
Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/>

Investigación sobre enseñanza y desarrollo profesional docente en escuelas rurales: una revisión

Luis Felipe de la Vega Rodríguez
Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Recibido: 22 de agosto 2020 - Revisado: 14 de septiembre 2020 - Aceptado: 26 de octubre 2020

RESUMEN

Las escuelas rurales presentan desafíos especiales para potenciar la formación de sus estudiantes, debido a las particularidades propias del territorio y de la relación con el sistema educativo, entre otras variables. El artículo presenta una revisión de artículos científicos para caracterizar la investigación en este campo e identificar sus actuales desafíos para la enseñanza y el desarrollo profesional docente. La revisión consideró 26 artículos indexados en Web of Science, WoS, atendiendo a las aproximaciones metodológicas del fenómeno, sus focos de investigación y principales déficit y particularidades. Finalmente, se proponen caminos para proyectar la investigación atendiendo a las especificidades de diversos contextos.

Palabras Clave: Educación rural; enseñanza rural; desarrollo profesional docente; escuelas rurales.

*Correspondencia: luis.delavega@uchile.cl (L. de la Vega).

 <https://orcid.org/0000-0002-4610-6359> (luis.delavega@uchile.cl).

Research on Teaching and Professional Teacher Development in Rural Schools: A Review

ABSTRACT

Rural schools face special challenges to strengthen the formation of students, due to particularities inherent to the area and its relationship to the educational system, among other variables. This article offers a review of scientific articles to describe research in this field and identify the current challenges faced by teaching and professional teacher development. The review considered 26 indexed articles in Web of Science, WoS, considering the methodological approaches to the phenomenon, their research focal points and main deficits and particularities. Finally, new projected research paths are proposed considering the specificities of different contexts.

Keywords: Rural education; rural teaching; professional teacher development; rural schools.

1. Introducción

1.1 Un acercamiento a la realidad actual de la educación rural

La educación en territorios rurales ha estado permanentemente sujeta a desafíos marcados por su condición geográfica y otros atributos del territorio y de las definiciones sociales y culturales de la vida que allí se desarrolla (Juárez y Rodríguez, 2016; Smit, Hyry-Beihammer y Raggi, 2015).

Además de los aspectos propios del entorno geográfico y sociocultural, existen elementos característicos de las instituciones que desarrollan los procesos educativos en estos contextos. De acuerdo con Thayer, Havens y Kido (2015), son seis los atributos de las escuelas rurales: a) tienen pocos alumnos; b) tienen pocos profesores; c) tienen pocos estudiantes en cada sala; e) tienen pocos estudiantes en cada nivel de enseñanza; f) pueden llegar a tener estudiantes de diferentes niveles educativos dentro de la misma sala y g) podrían tener estudiantes de un amplio espectro de niveles educativos dentro del aula.

Estos elementos representan algunas de las particularidades de la educación rural y que la diferencian de lo que ocurre en las escuelas urbanas.

La dinámica de las sociedades, además, se ha caracterizado desde hace más de un siglo por el traslado desde el campo hacia la ciudad, lo que consolidó una visión que prioriza las definiciones y necesidades de esta, en detrimento de localidades geográficamente más dispersas, o con otras visiones respecto de su propio desarrollo (Díaz, Osses y Muñoz, 2016; Easdale, López y Aguiar, 2018).

En el caso de la educación, existe consenso en que las definiciones de los sistemas educativos se realizan priorizando las realidades urbanas, que tienden a concentrar los mayores porcentajes de matrícula y cercanía con los niveles centrales de los sistemas escolares (Biddle y Azano, 2016; Sullivan, McConney y Perry, 2018). Esta situación potencia el aislamiento de la educación rural, lo que tiene un efecto en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (Barrett-Tatum y Smith, 2017). Por su parte, Clarke y Stevens (2009) indican que el aislamiento de estas escuelas no corresponde solo a su condición geográfica, sino que implica también

su distancia con el sistema escolar, el que no ha sido capaz de desarrollar políticas y procedimientos totalmente pertinentes. Los autores se refieren a ello como “aislamiento burocrático”, que sería un tipo de anonimato en el sistema, lo que deriva en una menor calidad y cantidad de relaciones con las oficinas estatales. Detrás de esta problemática hay una crítica a la racionalidad económica de las políticas y el privilegio por la estandarización por sobre otras perspectivas en torno al valor de la educación (Falabella, 2020a; 2020b; Verger, Parcerisa y Fontdevila, 2019), que cuestiona la relevancia de la educación rural.

Al respecto, Vera y Salvo (2016) destacan el debate en torno al cierre de escuelas rurales por su baja matrícula: quienes lo apoyan señalan que el gasto asociado a su funcionamiento es ineficiente en comparación con la cantidad de estudiantes que se educan allí; mientras que quienes se oponen al cierre recalcan los efectos en el vínculo con la cultura territorial y la existencia de proyectos educativos pertinentes.

El aislamiento geográfico y funcional, junto con la desvalorización de sus características identitarias son, entonces, problemas relevantes y estructurales para el desarrollo de la educación rural en la actualidad. Pese a ello, la realidad también indica que el 44,7% de la población rural habita en territorios rurales (The World Bank, 2019), por lo que existe un número muy alto de personas que aún debe educarse en ese contexto. Con ello, la educación rural no estaría extinguiéndose —como parecen entenderlo los paradigmas dominantes—, por lo que las instituciones, docentes y estudiantes requieren de condiciones y prácticas que favorezcan un trabajo educativo de calidad, con atención a sus particularidades, identidades y desafíos.

1.2 Desafíos para la enseñanza y el desarrollo profesional docente en la educación rural

La enseñanza en contexto rural tiene algunas características que la identifican y distinguen de otras modalidades educativas. Abos y Boix (2017) y Barros, Hage, Corrêa y Moraes (2010), indican que el funcionamiento de la pedagogía se basa en la heterogeneidad y multinivalidad, debido a la convivencia de estudiantes de diferentes edades, niveles de enseñanza o competencias. Asimismo, las clases ocurren en instituciones que también tienen particularidades, puesto que están insertas en comunidades con identidad social o cultural y cuentan con una estructura organizativa más simple (cuerpo profesional reducido, en muchos casos, a una sola persona).

Por lo anterior, los procesos de enseñanza tienden a ocurrir en círculos más estrechos de relación entre el docente y sus estudiantes, lo que brinda oportunidades para una mayor conexión, flexibilidad y pertinencia de la enseñanza y el aprendizaje, pero al mismo tiempo genera grandes desafíos para la planificación y el trabajo curricular, al participar estudiantes de diferentes niveles de enseñanza (Azevedo y Queiroz, 2010; Schwartz, Stiefel y Witwall, 2016).

Considerando lo anterior, Clarke y Wildy (2011) y Downes y Roberts (2016) coinciden en que la enseñanza está permanentemente desafiada a desarrollar procesos de adaptación, los que se despliegan en múltiples dimensiones como la utilización de recursos pedagógicos o políticas que no han sido diseñadas pensando en esta realidad; la necesidad de diseñar clases que permitan trabajar con estudiantes de diferentes grados; organizar el tiempo de forma eficiente; o incorporar en el proceso educativo atributos o requerimientos propios de la comunidad.

