



**BARRERAS CONTEXTUALES Y LA EDUCACIÓN RURAL DEL LICEO  
POLITÉCNICO CURICÓ, CAMPUS CORDILLERA, COMUNA DE CURICÓ,  
REGIÓN DEL MAULE, 2025**

**Autora:**

Patricia Alejandra Poblete Clavería

**Tutoras:**

Dra. Marlenis Martínez Fuentes

Dra. Amely Vivas Escalante

Santiago de Chile, diciembre de 2025

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a las docentes Dra. Marlenis Martínez Fuentes y Dra. Amely Vivas por su orientación constante, sus observaciones oportunas y el acompañamiento brindado durante el desarrollo de este trabajo de grado, cuyo apoyo académico fue fundamental para culminar con éxito esta etapa.

Agradezco también a las docentes colaboradoras que participaron como validadoras del instrumento en el proceso de juicio de expertos, por su disposición y compromiso con la calidad metodológica de esta investigación.

Extiendo mi reconocimiento al Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera, a su equipo directivo, docentes y especialmente a los estudiantes participantes, quienes hicieron posible la ejecución del estudio y aportaron con su valiosa colaboración.

Dedico este trabajo a la memoria de mi abuelo, cuya vida estuvo profundamente ligada al mundo rural. Su amor por la tierra, su esfuerzo y su sabiduría práctica inspiraron en mí el valor del trabajo, la sencillez y la conexión con las raíces, principios que también dan sentido a esta investigación y a mi vocación educativa.

## ÍNDICE DE CONTENIDO

	Pág.
AGRADECIMIENTOS	ii
ÍNDICE DE CONTENIDO	iii
ÍNDICE DE TABLAS	v
ÍNDICE DE FIGURAS	vi
RESUMEN	vii
INTRODUCCIÓN	1
<b>CAPÍTULO I: EL PROBLEMA</b>	<b>3</b>
Planteamiento del Problema	3
Formulación del Problema	6
Interrogante general	6
Interrogantes específicas	6
Objetivos de la Investigación	6
Objetivo general	6
Objetivos específicos	7
Justificación de la Investigación	7
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO</b>	<b>9</b>
Antecedentes de la Investigación	9
Bases Teóricas	13
Definición de Conceptos	36
<b>CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO</b>	<b>39</b>
Enfoque de la Investigación	39
Tipo de Investigación	39
Diseño de la Investigación	40
Población	41
Muestra	42
Operacionalización de la Variable	44
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	46
Validez del Instrumento	48
Análisis e Interpretación de los Datos	
<b>CAPÍTULO IV: RESULTADOS</b>	<b>51</b>
Descripción del Trabajo de Campo	51
Diseño de la Presentación de los Resultados	52

Resultados	53
<b>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	<b>75</b>
Conclusiones	75
Recomendaciones	77
<b>REFERENCIAS</b>	<b>78</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>83</b>
A. Instrumento	84
B. Validez del Instrumento	89

## ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Operacionalización de la variable, dimensiones, indicadores, ítems y escala de medición	46
Tabla 2. Promedio de la dimensión infraestructura y equipamiento de la variable barreras contextuales	55
Tabla 3. Promedio de la dimensión apoyo institucional de la variable barreras contextuales	59
Tabla 4. Resumen de las dimensiones de la variable barreras contextuales	62
Tabla 5. Promedio de la dimensión pertinencia cultural de la variable educación rural	64
Tabla 6. Promedio de la dimensión acceso de la variable educación rural	68
Tabla 7. Promedio de la dimensión participación comunitaria de la variable educación	71
Tabla 8. Resumen de las dimensiones de la variable barreras contextuales	74

## ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Promedio de la dimensión infraestructura y equipamiento de la variable barreras contextuales	56
Figura 2. Promedio de la dimensión apoyo institucional de la variable barreras contextuales	59
Figura 3. Resumen de las dimensiones de la variable barreras contextuales	62
Figura 4. Promedio de la dimensión pertinencia cultural de la variable educación rural	65
Figura 5. Promedio de la dimensión acceso de la variable educación rural	68
Figura 6. Promedio de la dimensión participación comunitaria de la variable educación rural	71
Figura 7. Resumen de las dimensiones de la variable barreras contextuales	74

## RESUMEN

El presente estudio tuvo como propósito analizar la relación entre las barreras contextuales y la educación rural del Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera, comuna de Curicó, Región del Maule, durante el año 2025. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un tipo de estudio descriptivo y diseño correlacional no experimental. La población estuvo conformada por docentes y estudiantes del establecimiento, seleccionándose una muestra representativa de diez participantes. El instrumento de recolección de datos fue un cuestionario estructurado con escala tipo Likert, validado mediante juicio de expertos. Los resultados obtenidos evidenciaron que las principales barreras contextuales presentes en el establecimiento corresponden a deficiencias en infraestructura, limitado acceso a tecnología y escaso apoyo institucional, factores que repercuten directamente en la calidad del proceso educativo rural. Asimismo, se identificó una relación significativa entre las barreras contextuales y las dimensiones de la educación rural, particularmente en lo referente a la pertinencia cultural, el acceso equitativo y la participación comunitaria. Se concluye que la falta de recursos materiales y humanos, junto con la débil articulación entre escuela y territorio, afectan negativamente la continuidad educativa y la vinculación de los estudiantes con su entorno. En este sentido, se recomienda fortalecer las políticas públicas de apoyo territorial, la inversión en infraestructura rural y la promoción de estrategias pedagógicas contextualizadas que integren los saberes locales y fomenten la participación de la comunidad educativa. El estudio contribuye a visibilizar las desigualdades estructurales que persisten en el sistema educativo chileno, ofreciendo evidencia empírica que puede orientar la toma de decisiones en materia de equidad y desarrollo rural sostenible.

**Palabras clave:** barreras, contextuales, educación, rural.

## INTRODUCCIÓN

La educación rural constituye uno de los mayores desafíos del sistema educativo chileno, al estar condicionada por factores estructurales, sociales y culturales que afectan las oportunidades de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes. En este contexto, las diferencias entre el mundo urbano y rural se expresan no solo en la infraestructura o en el acceso a recursos tecnológicos, sino también en la pertinencia cultural de los contenidos y en la participación activa de las comunidades en los procesos escolares. La realidad educativa rural, particularmente en regiones como el Maule, evidencia que la calidad y equidad del aprendizaje siguen estando determinadas por el territorio donde se nace y estudia.

El Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera, representa un ejemplo concreto de esta situación. Al estar emplazado en un sector rural, enfrenta limitaciones materiales, institucionales y sociales que repercuten directamente en la experiencia educativa del estudiantado. Entre estas se cuentan las carencias de infraestructura, la falta de equipamiento tecnológico, la escasa presencia de profesionales de apoyo y la baja participación de las familias en la vida escolar. Estas condiciones, denominadas en este estudio como barreras contextuales, configuran un escenario donde el derecho a una educación de calidad se ve restringido por factores externos al aula, pero profundamente arraigados en el territorio.

Analizar la relación entre estas barreras contextuales y la educación rural resulta relevante, ya que permite visibilizar las desigualdades que persisten en el sistema educativo chileno y comprender cómo inciden en la continuidad, la motivación y el sentido de pertenencia de los estudiantes. Asimismo, el estudio contribuye a fortalecer la reflexión pedagógica sobre la equidad territorial, promoviendo una mirada más contextualizada y participativa de la enseñanza en zonas rurales. De esta forma, se busca aportar evidencia que sirva de base para el diseño de estrategias institucionales y políticas públicas que favorezcan la mejora educativa desde una perspectiva de justicia social.

El presente trabajo se estructura en cuatro capítulos. En el Capítulo I, se desarrolla el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación de la investigación. El Capítulo II aborda el marco teórico, donde se presentan los antecedentes, las bases conceptuales y las definiciones asociadas a las variables de estudio. En el Capítulo III se describe el marco metodológico, que incluye el enfoque, tipo y diseño de investigación, así como la población, muestra, técnicas e instrumentos utilizados. El Capítulo IV expone los resultados obtenidos, su análisis e interpretación. Finalmente, el trabajo culmina con el apartado de Conclusiones y Recomendaciones, en el cual se sintetizan los hallazgos más relevantes y se proponen orientaciones que podrían contribuir a mejorar las condiciones de la educación rural en el contexto estudiado.

## CAPÍTULO I

### EL PROBLEMA

#### Planteamiento del problema

La educación rural, a nivel global, enfrenta múltiples desafíos que afectan directamente la calidad del proceso formativo. Entre los principales se encuentran el bajo acceso a recursos pedagógicos, las condiciones precarias de infraestructura y la dificultad para contar con docentes capacitados en metodologías contextualizadas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2021). Estas condiciones limitan las oportunidades de aprendizaje, perpetuando ciclos de pobreza y exclusión social en zonas rurales, donde la educación podría ser una herramienta de transformación y desarrollo sostenible.

Además, la escasa adecuación curricular a la realidad sociocultural de los territorios rurales evidencia un enfoque urbano de la educación, donde se invisibilizan los saberes locales y las lenguas originarias (Echavarría et al., 2019). La ausencia de pertinencia cultural en los contenidos curriculares, junto con la falta de participación de las comunidades en la gestión educativa, refuerza la desconexión entre escuela y territorio, debilitando los vínculos identitarios y comunitarios que sustentan el aprendizaje en contextos rurales.

Según el Ministerio de Educación de Chile (2024), “los datos del año 2022 muestran que en Chile existían 3.247 establecimientos educacionales en zonas rurales, lo que representa un 28,9 % del total de establecimientos del país” (p. 5). Estos centros acogen a una parte significativa de la matrícula nacional, concentrándose especialmente en regiones con alta dispersión geográfica como La Araucanía, Los Lagos y el Maule. Sin embargo, estas escuelas enfrentan desventajas estructurales en comparación con sus pares urbanos. Núñez et al. (2025) afirman que “los establecimientos rurales carecen de condiciones básicas de infraestructura y equipamiento, lo que afecta no solo la calidad educativa, sino también la permanencia del estudiantado” (p. 176). Esta afirmación resulta

particularmente relevante en el caso del Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera, donde se evidencian dificultades en el acceso a tecnologías, carencias en infraestructura y una baja disponibilidad de profesionales de apoyo. Tales condiciones no solo limitan el desarrollo de procesos pedagógicos significativos, sino que también aumentan el riesgo de deserción escolar y reducen las oportunidades educativas para estudiantes de contextos rurales. Por ello, visibilizar estas barreras es fundamental para proponer estrategias que fortalezcan la equidad y la calidad en la educación rural chilena.

A esto se suman políticas públicas poco flexibles, como la subvención por ruralidad, que no consideran las particularidades territoriales y que muchas veces excluyen a establecimientos que sí requieren apoyo adicional (Villaseca, 2025). Esto se traduce en condiciones desiguales para los estudiantes rurales, quienes no solo enfrentan obstáculos materiales, sino también simbólicos, como la baja expectativa académica y la escasa proyección hacia estudios superiores (Educarchile, 2022).

Por otro lado, el currículo nacional no considera de manera sistemática la cultura y saberes del mundo rural, replicando un modelo educativo homogéneo que no responde a las necesidades y características del territorio. Según Echavarría et al. (2019), este modelo invisibiliza la diversidad cultural y epistemológica de los contextos rurales, lo que repercute directamente en la motivación de los estudiantes y en su sentido de pertenencia escolar.

Además, la pandemia de COVID-19 vino a acentuar estas brechas, evidenciando la falta de conectividad, la imposibilidad de acceder a clases virtuales y la desconexión con el sistema educativo durante periodos críticos. Esta situación generó retrocesos significativos en aprendizajes y asistencia escolar, especialmente en sectores rurales donde las herramientas tecnológicas eran mínimas o inexistentes (Educarchile, 2022).

En el caso del Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera, ubicado en la Región del Maule, se identificaron barreras contextuales estructurales que afectaron el acceso equitativo a una educación de calidad. Una de las principales causas fue el deterioro en la infraestructura escolar, especialmente en salas de clases, talleres

técnicos y espacios comunes, lo que restringió la implementación de procesos pedagógicos significativos. Como señala el Ministerio de Educación (2023), “más del 60% de las escuelas rurales presenta deterioro estructural en salas, servicios higiénicos y espacios pedagógicos” (p. 18), situación que se refleja claramente en el establecimiento mencionado. A ello se suma la limitada disponibilidad de recursos tecnológicos, que impide la integración de herramientas digitales y frena el desarrollo de habilidades vinculadas al siglo XXI. Según Entreculturas (2024), “las escuelas rurales de América Latina tienen el menor acceso a conectividad y dispositivos, lo que profundiza la exclusión digital y las brechas de aprendizaje” (p. 9).

Las consecuencias de estas carencias son múltiples: desde un clima escolar poco estimulante, hasta una menor motivación de los estudiantes, dificultades para mantener la continuidad educativa y una brecha creciente respecto al mundo urbano. En este contexto, se vuelve urgente implementar estrategias de solución que incluyan la inversión estatal en infraestructura, programas de conectividad digital rural y dotación permanente de equipos profesionales de apoyo. Como plantea la UNESCO (2022), “las condiciones materiales del entorno escolar son fundamentales para garantizar el derecho a aprender, especialmente en contextos históricamente desfavorecidos” (p. 25). Por lo que abordar estas barreras desde un enfoque territorial y equitativo es clave para fortalecer las trayectorias educativas de jóvenes que hoy estudian en sectores rurales como el de Curicó.

En esta misma línea, la comunidad educativa ha detectado una baja participación de los apoderados en procesos escolares y en actividades organizadas por el liceo, lo cual podría estar relacionado con un bajo nivel de escolaridad y con la existencia de problemáticas sociales como el desempleo, la ruralidad dispersa y la escasa conectividad vial (Núñez et al., 2025). Estos factores socioculturales afectan tanto la motivación estudiantil como la construcción de proyectos de vida ligados a la educación técnica y superior.

Por otra parte, la articulación entre el liceo y la comunidad local no es sistemática, lo que limita la incorporación de saberes territoriales y prácticas culturales propias del entorno rural en el proceso pedagógico. La falta de pertinencia

curricular puede traducirse en una desconexión entre el contenido enseñado y la realidad de los estudiantes, lo que afecta negativamente su rendimiento académico y su continuidad en el sistema educativo (Echavarría et al., 2019).

Estas condiciones dan cuenta de un entramado de barreras estructurales y socioculturales que no solo inciden en el desempeño académico de los estudiantes, sino también en su vinculación con el liceo y con su comunidad. Por lo tanto, es fundamental identificar, analizar y comprender estas barreras contextuales para implementar acciones pertinentes que favorezcan una educación rural inclusiva, participativa y culturalmente significativa.

## **Formulación del problema**

### **Interrogante General**

¿Cuál es relación entre las barreras contextuales y la educación rural del Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera, comuna de Curicó, región del Maule, 2025?.

### **Interrogantes Secundarias**

¿Cuál es la relación entre las barreras contextuales y la pertinencia cultural en el Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera, comuna de Curicó, región del Maule, 2025?

¿Cuál es la relación entre las barreras contextuales y el acceso en el Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera, comuna de Curicó, región del Maule, 2025?

¿Cuál es la relación entre las barreras contextuales y la participación comunitaria en el Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera, comuna de Curicó, región del Maule, 2025?

## **Objetivos de la Investigación**

### **Objetivo General:**

Analizar la relación entre las barreras contextuales y la educación rural del Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera, comuna de Curicó, región del Maule, 2025.

### **Objetivos Específicos**

Establecer la relación entre las barreras contextuales y la pertinencia cultural en el Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera, comuna de Curicó, región del Maule, 2025.

Determinar la relación entre la relación entre las barreras contextuales y el acceso en el Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera, comuna de Curicó, región del Maule, 2025.

Identificar la relación entre las barreras contextuales y la participación comunitaria en el Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera, comuna de Curicó, región del Maule, 2025.

### **Justificación de la investigación**

La presente investigación se justificó por la necesidad urgente de comprender e intervenir en las condiciones que afectan la calidad de la educación en contextos rurales, específicamente en el Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera, en la Región del Maule. A nivel práctico, los resultados del estudio aportaron insumos concretos para el diseño de estrategias pedagógicas, organizacionales y comunitarias que respondieran a las características del entorno rural, mejorando así la calidad del proceso educativo y fortaleciendo la vinculación entre el establecimiento y su territorio.

Desde una dimensión teórica, esta investigación dialogó con enfoques críticos sobre la ruralidad y la educación, cuestionando la aplicación de modelos pedagógicos urbanos en contextos que poseen culturas, dinámicas y necesidades propias. La estructura educativa vigente tiende a invisibilizar los saberes locales y las identidades rurales, perpetuando un modelo homogéneo que desconecta a los estudiantes de su entorno (Echavarría et al., 2019). Este estudio buscó aportar al debate académico visibilizando las barreras contextuales que enfrentan los liceos rurales, y que muchas veces son ignoradas en las políticas públicas y en la literatura educativa convencional.

En el plano social, la investigación cobró especial relevancia al abordar las desigualdades estructurales que afectan a una parte significativa del estudiantado

chileno. De acuerdo con el Anuario de Estadísticas Educativas 2022 (Ministerio de Educación, 2023), cerca del 30% de los establecimientos se ubican en zonas rurales, pero enfrentan condiciones de precariedad en comparación con sus pares urbanos. Estas brechas se reflejan en el acceso a tecnología, la infraestructura disponible y la retención de docentes especializados, lo que influye directamente en los aprendizajes y en la motivación escolar. Fundación Educarchile, en su informe Realidad y desafíos sobre la educación rural (2022), advierte que estas desigualdades también tienen un componente simbólico, ya que las y los estudiantes rurales suelen enfrentar bajas expectativas sobre su futuro académico y laboral.

La dimensión metodológica de esta investigación permitió la sistematización de información empírica mediante un enfoque cuantitativo, centrado en tres dimensiones clave: infraestructura, apoyo institucional y contexto sociocultural. Esto no solo fortaleció el diagnóstico local, sino que proporcionó evidencia relevante para otros establecimientos con características similares. Tal como señalan Núñez y sus colaboradores, en su estudio Barreras pedagógicas de los docentes del sector rural en el proceso de enseñanza-aprendizaje (2025), es indispensable contar con investigaciones que aborden de manera rigurosa las múltiples dimensiones del fenómeno educativo en sectores rurales, para sustentar transformaciones reales en las prácticas escolares y en la gestión institucional.

Finalmente, esta investigación se alineó con los principios de equidad y justicia educativa promovidos internacionalmente. En el informe Reimaginando nuestros futuros juntos: Un nuevo contrato social para la educación (UNESCO, 2021), se subraya la urgencia de construir sistemas educativos más inclusivos, que reconozcan y valoren la diversidad cultural y territorial. En este sentido, el estudio buscó no solo describir las barreras que afectaron al Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera, sino también contribuir a la construcción de una educación rural pertinente, inclusiva y transformadora.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

#### **Antecedentes de la investigación**

##### **Antecedentes Internacionales**

Uno de los antecedentes clave es el realizado por De Souza y Ribeiro (2023) titulado “Educación en contextos rurales en Iberoamérica: Caminos, perspectivas y desafíos”, Revista Iberoamericana de Educación-Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Este estudio tuvo por objetivo “analizar experiencias educativas rurales en Brasil, México, Colombia y Perú, poniendo énfasis en la relación entre identidad territorial, desigualdad estructural y desempeño escolar” (p. 8). Utilizando una metodología cualitativa comparativa, basada en entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos curriculares.

