rural, estos esfuerzos siguen siendo fragmentados, desarticulados y, en muchos casos, insuficientes para garantizar transiciones equitativas y significativas para los estudiantes.

Las Bases Curriculares entregan una estructura clara y estandarizada del aprendizaje, basada en Objetivos de Aprendizaje (OA) comunes para todos los estudiantes del país. Sin embargo, su rigidez, su enfoque urbano y disciplinar, y su débil conexión con los saberes y realidades locales limitan su pertinencia en contextos rurales, especialmente en escuelas multigrado. Por otro lado, las Orientaciones Didácticas para la Educación Rural representan un valioso intento de adaptar el currículo, reconociendo la necesidad de metodologías flexibles, trabajo por proyectos y conexión con el entorno. No obstante, su carácter no vinculante y la falta de recursos concretos para su implementación hacen que su impacto real en las transiciones educativas sea limitado.

El Informe Final para la Política Nacional de Educación Rural contribuye significativamente al debate al incorporar la voz de las comunidades rurales y proponer un enfoque territorial, participativo e inclusivo. Este informe enfatiza que las transiciones educativas no solo se juegan en lo pedagógico, sino también en lo social, lo emocional y lo estructural. En este sentido, visibiliza la necesidad de políticas coherentes, articuladas y con sentido de continuidad entre niveles educativos.

Estas tensiones pueden analizarse teóricamente desde distintos enfoques. La teoría del capital cultural de Bourdieu muestra cómo el sistema educativo reproduce desigualdades al valorar

solo ciertos códigos culturales, dejando a los estudiantes rurales en desventaja durante las transiciones. La teoría del estrés de Lazarus y Folkman identifica aspectos como una transición educativa como un fenómeno estresante; y La teoría de la resiliencia de Werner y Smith nos recuerda que, a pesar de estas adversidades, muchos estudiantes logran adaptarse positivamente cuando existen factores protectores como vínculos afectivos, identidad cultural fuerte o docentes comprometidos. Finalmente, la teoría ecológica de Bronfenbrenner permite entender estas transiciones como procesos sistémicos, influenciados por relaciones entre el estudiante, la familia, la escuela y las políticas públicas.

En conclusión, si bien los documentos analizados ofrecen marcos relevantes para orientar la acción educativa en contextos rurales, el sistema aún necesita una transformación más profunda. No se trata solo de adaptar el currículo, sino de repensar las políticas, los marcos institucionales y las prácticas pedagógicas desde una lógica territorial y con justicia educativa. Las transiciones educativas rurales seguirán siendo momentos críticos y desiguales mientras no se construya un sistema que valore la diversidad, articule los niveles de enseñanza, respete los saberes locales y acompañe activamente a los estudiantes en cada etapa de su trayectoria. Solo con un enfoque integrado, coherente y comprometido será posible avanzar hacia una educación rural verdaderamente inclusiva y transformadora.

6.2. Reflexión final.

El análisis de los marcos normativos y orientaciones pedagógicas que rigen la educación rural en Chile revela una verdad incómoda: la inclusión que promueven las políticas educativas actuales sigue siendo más simbólica que estructural. Las Bases Curriculares, las Orientaciones Didácticas para la Educación Rural y el Informe Final sobre Participación para la Política Nacional de Educación Rural, aunque bien intencionados, operan dentro de un paradigma que no ha sido suficientemente desafiado ni desmontado: el paradigma urbano, centralista y mono cultural del sistema escolar chileno.

La educación rural ha sido históricamente tratada como una "excepción que debe adaptarse al modelo general", en lugar de un campo legítimo con identidad propia, necesidades específicas y posibilidades transformadoras. Las Bases Curriculares, por ejemplo, continúan imponiendo un currículo estructurado desde lo urbano y disciplinar, que asume que todos los estudiantes tienen acceso a los mismos recursos, trayectorias y códigos culturales. Esta

rigidez invisibiliza las experiencias rurales, al no permitir una real adecuación pedagógica, lingüística y cultural a los contextos donde más se requiere una respuesta diferenciada.

Las Orientaciones Didácticas intentan revertir esa brecha desde lo metodológico, proponiendo flexibilidad, uso del entorno y trabajo interdisciplinario. Sin embargo, al no ser obligatorias ni estar respaldadas por mecanismos de financiamiento, seguimiento ni formación docente especializada, terminan funcionando más como recomendaciones voluntaristas que como instrumentos con poder transformador. Y aunque el Informe Final del proceso participativo para la Política Nacional de Educación Rural representa un avance en términos de diagnóstico y enfoque territorial, aún no logra concretarse en una política pública articulada, con carácter vinculante y recursos permanentes.

Esta situación se agrava cuando se observa desde la perspectiva de las transiciones educativas: momentos de paso entre niveles escolares que debieran ser acompañados cuidadosamente, pero que en el caso rural se experimentan como quiebres, desconexiones o incluso rupturas identitarias. El sistema espera que los estudiantes rurales se adapten a nuevas exigencias sin apoyo real, cargando con el peso del traslado físico, la pérdida de referentes culturales y la exigencia de adoptar una forma de aprender que les es ajena.