Como puede observarse, en el análisis de los procesos de enseñanza rural se identifica una tensión entre las dificultades intrínsecas que tiene la enseñanza en contextos geográficos o culturales aislados (Reading et al., 2019) y la necesidad de potenciar su especificidad pedagógica, aprovechando sus particularidades para el desarrollo de aprendizajes pertinentes (Abos y Boix, 2017; Bustos, 2013; Priestley, Biesta y Robinson, 2015). En este último caso, los

criterios para una enseñanza de calidad pueden tener atributos específicos, vinculándose con aspectos propios de la identidad cultural o de la economía del territorio (Ávila, 2017; Egcas, Tabotabo y Geroso, 2017).

Los aspectos mencionados dan cuenta de la necesidad de que la docencia rural considere ciertas competencias que le son diferenciadoras. Por ejemplo, el [Centro de Estadísticas Educativas y Evaluación \(2013\)](#) del estado de New South West, en Australia, identifica la capacidad para reconocer los requerimientos individuales de aprendizaje de los estudiantes, potenciar la vinculación de estos con su propio aprendizaje y desarrollar eficaces y eficientes competencias de observación y habilidades para el uso de datos de evaluación. Asimismo, los docentes deben ser capaces de mantener la motivación e interés de los estudiantes para mantenerse en el sistema, en un entorno donde la actividad productiva requiere permanentemente de toda la comunidad, incluyendo a los alumnos.

Por su parte, en el caso de las escuelas multigrado, se necesitan capacidades para el acompañamiento individual en el aprendizaje, potenciar la colaboración y el aprendizaje entre pares y entre alumnos mayores y menores, así como manejar el vínculo particularmente afectivo entre profesores, familias y estudiantes (Abos, Torres y Fuguet, 2017; INEE, 2017).

Pese a lo descrito, está suficientemente documentado que los sistemas educativos en el mundo tienen un importante déficit en la formación de sus profesores rurales. Por ejemplo, existen territorios donde la formación inicial no considera ninguna opción para el desarrollo de docentes rurales y, aun cuando esta exista, se vislumbran dificultades para generar incentivos y que los docentes que vayan a enseñar, se mantengan allí o brindarles acompañamiento (Heeralal, 2014). Regularmente existen problemas para el desarrollo profesional de estos docentes debido a la pertinencia y oportunidad de los programas, dificultades de traslado hacia las capacitaciones, formar comunidades de aprendizaje profesional (por el bajo número de docentes pares) o, por los constreñimientos de tiempo y distancias propios de este tipo de enseñanza (Wang, Wang, Li y Li, 2017).

Entonces, la enseñanza y el desarrollo profesional en contexto rural es un ámbito de alta necesidad de conocimiento, razón que llevó a una revisión de literatura orientada a analizar los desafíos actuales de la enseñanza y del desarrollo profesional de los docentes de estas escuelas y las características de la investigación que se enfoca en estos fenómenos. Se espera que sus hallazgos permitan consolidar y proyectar un conocimiento respecto de las claves que favorecen sus procesos de enseñanza, así como de las competencias necesarias para llevarlos a cabo.

Junto con ello, los antecedentes expuestos levantan un criterio adicional de análisis, asociado con identificar aquellas visiones que priorizan las dificultades o déficit presentes en estos contextos en el análisis de la enseñanza y desarrollo profesional docente para la educación rural, o bien, las perspectivas que relevan las especificidades pedagógicas de esta educación. Este criterio puede ayudar a identificar, específicamente, necesidades de investigación o de formación de docentes rurales.

2. Metodología

Se llevó a cabo una revisión de literatura enfocada en fenómenos de la enseñanza en escuelas rurales, de manera de extraer los principales desafíos presentes en los docentes en este contexto y vincularlos con oportunidades o requerimientos para su desarrollo profesional. Además, se realizó una caracterización de la investigación que trabaja actualmente en este objeto de estudio.

La búsqueda consideró artículos científicos publicados en revistas indexadas en Web of Science, WoS, entre enero de 2016 y enero de 2020, privilegiándose los trabajos publicados

en revistas de alta calidad científica y validación académica. Además, debido a su prestigio, académicos de diferentes lugares del mundo buscan publicar en revistas indexadas en esta base, por lo que se consideró que este aspecto era relevante para captar investigaciones en educación rural realizadas en diferentes realidades, así como también que potenciaran una aproximación a sus desafíos actuales.

La selección de los artículos se realizó en enero de 2020 y estuvo marcada por la intersección de los términos “teaching” y “rural schools” en categorías temáticas relacionadas con el ámbito de educación. Considerando estos términos, se identificó un total de 106 trabajos, de los que posteriormente se seleccionaron solo aquellos que tuvieran como foco principal aspectos que ayudaran a caracterizar y describir desafíos de los procesos de la enseñanza y desarrollo profesional en un contexto de escuelas rurales. De esta forma, se contemplaron temáticas como percepciones de docentes rurales, procesos de enseñanza, metodologías, uso de recursos pedagógicos o políticas y programas o proyectos que se implementan en la enseñanza en estas escuelas.

La búsqueda original consideró solo artículos en inglés y en español, ya que el primer idioma es el más utilizado en revistas indexadas en WoS, mientras que el segundo corresponde a la lengua materna del investigador responsable. Pese a ello, y luego de la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión, únicamente se identificaron trabajos escritos en inglés.

Asimismo, se utilizaron solo artículos relacionados con el nivel de enseñanza escolar, acorde con la presentación del problema de investigación. Luego del refinamiento de la búsqueda de artículos y considerando los criterios descritos, se seleccionó un total de 26 artículos, los que fueron considerados para el análisis.

3. Resultados

3.1 Panorámica general de los artículos revisados

La Tabla 1 entrega una síntesis de las características de los artículos revisados.

Tabla 1

Identificación general de artículos revisados.

N°	Autor	DOI/URL	Objeto de estudio	Diseño de la investigación	Instrumentos de producción de información
1	Ramrathan; Mzimela (2016).	http://dx.doi.org/10.4102/sajce.v6i2.448	Especificidad de la enseñanza multigrado.	Cualitativa; estudio de casos.	Entrevistas y observación.
2	Mohangi; Krog; Stephens; Nel (2016).	http://dx.doi.org/10.5785/32-1-646	Dificultades para la enseñanza y el aprendizaje en escuela rural.	Cualitativa.	Entrevistas, cuestionario abierto y observación.
3	Mqondiso Buka; Molepo (2016).	https://doi.org/10.1080/09751122.2016.11890410	Dificultades para la enseñanza y el aprendizaje en escuela rural, en un tipo específico de enseñanza (escenario).	Cualitativa; estudio de casos.	Entrevistas y observación.
4	Shoulders; Scott (2016).	https://doi.org/10.1177/875687051603500104	Percepciones y características de docentes respecto de inclusión pedagógica en escenario rural.	Cuantitativa.	Cuestionario escala.