Los autores, antes mencionados, obtuvieron como resultados más relevantes:

Analizando la situación local española, presenta una cuestión central de la educación en contextos rurales de Iberoamérica: el valor de lo rural para las personas y comunidades que desarrollan su vida en el campo y el papel de la escuela ante estas cuestiones (p. 12).

La problematización parte del predominio del imaginario social del campo como atrasado y sin posibilidades de desarrollo, lo que lleva a los jóvenes rurales españoles a abandonar sus comunidades en busca de nuevas oportunidades de vida.

Los autores concluyeron que “el currículo urbano y centralista invisibiliza la realidad de los territorios rurales, generando desmotivación, bajo sentido de pertenencia y deserción. Este estudio respalda conceptualmente las dimensiones de pertinencia cultural y acceso utilizadas en esta investigación” (p. 18). Este estudio aportó elementos teóricos relacionados con la educación rural en cuanto al predominio de la producción académica desde una perspectiva historiográfica, que abarca principalmente algunos países de este territorio.

En este orden de ideas, en el estudio efectuado por Restrepo et al. (2023) titulado “Oportunidades y barreras para la consolidación de prácticas de aula más inclusivas en el marco del modelo de Escuela Nueva”, Revista Siglo Cero de la Universidad de Salamanca-España, y que tuvo como objetivo “evaluar cómo el enfoque de Escuela Nueva ha incidido en la inclusión educativa en escuelas rurales colombianas” (p. 89), se empleó una metodología cualitativa basada en entrevistas a docentes, análisis documental de planificaciones pedagógicas y observación en aula. Entre los resultados se destaca que “la gestión participativa, el currículo flexible y el involucramiento comunitario contribuyen significativamente a la permanencia escolar” (p. 97). Este estudio fundamenta la inclusión de los indicadores gestión escolar y colaboración docente-familia en esta investigación.

Los autores que vienen referenciado concluyeron: “se determinan las prácticas pedagógicas de las maestras, incluyendo el tipo de estrategias implementadas en la cotidianidad de las aulas enfocadas, en algunos casos, a dar respuesta a las necesidades educativas particulares” (p. 106). Este estudio aportó elementos teóricos, dado que las escuelas rurales representan un factor que dificulta los procesos de inclusión, debido a las restricciones de acceso y la lejanía entre los centros educativos y las viviendas de los estudiantes, lo que repercute en la interacción frecuente, genera problemas de transporte y pone en evidencia las limitaciones propias de la infraestructura física institucional.

Al mismo tiempo, en la indagación de Rosales et al. (2024) titulada “Superando barreras geográficas: El impacto social de la educación a distancia en comunidades marginadas y rurales”, Revista Ra Ximhai-Universidad Autónoma Indígena de México, el objetivo fue “identificar los factores que influyen en la efectividad de la educación a distancia en zonas rurales tras la pandemia” (p. 14). La metodología utilizada fue un estudio de caso múltiple con entrevistas a estudiantes, docentes y directivos en tres estados mexicanos.

Los autores, antes mencionados, tuvieron como resultados más relevantes:

El 85% se desempeñan en el campo de su profesión y el 93% mejoraron su situación laboral. Sin embargo, solo el 10% se ha titulado; el problema

localizado por lo que no se titulan, es la acreditación del idioma inglés” (p. 17).

Esto destaca la importancia del acceso a tecnología y del acompañamiento institucional para evitar la deserción escolar.

Entre las conclusiones más significativas: “es una modalidad pertinente para que los jóvenes de comunidades marginadas o rurales puedan continuar con sus estudios de formación profesional” (p. 27). Esta investigación, aportó elementos teóricos porque fortalece la validación de la Educación a distancia como opción inclusiva y de movilidad social, mientras que el análisis del Campus Cordillera del Liceo Politécnico Curicó aporta evidencia local sobre los obstáculos tecnológicos, geográficos y socio-culturales que condicionan los procesos.

### **Antecedentes Nacionales**

El estudio realizado por Muñoz et al. (2025) titulado “Barreras pedagógicas de los docentes del sector rural en el proceso de enseñanza: Revisión sistemática”, Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología (ICAM)-Venezuela. Se propuso como objetivo “identificar los factores que limitan el trabajo docente en contextos rurales chilenos” (p. 175). La metodología utilizada acudió al enfoque cualitativo a través de una revisión sistemática de 16 artículos, la cual estuvo basada en el protocolo PRISMA.

Los investigadores, antes mencionados, señalaron en sus resultados “se identificaron desafíos clave como la escasez de recursos didácticos, la limitada formación docente en metodologías contextualizadas y la falta de acceso a recursos tecnológicos educativos” (p. 181). Se destacaron estrategias implementadas por los docentes, como el uso de materiales adaptados al contexto y la integración del conocimiento local.

Al mismo tiempo, dentro de las conclusiones más relevantes señalan que: “es esencial generar cambios estructurales que beneficien a los docentes y estudiantes de dicho sector. Ello se logra mediante la colaboración del Estado, las comunidades y los centros educativos” (p. 187). Este antecedente aportó componentes teóricos sobre la educación rural porque las barreras pedagógicas

que enfrentan los docentes en contextos rurales representan un impedimento relevante para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este orden y dirección, se tiene la investigación de Sandoval y Peña (2023) titulada “Dimensiones pedagógicas de un desarrollo potencialmente generativo en profesores rurales chilenos”, Revista colombiana de Educación-Bogotá. Donde se plantearon como objetivo “comprender, desde la perspectiva narrativa generativa, las pautas de comportamiento potencialmente generativas manifestadas por el profesorado rural residente en las Regiones Metropolitana, La Araucanía y los Ríos (Chile)” (p. 208).

La metodología utilizada fue un enfoque cualitativo y fenomenológico, en donde participaron doce educadores, quienes tenían en promedio treinta y tres años de experiencia profesional. Se utilizaron entrevistas en profundidad desde la perspectiva narrativa generativa; luego, los relatos fueron sometidos al análisis de contenido, siguiendo la lógica de la teoría. Dentro de los resultados “se evidencia que los docentes rurales muestran pautas de comportamientos potencialmente generativas caracterizadas por la empatía, el optimismo la resiliencia y la autonomía” (p. 213). Esto es bastante relevante porque los educadores que ejercen su labor en la zona rural presentan gran disposición a dar su mejor desempeño académico.

Al mismo tiempo, dentro de las conclusiones más relevantes señalan: “las trayectorias vitales del profesorado rural permiten sistematizar un conjunto de experiencias, saberes y prácticas pedagógicas que enriquecen la formación y mejora continua del quehacer profesional, develando las implicaciones pedagógicas en profesión docente rural” (p. 222). Esta indagación contribuyó con elementos teórico sobre la educación rural en cuanto al componente pedagógico en lo que respecta al desarrollo profesional y humano del profesorado. Desde una perspectiva los docentes rurales manifiestan comportamientos potencialmente generativos, tales como la empatía, el optimismo, la resiliencia y la autonomía.

De igual manera, se tiene la investigación de Núñez et al. (2022) titulada “Análisis de facilitadores y barreras en educación rural en Chile: Inclusión en un país segregado”, Revista de pensamiento e investigación social-Chile, donde se formuló

como objetivo “identificar las barreras y los facilitadores de prácticas inclusivas en seis escuelas rurales de distintas zonas geográficas de Chile utilizando un modelo de tres niveles: central (políticas públicas), intermedio y escuela” (p. 7). La metodología estuvo centrada en la investigación cualitativa y los participantes fueron seis escuelas rurales de distintas zonas geográficas del país, con Índices de Vulnerabilidad Escolar.

Asimismo, los principales resultados: “muestran que desarrollar culturas inclusivas es una tarea compleja que involucra varios niveles, y que posicionar al docente como responsable de resolver en el aula los problemas de la alta segregación social, que caracterizan a Chile” (p. 14). Además, fue posible evidenciar las especificidades de la educación rural y la falta de reconocimiento de las escuelas rurales como actores fundamentales de la educación en el país.

Los autores, antes referidos, concluyeron:

Un aspecto central sería la facilitación de mayores oportunidades de perfeccionamiento docente, en particular para el profesorado de escuelas en zonas aisladas. Se espera que el nivel intermedio sea quien aporte al fortalecimiento del rol docente a través de lo técnico-pedagógico (p.17).

Este estudio aportó aspectos teóricos sobre las barreras contextuales y la educación rural, dado que se visibiliza la complejidad de implementar prácticas inclusivas en contextos rurales, destacando que esta tarea requiere una articulación entre políticas públicas, gestión intermedia y acciones escolares.

## **Bases Teóricas**

### **Variable Independiente: Barreras Contextuales**

Las barreras contextuales en educación se entienden como los factores estructurales, institucionales y socioculturales que limitan el acceso, la permanencia y el éxito de los estudiantes dentro del sistema educativo. En contextos rurales, estas barreras adoptan formas específicas, como el déficit en infraestructura, el escaso acceso a tecnología, la falta de recursos humanos especializados y la

debilidad institucional para sostener políticas de apoyo permanentes (Muñoz et al., 2025).

Desde un enfoque crítico, De Souza y Ribeiro (2023) sostienen que los sistemas educativos en América Latina siguen operando bajo lógicas urbanas, invisibilizando las condiciones particulares del mundo rural. Este sesgo se traduce en omisiones estructurales que perpetúan la desigualdad, pues no solo se trata de carencias materiales, sino también de desarticulación entre la escuela y su territorio.

Además, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2023) documenta que las escuelas rurales chilenas presentan mayores dificultades en conectividad digital, equipamiento, acceso a programas educativos y retención de docentes con formación contextualizada. Estas condiciones afectan directamente la calidad del aprendizaje y la permanencia escolar, lo que, sumado a la ausencia de un enfoque territorial en las políticas públicas, refuerza estas desigualdades.

Por su parte, Rosales et al. (2024) identifican que, en comunidades rurales de México, el acceso limitado a recursos tecnológicos, sumado a la baja cobertura de programas institucionales de apoyo, ha sido un obstáculo estructural persistente, agravado por la pandemia. En su estudio, se destaca cómo estas barreras generan un círculo vicioso de exclusión educativa, sobre todo en zonas dispersas y de alta vulnerabilidad.

Las barreras contextuales, por tanto, deben ser comprendidas no solo como carencias materiales, sino como un conjunto de condiciones estructurales que configuran desigualdades persistentes en el acceso y la permanencia en la educación rural. Esta investigación aborda estas barreras desde dos dimensiones principales: infraestructura y equipamiento, y apoyo institucional, cada una con indicadores específicos que permiten su medición y análisis en profundidad.

## **Dimensiones e indicadores de la variable barreras contextuales**

### **Dimensión: Infraestructura y equipamiento**

La infraestructura y el equipamiento son condiciones materiales imprescindibles para el ejercicio del derecho a una educación de calidad. En contextos rurales, estas condiciones tienden a ser deficientes, lo que no solo limita

la enseñanza, sino que también impacta negativamente en la permanencia y la motivación de los estudiantes (De Souza & Ribeiro, 2023). Esta dimensión se torna central en el análisis de las barreras contextuales, ya que permite evaluar si los espacios escolares y los recursos disponibles cumplen con los mínimos requeridos para generar experiencias de aprendizaje significativas.

De acuerdo con el MINEDUC (2023), “más del 60% de las escuelas rurales en Chile presenta deterioro en su infraestructura, lo que se traduce en salas en mal estado, ausencia de talleres adecuados, carencia de calefacción y deficiencias en servicios básicos como agua potable o baños” (p. 14). Estas condiciones afectan tanto la dignidad del espacio educativo como el bienestar físico y emocional de quienes lo habitan. A ello se suma la falta de inversión sistemática en renovación o mantención de edificios, especialmente en zonas aisladas.

Además, esta dimensión no solo considera los espacios físicos, sino también el equipamiento pedagógico y tecnológico necesario para la educación del siglo XXI. El acceso a computadores, internet, proyectores o plataformas digitales es escaso en las zonas rurales, lo que profundiza la brecha entre el mundo urbano y rural, generando exclusión educativa (Entreculturas, 2024).

Según Rosales et al. (2024), el déficit de infraestructura y tecnología escolar no es solo una condición externa, sino una forma de desigualdad estructural que condiciona el aprendizaje, limita las oportunidades futuras y afecta directamente la equidad del sistema. Por tanto, esta dimensión es clave para comprender cómo el entorno material y tecnológico puede transformarse en una barrera o facilitador del proceso educativo en contextos rurales.

## **Indicadores de la dimensión infraestructura y equipamiento**

### **a. Acceso a tecnología**

El acceso a tecnología en escuelas rurales constituye un factor determinante para la equidad educativa. Esta dimensión ha cobrado aún más relevancia desde la pandemia, cuando la enseñanza remota evidenció la profunda brecha digital existente en el sistema escolar. El acceso a computadores, conexión a internet, uso

de plataformas virtuales y recursos digitales son componentes esenciales del entorno educativo contemporáneo (Rosales et al., 2024).

Entreculturas (2024) advierte que, en América Latina, las zonas rurales presentan los niveles más bajos de equipamiento tecnológico escolar. En muchos casos, los estudiantes no cuentan con dispositivos personales, y las escuelas carecen de laboratorios de computación, señal de internet o programas de alfabetización digital. Esto limita no solo el acceso a contenidos curriculares, sino también el desarrollo de habilidades clave como la búsqueda de información, la autoformación y la comunicación digital.

En el contexto chileno, el MINEDUC (2023) “ha reconocido esta brecha mediante estadísticas oficiales que muestran que solo el 28% de las escuelas rurales posee conectividad adecuada. Esta cifra contrasta con el 81% de las urbanas” (p. 16). La falta de acceso tecnológico afecta además a los docentes, quienes ven dificultada su labor pedagógica y su acceso a formación continua o a comunidades virtuales de práctica.

El indicador acceso a tecnología permite, por tanto, evaluar si los estudiantes rurales cuentan con las condiciones necesarias para participar activamente en una sociedad digitalizada. Más allá de los dispositivos, este acceso representa una herramienta de inclusión, una forma de cerrar brechas estructurales y una oportunidad para la innovación pedagógica.

## **b. Inmobiliario**

El mobiliario escolar comprende el conjunto de elementos físicos disponibles en el entorno de aprendizaje, como mesas, sillas, pizarras, estanterías, escritorios, armarios, muebles de biblioteca, y espacios destinados a la interacción pedagógica. En contextos rurales, este aspecto suele estar subvalorado, pese a que influye directamente en el bienestar, la postura corporal, la concentración y la participación activa de los estudiantes. En muchas escuelas rurales de Chile, el mobiliario escolar es antiguo, insuficiente o está deteriorado, lo cual genera incomodidad, desmotivación y una experiencia educativa limitada.

Según el Ministerio de Educación (2023), “en zonas rurales, gran parte del mobiliario escolar no cumple con condiciones mínimas de ergonomía, seguridad ni funcionalidad, afectando la experiencia de aprendizaje y el clima en el aula” (p. 27). Esta situación es particularmente crítica en liceos técnicos como el Politécnico de Curicó, donde los talleres especializados requieren equipamiento adecuado y seguro para realizar actividades prácticas. La falta de mobiliario específico, como mesones de trabajo, banquetas, repisas y otro mobiliario adaptado a la especialidad, limita la implementación de proyectos pedagógicos innovadores y el desarrollo de habilidades técnicas en condiciones reales.

Además, el mobiliario cumple una función simbólica importante: transmite el valor que la institución otorga al proceso educativo. Entreculturas (2024) sostiene que “el estado del mobiliario y los espacios físicos no es solo un reflejo del presupuesto disponible, sino también de la percepción de dignidad del entorno educativo” (p. 12). Cuando los estudiantes se enfrentan a sillas rotas, mesas inestables o pizarras que no funcionan, se debilita su sentido de pertenencia y la percepción del espacio como lugar de desarrollo personal. Por el contrario, aulas bien equipadas con mobiliario moderno y funcional estimulan la participación, mejoran la convivencia y facilitan procesos de enseñanza más activos y colaborativos.

A lo anterior se suma el hecho de que muchos establecimientos rurales reciben equipamiento en mal estado, donado por escuelas urbanas o adquirido con escasos recursos municipales, como es el caso de este establecimiento, ya que recibe los muebles dados de baja administrativa por la sede principal del mismo liceo, ubicada en el sector urbano de Curicó. Esta práctica no solo perpetúa la desigualdad entre contextos, sino que también impide el diseño de ambientes flexibles y adaptados a las características del estudiantado rural. Según De Souza y Ribeiro (2023), “la adecuación del espacio escolar debe considerar las necesidades de cada territorio, especialmente en comunidades rurales donde los usos y tiempos del aula se entrelazan con prácticas locales” (p. 18). Esta perspectiva resalta la importancia de que el mobiliario no sea solo funcional, sino también cultural y pedagógicamente pertinente.

En el caso del Liceo Politécnico Curicó, se han identificado limitaciones importantes en cuanto a la cantidad y estado del mobiliario disponible en aulas y talleres. Las salas carecen de estanterías para materiales didácticos, muchas sillas están rotas o inestables, y no existen mesas adaptadas para actividades grupales. Esta realidad condiciona negativamente el diseño de clases activas, la implementación de proyectos interdisciplinarios y la atención a la diversidad de estilos de aprendizaje.

Por tanto, evaluar el indicador inmobiliario no solo implica contabilizar los muebles disponibles, sino analizar cómo estos afectan el uso del espacio, la metodología pedagógica, la seguridad y el bienestar físico y emocional de los estudiantes. Mejorar esta dimensión requiere una inversión pública sostenida, diagnósticos participativos a nivel escolar y políticas que prioricen la dignidad del espacio educativo en todos los contextos.

### **Dimensión: Apoyo institucional**

La dimensión de apoyo institucional se refiere al conjunto de estrategias, recursos humanos, programas y dispositivos técnicos que el sistema educativo pone a disposición de las escuelas para acompañar, fortalecer y asegurar el proceso educativo de los estudiantes. En contextos rurales, esta dimensión adquiere una relevancia crucial, ya que la precariedad estructural, el aislamiento geográfico y la escasez de recursos generan una serie de desventajas acumulativas que dificultan la permanencia y el éxito escolar.

Según Muñoz et al. (2025), “el apoyo institucional debe entenderse como la capacidad del sistema educativo para garantizar condiciones mínimas de equidad y acompañamiento efectivo a los establecimientos con mayores desafíos contextuales” (p. 174). Este concepto implica que el Estado no solo debe proveer recursos materiales, sino también crear las condiciones necesarias para que las comunidades educativas rurales cuenten con redes de apoyo, programas pertinentes y profesionales capacitados que les permitan enfrentar las dificultades propias del territorio.