Aquí es donde la teoría del capital cultural de Bourdieu se vuelve fundamental para comprender por qué el sistema escolar fracasa al no reconocer que los estudiantes rurales portan un capital legítimo —aunque distinto—, que no es validado por la escuela. La lógica meritocrática escolar continúa premiando a quienes dominan los códigos urbanos, reproduciendo así la desigualdad estructural. En paralelo, la teoría de la resiliencia de Werner y Smith nos recuerda que muchos estudiantes, aún en contextos adversos, logran sostener sus trayectorias gracias a vínculos protectores y experiencias de comunidad. Pero cuando el sistema educativo no los fortalece —o peor aún, los debilita—, convierte la resiliencia en una carga individual, no en una responsabilidad colectiva.

Por su parte, la teoría ecológica de Bronfenbrenner nos invita a mirar las transiciones educativas no como procesos individuales, sino como el resultado de interacciones múltiples entre la familia, la comunidad, la escuela, la política y la cultura. Bajo este enfoque, el fracaso en las transiciones rurales no es del estudiante, sino de un sistema que no articula ni dialoga con los distintos niveles del entorno de desarrollo.

En este contexto, resulta urgente repensar la educación rural no como una adaptación del modelo urbano, sino como un espacio con capacidad propia de proponer, innovar y liderar nuevas formas de enseñar y aprender. No se trata de “llevar calidad” a la escuela rural como si estuviera vacía de saberes, sino de dialogar con sus prácticas, culturas y modos de vida. Una verdadera justicia educativa en contextos rurales exige descolonizar el currículo, redistribuir los recursos y democratizar las decisiones.

La reflexión crítica, entonces, no es solo una observación académica: es un llamado político y ético. Si el sistema no cambia, las transiciones seguirán siendo espacios de exclusión encubierta, momentos donde el estudiante rural debe dejar atrás parte de sí mismo para ser aceptado. La pregunta urgente es: ¿seguirá el sistema exigiendo que los estudiantes rurales se transformen para caber en él, o se atreverá finalmente a transformarse para acogerlos en su diversidad? Es vital una transformación de raíz la dinámica urbano centrista de la educación, que lo único que hace es pernotar las desigualdades ya existentes en la educación en general, visto desde una manera positiva, el desarrollo del informe final de participación para una política educativa rural, es un gran paso para el desarrollo de estas políticas, ya que reúnen testimonios de los mismos partícipes de este sistema, donde son ellos mismos los que identifican estas problemáticas y plantean las soluciones. En sí, es un gran paso que permite desarrollar la identificación de la problemática, ahora, falta el implemento de las políticas educativas, que, junto con la disposición de todos los miembros de todas las sociedades educativas, podremos generar una respuesta positiva a esa problemática.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

Ministerio de Educación de Chile. (s.f.). *¿Qué se entiende por trayectoria educativa?*
<https://epja.mineduc.cl/que-se-entiende-por-trayectoria-educativa/>

Toro Santacruz, S. E. (2017). Conceptualización de currículo: su evolución histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa. *Revista Publicando*, 4(11.1), 459–483. <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/576>

Henao, L., & Guzmán, L. (2020). Transiciones en la educación inicial: Una mirada reflexiva. *Perspectivas Educativas*, 10(1), 165–191.

<http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/609/6092779005/index.html>

Jindal-Snape D, Symonds JE, Hannah EFS and Barlow W (2021) *Conceptualising Primary-Secondary School Transitions: A Systematic Mapping Review of Worldviews, Theories and Frameworks*. *Front. Educ.* 6:540027. doi: 10.3389/feduc.2021.540027. Revision Document: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2021.540027/full>

Gayo, M. (2013). *La teoría del capital cultural y la participación cultural de los jóvenes: El caso chileno como ejemplo*. *Última Década*, 21(38), 141–171. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362013000100007>

Naranjo Pereira, M. L., (2009). *UNA REVISIÓN TEÓRICA SOBRE EL ESTRÉS Y ALGUNOS ASPECTOS RELEVANTES DE ÉSTE EN EL ÁMBITO EDUCATIVO*. *Revista Educación*, 33(2), 171-190. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058011>

De Vera, M. (2004). La teoría del afrontamiento del estrés de Lazarus y los moldes cognitivos. Módulo II: Moldes Cognitivos y Bienestar Subjetivo Curso 2004-05 <https://www.moldesmentales.com/otros/mar.htm>

Elena Gil, G. (2010). *La resiliencia: conceptos y modelos aplicables al entorno escolar*. El GUINIGUADA, Universidad Las Palmas. (19), 27–42. Recuperado a partir de <https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/421>

Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education, Año de edición: 2018, ISBN: 978-1-4562-6096-5, 714 p.

Ministerio de educación (2024). *Informe Final: Análisis del proceso de participación para el diseño de la Política nacional de educación rural*. Gobierno de Chile. <https://rural.mineduc.cl/politica-nacional-de-educacion-rural/>, <https://rural.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/22/2024/09/Informe-resultados-completo.pdf>

Ministerio de educación (2023) *Orientaciones Básicas escuela rural*, Gobierno de Chile.
<https://rural.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/22/2023/07/Orientaciones-Didacticas-Escuela-Rural-2023.pdf>

Ministerio de educación (2012) *Bases Curriculares Educación Básica*, Gobierno de Chile.
<https://www.curriculumnacional.cl/recursos/bases-curriculares-1-6-basico>