5	Wright Fogle; Moser (2017).	http://dx.doi.org/10.1080/15348458.2016.1277147	Identidades de docentes de inglés como segundo idioma en escenarios rurales y suburbanos.	Cualitativa.	Entrevistas.
6	Jeong Kim; Kim (2017).	http://dx.doi.org/10.1007/s40299-017-0331-8	Percepciones y aproximación a TIC de docentes en escenario rural.	Cuantitativa.	Cuestionario escala.
7	Felix; Condy; Chigona (2018)	http://dx.doi.org/10.1080/18146627.2017.1323556	Innovación para práctica pedagógica en escuela rural.	Cualitativa; estudio de casos.	Entrevistas, grupos focales y observación.
8	da Silva; Dias Cardoso (2018).	http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n1p76	Recursos pedagógicos para educación rural: fortalezas y debilidades.	Cualitativa; análisis bibliográfico.	Análisis de contenido.
9	Gong (2018).	https://doi.org/10.3991/ijet.v13i10.9449	Evaluación de una innovación pedagógica en escenario rural.	Mixto; con prueba de modelo.	Cuestionario y observación.
10	Kustati; Yusuf; Maaron (2018).	http://dx.doi.org/10.33225/pec/18.76.649	Percepciones y capacidades sobre enseñanza del lenguaje en escenario rural.	Mixto.	Cuestionarios, observación y entrevistas.
11	Ramnarain; Hlatswayo (2018).	http://dx.doi.org/10.15700/saje.v38n1a1431	Implementación de paradigma de enseñanza de ciencias basado en la indagación en escenario rural.	Mixto.	Cuestionario escala y entrevistas.
12	Mafunganyika; Nkambule (2018).	https://hdl.handle.net/10520/EJ-C-eeafb1f0e	Percepciones de los docentes rurales sobre enseñanza y aprendizaje.	Cualitativa.	Entrevistas.
13	Cruz Arcila (2018).	https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.67142	Prácticas de enseñanza de inglés construidas en escuelas rurales.	Cualitativa.	Entrevistas y observación.
14	García; Romero; Silva (2018)	https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1549691	Implementación de programa de inglés en contexto de escuelas rurales. Foco en implementación, en condiciones de escuela y actitudes de docentes.	Cuantitativa.	Cuestionario escala y otros cuestionarios.
15	de Bem; Moreira da Silva (2019).	http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e5242	Características de la clase multigrado.	Cualitativa; análisis bibliográfico.	Análisis de contenido.
16	Thaba-Nkademene; Mmakola (2019).	http://dx.doi.org/10.20853/33-5-3596	Dificultades para la enseñanza y el aprendizaje en escuela rural.	Cualitativa.	Entrevistas.
17	Tachie; Molepo (2019).	https://doi.org/10.1080/18146627.2017.1384700	Uso de habilidades o actividades metacognitivas en escenario rural.	Cualitativa; estudio de casos.	Entrevistas, observación y análisis de documentos.

18	Themane; Thobejane (2019).	https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1434690	Agencia de profesores para la enseñanza inclusiva en contexto rural/ se contraponen a mirada de dificultades.	Cualitativa; estudio de casos.	Entrevistas y observación.
19	Auttia; Bæckb (2019).	https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1659399	Implementación del currículo en escenarios locales rurales con foco en su interpretación y condiciones ofrecidas por la política.	Cualitativa; estudio de casos.	Entrevistas.
20	John (2019).	https://doi.org/10.15700/saje.v39n-s1a1660	Percepciones de los docentes rurales de la enseñanza y el aprendizaje.	Cualitativa.	Cuestionario escala.
21	Chen; Lin (2019).	https://doi.org/10.1007/s10763-019-09961-8	Evaluación de una innovación pedagógica en escenario rural.	Mixto; con prueba de modelo.	Observación, cuestionarios, entrevistas y puntajes.
22	Mahmadun Nuby; Ab Rashid; Raki-bul (2019).	http://dx.doi.org/10.17583/qre.2019.4093	Dificultades para la enseñanza y el aprendizaje en escuela rural.	Cualitativa.	Entrevistas.
23	Chisango; Marongwe; Mtsi; Matyedi (2019).	https://doi.org/10.1080/18146627.2018.1491317	Percepciones de los docentes rurales sobre la enseñanza y el aprendizaje.	Cualitativa; estudio de casos.	Entrevistas y grupos focales.
24	Blevins (2019).	http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2019.1684435	Interpretaciones de futuros docentes sobre la enseñanza en escuelas rurales.	Cuantitativa.	Cuestionario.
25	Qiao; Lai (2019).	https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1693358	Interpretaciones de futuros docentes sobre la enseñanza en escuelas rurales.	Cualitativa.	Entrevistas.
26	Hsiao-Wen Hsu (2019).	https://doi.org/10.1007/s42321-019-00043-0	Prácticas pedagógicas exitosas en escuela rural, con foco en escenario específico (motivación).	Cuantitativa.	Cuestionarios y observación evaluativa.

Fuente: Elaboración propia.

De las características generales de los artículos seleccionados, se distingue una representación de diferentes realidades geográficas. En primer lugar, un 42,3% (11 artículos) se enfocaba en escenarios africanos. En segundo lugar, Asia concentró el 30,8% del total de trabajos analizados (ocho artículos). Luego, se identificaron seis artículos escritos referidos a algún escenario de América (23,1%). Finalmente, en Europa solo hubo un artículo que formó parte de la revisión (3,8%).

Dentro de los continentes, hubo países que concentraron un mayor número de trabajos. De ellos, Sudáfrica tuvo 11 artículos, es decir, la totalidad de los identificados en África. Luego, el resto de los países considerados en los trabajos fluctuó entre uno y dos artículos (Bangladesh, Brasil, China, Colombia, Corea del Sur, Estados Unidos, Finlandia, Indonesia, Myanmar, México y Taiwán).

3.2 Objetos de estudio de los artículos revisados

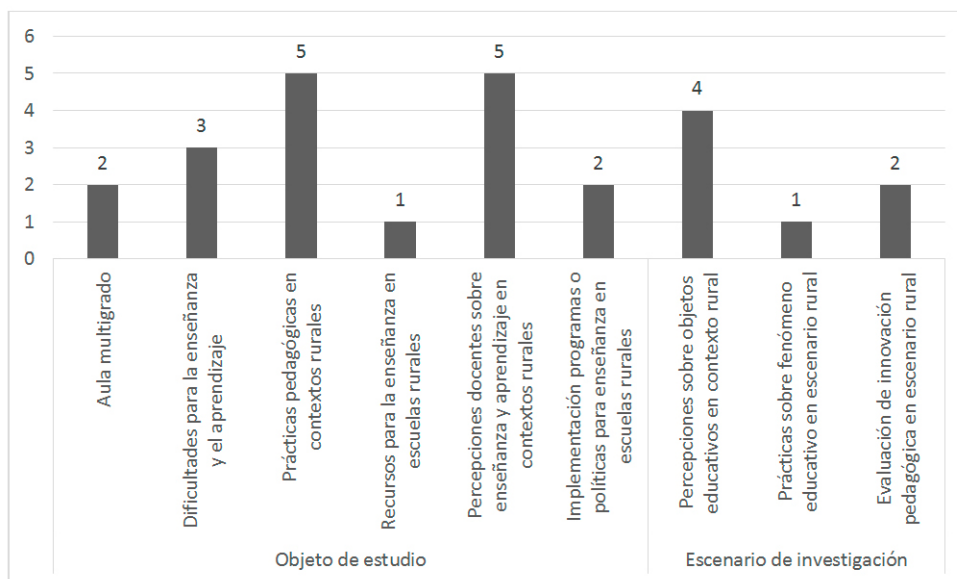
Se buscó distinguir entre los estudios que consideraban la enseñanza en escuelas rurales como un objeto de estudio en sí mismo, o bien, como un escenario donde se ejecutaba algún fenómeno educativo particular.

De los trabajos analizados, 16 de ellos consideraban la enseñanza rural como su propósito principal de investigación, mientras que los 10 restantes contemplaron la enseñanza rural como un escenario donde se estudiaba otro fenómeno.