En Chile, el Ministerio de Educación ha implementado una serie de programas e iniciativas orientadas a mejorar la calidad educativa y el bienestar estudiantil en sectores rurales. Sin embargo, su cobertura e implementación son irregulares. El informe oficial Participación comunitaria y mejora escolar en contextos rurales (Ministerio de Educación, 2024) señala que “los establecimientos rurales presentan menores niveles de cobertura en redes de apoyo psicosocial, programas académicos complementarios y equipos multidisciplinarios” (p. 9). Esta desigualdad institucional genera un impacto directo en la capacidad de las escuelas para responder oportunamente a las necesidades del estudiantado, especialmente en áreas como salud mental, orientación vocacional, reforzamiento pedagógico y acompañamiento socioemocional.

Además, Rosales et al. (2024) destacan que “el apoyo institucional en contextos rurales debe ser territorializado, sostenido y culturalmente pertinente, pues de lo contrario corre el riesgo de reproducir lógicas urbanas que no responden a las características del entorno” (p. 22). Esto implica que no basta con enviar programas a las escuelas: es necesario adaptarlos a las particularidades geográficas, culturales y socioeconómicas de cada territorio, asegurando su continuidad, su apropiación por parte de la comunidad escolar y su evaluación participativa.

En el caso del Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera, se ha observado una presencia intermitente de programas institucionales. Aunque el establecimiento ha sido beneficiado por iniciativas como el Programa Habilidades para la Vida III (JUNAEB) o el Programa de Apoyo a la Retención Escolar (PARE), su aplicación ha sido limitada por la alta rotación de profesionales, la baja frecuencia de visitas técnicas y la falta de seguimiento de los casos intervenidos. Asimismo, no siempre se cuenta con personal especializado, como psicólogos, orientadores o trabajadores sociales, de manera estable, lo que debilita la respuesta ante situaciones de vulnerabilidad estudiantil.

La falta de apoyo institucional sistemático impacta en varios aspectos de la vida escolar: desde la detección oportuna de factores de riesgo (como la deserción escolar o los trastornos del aprendizaje) hasta la ejecución de planes de

mejoramiento educativo, el desarrollo profesional docente y la articulación con las familias y organizaciones locales. Como advierte Entreculturas (2024), “cuando las escuelas rurales operan sin redes de apoyo, se debilita su capacidad de respuesta, se sobrecarga al equipo docente y se profundiza el aislamiento institucional” (p. 18).

Evaluar esta dimensión permite establecer en qué medida el sistema educativo cumple con su deber de garantizar condiciones equitativas para el aprendizaje en contextos rurales. Dado que, una adecuada presencia institucional, con programas pertinentes, personal especializado y apoyo técnico permanente, no solo mejora los indicadores educativos, sino que también fortalece la confianza en la escuela como espacio protector, transformador y vinculado al territorio. Por ello, avanzar en esta dimensión implica una apuesta ética y política por la equidad territorial en educación.

## **Indicadores de la dimensión apoyo institucional**

### **a. Presencia de profesionales de apoyo**

La presencia de profesionales de apoyo se refiere a la disponibilidad, permanencia y cobertura de especialistas que brindan acompañamiento integral a los estudiantes, más allá del trabajo docente. Entre ellos se encuentran psicólogos, orientadores, psicopedagogos, asistentes sociales y fonoaudiólogos (Muñoz et al., 2025).

En los sectores rurales, esta cobertura es significativamente menor que en zonas urbanas. Según el Ministerio de Educación (2023), “menos del 40% de los establecimientos rurales cuenta con algún profesional del área psicosocial, y la mayoría de ellos trabaja con alta sobrecarga o con dedicación parcial en múltiples escuelas. Esto impide un acompañamiento efectivo y sostenido” (p. 21).

La ausencia de estos profesionales afecta negativamente el clima escolar, el abordaje de problemas conductuales o emocionales, y la prevención del abandono escolar. De Souza y Ribeiro (2023) sostienen que el enfoque integral de la educación requiere equipos multidisciplinares que aborden las múltiples dimensiones del aprendizaje. Evaluar este indicador permite establecer en qué medida los establecimientos rurales cuentan con personal especializado que

colabore con el trabajo docente, atienda las necesidades del estudiantado y contribuya a generar condiciones escolares más inclusivas y protectoras.

### **b. Acceso a programas educativos**

El acceso a programas educativos constituye un componente fundamental del apoyo institucional en el sistema escolar, especialmente en contextos rurales donde las condiciones estructurales limitan las oportunidades educativas. Este indicador se refiere a la posibilidad de que los establecimientos participen en iniciativas diseñadas por el Ministerio de Educación u otras entidades que buscan mejorar los aprendizajes, fortalecer habilidades transversales, prevenir la deserción y promover la equidad. Estos programas incluyen, entre otros, reforzamiento académico, orientación vocacional, desarrollo socioemocional, inclusión educativa, prevención del abandono y acompañamiento pedagógico especializado.

En los sectores rurales, la cobertura de estos programas suele ser desigual. Muchos establecimientos no acceden a ellos por su ubicación geográfica, su bajo número de matrícula o la falta de personal que gestione la postulación. Según Rosales et al. (2024), “la mayoría de las escuelas rurales enfrenta barreras administrativas y técnicas para incorporarse a programas de apoyo, lo que profundiza su aislamiento institucional” (p. 20). Este aislamiento impide a las escuelas rurales acceder a los mismos recursos y oportunidades que sus pares urbanos, perpetuando desigualdades educativas ya existentes.

Además, el acceso a estos programas no solo implica que la escuela esté considerada en la planificación nacional, sino que los recursos lleguen de forma efectiva, frecuente y contextualizada. Entreculturas (2024) señala que “la implementación de programas educativos en zonas rurales requiere un enfoque territorial que contemple las características culturales, logísticas y pedagógicas del entorno” (p. 15). Sin este enfoque, los programas corren el riesgo de no ser utilizados o de no generar impacto real en los aprendizajes.

En el caso del Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera, se ha observado una participación limitada en programas educativos complementarios. Esto se debe a la escasa dotación de profesionales que puedan liderar y sostener estas

iniciativas, así como a la falta de información y acompañamiento por parte de las autoridades locales. Algunos docentes han reportado dificultades para implementar actividades extracurriculares por no contar con horas asignadas, materiales adecuados ni apoyo técnico. Esta situación se agrava cuando los programas disponibles están diseñados bajo una lógica urbana, sin considerar las particularidades territoriales del Maule rural.

Evaluar este indicador permite diagnosticar el grado de articulación entre el establecimiento y el sistema educativo nacional. Cuando el acceso a programas educativos es limitado o inexistente, las escuelas rurales quedan excluidas de oportunidades de mejora continua, actualización pedagógica y acompañamiento integral. En consecuencia, el fortalecimiento de esta dimensión implica desarrollar políticas públicas más inclusivas, con criterios de equidad territorial, formación para equipos directivos y estrategias de acompañamiento sostenido. Como plantea el Ministerio de Educación (2024), “la equidad en el acceso a los programas institucionales debe ser una prioridad, especialmente en establecimientos con alta vulnerabilidad o en territorios rurales” (p. 12).

Así, el acceso a programas educativos no debe entenderse como un beneficio eventual, sino como una necesidad estructural que garantiza la continuidad del aprendizaje, la inclusión social y la calidad educativa en todos los territorios del país.

### **Variable dependiente: Educación rural**

La educación rural se define como el conjunto de procesos educativos que tienen lugar en contextos geográficos con baja densidad poblacional, dispersión territorial, menor infraestructura y condiciones de vulnerabilidad social. Esta modalidad educativa enfrenta desafíos particulares en términos de cobertura, calidad, pertinencia y equidad (De Souza & Ribeiro, 2023).

En América Latina, la educación rural ha sido históricamente marginalizada respecto del sistema educativo general, presentando dificultades relacionadas con la baja inversión en infraestructura, escaso acceso a tecnologías, alta rotación docente, aislamiento institucional y baja articulación con el entorno sociocultural

(Restrepo et al., 2023). Esta combinación de factores condiciona las trayectorias escolares de los estudiantes rurales, produciendo altas tasas de repitencia, deserción y baja proyección hacia estudios superiores.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sostiene que la educación rural no debe ser concebida como una versión reducida o deficiente de la educación urbana, sino como un ámbito con características propias que requiere estrategias específicas (UNESCO, 2022). Una educación rural de calidad debe ser territorialmente pertinente, culturalmente situada y equitativamente apoyada por el Estado. Para ello, es necesario considerar elementos como la participación comunitaria, la incorporación de saberes locales, la continuidad de estudios y la articulación de redes de apoyo.

En el caso chileno, el Ministerio de Educación (2023) reconoce que cerca del 30% de los establecimientos del país se encuentra en zonas rurales, muchos de ellos con condiciones de precariedad estructural. Esta investigación aborda la educación rural desde tres dimensiones clave: pertinencia cultural, acceso, y participación comunitaria, las cuales permiten analizar integralmente cómo el contexto rural influye en las oportunidades educativas de niñas, niños y adolescentes.

## **Dimensiones de la variable educación rural**

### **Dimensión: Pertinencia cultural**

La pertinencia cultural se refiere a la capacidad del sistema educativo de ofrecer experiencias de aprendizaje que se articulen con la identidad, los saberes y las prácticas culturales del entorno donde se inserta la escuela. En el contexto rural, esta dimensión cobra especial relevancia debido a la diversidad sociocultural presente en los territorios, muchas veces excluida de los contenidos escolares (De Souza & Ribeiro, 2023).

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022), la pertinencia es un principio clave de la equidad, ya que una educación significativa debe responder a las necesidades del estudiante y a las características del medio en que vive. En el ámbito rural, esto implica adaptar

el currículo, los enfoques pedagógicos y los recursos a las prácticas del territorio, generando sentido de pertenencia y continuidad cultural.

Restrepo et al. (2023) destacan que la falta de pertinencia cultural en las escuelas rurales puede llevar al abandono escolar, especialmente cuando los estudiantes no se ven reflejados en los contenidos que aprenden. Incorporar la cultura local no significa excluir los saberes universales, sino más bien establecer puentes entre ambos, en una lógica de diálogo intercultural.

La pertinencia cultural no se limita a lo étnico, sino que también incluye el reconocimiento de los contextos productivos, los ciclos de la naturaleza, las formas de organización comunitaria y los valores compartidos del territorio. Evaluar esta dimensión permite diagnosticar si la educación ofrecida en zonas rurales responde efectivamente a las realidades y expectativas de sus estudiantes.

## **Indicadores de la dimensión pertinencia cultural**

### **a. Contenidos curriculares**

Este indicador permite analizar en qué medida los contenidos que se imparten en la escuela rural representan o ignoran la cultura, identidad y experiencias del territorio donde viven los estudiantes. En muchos casos, el currículo nacional aplica un enfoque estandarizado que reproduce una lógica urbana, sin considerar la diversidad cultural ni geográfica del país (De Souza & Ribeiro, 2023). Esta desconexión puede generar rechazo hacia el aprendizaje y escasa apropiación de los saberes.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ha destacado que un currículo pertinente debe incluir contenidos relacionados con la cultura local, los ciclos de la naturaleza, las prácticas comunitarias y los sistemas de conocimiento ancestrales, fomentando una educación con identidad y sentido (UNESCO, 2022). Esto cobra especial relevancia en el contexto rural, donde la vida cotidiana está profundamente marcada por prácticas productivas, valores familiares y formas propias de entender el mundo.

Muñoz et al. (2025) realizaron una revisión sistemática que muestra que los docentes rurales enfrentan dificultades para adaptar los contenidos del currículum

nacional, tanto por falta de formación como por ausencia de materiales contextualizados. A pesar de los esfuerzos individuales de algunos educadores, la rigidez de las bases curriculares impide un trabajo pedagógico situado, lo que afecta el aprendizaje, la motivación escolar y la retención.

Por tanto, este indicador es clave para evaluar la calidad y relevancia de la educación rural, ya que permite identificar si el currículo integra elementos locales que conecten con la vida del estudiante o si reproduce esquemas ajenos que contribuyen a su desconexión educativa. Un currículo contextualizado no solo mejora el rendimiento escolar, sino que refuerza la identidad y el sentido de pertenencia territorial.

### **b. Incorporación de saberes**

Este indicador se refiere a la inclusión activa, respetuosa y sistemática de los saberes tradicionales, comunitarios y ancestrales en el proceso pedagógico. La incorporación de saberes no se limita a mencionar la cultura local, sino que implica integrarla como parte estructural del currículo, de los métodos de enseñanza y de la evaluación (Rosales et al., 2024). Este enfoque permite que los estudiantes se reconozcan a sí mismos y a su comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Restrepo et al. (2023) sostienen que el desconocimiento o desvalorización de los saberes rurales en el aula genera una brecha cultural que afecta la autoestima estudiantil y debilita la relación entre la escuela y la comunidad. Incorporar los conocimientos locales —como técnicas agrícolas, medicina natural, festividades, historias orales o formas de organización comunal— fortalece la confianza cultural y transforma la escuela en un espacio de encuentro intercultural.

La UNESCO (2022) plantea que los sistemas educativos deben avanzar hacia una perspectiva plural del conocimiento, que reconozca múltiples formas de saber, especialmente aquellas que históricamente han sido excluidas. Este planteamiento resulta esencial para los sectores rurales, donde muchas veces el conocimiento se transmite oralmente o a través de la experiencia práctica, y donde los adultos mayores son portadores valiosos de sabiduría comunitaria.

Evaluar este indicador permite determinar si el proceso educativo respeta y potencia la riqueza cultural del contexto rural o si, por el contrario, impone un modelo ajeno que tiende a invisibilizar o reemplazar los saberes locales. Su relevancia no es solo pedagógica, sino también ética, ya que contribuye a la formación de sujetos críticos, arraigados en su territorio y respetuosos de la diversidad.

### **Dimensión: Acceso**

La dimensión acceso en educación se refiere a las condiciones que permiten o dificultan la entrada, permanencia y avance de los estudiantes dentro del sistema educativo. En contextos rurales, esta dimensión está profundamente influenciada por factores territoriales, económicos, sociales y culturales que inciden directamente en las trayectorias escolares (UNESCO, 2022).

De acuerdo con el Ministerio de Educación (2023), los estudiantes rurales enfrentan mayores obstáculos de acceso físico a los establecimientos debido a la dispersión geográfica, la falta de transporte escolar adecuado, la distancia entre la vivienda y la escuela, y las condiciones climáticas adversas. Además, los factores económicos como la necesidad de trabajo infantil, el bajo nivel de escolaridad familiar y la limitada oferta educativa dificultan la permanencia.

Rosales et al. (2024) sostienen que el acceso en educación no debe reducirse al ingreso formal a la escuela, sino que debe considerarse como una continuidad efectiva del proceso educativo. Esto implica condiciones materiales, pedagógicas y de apoyo institucional que garanticen que los estudiantes rurales no solo ingresen, sino que permanezcan y finalicen su educación.

Evaluar esta dimensión permite comprender el nivel de equidad territorial del sistema educativo y detectar las barreras estructurales que limitan el derecho a la educación en zonas rurales. Para ello, esta investigación considera los indicadores “continuidad de estudios” y “deserción escolar” como claves para analizar el acceso desde una perspectiva integral.

## **Indicadores de la dimensión acceso**

### **a. Continuidad de estudios**

La continuidad de estudios hace referencia a la posibilidad de que los estudiantes transiten de manera ininterrumpida y progresiva por los distintos niveles del sistema educativo, desde la enseñanza básica hasta la media e idealmente hacia estudios superiores o técnicos. Este indicador refleja el grado de permanencia efectiva del alumnado en la trayectoria escolar, considerando factores como la asistencia, la promoción, la transición entre niveles y el egreso oportuno. En el contexto de la educación rural, este aspecto cobra especial relevancia, ya que existen múltiples barreras que dificultan el desarrollo de trayectorias educativas completas.

Entre las principales causas que afectan la continuidad de estudios en zonas rurales están la dispersión geográfica, la escasa oferta de niveles superiores en las localidades, la falta de transporte escolar, las condiciones socioeconómicas precarias de las familias, y la necesidad de que adolescentes trabajen o asuman responsabilidades domésticas. Según el Ministerio de Educación (2023), “las tasas de transición desde la enseñanza básica a la media son significativamente más bajas en zonas rurales que en las urbanas, especialmente en regiones con alta dispersión territorial” (p. 42). Esta diferencia estructural revela la existencia de condiciones desiguales de acceso, que afectan directamente las oportunidades de desarrollo personal, social y profesional de los estudiantes rurales.

En esa misma línea, De Souza y Ribeiro (2023) destacan que “la continuidad educativa no puede analizarse solo como decisión individual, sino como el resultado de condiciones sociales, culturales y políticas que determinan la posibilidad real de mantenerse en el sistema escolar” (p. 17). Esta afirmación enfatiza que el abandono o la interrupción de estudios en sectores rurales no debe ser atribuido únicamente a factores personales, sino que debe comprenderse como el efecto de contextos estructuralmente desfavorecidos. En este sentido, la continuidad de estudios es también un indicador de justicia educativa, ya que da cuenta del cumplimiento efectivo del derecho a la educación en toda su extensión.

En el caso del Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera, se han identificado dificultades concretas para mantener la continuidad de estudios en los niveles de educación media técnico-profesional. Una de las razones es la distancia entre los domicilios de los estudiantes y el establecimiento, lo que obliga a realizar extensos traslados sin servicios de transporte público o escolar. A ello se suma el escaso acompañamiento institucional en las transiciones entre ciclos, y la falta de redes de apoyo para estudiantes en situación de riesgo de deserción. Esta situación no solo repercute en la matrícula, sino también en los índices de retención y egreso, especialmente en tercero y cuarto medio.

Para abordar este indicador de manera efectiva, es necesario implementar estrategias institucionales orientadas a garantizar trayectorias educativas continuas. Estas pueden incluir tutorías personalizadas, programas de acompañamiento socioemocional, sistemas de alerta temprana frente a inasistencia reiterada, becas de transporte o alimentación, y la articulación de redes de apoyo entre escuelas, familias y organismos territoriales. Como plantea la UNESCO (2022), “garantizar la continuidad de estudios requiere sistemas educativos flexibles, sensibles al contexto, y capaces de responder a las necesidades específicas de los estudiantes” (p. 29).

Evaluar la continuidad de estudios en la educación rural no solo permite identificar riesgos de deserción, sino que contribuye a diseñar políticas más equitativas, sostenibles y contextualizadas. En este sentido, el fortalecimiento de este indicador es un elemento clave para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva en sectores rurales de Chile.

#### **b. Deserción escolar**

La deserción escolar es un fenómeno complejo que se refiere a la interrupción prematura del proceso educativo por parte de un estudiante, sin que logre completar el nivel de enseñanza correspondiente. Este abandono no siempre es definitivo, pero sí representa una ruptura en la trayectoria escolar, con consecuencias significativas a nivel personal, familiar, comunitario y social. En contextos rurales, la deserción escolar se ve influida por una multiplicidad de

factores estructurales, culturales, geográficos y económicos que, en conjunto, restringen las oportunidades de los estudiantes para permanecer y avanzar dentro del sistema educativo.

De acuerdo con la UNESCO (2022), “la deserción escolar es la expresión de una falla sistémica: no es el estudiante quien fracasa, sino el sistema que no logra retenerlo y ofrecerle las condiciones necesarias para seguir aprendiendo” (p. 31). Esta perspectiva enfatiza que el abandono no debe ser interpretado como una decisión individual aislada, sino como un síntoma de desigualdad estructural. En el ámbito rural, estas desigualdades se manifiestan en factores como la lejanía del establecimiento, la carencia de transporte escolar, la baja motivación académica, la desarticulación curricular respecto al entorno sociocultural, la necesidad de incorporarse tempranamente al trabajo agrícola y la escasa valoración del estudio como vía de movilidad social.

Según el Ministerio de Educación (2023), “las tasas de deserción en enseñanza media son un 40% más altas en zonas rurales que en urbanas, con un alza sostenida entre los niveles de segundo y tercero medio” (p. 44). Este dato evidencia que la problemática se agudiza durante los últimos años de escolaridad obligatoria, coincidiendo con el momento en que los estudiantes deben enfrentar decisiones vocacionales, limitaciones económicas o responsabilidades familiares. En el caso del Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera, se han reportado dificultades para retener a los estudiantes en el segundo ciclo de enseñanza media, especialmente en los niveles técnicos, donde la demanda de asistencia regular y el bajo acceso a prácticas formativas en terreno generan desmotivación.

Restrepo et al. (2023) señalan que “la deserción escolar en territorios rurales está profundamente vinculada con la desvinculación simbólica entre el proyecto educativo y las realidades de los estudiantes, quienes no se ven reflejados en el contenido, en los métodos ni en las metas que propone la escuela” (p. 57). Esta afirmación resulta clave para comprender por qué muchos estudiantes rurales abandonan sus estudios, incluso en contextos donde logísticamente podrían continuar. La falta de sentido, de pertenencia y de visión de futuro genera un quiebre que el sistema educativo debe prevenir activamente.

Para abordar la deserción escolar en estos contextos, es necesario implementar estrategias de intervención temprana, tales como el monitoreo de asistencia, el diseño de planes personalizados de apoyo, la creación de redes de tutoría y el involucramiento activo de la comunidad educativa. Además, es fundamental replantear el enfoque curricular y metodológico, incorporando la cultura local, los saberes productivos del entorno y un acompañamiento vocacional significativo. Entreculturas (2024) sostiene que “la prevención de la deserción en escuelas rurales no pasa solo por retener cuerpos, sino por conectar emocional e intelectualmente con los estudiantes y sus comunidades” (p. 19).

Desde esta mirada, el análisis de la deserción escolar en el Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera, no puede limitarse al número de estudiantes que abandonan el sistema. Debe comprenderse en relación con las condiciones estructurales que lo propician: precariedad en infraestructura, baja oferta de programas de apoyo, escasa participación comunitaria y un currículo que aún no logra dialogar plenamente con el territorio. Este indicador, por tanto, no solo permite medir una problemática, sino que ofrece una oportunidad para transformar las prácticas escolares y las políticas públicas hacia modelos más inclusivos, pertinentes y sostenibles.

### **Dimensión: Participación comunitaria**

La participación comunitaria es un componente fundamental del fortalecimiento de la educación rural, ya que promueve la vinculación entre la escuela y su entorno, posibilitando una gestión más inclusiva, pertinente y sostenida. Esta dimensión alude al grado de involucramiento de las familias, actores locales, organizaciones sociales y otros miembros de la comunidad en la vida escolar, tanto en su gestión como en los procesos pedagógicos. En contextos rurales, esta participación cobra especial importancia debido a la centralidad que tiene la comunidad como espacio de contención social y transmisión de saberes.

Según la UNESCO (2022), “la escuela no puede funcionar de manera aislada, especialmente en entornos rurales. Necesita construir alianzas con su comunidad para responder a las necesidades educativas, culturales y sociales del

territorio” (p. 40). Esta afirmación refleja un cambio de paradigma: de ver a la comunidad como un actor externo, pasivo o subordinado, se pasa a considerarla como un socio estratégico en la construcción de una educación con identidad y sentido. La participación comunitaria permite, entonces, legitimar el quehacer educativo, enriquecer el currículo con saberes locales, y mejorar la gestión escolar mediante una gobernanza más democrática y situada.

En Chile, el Ministerio de Educación (2024) ha reconocido la importancia de esta dimensión mediante la promoción de instancias como los consejos escolares, las redes de microcentros rurales, los comités de convivencia y las reuniones participativas. Estas estructuras permiten que familias, docentes, estudiantes y actores territoriales dialoguen, definan prioridades y tomen decisiones compartidas sobre los proyectos escolares. Sin embargo, su implementación efectiva enfrenta desafíos, especialmente en zonas con alta dispersión geográfica, escasa conectividad, baja escolaridad de las familias o limitada experiencia organizativa. Como se indica en el informe técnico institucional, “la participación comunitaria se encuentra debilitada en muchos establecimientos rurales, tanto por factores estructurales como por la falta de estrategias que promuevan una cultura de colaboración” (Ministerio de Educación, 2024, p. 11).

En el caso del Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera, se han desarrollado experiencias de participación con las familias a través de reuniones de apoderados, talleres formativos y actividades de vinculación con el entorno. No obstante, estos espacios suelen ser ocasionales, con baja asistencia y escasa incidencia en la planificación pedagógica o en las decisiones institucionales. Las organizaciones comunitarias del sector, como juntas de vecinos, agrupaciones culturales o productores locales, participan de forma esporádica, lo que indica que aún no se ha consolidado un modelo de escuela abierta al territorio ni una gobernanza escolar basada en el diálogo constante.

Restrepo et al. (2023) sostienen que “en la educación rural, la comunidad no solo es un entorno, sino un recurso pedagógico, una red de apoyo y una fuente de legitimidad para el proyecto educativo” (p. 59). Este planteamiento implica que la participación comunitaria no debe reducirse a la presencia de apoderados en

actividades extracurriculares o al cumplimiento de funciones formales. Por el contrario, debe apuntar a la integración de la comunidad en la definición del proyecto educativo, en el seguimiento del aprendizaje, en el diseño del currículo contextualizado y en la gestión de recursos.

Además, una participación comunitaria activa contribuye a mejorar indicadores clave como la asistencia, la permanencia escolar, la prevención de conflictos, la retención docente y la implementación de proyectos contextualizados. Entreculturas (2024) afirma que “las escuelas que logran involucrar a su comunidad en la vida escolar desarrollan una mayor capacidad de adaptación, resiliencia institucional y pertinencia curricular” (p. 20). Esto es especialmente valioso en territorios rurales como Curicó, donde la historia, las tradiciones y la economía local pueden integrarse al currículo y a la gestión escolar como recursos educativos significativos.

Evaluar esta dimensión permite comprender hasta qué punto el establecimiento actúa como una institución cerrada o como una plataforma de construcción colectiva. En el contexto del Liceo Politécnico Curicó, avanzar en este indicador requerirá no solo diseñar mecanismos participativos formales, sino también formar a los equipos directivos y docentes en liderazgo colaborativo, fortalecer las redes comunitarias y generar una cultura escolar que valore la diversidad de voces presentes en el territorio.

## **Indicadores de la dimensión participación comunitaria**

### **a. Gestión escolar**

La gestión escolar es un componente clave del funcionamiento institucional, ya que articula los procesos pedagógicos, administrativos y comunitarios que permiten el cumplimiento de los objetivos educativos. Este indicador se refiere específicamente a la forma en que los equipos directivos y docentes organizan la vida escolar, promueven la participación activa de la comunidad educativa y toman decisiones que inciden en la calidad del aprendizaje. En el contexto de la educación rural, una gestión escolar participativa, flexible y contextualizada es fundamental

para responder a las particularidades territoriales y para promover relaciones más cercanas entre escuela, familia y comunidad.

Según la UNESCO (2022), “la gestión escolar debe evolucionar hacia modelos más participativos, donde los actores educativos compartan responsabilidades y construyan juntos los proyectos pedagógicos” (p. 33). Esta visión implica romper con esquemas verticales y burocráticos, y avanzar hacia formas de liderazgo distribuidas, horizontales y sensibles a las realidades locales. En zonas rurales, donde los recursos son más limitados y las relaciones sociales suelen ser más estrechas, este tipo de gestión es especialmente pertinente, ya que permite articular saberes comunitarios, prácticas culturales y redes de apoyo que enriquecen el quehacer educativo.

El Ministerio de Educación (2024), en su informe sobre participación comunitaria, señala que “una gestión escolar efectiva en contextos rurales es aquella que reconoce a la comunidad como un actor legítimo en la toma de decisiones, facilitando instancias de diálogo, colaboración y corresponsabilidad” (p. 10). Para ello, se destacan estructuras como los consejos escolares, los microcentros de escuelas rurales y las redes territoriales, que permiten que las decisiones no solo respondan a la normativa, sino también a las necesidades concretas del territorio. Sin embargo, muchos establecimientos rurales presentan debilidades en esta área, ya sea por falta de formación de los equipos directivos, escasa articulación con las familias o ausencia de una cultura de participación sostenida.

En el caso del Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera, se han observado prácticas de gestión que promueven la organización interna y el funcionamiento administrativo, pero se identifican oportunidades de mejora en cuanto a la apertura participativa hacia la comunidad. Las decisiones relacionadas con planificación curricular, uso de recursos, diseño de proyectos y resolución de conflictos aún se toman, en gran parte, al interior del equipo directivo, sin instancias regulares de consulta o diálogo con apoderados, estudiantes u otros actores territoriales. Esta falta de participación puede limitar el sentido de pertenencia de las familias, debilitar

la construcción de redes colaborativas y afectar la efectividad de las estrategias pedagógicas.

Restrepo et al. (2023) destacan que “la gestión escolar en contextos rurales no puede limitarse a la administración de recursos, sino que debe convertirse en una plataforma de articulación entre escuela, comunidad y territorio” (p. 62). Este enfoque supone que los equipos directivos adopten un rol más facilitador que controlador, que generen espacios reales de participación y que fortalezcan los vínculos con organizaciones sociales, culturales y productivas del entorno. Una gestión así concebida es capaz de responder mejor a las necesidades educativas de los estudiantes rurales y de construir un proyecto pedagógico coherente con el contexto.

Además, la gestión escolar influye directamente en el clima organizacional, la motivación docente, la planificación institucional y la implementación de políticas públicas. Por ello, mejorar este indicador implica no solo capacitar a los directivos en liderazgo pedagógico, sino también promover una cultura escolar basada en la transparencia, la inclusión y la participación activa. Como afirma Entreculturas (2024), “una gestión escolar democrática, adaptada al contexto rural, es una de las principales estrategias para lograr una educación transformadora y con justicia social” (p. 23).

Evaluar la gestión escolar desde esta perspectiva participativa permite conocer si la escuela rural actúa como una institución abierta al territorio o si mantiene una lógica cerrada, fragmentada y distante. En el contexto del Liceo Politécnico Curicó, fortalecer este indicador requiere avanzar hacia una planificación institucional con enfoque territorial, que convoque a las familias, estudiantes, organizaciones locales y autoridades educativas a co-construir un proyecto escolar con identidad rural, sostenible y centrado en el bienestar del estudiantado.

## **b. Colaboración docente-familia**

La colaboración entre docentes y familias constituye un eje fundamental para el fortalecimiento de la educación rural, ya que permite establecer vínculos de confianza, corresponsabilidad y participación en el proceso educativo de niños,

niñas y adolescentes. Este indicador se refiere al grado y la calidad de la comunicación entre la escuela y el hogar, así como a la existencia de prácticas que promuevan el diálogo, la cooperación y la toma conjunta de decisiones en torno al aprendizaje y la formación de los estudiantes.

En los contextos rurales, esta colaboración adquiere características particulares, pues la cercanía territorial y los lazos comunitarios suelen estar más arraigados que en sectores urbanos. Sin embargo, también enfrenta desafíos propios, como la baja participación en reuniones escolares por motivos laborales o de accesibilidad, la desconfianza hacia los equipos docentes o la ausencia de canales formales de comunicación. Según De Souza y Ribeiro (2023), “la relación entre familias y escuelas en el mundo rural debe entenderse como una alianza pedagógica y cultural, basada en el reconocimiento mutuo y el respeto por los saberes locales” (p. 18). Esta visión implica superar enfoques jerárquicos o unidireccionales, y avanzar hacia modelos colaborativos y horizontales.

En el caso chileno, el Ministerio de Educación (2024) ha identificado que las escuelas rurales que cuentan con estrategias activas de colaboración con las familias obtienen mejores resultados en asistencia, permanencia y participación estudiantil. En su informe sobre participación comunitaria en contextos rurales, se destaca que “la comunicación efectiva y sostenida entre docentes y familias es un factor protector frente al abandono escolar y una condición clave para la construcción de ambientes educativos significativos” (p. 14). Este enfoque se traduce en prácticas como reuniones adaptadas a los tiempos de las familias, visitas domiciliarias, uso de mensajería instantánea, entrevistas periódicas, entre otras.

No obstante, esta colaboración no debe limitarse a aspectos disciplinarios o administrativos, sino que debe proyectarse hacia la co-construcción de experiencias de aprendizaje. Como señalan Rosales et al. (2024), “la implicación activa de las familias en la escuela no solo mejora los aprendizajes, sino que fortalece la identidad cultural y el sentido de pertenencia al territorio” (p. 26). Esto es especialmente relevante en el ámbito rural, donde los adultos suelen ser portadores de conocimientos ancestrales, prácticas productivas y valores comunitarios que

enriquecen el currículo escolar y consolidan una educación con pertinencia territorial.

En el caso del Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera, se han identificado espacios de encuentro entre docentes y familias, aunque aún persisten barreras vinculadas a la formalidad de los canales de comunicación, la escasa participación en instancias colectivas y la falta de mecanismos de retroalimentación. Frente a lo cual, algunos docentes han impulsado estrategias de contacto directo, como grupos de WhatsApp o entrevistas personalizadas, mientras que otros han señalado la necesidad de formación para desarrollar habilidades de comunicación efectiva con las familias rurales, cuyas dinámicas y expectativas pueden diferir de las urbanas.

Fortalecer la colaboración docente-familia requiere que la escuela asuma un rol activo en la construcción de relaciones de confianza, basadas en la empatía, el reconocimiento de la diversidad familiar y el compromiso compartido por el bienestar del estudiantado. Esto implica generar instancias formales e informales de participación, construir una cultura escolar abierta al diálogo y reconocer a las familias como agentes educativos. La UNESCO (2022) enfatiza que “la relación entre escuela y comunidad es uno de los pilares del nuevo contrato social para la educación, basado en la solidaridad, la cooperación y la participación activa” (p. 37).

Evaluar este indicador permite conocer hasta qué punto la escuela rural se vincula efectivamente con su entorno familiar, y si esta relación contribuye a mejorar la experiencia educativa, reducir el riesgo de exclusión y fortalecer el sentido de pertenencia. En este sentido, la colaboración docente-familia no es solo un componente del clima escolar, sino una condición estructural para el éxito educativo en contextos rurales.

### **Definición de conceptos**

**Acceso a programas educativos:** “El acceso a programas educativos debe entenderse como la posibilidad efectiva de que todos los estudiantes, especialmente los más vulnerables, participen de iniciativas institucionales que

fortalezcan sus aprendizajes, habilidades y trayectorias escolares” (Rosales-Escobar, Oliva-Garza & Delgado-Celis, 2024, p. 18).

**Acceso a tecnología:** “El acceso a tecnología en contextos escolares incluye la disponibilidad de dispositivos, conectividad a internet y competencias digitales necesarias para integrarse al mundo educativo actual” (Entreculturas, 2024, p. 9).

**Colaboración docente-familia:** “La colaboración entre docentes y familias se define como la interacción permanente, respetuosa y orientada al aprendizaje del estudiante, basada en la comunicación efectiva y la corresponsabilidad educativa” (Ministerio de Educación, 2024, p. 12).

**Contenidos curriculares:** “Los contenidos curriculares corresponden al conjunto de saberes seleccionados por el sistema educativo para ser enseñados, con base en criterios de pertinencia cultural, relevancia social y valor formativo” (UNESCO, 2022, p. 21).

**Continuidad de estudios:** “La continuidad educativa alude a la permanencia del estudiante en el sistema escolar, sin interrupciones forzadas y con tránsito fluido entre los niveles educativos” (Muñoz et al., 2025, p. 179).

**Deserción escolar:** “La deserción escolar es el abandono definitivo del sistema educativo antes de completar la educación obligatoria, como consecuencia de factores personales, familiares o estructurales” (Restrepo García, Cardona & Serna, 2023, p. 55).

**Educación rural:** “La educación rural se concibe como una modalidad educativa situada territorialmente, que responde a las condiciones, necesidades y características de las comunidades rurales” (De Souza & Ribeiro, 2023, p. 11).

**Gestión escolar:** “La gestión escolar comprende el conjunto de acciones organizativas, pedagógicas y administrativas que permiten el funcionamiento de una escuela, promoviendo el liderazgo participativo y la mejora continua” (UNESCO, 2022, p. 34).

**Incorporación de saberes:** “Incorporar saberes implica incluir, en el currículo y la práctica pedagógica, los conocimientos locales, tradicionales y comunitarios como fuentes válidas para la construcción del conocimiento escolar” (Restrepo et al., 2023, p. 61).

**Inmobiliario:** “El inmobiliario escolar corresponde al equipamiento físico y mobiliario disponible en una escuela, como sillas, mesas, pizarras y estanterías, cuya calidad y cantidad influyen directamente en las condiciones de enseñanza y aprendizaje” (Ministerio de Educación, 2023, p. 28).

**Participación comunitaria:** “La participación comunitaria en la escuela es la integración activa de actores locales en la planificación, toma de decisiones y evaluación de los procesos educativos, fortaleciendo el vínculo entre escuela y territorio” (De Souza & Ribeiro, 2023, p. 17).

**Pertinencia cultural:** “La pertinencia cultural en educación implica reconocer y valorar la identidad, costumbres y saberes de los estudiantes como punto de partida del proceso formativo” (UNESCO, 2022, p. 19).

**Presencia de profesionales de apoyo:** “La presencia de profesionales de apoyo en las escuelas rurales es fundamental para atender las necesidades emocionales, sociales y académicas del estudiantado, especialmente en contextos de vulnerabilidad” (Muñoz et al., 2025, p. 182).