La Figura 1 muestra que los trabajos concentraron su análisis en dos focos: las percepciones acerca de la enseñanza en contextos rurales y la examinación o análisis de prácticas pedagógicas en escuelas rurales. De los artículos centrados del primer grupo, cinco de ellos estudiaron específicamente las percepciones en relación con la docencia rural, mientras que otros cinco se concentraron en sus prácticas pedagógicas. Por su parte, también se identificaron trabajos orientados a reconocer dificultades para la enseñanza y el aprendizaje en escuelas rurales, así como estudios referidos a la implementación de programas o políticas destinadas al mejoramiento de la enseñanza e investigaciones que buscaban describir la especificidad de la educación multigrado.

Figura 1

Objetos de investigación de los artículos analizados.



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al grupo de artículos que consideró la enseñanza rural como escenario de investigación también este concentró su análisis en la tensión entre percepciones y prácticas pedagógicas. En este caso, cuatro trabajos analizaron apreciaciones de docentes de escuelas rurales en relación con fenómenos o conceptos educativos (inclusión escolar, TIC o enseñanza del inglés). Otros tres trabajos enfocaron su análisis en prácticas pedagógicas particulares en este escenario, considerando la evaluación de determinadas innovaciones pedagógicas puestas a prueba, o la manera en que se implementa la práctica de la metacognición en los alumnos que asisten a esas instituciones.

Diseños y metodologías de investigación acerca de la enseñanza en escuelas rurales

Un segundo ámbito de interés dice relación con las aproximaciones metodológicas de los estudios reportados en los artículos.

En su gran mayoría los artículos dieron cuenta de investigaciones de naturaleza cualitativa (16 estudios, correspondiente a un 61,5% del total de la muestra), mientras que los estudios que tuvieron una aproximación cuantitativa o mixta alcanzaron una frecuencia más baja (seis y cuatro investigaciones, respectivamente).

La descripción de los diseños de investigación se realizó considerando las diferencias en cuanto al foco que tenían los artículos en estudio —esto es, como objeto de estudio o como escenario de investigación—, de manera de identificar si estos dos enfoques implicaban un patrón en cuanto a la aproximación metodológica. De los 16 artículos considerados en el primer enfoque, solo cuatro contaron con una aproximación cuantitativa (N° 14, 20, 24 y 26 en Tabla 1), mientras el resto contempló un acercamiento de tipo cualitativo.

En los estudios de este grupo predominaron, además, diseños transversales que se implementaron principalmente de dos formas. La primera manera correspondió a la selección y trabajo con docentes que cumplieran con características propias del interés del objeto de la investigación (N° 2, 12, 13, 16, 22 y 25 de Tabla 1); la segunda forma de investigación cualitativa más frecuente fue el estudio de casos, que se dio mayoritariamente a través de casos únicos de estudio (N° 1, 7, 19 y 3 de Tabla 1). Solo en una ocasión se presentó un estudio de casos múltiples (N° 18).

La estrategia de producción de información principal de las investigaciones cualitativas que tenían la enseñanza rural como objeto de estudio fue el discurso de los propios involucrados. De los 16 estudios clasificados en este grupo 14 lo consideraron ya sea como único recurso, o bien, en triangulación con otras estrategias, de los cuales cinco investigaciones combinaron prácticas conversacionales —especialmente entrevistas y grupos focales— con procesos de observación de clases de los docentes. No hubo estudios que se concentraran únicamente en la observación. Finalmente, dos investigaciones contemplaron el análisis de contenidos como estrategia de producción de información.

Por su parte, los tres estudios de carácter cuantitativo identificados en la agrupación de investigaciones que tenían la enseñanza en escuela rural como foco de investigación, también disponían de un perfil orientado hacia lo cualitativo, en el sentido de que se enfocaron en el análisis de percepciones de grupos de docentes. Solo uno de ellos capturó, además, otro tipo de datos cuantitativos, por ejemplo, para medir el logro de ciertas competencias o información socioeconómica.

La agrupación de artículos que consideró la enseñanza en escuelas rurales como escenario de investigación fue muy diferente en términos metodológicos. En efecto, de los 10 estudios que incluyeron esta perspectiva, solo tres de ellos contemplaron una aproximación cualitativa: dos a través un estudio de casos simple (N° 3 y 17) y el otro por medio de la selección de docentes que cumplieran con requisitos representativos del objeto de estudio (N° 5). De estas tres investigaciones, solo una incorporó exclusivamente el discurso de los involucrados, mientras dos combinaron esta estrategia con la observación de clases. Uno de los artículos incluyó también el análisis de documentos.

Los cuatro estudios de este grupo que consideraron una aproximación cuantitativa se enfocaron en la medición del logro de variables asociadas con competencias o atributos docentes, los que eran reportados de manera externa o autorreportados (N° 4, 5, 6 y 26). Las herramientas de producción de información, por consiguiente, fueron escalas de evaluación o autoevaluación y observación de clases.

Finalmente, los cuatro artículos restantes de este grupo recurrieron a un diseño de investigación mixto (N° 9, 10, 11 y 21) y tres de ellos concordaron en que su diseño se desarrolló para poner a prueba un modelo o innovación pedagógica en el escenario de las escuelas rurales. De esta forma, el foco de la investigación estaba más cerca de la innovación, que de las características de la enseñanza en escuelas rurales. Los tres estudios, además, contenían en sus diseños la triangulación de información de forma concurrente (Creswell y Plano Clark, 2011), vinculando percepciones de los docentes reportadas principalmente a través de sus discursos, con cuestionarios estructurados y observación de clases, los que tenían una finalidad evaluativa, orientada a analizar las prácticas docentes en relación con el programa o la innovación.

Como puede observarse, el enfoque orientado a la comprensión de la enseñanza en escuelas rurales como objeto de estudio consideró aproximaciones metodológicas diferentes de los artículos que contemplaban la enseñanza en escuela rural como escenario de investigación. Ambas perspectivas ponen en tensión la preferencia de los docentes en relación con la inclinación sobre sus prácticas. Si bien en el primer grupo existen acercamientos a las prácticas docentes, estos están combinados o supeditados al análisis de las percepciones respecto de ellas. Por su parte, en el segundo grupo se aprecia una priorización de las prácticas, aunque estas se vinculan con una lógica más bien evaluativa. Es decir, el primer grupo consideró un acercamiento más comprensivo de su objeto de estudio, mientras que el segundo priorizó un enfoque de carácter valorativo.

3.3 Presencia de la tensión entre déficit y especificidades de la enseñanza en escuelas rurales

La revisión de literatura aquí expuesta puso su foco en dos aspectos: el conjunto de dificultades inherentes o generadas por el sistema, que hacen más compleja la realización de procesos educativos en estos contextos o “déficit” asociados a esta enseñanza; y en las “particularidades” pedagógicas, esto es, la identidad y potencialidades asociadas a la enseñanza en escuelas rurales.

Con este fin se analizaron los textos considerando si se visibilizaba en ellos alguna de estas perspectivas, si se observaban las dos u otro énfasis distinguible, como forma de representar la presencia de este debate académico. Como podrá verse, se constató la existencia de los énfasis en la gran mayoría de los textos analizados.