## CAPÍTULO III

### MARCO METODOLÓGICO

El marco metodológico es el pilar que dirige la investigación desde una base lógica y sistemática. Según *Análisis & Research Methodology* (2024), “el marco metodológico describe y sustenta las estrategias, procedimientos y técnicas que se utilizarán para llevar a cabo la investigación” (p. 15); esta definición implica que todas las decisiones, tales como enfoque, tipo, diseño, población, muestra, instrumentación, validación y análisis, deben estar alineadas con los objetivos planteados y las necesidades del estudio. En este caso, el propósito fue medir con rigor las barreras contextuales y la educación rural en el Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera, utilizando un método que garantizó coherencia, confiabilidad y validez, así como una estrecha correspondencia entre los elementos teóricos y empíricos.

#### **Enfoque de la investigación**

Para el desarrollo de la presente investigación, se utilizó el enfoque cuantitativo, el cual, según *Research Methods Spanish* (2024), “se centra en el procesamiento de datos numéricos para explicar fenómenos mediante análisis estadístico” (p. 22). Esto indica que se recogieron respuestas estructuradas de los estudiantes y se sometieron a análisis estadístico para identificar patrones significativos. Este enfoque es adecuado para examinar variables como acceso a tecnología, infraestructura y continuidad educativa, ya que facilita la comparación numérica y objetiva de datos. Así, al planificar el análisis, se consideró la validez interna y externa, con el fin de contribuir al conocimiento sobre las relaciones entre barreras y rendimiento rural.

#### **Tipo de investigación**

La presente investigación se enmarcó dentro del tipo descriptivo, ya que su propósito central fue caracterizar, observar y analizar los fenómenos sin intervenir

en ellos, permitiendo comprender la situación actual de la educación rural y las barreras contextuales que afectan a los estudiantes del Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera. De acuerdo con González y Martínez (2025), “la investigación descriptiva tiene como finalidad presentar un retrato detallado de las características, prácticas o condiciones existentes de una población o fenómeno” (p. 72).

Esta definición es coherente con los objetivos de este estudio, pues se buscó describir el estado de variables como el acceso a la tecnología, el mobiliario escolar, la presencia de profesionales de apoyo, entre otras, y cómo estas condiciones se relacionaban con el acceso, la pertinencia cultural y la participación comunitaria en contextos escolares rurales.

En este sentido, la investigación descriptiva es adecuada para responder a preguntas del tipo “¿cómo es?” o “¿qué características presenta?” y no pretende establecer relaciones de causalidad directa, sino entregar información sistemática y organizada sobre la situación observada. Por tanto, este enfoque permitió construir un diagnóstico claro de las condiciones reales de la comunidad educativa, ofreciendo evidencia empírica que puede servir como insumo para la toma de decisiones pedagógicas, institucionales y de política pública. En el contexto del liceo rural en estudio, esta estrategia metodológica cobró relevancia, ya que permitió identificar patrones de desigualdad o carencias estructurales sin alterar la dinámica del entorno, respetando la realidad educativa de los estudiantes y docentes involucrados.

### **Diseño de la investigación**

El diseño de la investigación representa la planificación estratégica que guía el proceso investigativo, especificando cómo se recopilarán, analizarán e interpretarán los datos. De acuerdo con Riquelme y Fuentes (2025), “el diseño de la investigación es el esquema lógico que orienta cada etapa del estudio, definiendo procedimientos para responder a las preguntas planteadas y cumplir los objetivos” (p. 89). Esta definición enfatiza la función articuladora del diseño, ya que asegura la coherencia entre el problema, las variables, el enfoque metodológico y las técnicas de análisis. En el presente estudio, el diseño adoptado fue de tipo correlacional

descriptivo, dado que se buscó explorar la relación entre barreras contextuales y educación rural sin manipular variables ni intervenir en el contexto observado, característica clave en estudios realizados en entornos educativos reales como el del Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera.

Por lo tanto, el diseño correlacional permitió examinar estadísticamente el grado de asociación entre las variables independientes y dependientes. Según López y Salinas (2025), “el diseño correlacional busca determinar la fuerza y dirección de las relaciones existentes entre dos o más variables, sin establecer causalidad” (p. 103). Esta opción metodológica es adecuada cuando el propósito no es modificar una realidad, sino describirla y comprender sus relaciones internas. En este caso, se procuró identificar cómo dimensiones como la infraestructura escolar o el apoyo institucional se vinculan con indicadores como la continuidad de estudios o la participación de las familias en la gestión educativa, para lo cual se utilizó la aplicación de un cuestionario a una muestra representativa, lo que permitió recopilar datos que luego fueron procesados estadísticamente para detectar correlaciones significativas, contribuyendo así a comprender mejor el fenómeno educativo rural y orientar acciones pedagógicas o institucionales fundamentadas.

## **Población y muestra**

### **Población**

La población, dentro de una investigación cuantitativa, se refiere al conjunto total de individuos u objetos que comparten características comunes y sobre los cuales se pretende generalizar los resultados del estudio. Según Hernández et al. (2025), “la población es el conjunto de todos los elementos que cumplen con una serie de características definidas y sobre los cuales se desea realizar inferencias” (p. 172).

Originalmente, el Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera, cuenta con una matrícula total de aproximadamente 150 estudiantes distribuidos en distintos niveles educativos desde primero a cuarto año medio. Sin embargo, para esta investigación, la población fue delimitada considerando criterios de pertinencia y factibilidad. Por lo que se optó por trabajar con un subgrupo de 30 estudiantes de

segundo y tercero medio, seleccionado intencionalmente por su relevancia para el estudio, conformando así una población accesible y claramente definida. Esta decisión metodológica respondió a que estos estudiantes se encuentran en una etapa educativa clave para analizar las variables del estudio, especialmente en lo relativo a las barreras contextuales y su influencia en la educación rural. Además, han sido partícipes de programas institucionales relevantes como Habilidades para la Vida III, lo que fortalece la pertinencia de su inclusión. Como señalan Ocampo y Lara (2024), “cuando el grupo accesible es reducido y responde directamente a los criterios de análisis definidos por las variables, se justifica la inclusión del total de casos como población de estudio” (p. 96). Esta estrategia permitió una cobertura completa del fenómeno en estudio, fortaleciendo la validez interna del análisis sin afectar la viabilidad operativa de la investigación.

### **Muestra**

La muestra, por su parte, es el subconjunto representativo de la población a partir del cual se recopilan los datos necesarios para analizar el problema de investigación. En palabras de Sampieri et al. (2024), “la muestra es un grupo reducido de elementos extraídos de una población, que se selecciona para analizar sus características y generalizar resultados” (p. 118). Este componente es esencial en el diseño metodológico, ya que permite trabajar con una parte manejable del universo de estudio, manteniendo validez y confiabilidad.

En esta investigación, la muestra estuvo compuesta por 30 estudiantes de segundo y tercero medio del Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera. Estos estudiantes fueron previamente delimitados como población, en función de su pertinencia respecto a las variables estudiadas: barreras contextuales y educación rural. Así es que, su selección no se realizó de forma aleatoria ni por medio de fórmulas estadísticas, ya que el grupo total era reducido y accesible. Por este motivo, se optó por una estrategia de muestreo censal, que consistió en aplicar el instrumento a la totalidad de los sujetos que cumplen con los criterios definidos.

La muestra censal es apropiada en investigaciones descriptivas con poblaciones pequeñas y claramente delimitadas, especialmente en el ámbito

educativo. Según Sampieri et al. (2024), “una muestra censal se utiliza cuando se investiga a todos los elementos de una población pequeña, lo cual es recomendable si se desea obtener la mayor cantidad de información posible sin errores de selección” (p. 121). Esta estrategia metodológica tiene como ventaja principal la cobertura completa del grupo definido, eliminando los riesgos de sesgo muestral y fortaleciendo la representatividad interna de los resultados.

En este caso particular, la decisión de trabajar con los 30 estudiantes de los cursos mencionados se fundamentó tanto en criterios metodológicos como institucionales. Debido a que se trata de un establecimiento rural con baja matrícula y características contextuales que dificultan la aplicación de procedimientos probabilísticos. Además, estos estudiantes representan una etapa crítica del proceso educativo en zonas rurales, donde fenómenos como la deserción, el acceso limitado a recursos y el bajo nivel de apoyo institucional afectan directamente sus trayectorias escolares. Por tanto, incluir a todo este grupo permitió analizar con mayor profundidad las percepciones asociadas a las variables del estudio y sustentar los hallazgos en evidencia empírica coherente con el entorno.

Esta muestra permitió recoger datos relevantes que aportaron a la comprensión del fenómeno investigado desde una perspectiva situada, respetando las condiciones reales del campo y respondiendo de manera ética y metodológicamente justificada a las limitaciones propias del contexto educativo rural.

En esta misma línea, la muestra fue heterogénea en cuanto a nivel escolar, género y especialidad, favoreciendo así una representación más integral de la realidad educativa del establecimiento.

En tanto que, para la selección de la muestra, se aplicaron criterios de inclusión y exclusión que permitieron garantizar la pertinencia y calidad de los datos recogidos. Según Ocampo y Lara (2024), “los criterios de inclusión y exclusión delimitan la población en función de la relevancia, accesibilidad y adecuación al fenómeno estudiado” (p. 48), por lo que esto contribuye a mejorar la validez interna de los resultados. En este sentido, Hernández et al. (2025) destacan que una adecuada delimitación muestral permite minimizar sesgos de interpretación y

asegurar que las unidades de análisis reflejen adecuadamente la realidad investigada.

En el presente estudio, los criterios de inclusión fueron los siguientes:

- a. Ser estudiante de enseñanza media del Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera, específicamente de segundo o tercero medio.
- b. Asistir regularmente al establecimiento educacional.
- c. Contar con el consentimiento informado firmado para participar en la investigación.

Por otro lado, los criterios de exclusión fueron:

- a. Estudiantes con inasistencia prolongada o que se desvinculen del liceo durante el semestre de aplicación del instrumento.
- b. Aquellos que no manifiesten interés en participar o no presenten el consentimiento informado correspondiente.

Estos criterios permitieron focalizar la muestra en estudiantes activos, comprometidos y disponibles para brindar información confiable respecto a las barreras contextuales que incidían en la educación rural del establecimiento analizado.

### **Operacionalización de la variable**

En toda investigación cuantitativa, uno de los pasos fundamentales es la operacionalización, que consiste en traducir conceptos teóricos en variables medibles a través de indicadores concretos y observables. Según Céspedes y Román (2025), "la operacionalización permite transformar constructos abstractos en componentes empíricamente verificables, facilitando así su medición y análisis" (p. 38). Esta definición resultó esencial en el contexto del presente estudio, ya que las variables involucradas (barreras contextuales y educación rural), poseían una carga conceptual amplia que requirió ser descompuesta en dimensiones e indicadores precisos, para lograr una evaluación objetiva, válida y comparable.

En este estudio, las variables fueron delimitadas de la siguiente manera: la variable independiente fue "barreras contextuales", mientras que la variable dependiente correspondió a la "educación rural". Cada una se descompuso en

dimensiones, entendidas como los grandes ejes que organizan el constructo principal. De acuerdo con Herrera y López (2024), “una dimensión es una categoría que agrupa aspectos conceptualmente relacionados dentro de una variable, y que orienta la elección de indicadores específicos” (p. 91). Así, en la variable barreras contextuales, se definieron las dimensiones de infraestructura y equipamiento, y de apoyo institucional; mientras que en educación rural se distinguieron la pertinencia cultural, el acceso y la participación comunitaria. Estas dimensiones permitieron abarcar distintos aspectos del fenómeno educativo desde una perspectiva estructural y funcional.

A su vez, cada dimensión se midió mediante indicadores, los cuales constituyeron el nivel más específico y observable de la variable. Según Vargas (2025), “los indicadores son unidades de análisis que permiten cuantificar comportamientos, actitudes o condiciones dentro de una dimensión específica” (p. 64). En este caso, por ejemplo, el indicador “acceso a tecnología” dentro de la dimensión de infraestructura permitió medir objetivamente una condición crítica del entorno educativo rural. Lo mismo ocurrió con “continuidad de estudios”, como indicador dentro de la dimensión de acceso de la variable educación rural, que permitió detectar niveles de retención o abandono escolar. Esta estructura jerárquica compuesta por variable, dimensión, e indicador respectivamente, aseguró una medición rigurosa y una adecuada correspondencia entre teoría y práctica, fundamento clave de toda investigación seria.

A continuación, se presenta la tabla de operacionalización de variables, que sintetiza esta estructura conceptual y define los aspectos que se medirán en el instrumento (ver página siguiente).

**Tabla 1**

*Operacionalización de la variable, dimensiones, indicadores, ítems y escala de medición*

<b>Variables</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	<b>Escala</b>
<b>Independiente</b> Barreras contextuales	Infraestructura y equipamiento	Acceso a tecnología	1, 2	Se aplicará una escala tipo Likert de cinco niveles: (1) Totalmente en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, (4) De acuerdo, (5) Totalmente de acuerdo.
		Inmobiliario	3, 4	
	Apoyo institucional	Presencia de profesionales de apoyo.	5, 6	
		Acceso a programas educativos.	7, 8	
<b>Dependiente</b> Educación rural	Pertinencia cultural	Contenidos curriculares.	9, 10	Se aplicará una escala tipo Likert de cinco niveles: (1) Totalmente en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, (4) De acuerdo, (5) Totalmente de acuerdo.
		Incorporación de saberes.	11, 12	
	Acceso	Continuidad de estudios	13, 14	
		Deserción escolar	15, 16	
	Participación comunitaria	Gestión escolar	17, 18	
		Colaboración docente-familia.	19, 20	

### **Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

La técnica de recolección de datos es el conjunto de procedimientos que permiten al investigador obtener información relevante, precisa y organizada desde el campo, con el fin de describir, interpretar o explicar un fenómeno. Según Salazar y Méndez (2024), “una técnica de recolección de datos es el conjunto de procedimientos metodológicos que permiten captar información válida y confiable del fenómeno en estudio” (p. 81). Estas técnicas deben ser coherentes con el enfoque metodológico de la investigación y con los objetivos que se buscan alcanzar. En estudios cuantitativos, como el presente, la técnica elegida debe

facilitar la cuantificación de fenómenos sociales y educativos de manera estandarizada.

En esta investigación se aplicó como técnica la encuesta, por su utilidad para recopilar datos desde una muestra amplia de sujetos de forma rápida, eficiente y con una estructura homogénea de respuestas. La encuesta permite explorar las percepciones y experiencias de los estudiantes frente a las condiciones estructurales e institucionales de su establecimiento. Esta técnica resulta especialmente pertinente en contextos rurales, como el del establecimiento estudiado, donde el tiempo disponible para la recolección de datos es limitado y el acceso a tecnologías puede ser desigual. A través de esta técnica se pudo analizar la relación entre las barreras contextuales (como la infraestructura, el acceso a tecnología o la presencia de profesionales de apoyo) y distintas dimensiones de la educación rural, como la continuidad de estudios o la pertinencia cultural de los contenidos.

El instrumento de recolección de datos corresponde al medio concreto que permite aplicar la técnica seleccionada, transformando los conceptos teóricos y sus indicadores en preguntas claras, comprensibles y medibles. Según Espinoza y Ramírez (2025), “el instrumento es la herramienta concreta que permite traducir los conceptos teóricos en preguntas observables y medibles” (p. 110). Su correcta elaboración garantiza que los datos obtenidos respondan de forma válida y confiable a los objetivos de investigación planteados. En este estudio, el instrumento utilizado fue un cuestionario estructurado, diseñado en función de la tabla de operacionalización de variables, contemplando ítems organizados por cada dimensión e indicador. Este cuestionario incluyó afirmaciones breves a las que los estudiantes respondieron según su percepción, permitiendo recoger información sobre aspectos como la calidad del mobiliario escolar, la continuidad en la trayectoria educativa o el nivel de participación de las familias en la gestión escolar. Su formato cerrado y estandarizado facilitó su aplicación dentro del contexto rural del Campus Cordillera del Liceo Politécnico Curicó, optimizando el tiempo de respuesta y asegurando la posibilidad de realizar un análisis estadístico riguroso.

De esta forma, la escala que se empleó en el cuestionario fue la escala de Likert, una herramienta de medición ordinal ampliamente utilizada en investigaciones sociales y educativas, ya que permite capturar las percepciones, actitudes o niveles de acuerdo de los participantes frente a diferentes afirmaciones. Según Soto y Vargas (2024), “la escala de Likert permite a los encuestados expresar el grado en que están de acuerdo o en desacuerdo con una afirmación, brindando datos comparables y estadísticamente tratables” (p. 44). Esta metodología permitió transformar variables cualitativas en datos cuantificables, facilitando así el análisis estadístico posterior. En esta investigación, se utilizó una escala de cinco niveles de respuesta, los cuales fueron: “Totalmente en desacuerdo”, “En desacuerdo”, “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”. Esta amplitud permitió captar matices en la opinión del estudiantado de la institución respecto a las condiciones que afectan su proceso educativo, como la disponibilidad de recursos, la continuidad escolar o la gestión educativa. La escala fue aplicada para evaluar ambas variables del estudio: barreras contextuales y educación rural, organizadas por dimensiones e indicadores previamente definidos en la tabla de operacionalización.

### **Validez del instrumento**

La validez del instrumento se refiere al grado en que una herramienta de medición mide realmente lo que pretende medir, garantizando la correspondencia entre los conceptos teóricos definidos y los datos empíricos obtenidos. Según Valenzuela y Carrasco (2024), “la validez de un instrumento implica que los ítems reflejen con precisión las dimensiones e indicadores definidos, de modo que los resultados puedan considerarse verdaderamente representativos del fenómeno investigado” (p. 102). En el presente estudio, la validez se garantizó mediante un proceso de revisión técnica antes de la aplicación del cuestionario, evaluando la claridad, pertinencia y coherencia de cada ítem. Esto fue particularmente importante dada la complejidad de las variables barreras contextuales y educación rural, que requieren una medición rigurosa para captar sus efectos reales en el entorno del Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera.

Para asegurar dicha validez, el cuestionario fue sometido a juicio de expertos, una estrategia metodológica que consiste en la evaluación crítica del instrumento por parte de profesionales con experiencia en la temática y en diseño de instrumentos de investigación. De acuerdo con Arias y Maldonado (2025), “el juicio de expertos permite identificar errores conceptuales, ambigüedades lingüísticas o debilidades metodológicas en los instrumentos, fortaleciendo su confiabilidad y validez antes de ser aplicados” (p. 59). En este caso, el instrumento fue revisado por dos especialistas con formación en el área de educación y experiencia en metodología de la investigación educativa. Estos evaluadores examinaron la adecuación de los ítems según los criterios establecidos en la tabla de operacionalización y formularon recomendaciones que fueron integradas en la versión final del cuestionario. Este proceso buscó garantizar la calidad científica del instrumento y su relevancia contextual dentro del establecimiento educacional rural en estudio.