3.4 Los déficit

De los 26 artículos analizados, 13 de ellos fueron clasificados en el foco de déficit (N° 1, 2, 3, 4, 7, 10, 14, 16, 22, 23, 24, 25, y 26, de Tabla 1). Estos trabajos priorizaron variables que pueden organizarse en categorías, comprendiendo que en general fue mencionada más de una de estas al interior de cada artículo. La primera de estas dimensiones dice relación con las debilidades del vínculo entre el sistema y las escuelas rurales, caracterizado por problemas de acceso y entrega de información, falta de financiamiento, fragilidad en la implementación de políticas o del currículo nacional, carencia o mala calidad de la infraestructura o recursos educativos y tiempo real disponible para la enseñanza.

La segunda dimensión refiere a las competencias de enseñanza de los docentes. En este caso, se enfatiza que estos no han desarrollado suficientes capacidades pedagógicas para enfrentar determinados desafíos educativos, o bien, que no cuentan con suficientes posibilidades para su desarrollo profesional o actualización, lo que se vincula también con la primera dimensión mencionada. Esto también implica una mayor debilidad en las posibles instancias de acompañamiento profesional.

La tercera dimensión alude a aspectos propios de las percepciones de los profesores rurales. Los artículos que abordan estos tópicos se concentran en elementos como valoraciones negativas de autopercepción o autoeficacia de estos profesionales respecto de su trabajo, la autorreflexión de su rol, la manera de abordar ciertas prácticas docentes, o su visión acerca de su trabajo y estudiantes.

Una última dimensión de déficit comprende las condiciones sociales para la enseñanza en escuelas rurales y apunta, particularmente, a problemáticas asociadas con pobreza o exclusión de las comunidades en las que se encuentran insertas y su efecto en la motivación o interés por educarse, o bien, la mayor desventaja para la enseñanza, aspecto del que los docentes deben encargarse.

3.5 Las particularidades pedagógicas

Ahora bien se clasificaron 10 artículos (N° 5, 6, 8, 11, 12, 13, 15, 18, 19 y 20 de la Tabla 1) y, como en el caso anterior, se presentarán a continuación los principales atributos de esta pedagogía.

La propiedad que se ve más destacada en los artículos de este grupo corresponde a la dimensión de los juicios positivos y fortalezas de la enseñanza en contexto rural. El aspecto más presente es que los docentes realizan clases socioculturalmente sensibles y aprovechan los recursos disponibles y su propia experiencia, es decir, se adaptan a las condiciones del entorno para su trabajo y otorgan un énfasis a la pedagogía que es propio de la realidad rural. Ello implica la capacidad de diseñar clases específicamente aplicadas a las circunstancias de las escuelas rurales.

Otro de los juicios positivos que se identifican refiere a actitudes favorables de los docentes en relación con las expectativas respecto de sus estudiantes o la visión en torno al propio rol como educador. En algunos de estos artículos se enfatizan directamente los atributos positivos de los maestros como elemento característico, mientras que en otros se observa que estas fortalezas se encuentran más desarrolladas en algunos docentes y no otros, lo cual implica que dichas particularidades pueden o no estar presentes y, cuando lo están, aportan con mayor claridad a la especificidad pedagógica en este contexto.

Finalmente, otro grupo de artículos destaca la particularidad de esta pedagogía en contraste o como crítica a lo que no vislumbra el sistema educativo. Específicamente, se critican políticas o instrumentos curriculares cuyas características no consideran la manera en que ocurre la enseñanza rural. Esta desconexión invisibiliza la identidad de estas escuelas y los puntos de vista desde los cuales se trabaja la enseñanza, al buscar la implementación de estrategias o herramientas pensadas para un escenario urbano.

3.6 Factores involucrados en la enseñanza en escuelas rurales

En este apartado se presentan los resultados considerando los énfasis en los déficit o particularidades que afectan la enseñanza en escuelas rurales. Es importante aclarar que los factores aquí descritos se encuentran distribuidos entre los diferentes artículos analizados, es decir, no se trata de que un artículo describa un único factor, sino de un conjunto de ellos.

En cuanto a los déficit, la mayor cantidad de factores que dan cuenta de la enseñanza en escuelas rurales puede organizarse en dos grupos: deficiencias en los aspectos socioeconómicos que afectan la enseñanza y componentes pedagógicos que inciden en ese proceso. En el primer caso, una parte inicial de los factores observa el impacto en los procesos de enseñanza de un conjunto de fenómenos sociales, o bien, que son resultado de la estructura social: carencias en condiciones objetivas para el trabajo pedagógico, efectos de la pobreza en la

enseñanza y el aprendizaje, dificultades en la participación de los apoderados, problemas psicosociales, alta cantidad de estudiantes por sala o poco tiempo disponible para la enseñanza. Vinculado con lo anterior, un grupo de artículos se enfocó en las dificultades asociadas a los estudiantes que asisten a estas escuelas: problemas de disrupción, pasividad o compromiso con el aprendizaje. Por último, emergieron también los aspectos de orden claramente económico: falta de recursos, infraestructura, mobiliario, recursos pedagógicos o de tecnologías educativas.

Por su parte, en cuanto a los factores de tipo pedagógico —que también se presentan más bien desde la mirada del déficit— se distinguen factores que mencionan debilidades en las competencias de los docentes que enseñan en estos contextos, las cuales pueden ser de tipo disciplinar, de conocimiento pedagógico, de prácticas o estilos pedagógicos y/o de conocimiento técnico o tecnológico. En segundo término, también figuran los factores relacionados con las alternativas u opciones de desarrollo profesional docente. Aquí se mencionan dificultades como la falta de apoyo u oportunidades de formación, poca actualización, difícil acceso a nuevo conocimiento técnico o pedagógico, problemas de motivación, confianza u otras actitudes respecto de la profesión y vínculo con redes o comunidades de aprendizaje.

Finalmente, dos artículos se enfocaron en las dificultades relacionadas con las percepciones de los docentes en ejercicio o en formación respecto de la enseñanza en escuelas rurales, entre las que se destacan las expectativas acerca del estilo de vida, el aislamiento o las condiciones laborales.

Ahora bien, en cuanto a los artículos que enfatizaron las particularidades de la enseñanza rural, estos tendieron a identificar factores diferentes del grupo anterior, aunque también reconocieron aspectos similares.

El aspecto en el que hubo mayor convergencia con el otro grupo de artículos fue la identificación de los problemas asociados a los recursos disponibles para la enseñanza rural, pese a que el tratamiento de estas dificultades fuera diferente en ambos casos. Así, si bien se destacan problemas de acceso a recursos o adecuada infraestructura, las menciones tuvieron una menor frecuencia y se le agregaron observaciones negativas respecto del vínculo de estas escuelas con el sistema escolar. De este modo, se establece una posición crítica al manifestar que existen recursos o políticas que llegan a estos escenarios sin una adaptación a su realidad, por lo que se ven obligados a utilizar una racionalidad que no es propia del contexto. A ello, se agregan observaciones acerca del aislamiento funcional de las escuelas y la falta de apoyo por parte del sistema.

Una diferencia más pronunciada se identifica en menciones acerca del efecto del contexto socioeconómico en la enseñanza, donde estos artículos no hacen particular énfasis: algunas aluden a la alta dependencia del docente respecto de lo que ocurre en toda escuela y la necesidad de considerar que los vínculos con los estudiantes y la comunidad exceden lo meramente educativo.

Respecto de las características pedagógicas, se visibilizan también importantes diferencias en este grupo en relación con el anterior, puesto que se observó una mayor cantidad de atributos positivos de la docencia, las que en el grupo anterior eran casi totalmente negativas. Los aspectos positivos destacados son la existencia de una variedad de alternativas de prácticas pedagógicas, la actitud positiva para la enseñanza, la existencia de prácticas eficaces y/o contextualizadas y la disposición a aprender y vincularse con los estudiantes.

Pese a lo anterior, un grupo de artículos también reconoce determinadas debilidades pedagógicas: ineficacia para abordar ciertas prácticas, carencias en el conocimiento disciplinar, problemas para captar la atención de los estudiantes o para abordar algunas de sus necesidades educativas.

En relación con el desarrollo profesional de los docentes se levanta la necesidad de actualización profesional o la de fortalecer competencias pedagógicas, así como también de aprovechar las fortalezas y especificidades de los docentes en el conocimiento de la enseñanza en este contexto, al igual que su favorable actitud respecto de la capacitación.

Un último aspecto en el que existen notorias diferencias con el grupo anterior de artículos se refiere a la visión acerca del trabajo de los propios profesores. En el grupo de particularidades se hace mención a una positiva preocupación de los docentes por el entorno en la enseñanza, una autoeficacia positiva y disponibilidad para enfrentar los desafíos educativos en ese contexto. Destaca un caso en el que se releva negativamente la falta de confianza en la actualización del saber pedagógico de los docentes.

Como puede observarse, al analizar comparativamente ambos grupos de artículos, se sostiene una diferencia respecto de su foco y sus hallazgos, asociada al perfil que asumieron las investigaciones de la docencia en la educación rural. El primer bloque enfatiza en las limitaciones que se identifican para una adecuada enseñanza, mientras que el segundo prioriza un cierto grado de especialidad de los docentes rurales, así como una relación problemática entre estos y el sistema escolar. Junto con lo anterior, se aprecian aspectos comunes en ambas perspectivas, particularmente reflejadas en las dificultades de acceso a financiamiento y recursos y a las posibilidades de perfeccionamiento y desarrollo profesional.

3.7 Desafíos del desarrollo profesional docente para la enseñanza en escuelas rurales

Sobre la base de los hallazgos descritos, a continuación se avanza hacia la identificación de los desafíos para el desarrollo profesional docente detectados en la revisión de literatura realizada. Para ello se elaboró un cuadro de síntesis que mantiene la distinción entre el grupo de déficit y el grupo de particularidades y utiliza ciertas variables temáticas claves de comparación. La expectativa fue contar con una mirada amplia en cuanto a los caminos para el desarrollo profesional a partir de aspectos comunes y diferencias entre estos grupos.

La Tabla 2 da cuenta de siete ámbitos en los que se identificaron áreas que ambos grupos de artículos reconocieron como desafíos del desarrollo profesional para la enseñanza en escuelas rurales: conocimiento pedagógico general, planificación y enseñanza adaptadas al contexto, agencia docente, necesidades de asesoría o acompañamiento, recursos (condiciones para el desarrollo profesional docente), actitudes respecto de la enseñanza y comunidades de aprendizaje profesional. A continuación se mencionan los hallazgos para cada ámbito, considerando semejanzas y diferencias entre los grupos. Desde un punto de vista metodológico, es importante destacar que cuando hubo una diferencia mayor de referencias entre los grupos se marcó la casilla con un signo “+”, de manera de graficar claramente los énfasis en ambos grupos.

Tabla 2*Desafíos para el desarrollo profesional docente en la enseñanza en escuelas rurales.*

Criterio	Déficit	Especificidad
Conocimiento pedagógico general.	Conocimiento disciplinar (diferentes disciplinas), conocimiento pedagógico, adaptabilidad y flexibilidad en la docencia, variedad de enfoques pedagógicos, conocimiento tecnológico, modelización de prácticas, conocimiento curricular, habilidades de motivación de estudiantes (+).	Utilizar recursos basados en el conocimiento del contexto, metodologías de enseñanza, visión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, habilidades de enseñanza para que sus estudiantes puedan visibilizar más allá de su situación actual.
Planificación y enseñanza adaptadas al contexto.	Integrar realidades contextuales, características de los alumnos y contenidos.	Crear significados sobre enseñanza y aprendizaje basados en el contexto, reconstruir y aprender desde lo que los docentes ya realizan, planificar considerando el contexto de los estudiantes, potenciar la cultura y características de estudiantes y del entorno, equilibrar expectativas de logro y realidad local, adaptar planes de estudio, reconocer y utilizar características locales propias y la diversidad (+).
Agencia docente.	Capacidad de adaptarse a la realidad.	Reconocer e indagar en experiencias ya existentes que dan cuenta de la agencia docente.
Asesoría y acompañamiento.	Entrega de capacitación en conocimientos, habilidades específicas o tecnología, entrega de información, observación de prácticas para entrega de orientaciones.	Propiciar formación en habilidades específicas, programas de desarrollo docente localizados, visibilizar lo que ya se hace, énfasis rural en la formación.
Recursos (condiciones para el desarrollo profesional docente).	Aumentar recursos y capacitación, acceso a tecnologías, recursos e infraestructura educativa, becas (+).	
Actitudes respecto de la enseñanza.	Compromiso respecto del trabajo profesional, autoeficacia, disposición a implementar programas, equilibrar visiones sobre la profesión y expectativas realistas, conciencia sobre la realidad del trabajo, comprensión sobre la relevancia de ciertos aprendizajes (+).	Motivación sobre tecnologías, vínculo entre concepciones y procesos de enseñanza, equilibrar enseñanza, contexto, colaboración y compromiso.
Comunidades profesionales de aprendizaje.	Compartir prácticas entre pares.	Compartir objetivos de aprendizaje y visiones sobre este, realizar proyectos en conjunto, realizar actividades prácticas (+).

Fuente: Elaboración propia.

Un primer ámbito de líneas del desarrollo profesional docente para la enseñanza en escuelas rurales alude a aspectos propios del conocimiento pedagógico general. Esta dimensión contó con mayor frecuencia de menciones en los artículos del grupo déficit, que enfatizó en necesidades de perfeccionamiento tanto disciplinar, como pedagógico y tecnológico, así como también en actualización de conocimiento curricular o de prácticas pedagógicas. Todos estos aspectos están vinculados con una visión más técnica de la actualización profesional. Por su parte, el grupo particularidades priorizó la necesidad de favorecer un desarrollo docente considerando habilidades que permitan mejorar la calidad de la enseñanza en el contexto rural, lo que implica un mayor uso de información del entorno y una reflexión en torno a la propia práctica y a los estudiantes.

El segundo ámbito de orientaciones para el desarrollo docente, denominado “planificación y enseñanza adaptado al contexto”, da cuenta de un campo que es más propio de la realidad de la enseñanza rural y que fue identificado en ambos grupos, aunque fue el conjunto de artículos de particularidades el que profundizó más en él. Ambos mantienen una base común, orientada a perfeccionar la capacidad de vincular el currículo con el contexto social y las características de los estudiantes. El grupo de particularidades profundizó más en los alcances para el desarrollo profesional en esta materia, teniendo en cuenta desafíos para basar el desarrollo profesional docente en prácticas ya existentes, potenciar el uso de particularidades culturales en la enseñanza, o bien, equilibrar necesidades del sistema con características particulares.