### **Análisis y procesamiento de datos**

El análisis de datos en una investigación cuantitativa permite organizar, interpretar y representar los resultados recolectados para responder a las preguntas de investigación y contrastar los objetivos planteados. Según Gómez y Riquelme (2024), “el análisis cuantitativo implica la utilización de procedimientos estadísticos que permiten describir las características de los datos obtenidos, identificar patrones y establecer relaciones entre variables” (p. 133). En este estudio se utilizó un enfoque de estadística descriptiva, ya que el objetivo fue caracterizar las percepciones del estudiantado sobre las barreras contextuales y su relación con aspectos clave de la educación rural. Este tipo de análisis resultó pertinente porque permitió ofrecer un panorama claro sobre los niveles de acuerdo o desacuerdo en torno a cada dimensión, sin necesidad de realizar inferencias o generalizaciones poblacionales complejas.

Por su parte, el procesamiento de los datos se realizó mediante el uso del programa computacional Microsoft Excel, organizando los resultados en función de las dimensiones e indicadores de cada variable. Luego, los datos obtenidos a partir

del cuestionario estructurado fueron tabulados y agrupados por categoría, permitiendo visualizar la frecuencia de respuestas para cada ítem y calcular promedios y porcentajes. Posteriormente, se elaboraron gráficos de tipo histograma, con el propósito de representar visualmente los resultados y facilitar su interpretación. Estos gráficos mostraron cómo se distribuyen las percepciones del estudiantado respecto a elementos como el acceso a tecnología, la continuidad educativa o la participación comunitaria.

Esta estrategia analítica permitió establecer posibles relaciones entre las variables del estudio, especialmente al observar cómo las barreras estructurales e institucionales incidieron en los procesos educativos dentro del contexto rural del Campus Cordillera del Liceo Politécnico Curicó.

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

#### Descripción del trabajo de campo

El trabajo de campo es una etapa fundamental en cualquier investigación empírica, ya que consiste en la recolección directa de datos en el entorno real donde ocurre el fenómeno de estudio. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el trabajo de campo representa la fase de implementación del diseño metodológico, en la cual se operacionalizan las variables, se aplican los instrumentos y se obtienen los datos empíricos necesarios para responder a los objetivos del estudio.

Esta etapa permite al investigador vincularse con los sujetos de estudio y comprender, desde la experiencia directa, las dinámicas propias del contexto investigado.

En investigaciones de enfoque cuantitativo, como la presente, el trabajo de campo se caracteriza por una planificación rigurosa, el uso de instrumentos estructurados y la necesidad de garantizar condiciones estandarizadas para la aplicación. De acuerdo con Matas (2018) y Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el investigador debe asegurar que la aplicación de instrumentos cumpla criterios de validez, confiabilidad y pertinencia contextual, minimizando sesgos que puedan alterar la objetividad de los datos. Esto implica definir previamente el tamaño de la muestra, los criterios de selección, el espacio físico donde se aplicará el instrumento, el tiempo estimado y las instrucciones claras para los participantes.

En este proyecto, el trabajo de campo se desarrolló de forma presencial en el Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera, comuna de Curicó, Región del Maule, el día 23 de septiembre de 2025. La aplicación se realizó en el horario de orientación de los cursos participantes, con una duración estimada de 45 minutos. Este espacio fue acordado previamente con los docentes y directivos del establecimiento, lo cual facilitó la participación activa de los estudiantes en un ambiente adecuado y sin interrupciones. Se aplicó un cuestionario estructurado con

escala tipo Likert a una muestra censal de 30 estudiantes de segundo y tercer año medio, previamente definidos como la población objetivo.

Tal como señalan ANID (2021) y Santana López (2022), es indispensable que el trabajo de campo se desarrolle bajo principios éticos, garantizando la voluntariedad, el anonimato y la confidencialidad de los participantes. En este sentido, antes de aplicar el instrumento, se entregó una explicación detallada del propósito de la investigación, el uso que se dará a los datos y el carácter confidencial de las respuestas. Todos los estudiantes participaron de manera voluntaria, con el debido consentimiento informado.

Además, el trabajo de campo permitió identificar reacciones no verbales, dudas frecuentes y elementos contextuales relevantes que enriquecen la interpretación de los resultados. Como explican Santana López (2022), el trabajo de campo no solo aporta datos cuantificables, sino también insumos para el análisis contextual y la reflexión crítica sobre el fenómeno observado.

Así, esta fase no solo cumplió la función de recolección de datos, sino que constituyó una experiencia formativa y fortalecedora de la capacidad de observación, sistematización y análisis.

En conclusión, el trabajo de campo representó una etapa clave en la presente investigación, ya que permitió acceder directamente a la realidad educativa del liceo estudiado, obteniendo información valiosa sobre las percepciones del estudiantado respecto de las barreras contextuales y su impacto en la educación rural.

### **Diseño de la presentación de los resultados**

Una vez finalizado el trabajo de campo y recopilados los datos a través del cuestionario tipo Likert, se procedió a sistematizar y analizar los resultados obtenidos. Para ello, se utilizaron herramientas de estadística descriptiva, centradas en el cálculo de promedios y la distribución porcentual de las respuestas para cada ítem asociado a las dimensiones e indicadores definidos en la tabla de operacionalización de variables.

Los resultados se presentan a continuación organizados según el orden establecido en la tabla de operacionalización y el instrumento aplicado,

comenzando por la variable independiente “Barreras contextuales” y continuando con la variable dependiente “Educación rural”. Dentro de cada variable, se analizan las respectivas dimensiones e indicadores, utilizando tablas y gráficos para facilitar la visualización de los hallazgos y su interpretación.

Cabe señalar que, en cada dimensión, se identifican tendencias generales, se interpretan los datos más relevantes y se reconocen posibles problemáticas asociadas. Este análisis es complementado con fundamentos teóricos provenientes de fuentes actualizadas y confiables, lo que permite contextualizar los resultados y fortalecer su validez académica.

## **Resultados**

### **Dimensión infraestructura y equipamiento de la variable barreras contextuales**

La dimensión “Infraestructura y equipamiento” recoge las percepciones del estudiantado sobre dos aspectos fundamentales para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos rurales: el acceso a recursos tecnológicos y la calidad del mobiliario disponible en el establecimiento. Esta dimensión fue evaluada a través de cuatro ítems en el cuestionario aplicado, divididos en los indicadores “Acceso a tecnología” (ítems 1 y 2) e “Inmobiliario” (ítems 3 y 4).

Los resultados muestran una realidad mixta en cuanto al acceso a tecnología. En el ítem 1, un 30% del estudiantado se mostró en desacuerdo (17%) o totalmente en desacuerdo (13%) con la afirmación “En mi liceo hay acceso suficiente a herramientas tecnológicas”, mientras que un 27% adoptó una postura neutral. Solo un 3% estuvo totalmente de acuerdo con dicha afirmación. En contraste, el ítem 2 muestra una percepción algo más positiva: un 60% se manifestó de acuerdo (27%) o totalmente de acuerdo (33%) con la afirmación “Mi liceo cuenta con algunos espacios que integran tecnología para el aprendizaje”, y un 6% expresó algún nivel de desacuerdo.

Estos datos permiten concluir que, si bien existen ciertos espacios o iniciativas que incorporan tecnología, esta no está distribuida equitativamente ni es percibida como un recurso de uso generalizado.

Esta interpretación concuerda con lo que advierten el Centro de Estudios MINEDUC (2024) y UNESCO (2022): la brecha digital no se limita a la ausencia de equipamiento, sino que se manifiesta en una implementación desigual, donde algunos cursos o asignaturas acceden a recursos mientras otros operan en condiciones de rezago.

La percepción fragmentada del acceso a tecnología sugiere que en el Liceo Politécnico Curicó puede haber recursos tecnológicos disponibles en ciertos espacios, pero su uso no se encuentra estandarizado en la práctica docente, lo que limita su impacto en la mejora de los aprendizajes.

En cuanto al mobiliario, la percepción del estudiantado es significativamente más crítica. En el ítem 3 (“Las salas de clases cuentan con el mobiliario adecuado”), un 80% expresó desacuerdo (50%) o total desacuerdo (30%), lo que representa una clara señal de insatisfacción generalizada. Este dato se refuerza en el ítem 4 (“Considera que la falta de sillas, mesas o pizarras dificulta el proceso de aprendizaje.”), donde un 63% del alumnado considera que sí le afecta: 40% en total acuerdo y 23% en posición neutra, mientras solo un 37% expresó algún grado de desacuerdo. La contundencia de estas cifras revela que la insuficiencia y el mal estado del mobiliario escolar constituyen una barrera concreta y cotidiana que afecta directamente el bienestar de los estudiantes.

La importancia de este hallazgo radica en que, como afirman Angulo de la Fuente (2024) y MINEDUC (2025), el mobiliario no es solo un elemento físico dentro del aula, sino un componente fundamental del entorno pedagógico, cuya calidad incide en la disposición al aprendizaje, la concentración y la percepción de dignidad del espacio escolar.

En este sentido, estudiar en sillas inestables, mesas en mal estado o espacios donde faltan puestos de trabajo no solo genera incomodidad, sino que puede disminuir la motivación, aumentar el ausentismo y reforzar sentimientos de abandono institucional.

Además, en contextos rurales como el del establecimiento en estudio, estas carencias suelen ser persistentes y naturalizadas, lo cual puede normalizar condiciones que, en realidad, vulneran el derecho a una educación digna y de

calidad. Tal como advierte la División de Educación General MINEDUC (2024), las escuelas rurales enfrentan un doble desafío: por una parte, deben compensar desigualdades históricas en recursos; y por otra, ofrecer ambientes pedagógicos que no reproduzcan la precariedad estructural de su entorno.

Desde esta perspectiva, el estado del mobiliario escolar no es un asunto meramente logístico, sino un componente con implicancias pedagógicas y sociales profundas.

En conclusión, la dimensión “Infraestructura y equipamiento” evidencia dos situaciones claramente diferenciadas: una percepción ambigua pero medianamente favorable respecto al acceso tecnológico en algunos espacios, y una valoración claramente negativa sobre la disponibilidad y calidad del mobiliario en las salas de clases. Esto último se configura como una problemática urgente, ya que afecta directamente las condiciones básicas para el aprendizaje. Considerando que el establecimiento forma parte de la red de educación rural de la región, resulta prioritario abordar estas deficiencias desde un enfoque de equidad territorial, garantizando que la infraestructura escolar no constituya una barrera adicional para el desarrollo académico del estudiantado.

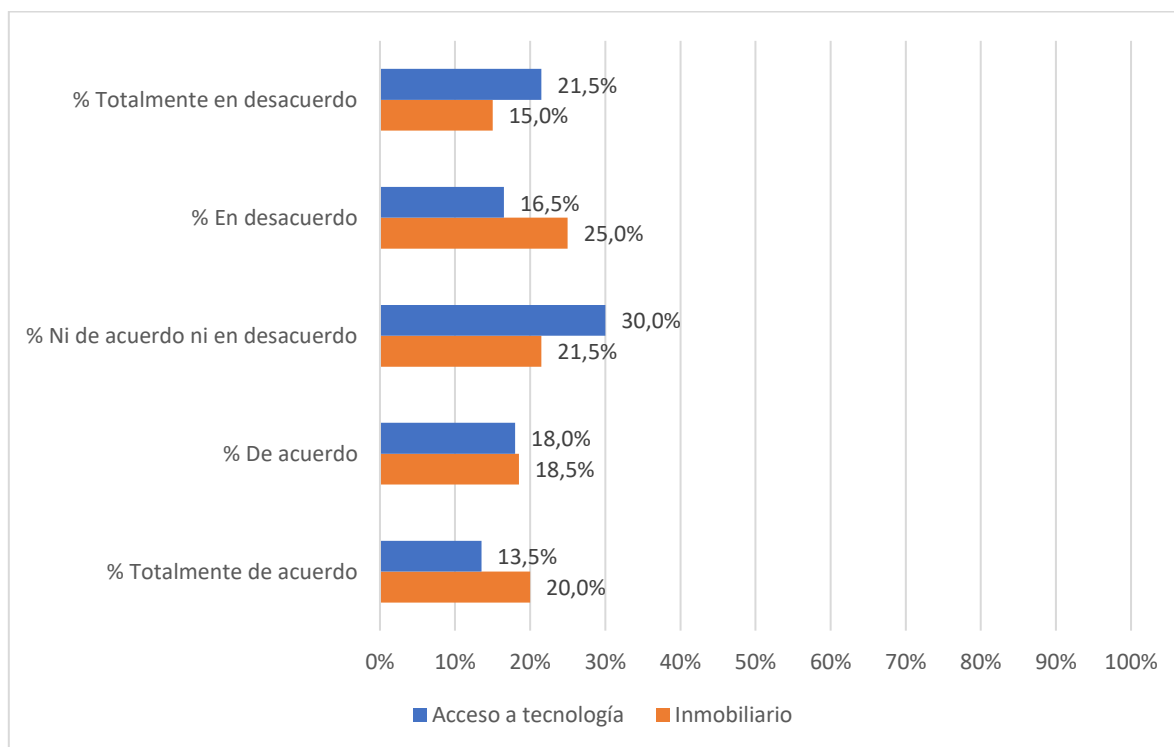
**Tabla 2**

*Promedio de la dimensión infraestructura y equipamiento de la variable barreras contextuales*

Dimensión	Indicadores	Ítems	% Totalmente de acuerdo	% De acuerdo	% Ni de acuerdo ni en desacuerdo	% En desacuerdo	% Totalmente en desacuerdo
Infraestructura y equipamiento	Acceso a tecnología	1	0%	3%	27%	30%	40%
		2	27%	33%	33%	3%	3%
	Promedio		13,5%	18%	30%	16,5%	21,5%
	Inmobiliario	3	0%	0%	20%	50%	30%
		4	40%	37%	23%	0%	0%
Promedio		20%	18,5%	21,5%	2%	15%	

**Figura 1**

*Promedio de la dimensión infraestructura y equipamiento de la variable barreras contextuales*



### **Dimensión apoyo institucional de la variable barreras contextuales**

La dimensión Apoyo institucional se refiere al conjunto de recursos humanos, programas y servicios que ofrece el establecimiento para acompañar a los estudiantes, particularmente en contextos rurales, y así favorecer la permanencia y éxito escolar. En entornos rurales, donde la distancia, dispersión geográfica y falta de conectividad pueden incrementar la vulnerabilidad de los estudiantes, la provisión de apoyo institucional se vuelve un elemento clave para reducir brechas de equidad (UNESCO, 2021). Esta dimensión analiza entonces dos indicadores concretos: la presencia de profesionales de apoyo y el acceso a programas educativos.

Los promedios de las respuestas para este indicador revelan que un 73% del estudiantado se encuentra en las categorías positivas, lo que indica una percepción relativamente favorable de la presencia de profesionales de apoyo en el establecimiento. Sin embargo, un 27% se mantiene neutral, lo que sugiere que una

parte significativa del alumnado percibe que esta presencia podría no ser constante o plenamente efectiva.

La literatura señala que la existencia de equipos interdisciplinarios (psicopedagogos, orientadores, trabajadores sociales) en entornos escolares contribuye a la detección temprana de barreras de aprendizaje, refuerzo de la motivación y retención de los estudiantes (Arias et al., 2024). En el contexto rural chileno, donde muchas escuelas no cuentan con profesionales permanentes o dedicación horaria limitada, este resultado se alinea con investigaciones que muestran que la cobertura parcial puede impactar la calidad del apoyo y generar heterogeneidad en la experiencia de los alumnos.

Aunque un 0% expresó desacuerdo, lo que parece indicar que no existe percepción de ausencia total de estos profesionales, la proporción de neutrales plantea desafíos positivos: se requiere avanzar hacia que esa presencia sea reconocida universalmente y convertida en un factor sistemático de apoyo. Este logro parcial debe consolidarse con políticas que aseguren dedicación horaria suficiente y articulación entre estos profesionales y la gestión escolar, para que la percepción se transforme en experiencia efectiva.

Mientras que, respecto a la percepción de los estudiantes frente al acceso a programas educativos, el 60% de los estudiantes se sitúa en categorías positivas (“De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”), mientras que el 15% manifiesta algún grado de desacuerdo y un 25% se mantiene neutral. Estos datos muestran que, aunque una mayoría percibe tener acceso a programas educativos (tutorías, refuerzos, permanencia), una proporción significativa del 40% experimenta al menos dudas o insuficiencias en ese acceso.

La investigación en educación rural enfatiza que el acceso a programas de apoyo no basta si no se garantiza su continuidad, pertinencia territorial y monitoreo de resultados (División de Educación General MINEDUC, 2024; Entreculturas, 2024). En contextos rurales, los programas suelen enfrentarse a desafíos como recursos intermitentes, escasa adaptabilidad al contexto local y baja participación estudiantil. Por lo que la existencia de un 15% de respuestas negativas refuerza la

necesidad de fortalecer la implementación y seguimiento de estos programas dentro del establecimiento.

En términos de gestión, esta dimensión exige que los programas contemplen mecanismos de comunicación con el estudiante, tiempos de ejecución adecuados, expectativas claras y evaluación de impacto para asegurar que la percepción positiva se traduzca en efectividad real.

En conjunto, la dimensión Apoyo institucional presenta una valoración moderadamente positiva pero claramente mejorable. La mayoría del alumnado reconoce la presencia de profesionales de apoyo (73%) y el acceso a programas (60%), lo cual es un logro importante en el contexto rural del establecimiento. No obstante, las tasas de neutralidad (27% y 25%, respectivamente) y desacuerdo (0% en el primer indicador; 15% en el segundo) muestran que la experiencia no es homogénea.

Ante ello, para avanzar hacia una equidad real, se deben priorizar dos líneas de acción: (1) Fortalecimiento del equipo de profesionales de apoyo, asegurando dedicación horaria, continuidad y conexión permanente con la gestión escolar, y (2) Optimización del portafolio de programas educativos, orientando esfuerzos hacia la relevancia territorial, participación estudiantil y evaluación periódica de resultados. Estas intervenciones se encuentran sustentadas tanto en las directrices de la UNESCO (2021) como en las revisiones recientes de la educación rural (División de Educación General MINEDUC, 2024).