Vinculado con lo anterior, en ambos grupos se hizo alusión a la agencia docente, en el sentido de una labor profesional donde el profesor adquiera mayor control y dominio en la toma de decisiones, considerando el entorno en el que se desempeña. Mientras que en el grupo déficit se alienta el desarrollo de esta capacidad, en el grupo de particularidades se sugiere más bien profundizar y aprender de experiencias ya desarrolladas en esta materia.

Ambos grupos mencionan con frecuencia similar los requerimientos de asesoría o acompañamiento, manteniendo el perfil de las observaciones. Así, los artículos del grupo déficit privilegian el perfil más técnico de aprendizaje para la enseñanza, mientras que el grupo particularidades pone énfasis en que este proceso debe vincularse con lo que los docentes realizan en el contexto rural, promoviendo enfoques localizados.

Únicamente el grupo déficit mencionó la necesidad de que los procesos de desarrollo profesional requieren de un conjunto de condiciones que favorecerán la labor docente, tales como infraestructura, recursos, tiempo o tecnologías.

Por su parte, ambos grupos destacaron la relevancia de que los docentes puedan trabajar determinadas actitudes para aportar a su labor profesional. Este ámbito fue más destacado por el grupo déficit, donde se observan alusiones al compromiso docente, a la disposición para implementar programas o la comprensión sobre la relevancia de determinados aprendizajes de los estudiantes. En el caso del grupo particularidades, se destacan algunos aspectos similares, aunque varios de ellos se identifican como presentes en los objetos de estudio con los que trabajaron. Asimismo, sobresale la relación entre la visión de la enseñanza en este contexto y la práctica profesional concreta.

Finalmente, si bien en ambos grupos se identificaron menciones al desarrollo profesional asociado a comunidades de aprendizaje profesional, fue el grupo particularidades donde se identificaron mayores alusiones. En este caso, estas apuntaban a compartir experiencias, pero también a avanzar hacia la colaboración en actividades o proyectos concretos de manera conjunta. En el grupo déficit las menciones se refirieron más bien a la posibilidad de compartir entre docentes.

4. Discusión

De los resultados presentados se pueden generar algunas reflexiones relevantes. En primer lugar, el predominio de los discursos por sobre las prácticas identificado en las investigaciones revisadas da cuenta de una brecha con los ámbitos relevados por la literatura, en que se reconoce la particularidad pedagógica de la enseñanza rural y la necesidad de analizarla desde la evidencia (Azevedo y Queiroz, 2010; Schwartz et al., 2016). Los artículos analizados en la revisión no ofrecen mayor detalle empírico en este ámbito de análisis, considerándolo más bien al momento de hacer propuestas para el desarrollo profesional, pero sin poner particular énfasis en el reconocimiento del repertorio pedagógico del docente. La investigación educativa ha desarrollado importantes avances en esta materia, desplegando un foco cada vez más fino en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que se observa por ejemplo en la literatura sobre interacciones pedagógicas (Howe y Abedin, 2013; Van Es, Tunney, Goldsmith y Seago, 2014). Este tipo de aproximación puede ser un importante aporte al abordaje de la brecha recién identificadas en el caso de la enseñanza rural.

En cuanto a los contenidos de los artículos, se constató también la tensión entre los déficit que enfrenta la enseñanza en escuelas rurales y sus particularidades, y dentro de ellas, sus fortalezas. Un aspecto común entre ambas perspectivas fueron los desafíos asociados al aislamiento geográfico, pero sobre todo el encierro funcional —o burocrático, según Clarke y Stevens (2008)— de estas instituciones escolares y los efectos concretos que este produce. Sobre ese marco general, se identifican diferencias entre ambas perspectivas, puesto que el grupo “déficit” profundiza en estas dificultades, mientras que el de “particularidades” enfatiza en lo que efectivamente ocurre en ese contexto. Estos énfasis también implican posicionamientos disímiles, puesto que el primer grupo considera criterios mayormente técnicos respecto de “lo que no está presente”, en relación a lo cual establece juicios evaluativos o normativos, mientras el segundo grupo otorga una visión más descriptiva y comprensiva de la realidad que analiza. Justamente, esta última perspectiva aporta valioso contenido al conocimiento en construcción respecto de los tipos de impulsos que se pueden entregar desde el sistema educativo a los docentes de escuelas rurales, los que aparecen descritos en la Tabla 2. Como se había mencionado, la literatura más bien ha abordado las deficiencias de las políticas o de sus énfasis y su efecto en el relativo abandono de lo que ocurre en las instituciones rurales. Los hallazgos de esta revisión dan cuenta de la necesidad de desarrollar iniciativas como sistemas de desarrollo profesional docente o programas de liderazgo que sean capaces de adaptarse a las características y lógicas de los procesos de enseñanza en escuelas rurales, de manera de generar efectos relevantes en este tipo de instituciones (Unión Europea, 2013).

En cuanto a los desafíos para el desarrollo profesional docente, considerando las diferencias de énfasis, se identifica un ámbito común en ambos tipos, que corresponde a que los docentes requieren desplegar habilidades para diseñar e implementar clases contextualizadas y pertinentes. Esto implica la generación de espacios para un desarrollo profesional propio para este tipo de escenarios y no uno “importado” desde otras realidades. A partir de una visión compartida de las dificultades reales para el desarrollo profesional, se busca que este proceso recurra a la colaboración entre pares. El segundo grupo agrega que esta colaboración debe superar el intercambio de experiencias y avanzar hacia la ejecución de proyectos concretos conjuntos. Los hallazgos de la revisión de literatura se alinean entonces con las necesidades de desarrollo profesional que se destacaron en los antecedentes de este artículo. Sin embargo, y tal como se ha mencionado, tanto estos antecedentes como los resultados de la revisión evidencian la necesidad de profundizar en el detalle de la revisión de estrategias y tareas para el desarrollo profesional. Esto se convierte en un segundo ámbito necesario de ser profundizado por la investigación. La literatura ha remarcado la relevancia de disponer

de mecanismos de desarrollo profesional situados y contextualizados, en los que los docentes puedan reflexionar sobre sus propias prácticas y diseñar y experimentar soluciones que se ajusten a las particularidades de su labor (Domingo, 2013). Nuevamente, en el caso de la enseñanza rural, parece necesario imprimir un mayor esfuerzo para desarrollar y estudiar este tipo de experiencias.

5. Proyecciones para la investigación en este campo

Sobre la base del análisis realizado se vislumbra un campo relevante que tiene que ver con los espacios que se identificaron como menos explorados, pero que tienen amplia relevancia. Ciertamente, la pregunta relacionada con las prácticas docentes que más favorecen este propósito es un extenso y valioso campo de investigación. Para ello, se necesitaría explorar las realidades particulares e identificar patrones entre diferentes escenarios, respetando al mismo tiempo las especificidades de los contextos. En este sentido, se requiere de procesos de sistematización de investigaciones y de prácticas que aporten a este objetivo.

Por su parte, parece ser necesario progresar en el estudio de las habilidades pedagógicas individuales y compartidas que se requieren para propiciar una enseñanza de calidad contextualizada. Tal como indica el grupo de particularidades, se debe partir desde lo que ya existe y que se ha desarrollado de manera histórica, lo cual ayudaría a visibilizar y validar una perspectiva sobre la calidad de la enseñanza que los sistemas educativos tienden a perder de vista y, además, a producir marcos de habilidades que debieran generarse en los procesos de desarrollo profesional.

Las proyecciones presentadas son relevantes para profundizar en el conocimiento del repertorio de prácticas docentes o de necesidades de mejora pedagógica en los contextos rurales. Ambos elementos son de relevancia para visibilizar las particularidades de la dinámica de enseñanza y aprendizaje y además para ayudar a desarrollar sistemas de acompañamiento y desarrollo profesional que sean acordes a ellas y sus necesidades. Asimismo, permitirán identificar ámbitos y metodologías relevantes para el diseño de las políticas educacionales que este tipo de instituciones necesitan para propiciar su calidad y el logro de sus objetivos.

Referencias

- Abos, P., y Boix, R. (2017). Evaluación de los aprendizajes en escuelas rurales multigrado. *Aula Abierta*, 45, 41- 48. Doi: <https://doi.org/10.17811/rifie.45.2017.41-48>.
- Abos, P., Torres, C. y Fuguet, J. (2017). Aprendizaje y la escuela rural. *La visión del alumnado. Sinéctica*, 49, 1, 17.
- Ávila, B. R. (2017). Experiencias pedagógicas significativas de educación rural en Colombia, Brasil y México. *Revista del Centro de Investigación*, 14 (48), 121 - 158.
- Azevedo, M. A., y Queiroz, M. A. (2010). Políticas de educação (a partir dos anos 1990) e trabalho docente em escolas do campo multisseriadas: experiência em municípios do Rio Grande do Norte. In Rocha, M. I. A., & Hage, S. M. (Eds.) *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada* (pp. 61-72). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Barrett-Tatum, J., y Smith, J. (2017). Questioning reform in the standards movement: professional development and implementation of common core across the rural South. *Teachers and Teaching*, 24 (4), 384-412. Doi: <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1401534>.
- Barros, O. F., Hage, S. M., Corrêa, S. R. M., y Moraes, E. (2010). Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In Rocha, M. I. A., & Hage, S. M. (Eds.) *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada* (pp. 25-33). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

- Biddle, C., y A. Azano (2016). Constructing and reconstructing the “rural school problem”. *Review of Research in Education*, 40 (1), 298-325. Doi: <http://dx.doi.org/10.3102/0091732x16667700>.
- Bustos, A. (2013). El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado. *Revista Investigación en la Escuela*, (79), 31-41. Doi: <https://doi.org/10.12795/IE.2013.i79.03>.
- Centre for Education Statistics and Evaluation (2013). *Rural and remote education: Literature review*. New South Wales Office of Education. Recuperado de <https://www.cese.nsw.gov.au/evaluation-repository-search/item/42-rural-and-remote-education-literature-review>.
- Clarke, S., y Stevens, E. (2009). Sustainable leadership in small rural schools: Selected Australian vignettes. *Journal of Educational Change*, 10, 277- 293. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10833-008-9076-8>.
- Clarke, S., y Wildy, H. (2011). *Innovative Strategies for Small and Remote Schools*. A literatura review. Recuperado de <https://cpb-ap-se2.wpmucdn.com/rde.nsw.edu.au/dist/c/1/files/2014/08/Innovative-Strategies-for-Small-and-Remote-Schools-A-Literature-Review-14m1v16.pdf>.
- Cresswell, J., y Plano Clark, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Díaz, R.; Osses, S., y Muñoz, S. (2016). Factores e interacciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos rurales de la Araucanía, Chile. *Estudios Pedagógicos*, XLII (3): 111-128. Doi: <https://doi.org/10.4067/s0718-07052016000400006>.
- Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Madrid: Publicia.
- Downes, N., y Roberts, P. (2016). Revisiting the schoolhouse: A literature review on staffing rural, remote and isolated schools in Australia 2004-2016. *Australian and International Journal of Rural Education*, 1- 24.
- Easdale, M. H., López, D. R., y Aguiar, M. R. (2018). Tensiones entre conservación de ecosistemas y desarrollo territorial: hacia un abordaje socioecológico en las ciencias agropecuarias. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 15 (81), 26-45. Doi: <https://doi.org/10.11144/javeriana.cdr15-81.tced>.
- Egcas, R. A., Tabotabo, T. L., y Geroso, J. S. (2017). Localized curriculum on the reading achievement of grade 8 students. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 5(3), 137–142.
- European Commission (2013). *Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de https://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/study/2013/teaching-profession2_en.pdf.
- Falabella, A. (2020a). The ethics of competition: accountability policy enactment in Chilean schools’ everyday life. *Journal of Education Policy*, 35 (1), 23-45, Doi: 10.1080/02680939.2019.1635272.
- Falabella, A. (2020b). The Seduction of Hyper-Surveillance: Standards, Testing, and Accountability. *Educational Administration Quarterly*, 1–30. Doi: 10.1177/0013161X20912299.
- Heeralal, P. J. H. (2014). Preparing Pre-Service Teachers to Teach in Rural Schools. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(20). Doi: <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n20p1795>.

- Howe, C., y Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325-356.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Juárez, D., y Rodríguez, C. (2016). Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México. *Pensamiento educativo*, 53 (2) 1- 15. Doi: <https://doi.org/10.7764/pel.53.2.2016.8>.
- Priestley, M., Biesta, G. J. J., y Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. London: Bloomsbury Academic.
- Reading, C., Khupe, C., Redford, M., Wallin, D., Versland, T., Taylor, N., y Hampton, P. (2019). Educating for Sustainability in Remote Locations. *The Rural Educator*, 40(2), 43-53. Doi: <https://doi.org/10.35608/ruraled.v40i2.849>.
- Schwartz, A., Stiefel, L., y Wiswall, M. (2016). Are All Schools Created Equal? Learning Environments in Small and Large Public High Schools in New York City. *Economics of Education Review*. Doi: 10.1016/j.econedurev.2016.03.007.
- Smit, R., Hyry-Beihammer, E. K., y Ragg, A. (2015) Teaching and learning in small, rural schools in four European countries: Introduction and synthesis of mixed-/multi-age approaches. *International Journal of Educational Research*, 74, 97–103. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.04.007>.
- Sullivan, K., McConney, A., y Perry, I. (2018). *A Comparison of Rural Educational Disadvantage in Australia, Canada, and New Zealand Using OECD's PISA*. SAGE Open, October-December. Doi: 10.1177/2158244018805791.
- Thayer, J., Havens, M., y Kido, E. (2015). Small schools: How effective are the academics? *The Journal of Adventist Education*, 77(3), 15-19.
- The World Bank (2019). *Rural population* (% of total rural population). Recuperado de <https://data.worldbank.org/indicador/SP.RUR.TOTL.ZS>.
- van Es, E., Tunney, J., Goldsmith, L., y Seago, N. (2014). A Framework for the Facilitation of Teachers' Analysis of Video. *Journal of Teacher Education*, 1– 17.
- Vera, D., y Salvo, S. (2016). Perfiles de escuelas rurales exitosas: Una propuesta de la psicología educacional ante el cierre de escuelas. *Universitas Psychologica*, 15(2), 25-38. Doi: <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy15-2.perep>.
- Verger, A., Parcerisa, L., y Fontdevila, C. (2019). The Growth and Spread of Large-Scale Assessments and Test-Based Accountabilities: A Political Sociology of Global Education Reforms. *Educational Review*, 71 (1): 5–30. Doi:10.1080/00131911.2019.1522045.
- Wang, D., Wang, J., Li, H., y Li, L. (2017). School context and instructional capacity: A comparative study of professional learning communities in rural and urban schools in China. *International Journal of Educational Development*, 52, 1-9. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.10.009>.