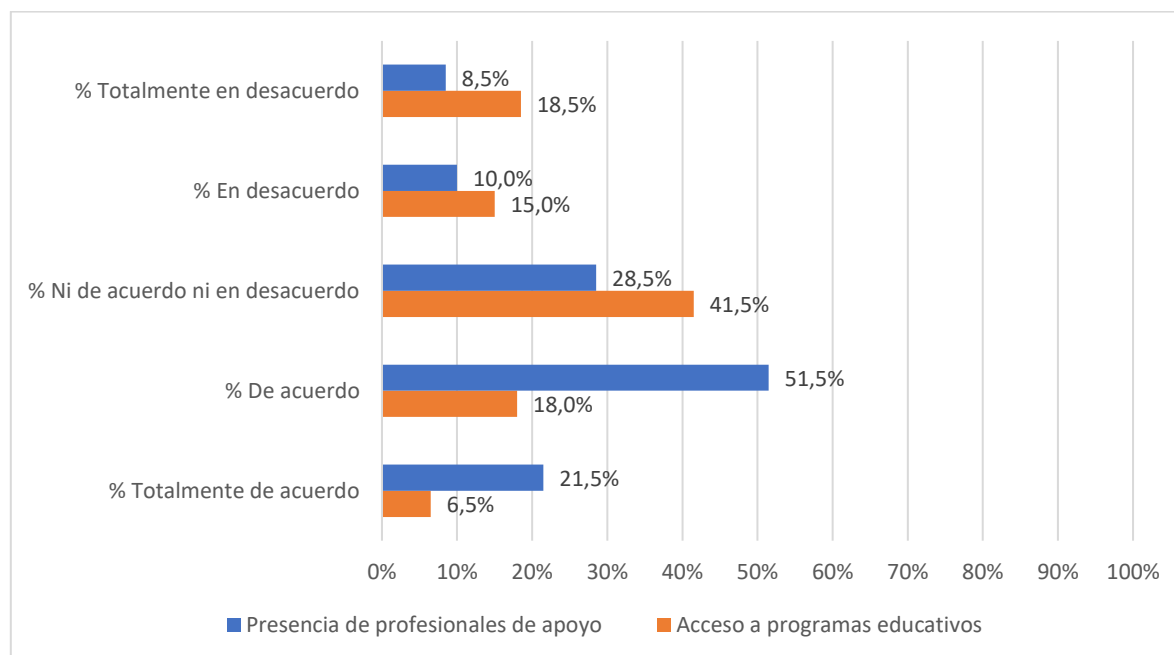
**Tabla 3**

*Promedio de la dimensión apoyo institucional de la variable barreras contextuales*

Dimensión	Indicadores	Ítems	% Totalmente de acuerdo	% De acuerdo	% Ni de acuerdo ni en desacuerdo	% En desacuerdo	% Totalmente en desacuerdo
Apoyo institucional	Presencia de profesionales de apoyo	5	23%	40%	30%	7%	0%
		6	20%	23%	27%	13%	17%
	Promedio		21,5%	51,5%	28,5%	10%	8,5%
	Acceso a programas educativos	7	0%	3%	50%	17%	30%
		8	13%	33%	33%	13%	7%
	Promedio		6,5%	18%	41,5%	15%	18,5%

**Figura 2**

*Promedio de la dimensión apoyo institucional de la variable barreras contextuales*



### **Análisis general de las dimensiones de la variable barreras contextuales**

La variable Barreras contextuales agrupa los factores externos al aula que inciden directamente en el proceso educativo, tales como las condiciones materiales, el acceso a equipamiento y la disponibilidad de apoyos institucionales. En el contexto rural, estas condiciones determinan la posibilidad de garantizar una educación equitativa y pertinente, ya que las limitaciones en infraestructura o en servicios de apoyo pueden profundizar desigualdades de aprendizaje (UNESCO, 2021). En este estudio, la variable se abordó a través de dos dimensiones: Infraestructura y equipamiento y Apoyo institucional, cuyos resultados revelan un panorama mixto, con avances parciales, pero también con déficits que limitan la experiencia educativa de los estudiantes del Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera.

En la dimensión Infraestructura y equipamiento, se evidenció que una proporción significativa de los estudiantes percibe deficiencias en los espacios físicos y en la disponibilidad de recursos tecnológicos. Los datos obtenidos reflejan que más del 40% de los participantes manifestó desacuerdo con la afirmación relativa al estado del mobiliario escolar, y cerca del 50% expresó que el acceso a tecnología sigue siendo insuficiente. Este resultado concuerda con investigaciones recientes que advierten que la calidad de la infraestructura educativa en zonas rurales continúa rezagada en comparación con contextos urbanos, afectando el clima de aprendizaje, la seguridad y la motivación estudiantil (Centro de Estudios MINEDUC, 2024). Como plantea el MINEDUC (2025), la infraestructura escolar cumple una función simbólica y funcional: su precariedad comunica desinterés institucional y reduce el sentido de pertenencia del alumnado. Así, el déficit de equipamiento tecnológico y mobiliario adecuado no solo limita la enseñanza de habilidades prácticas, sino que reproduce desigualdades estructurales propias del entorno rural.

Por otro lado, la dimensión Apoyo institucional mostró resultados más alentadores. Un 73% de los estudiantes reconoció la presencia de profesionales de apoyo, mientras que un 60% valoró positivamente el acceso a programas educativos. Estos datos sugieren que, aunque existen limitaciones materiales, el

establecimiento ha fortalecido su red de contención psicosocial y pedagógica. Tal como señala el Banco Interamericano de Desarrollo (Arias et al., 2024), la presencia de equipos interdisciplinarios constituye un factor protector frente al riesgo de deserción y fomenta la resiliencia educativa en territorios con altos índices de vulnerabilidad. Sin embargo, la neutralidad de un cuarto del estudiantado y la percepción negativa de un 15% en cuanto a los programas revelan que dichos apoyos, aunque presentes, no siempre se perciben como accesibles o sostenidos en el tiempo. Según División de Educación General MINEDUC (2024), uno de los principales desafíos de las políticas rurales radica precisamente en la discontinuidad de las intervenciones, las cuales dependen muchas veces de financiamientos anuales o de la rotación de profesionales.

En términos comparativos, los resultados permiten observar una asimetría estructural entre ambas dimensiones: mientras el apoyo institucional muestra avances en la cobertura humana, la infraestructura y equipamiento continúan siendo un punto crítico que condiciona la experiencia educativa cotidiana. La brecha material parece compensarse parcialmente con el acompañamiento profesional, pero no logra revertir los efectos acumulativos de las deficiencias físicas del entorno escolar. Esta situación se alinea con la UNESCO (2021; 2022), que sostiene que la mejora de la educación rural requiere intervenciones simultáneas en infraestructura, gestión y recursos humanos, pues fortalecer solo uno de estos aspectos no asegura una transformación sostenible.

Finalmente, el análisis general de la variable barreras contextuales, evidencia que el Liceo Politécnico Curicó Campus Cordillera enfrenta un escenario dual: por un lado, cuenta con equipos de apoyo que contribuyen al bienestar y permanencia de los estudiantes, y por otro, persisten carencias estructurales que afectan la calidad y equidad de los aprendizajes. En consecuencia, se recomienda a la institución priorizar la modernización de su infraestructura, aumentar la dotación tecnológica y consolidar los programas de apoyo existentes mediante estrategias de continuidad y evaluación. Solo a través de una gestión integral del contexto será posible reducir las brechas que actualmente condicionan el desarrollo educativo en el ámbito rural.

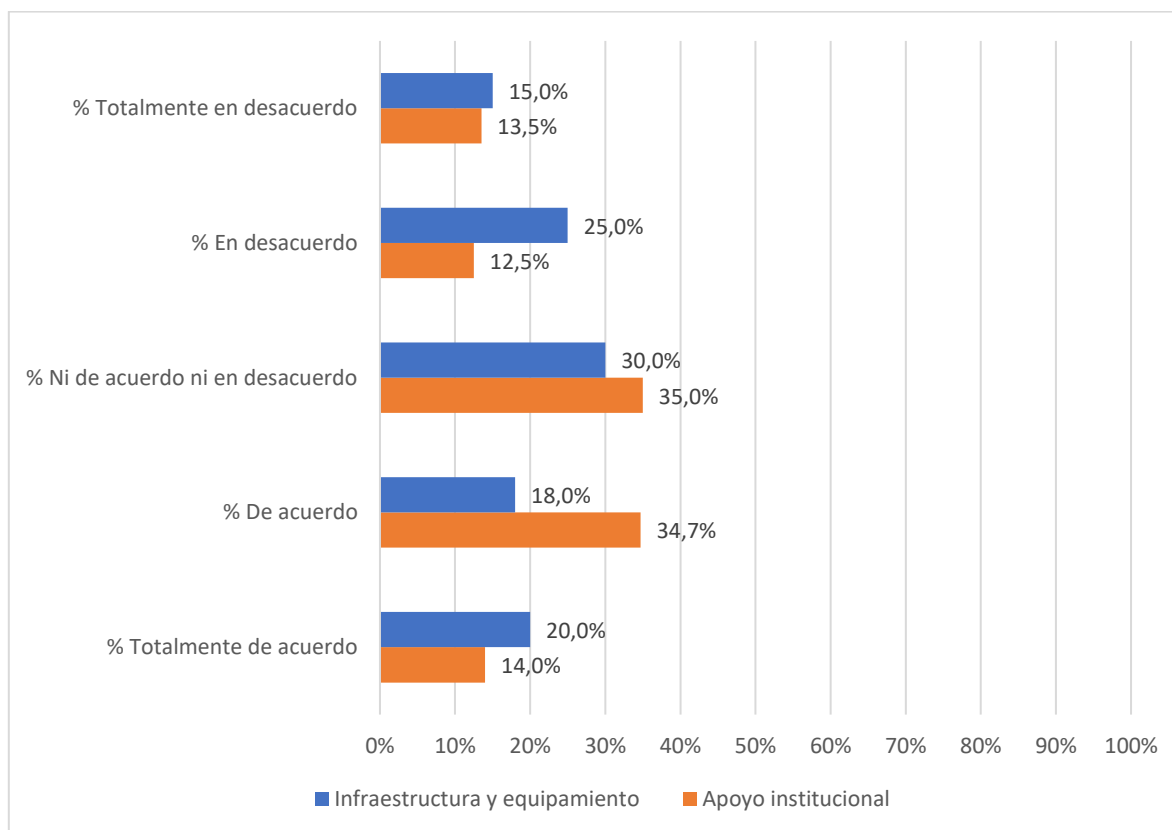
**Tabla 4**

*Resumen de las dimensiones de la variable barreras contextuales*

Dimensión	% Totalmente de acuerdo	% De acuerdo	% Ni de acuerdo ni en desacuerdo	% En desacuerdo	% Totalmente en desacuerdo
Infraestructura y equipamiento	20%	18%	30%	25%	15%
Apoyo institucional	14%	34,7%	35%	12,5%	13,5%

**Figura 3**

*Resumen de las dimensiones de la variable barreras contextuales*



### **Dimensión pertinencia cultural de la variable educación rural**

La dimensión Pertinencia cultural se relaciona con la capacidad del sistema educativo para reflejar, respetar e integrar los valores, saberes y prácticas del contexto en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. En los entornos rurales, esta dimensión cobra especial relevancia, ya que el aprendizaje significativo depende de la conexión entre la escuela y la vida cotidiana de los estudiantes.

Según la UNESCO (2022), la educación debe ser culturalmente pertinente, es decir, capaz de dialogar con las identidades locales y de reconocer los saberes y tradiciones de las comunidades.

En línea con ello, los marcos comparados para el mundo rural en América Latina insisten en que la contextualización curricular no es un adorno, sino una condición de equidad (División de Educación General MINEDUC, 2024).

Así, es que los resultados de la medición muestran una valoración moderadamente positiva pero no consolidada, pues el 48,2% del estudiantado se ubica en respuestas favorables, el 41,7% opta por la neutralidad, y un 10% manifiesta desacuerdo. Esta distribución sugiere tres ideas clave. Primero, existen prácticas de contextualización que una parte importante del alumnado identifica, por ejemplo, alusión a realidades productivas locales, actividades con sentido territorial o integración de ejemplos del entorno, lo que coincide con reportes que muestran experiencias docentes de adaptación situada aun en condiciones materiales restringidas (MINEDUC, 2023). Segundo, el volumen de respuestas neutras (41,7%) indica que, para una gran proporción de estudiantes, la pertinencia cultural no es consistente ni sistemática; es decir, puede depender de asignaturas o de iniciativas individuales más que de orientaciones institucionales. Tercero, aunque la percepción negativa es baja (10%), su presencia señala brechas de implementación que vale atender, especialmente en cursos de educación media, donde la desafección por desajuste cultural puede impactar la continuidad de estudios.

Desde la literatura, este patrón es coherente con diagnósticos regionales: se reconoce progreso cuando las escuelas rurales incorporan contenidos y saberes locales, pero se advierten persistencias urbano-céntricas del currículo que dificultan un trabajo sostenido (UNESCO, 2022). En contextos chilenos, la evidencia oficial reporta que la rotación docente, la escasez de materiales contextualizados y la sobrecarga de tareas administrativas complejizan la continuidad de prácticas con enfoque territorial (MINEDUC, 2023; 2024). Por eso, reforzar la pertinencia cultural no depende solo de la voluntad del profesor; requiere lineamientos de gestión pedagógica, tiempos protegidos para el diseño y recursos didácticos situados.

En términos de mejora, los datos orientan acciones concretas. Primero, dada la alta neutralidad, conviene pasar de experiencias aisladas a un enfoque de centro: diseñar una pauta institucional que especifique cómo cada departamento curricular vinculará contenidos con el territorio (ciclos agrícolas, oficios locales, patrimonio, problemáticas ambientales, organización comunitaria), con metas por nivel y evidencias en planificaciones. Segundo, para reducir el 10% de desacuerdo, es útil implementar micro proyectos integrados y evaluaciones auténticas (productos, prácticas y servicios a la comunidad), que hagan visible la relevancia del aprendizaje. Tercero, la formación docente en didácticas situadas es clave: la UNESCO (2022) propone avanzar hacia diseños flexibles que combinen saberes universales y locales en una lógica de diálogo intercultural; ello puede operacionalizarse mediante comunidades profesionales de aprendizaje, clases abiertas con mentores y bancos de tareas contextualizadas.

En síntesis, la pertinencia cultural en el Liceo Politécnico Curicó está en desarrollo: casi la mitad del alumnado percibe prácticas pertinentes, pero la alta neutralidad indica variabilidad intra-institucional y margen para institucionalizar el enfoque. Fortalecer esta dimensión, mediante lineamientos de centro, materiales situados y formación docente, contribuirá a elevar la motivación, el sentido de pertenencia y la continuidad de estudios, aspectos especialmente sensibles en educación rural (UNESCO, 2022).

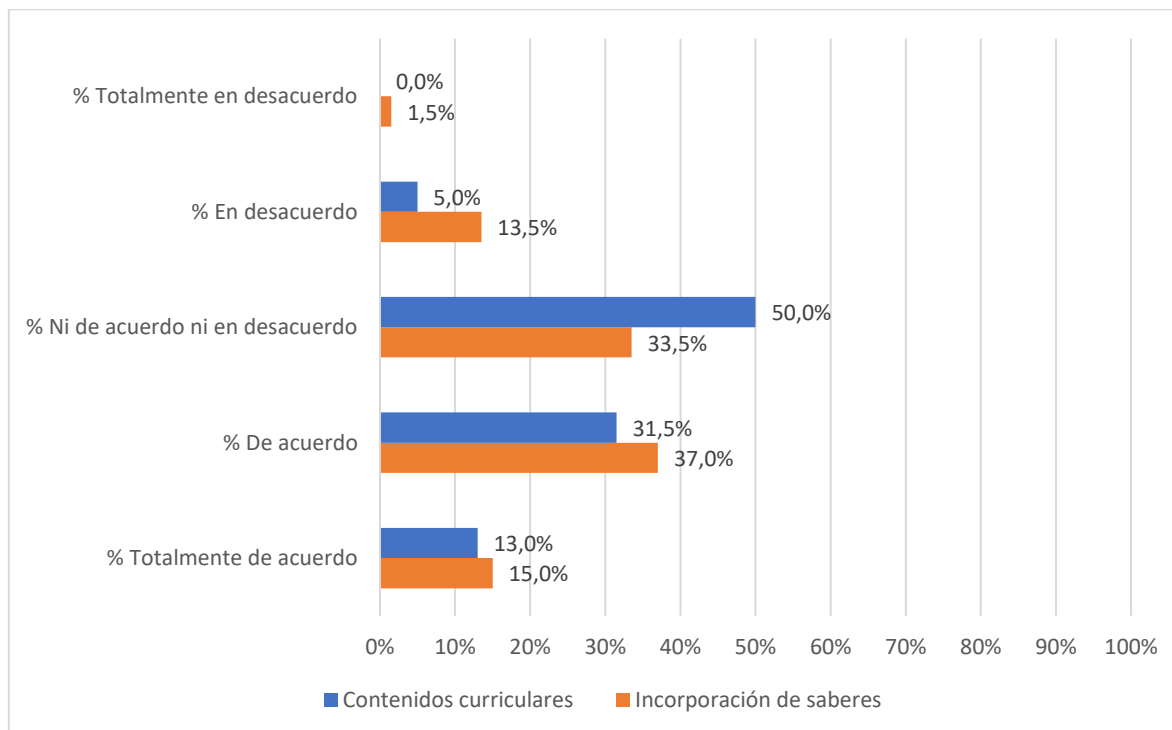
**Tabla 5**

*Promedio de la dimensión pertinencia cultural de la variable educación rural*

Dimensión	Indicadores	Ítems	% Totalmente de acuerdo	% De acuerdo	% Ni de acuerdo ni en desacuerdo	% En desacuerdo	% Totalmente en desacuerdo
Pertinencia cultural	Contenidos curriculares	9	23%	40%	33%	3%	0%
		10	3%	23%	67%	7%	0%
	Promedio		13%	31,5%	50%	5%	0%
	Incorporación de saberes	11	10%	37%	37%	17%	0%
		12	20%	37%	30%	10%	3%
Promedio		15%	37%	33,5%	13,5%	1,5%	

**Figura 4**

*Promedio de la dimensión pertinencia cultural de la variable educación rural*



### **Dimensión acceso de la variable educación rural**

El acceso a la educación en contextos rurales constituye un componente esencial para garantizar la equidad y la continuidad de las trayectorias escolares. En esta dimensión, los resultados reflejan una percepción ambivalente por parte del estudiantado, donde si bien se reconoce la posibilidad formal de asistir al liceo, persisten factores que dificultan la permanencia y el desarrollo educativo sostenido. En general, la mayoría de los estudiantes manifestó respuestas neutras o de desacuerdo frente a los ítems sobre continuidad de estudios, alcanzando un 33,5% de desacuerdo, lo que sugiere que la trayectoria escolar no es percibida como algo asegurado, sino como un proceso condicionado por factores externos.

La continuidad educativa en zonas rurales no depende únicamente de la matrícula o la existencia de cupos, sino de la capacidad de las instituciones para generar condiciones estables de aprendizaje y apoyo integral. Según Centro de Estudios MINEDUC (2024) y Entreculturas (2024), la permanencia escolar se ve afectada por factores socioeconómicos, familiares y culturales que interactúan con

las limitaciones estructurales del entorno educativo. En este sentido, los estudiantes rurales enfrentan mayores riesgos de interrupción en sus trayectorias debido a la distancia entre sus hogares y el establecimiento, las responsabilidades familiares y laborales, y la falta de incentivos para continuar estudios posteriores a la enseñanza media. Del mismo modo, se destaca que la continuidad educativa requiere fortalecer la orientación vocacional, la motivación intrínseca y la percepción de autoeficacia, variables que tienden a debilitarse cuando el contexto no ofrece oportunidades visibles de progreso (Arias et al., 2024).

El hecho de que una proporción considerable de estudiantes se ubique en la categoría neutral evidencia incertidumbre más que indiferencia, reflejando la percepción de que su continuidad escolar depende de circunstancias externas. Esta tendencia se asocia, según Centro de Estudios MINEDUC (2024), a una experiencia educativa fragmentada, donde la escuela rural logra la cobertura inicial, pero no siempre la retención sostenida del estudiantado. Desde esta perspectiva, el desafío del acceso no se limita a ingresar, sino a permanecer en condiciones que permitan el logro de aprendizajes significativos y el desarrollo de un proyecto de vida.

Por otra parte, en los ítems vinculados al indicador deserción escolar, la mayoría del estudiantado (alrededor del 56%) se mostró en algún grado de acuerdo con las afirmaciones. Sin embargo, es importante aclarar que en este caso el acuerdo no debe interpretarse como una evaluación positiva, ya que los ítems fueron redactados en torno a una problemática: la existencia o el riesgo de deserción escolar. En consecuencia, el acuerdo refleja la percepción de que este fenómeno está presente o representa una preocupación, no una valoración favorable. Este tipo de formulación, centrada en la identificación de obstáculos, es común en los instrumentos diagnósticos, donde el nivel de acuerdo se utiliza para medir la visibilidad de una problemática más que su aceptación.

Las cifras analizadas revelan que, pese a los esfuerzos institucionales por garantizar la asistencia y ofrecer apoyos educativos, el acceso no se encuentra plenamente asegurado. La alta proporción de respuestas neutrales (cerca del 44%) sugiere que los estudiantes perciben su permanencia como un proceso inestable, condicionado por factores como las distancias geográficas, la limitada

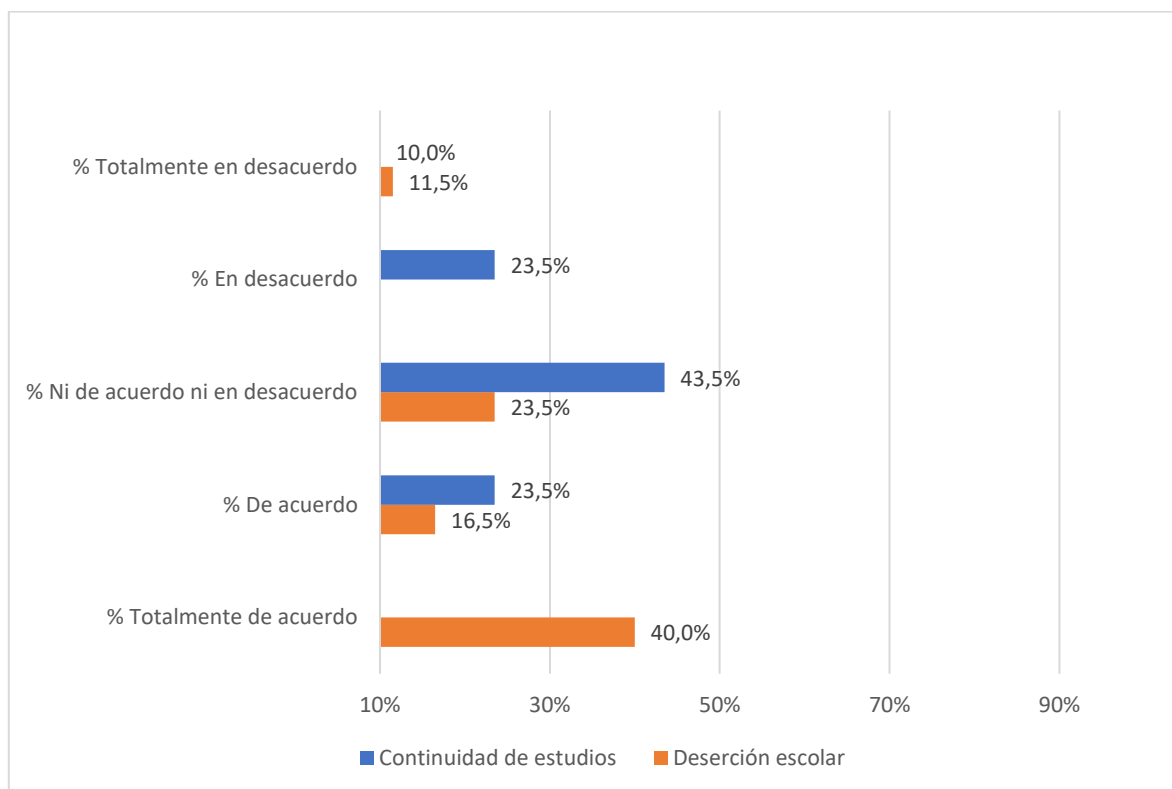
conectividad y las exigencias económicas de las familias rurales. La División de Educación General MINEDUC (2024) sostiene que la educación rural enfrenta una doble desigualdad: la carencia de infraestructura adecuada y la escasa pertinencia de las propuestas pedagógicas respecto de los contextos locales. En consecuencia, los estudiantes viven una forma de exclusión silenciosa, donde la escuela está presente, pero las condiciones para sostener la motivación y la asistencia no siempre lo están.

A su vez, la percepción extendida de la deserción como un fenómeno persistente coincide con lo expuesto por el Centro de Estudios MINEDUC (2024), que recoge evidencias de que la deficiente conectividad, las largas distancias y la falta de transporte en comunidades rurales incrementan la posibilidad de interrupciones escolares. En Chile, el Ministerio de Educación (2023) advierte que los liceos rurales del Maule y de otras regiones con dispersión geográfica exhiben mayores tasas de ausentismo y abandono, particularmente en enseñanza media, cuando no existen redes de acompañamiento sostenido. Esta evidencia respalda la necesidad de fortalecer estrategias preventivas orientadas al seguimiento individual, la vinculación con las familias y la creación de programas que promuevan la permanencia.

En síntesis, el análisis de esta dimensión permite concluir que el acceso educativo en contextos rurales no se agota en la existencia de cupos o matrícula, sino que depende de la articulación de condiciones materiales, pedagógicas y sociales que aseguren la continuidad de los estudiantes. Tal como plantea la UNESCO (2022), garantizar la equidad educativa implica reconocer la diversidad de los territorios y promover políticas que transformen el acceso formal en una oportunidad real de aprendizaje y desarrollo integral. Los resultados de esta dimensión evidencian que, más allá de la cobertura, se requiere un compromiso interinstitucional y comunitario que permita sostener la presencia escolar en un entorno donde las brechas estructurales continúan reproduciendo desigualdad.

**Tabla 6***Promedio de la dimensión acceso de la variable educación rural*

Dimensión	Indicadores	Ítems	% Totalmente de acuerdo	% De acuerdo	% Ni de acuerdo ni en desacuerdo	% En desacuerdo	% Totalmente en desacuerdo
Acceso	Continuidad de estudios	13	0%	27%	30%	30%	13%
		14	3%	20%	57%	17%	7%
	Promedio		1,5%	23,5%	43,5%	23,5%	10%
	Deserción escolar	15	20%	13%	47%	7%	13%
		16	60%	20%	0%	10%	10%
	Promedio		40%	16,5%	23,5%	8,5%	11,5%

**Figura 5***Promedio de la dimensión acceso de la variable educación rural***Dimensión participación comunitaria de la variable educación rural**

La participación comunitaria en el ámbito escolar representa un componente esencial para el fortalecimiento de la educación rural, ya que permite articular el trabajo pedagógico con el entorno social y familiar del estudiante. En esta dimensión, los resultados reflejan diferencias marcadas entre ambos indicadores,

revelando debilidades significativas en los mecanismos de gestión escolar, pero percepciones más favorables en la colaboración entre docentes y familias.

En el indicador de gestión escolar, los datos muestran una tendencia crítica: el 46,5% del estudiantado (suma de las categorías “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”) considera que la gestión institucional no promueve de forma efectiva la participación ni la comunicación con la comunidad. La mitad de los estudiantes (50%) se posiciona en una categoría neutral, lo que sugiere un desconocimiento o escasa vinculación con las instancias de toma de decisiones y gestión educativa. Estos resultados reflejan una distancia entre la estructura directiva del establecimiento y el cuerpo estudiantil, que podría estar limitando el sentido de pertenencia y la apropiación de los proyectos institucionales.

Según la Comisión de Convivencia y Ciudadanía MINEDUC (2023), la gestión escolar en contextos rurales enfrenta el desafío de conciliar la administración técnica con la gestión participativa, donde las decisiones deben responder a la realidad local y a la cultura de la comunidad educativa.

Esto implica que la falta de instancias efectivas de participación no solo afecta la comunicación, sino también la capacidad de la escuela para adaptarse a las necesidades de su entorno. En el caso del Campus Cordillera del Liceo Politécnico Curicó, los datos permiten inferir que los canales de participación interna, como consejos escolares o microcentros, podrían no estar siendo percibidos como espacios de incidencia real. Tal situación coincide con lo advertido por el Ministerio de Educación (2024), que destaca que en las zonas rurales del Maule la baja participación estudiantil y familiar en instancias formales de gestión escolar constituye un obstáculo persistente para el desarrollo institucional.

Por otro lado, el indicador de colaboración docente-familia exhibe una tendencia más positiva: el 45% del estudiantado (suma de “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”) reconoce la existencia de vínculos colaborativos entre los profesores y las familias. Aun así, un 41,5% se mantiene neutral, lo que podría reflejar una relación aún superficial, basada en la comunicación básica más que en una alianza pedagógica sólida. Tal como explican UNESCO (2022) y División de Educación General MINEDUC (2024), la colaboración familia-escuela en sectores rurales suele

limitarse a lo informativo o administrativo, sin llegar a convertirse en una relación horizontal que fortalezca los procesos de aprendizaje.

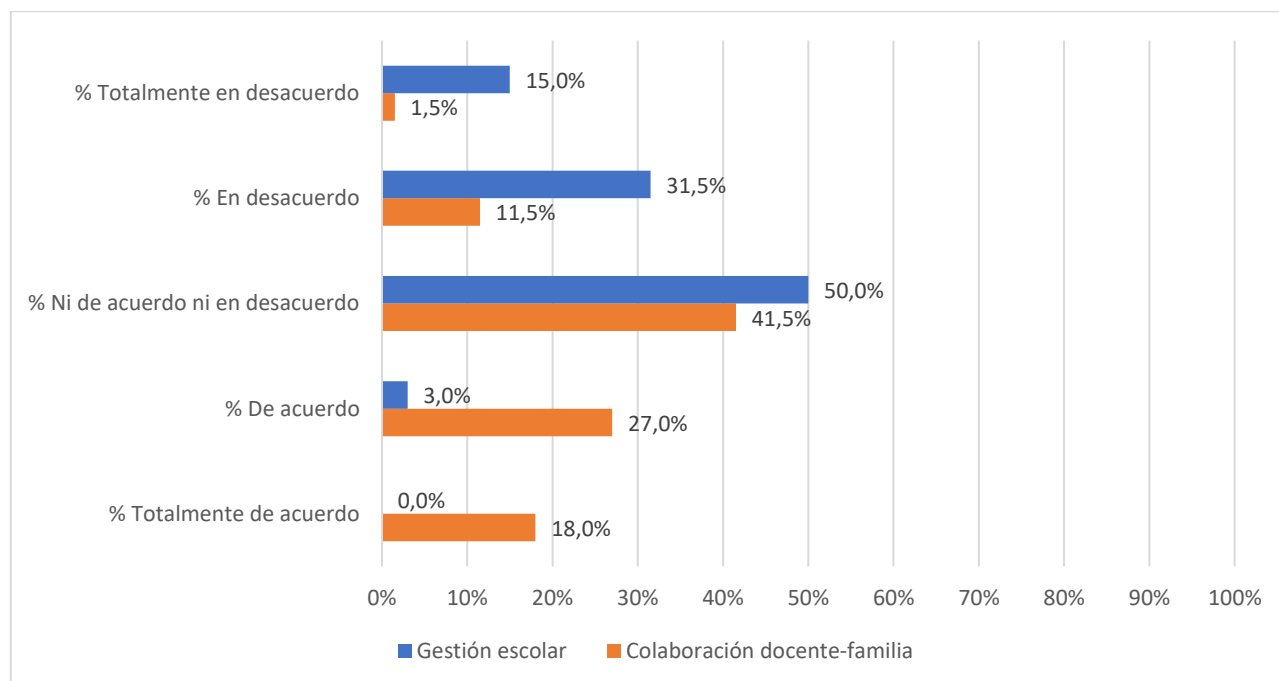
Estos resultados sugieren que, si bien existe disposición al trabajo conjunto, se requiere fortalecer la corresponsabilidad entre docentes, apoderados y comunidad, especialmente en torno a la prevención del ausentismo, la motivación escolar y la continuidad educativa. De acuerdo con la UNESCO (2022), la participación efectiva se logra cuando las familias son reconocidas como agentes activos del proceso educativo y no solo como destinatarias de información. Desde esta perspectiva, promover espacios de diálogo permanente, jornadas comunitarias o proyectos colaborativos podría generar una mayor cohesión entre los distintos actores del liceo, favoreciendo una gestión educativa más participativa y contextualizada.

En términos generales, la dimensión de participación comunitaria evidencia que la escuela rural mantiene aún una relación jerárquica con su entorno, donde la gestión institucional se percibe distante, pero existen bases para construir vínculos más sólidos con las familias. Retomando a la UNESCO (2021; 2022), una comunidad educativa cohesionada constituye un eje para una educación rural transformadora, capaz de responder a las necesidades del territorio con sentido de pertenencia y compromiso social.

En consecuencia, fortalecer la gestión participativa y la colaboración docente-familia se presenta como una prioridad para avanzar hacia una educación rural inclusiva, democrática y contextualizada.

**Tabla 7***Promedio de la dimensión participación comunitaria de la variable educación rural*

Dimensión	Indicadores	Ítems	% Totalmente de acuerdo	% De acuerdo	% Ni de acuerdo ni en desacuerdo	% En desacuerdo	% Totalmente en desacuerdo
Participación comunitaria	Gestión escolar	17	0%	3%	47%	33%	17%
		18	0%	3%	53%	30%	13%
	Promedio		0%	3%	50%	31,5%	15%
	Colaboración docente-familia	19	3%	17%	53%	23%	3%
	Promedio	20	33%	37%	30%	0%	0%
	Promedio		18%	27%	41,5%	11,5%	1,5%

**Figura 6***Promedio de la dimensión participación comunitaria de la variable educación rural*

### **Análisis general de las dimensiones de la variable educación rural**

El análisis global de la variable educación rural permite comprender de manera integral las percepciones del estudiantado respecto a las condiciones, oportunidades y desafíos que enfrentan en el contexto del Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera. A partir de los datos obtenidos, se observa que las tres dimensiones analizadas —pertinencia cultural, acceso y participación comunitaria— presentan un patrón común de neutralidad predominante en las respuestas (superior al 40% en promedio), lo que evidencia una percepción ambigua sobre la calidad y efectividad del proceso educativo en entornos rurales. Esta tendencia puede interpretarse como un reflejo de incertidumbre institucional y desconexión entre la escuela y su contexto sociocultural, donde la presencia de la educación formal no siempre garantiza experiencias significativas o equitativas.

En la dimensión pertinencia cultural, los resultados muestran que el 48,2% del estudiantado se manifestó en grados de acuerdo frente a los ítems, lo que sugiere que reconocen cierta incorporación de elementos identitarios locales en el proceso de enseñanza. No obstante, un 41,7% optó por una posición neutral, lo que revela que esta adecuación cultural no es plenamente perceptible. De acuerdo con UNESCO (2022), la educación rural requiere articular los contenidos curriculares con los saberes y prácticas de las comunidades para construir aprendizajes con sentido. Sin embargo, las respuestas obtenidas sugieren que las acciones pedagógicas aún no logran una vinculación sistemática con el entorno rural ni con la diversidad cultural del territorio, lo que coincide con diagnósticos que advierten la persistencia de lógicas urbanocéntricas que debilitan la identidad local del estudiantado (División de Educación General MINEDUC, 2024).

La dimensión de acceso refleja un escenario más crítico, donde la percepción de los estudiantes evidencia condiciones desiguales para la permanencia escolar. Aunque un 40,75% se declaró en algún grado de acuerdo con los ítems, un 26,75% se mostró en desacuerdo y un 33,5% permaneció neutral, lo que evidencia una experiencia educativa marcada por la inestabilidad y la vulnerabilidad estructural. Tal como señalan Centro de Estudios MINEDUC (2024) y Arias Ortiz et al. (2024), la continuidad escolar en zonas rurales depende no solo de la matrícula sino de la

articulación de apoyos materiales, institucionales y emocionales que garanticen la permanencia. Los resultados confirman que factores como las dificultades de transporte, la falta de conectividad y las limitaciones económicas continúan afectando la trayectoria educativa de los jóvenes rurales, reforzando las brechas históricas de acceso y oportunidad.

En cuanto a la participación comunitaria, los resultados revelan una de las debilidades más notorias. Aunque el 24% de los estudiantes manifestó percepciones positivas sobre la colaboración docente-familia, el 46,5% consideró insuficiente la gestión escolar participativa, y un 45,75% se mantuvo neutral respecto a esta dimensión. Este predominio de respuestas neutrales y negativas sugiere que la escuela rural continúa funcionando como una institución vertical, donde las instancias de diálogo, cooperación y corresponsabilidad son escasas o poco visibles. La Comisión de Convivencia y Ciudadanía MINEDUC (2023) sostiene que la participación efectiva en entornos rurales exige modelos de gestión horizontal y culturalmente contextualizados, capaces de integrar a las familias y al territorio en la toma de decisiones.

De manera transversal, las tres dimensiones reflejan que, aunque existen avances en la inclusión cultural y la relación familia-escuela, persisten debilidades estructurales que obstaculizan una educación verdaderamente equitativa y territorializada. Como plantea la UNESCO (2022), superar las desigualdades rurales requiere no solo garantizar la cobertura, sino también reconfigurar la escuela como un espacio comunitario que valore el conocimiento local, fomente la participación social y asegure la continuidad educativa. En este sentido, los resultados obtenidos en el Campus Cordillera del Liceo Politécnico Curicó, evidencian la necesidad de fortalecer estrategias que integren el acompañamiento docente, el trabajo con las familias y la pertinencia curricular, como ejes clave para consolidar una educación rural de calidad.

En conclusión, la variable educación rural se manifiesta en este contexto como un fenómeno complejo y multifactorial. Las percepciones estudiantiles evidencian avances parciales, pero también una sensación de distancia entre la escuela y su comunidad. El desafío consiste en avanzar hacia una educación que

reconozca la diversidad territorial, promueva la participación y garantice la equidad en las trayectorias escolares, elementos indispensables para transformar las condiciones estructurales que hoy limitan el desarrollo educativo en sectores rurales del país.

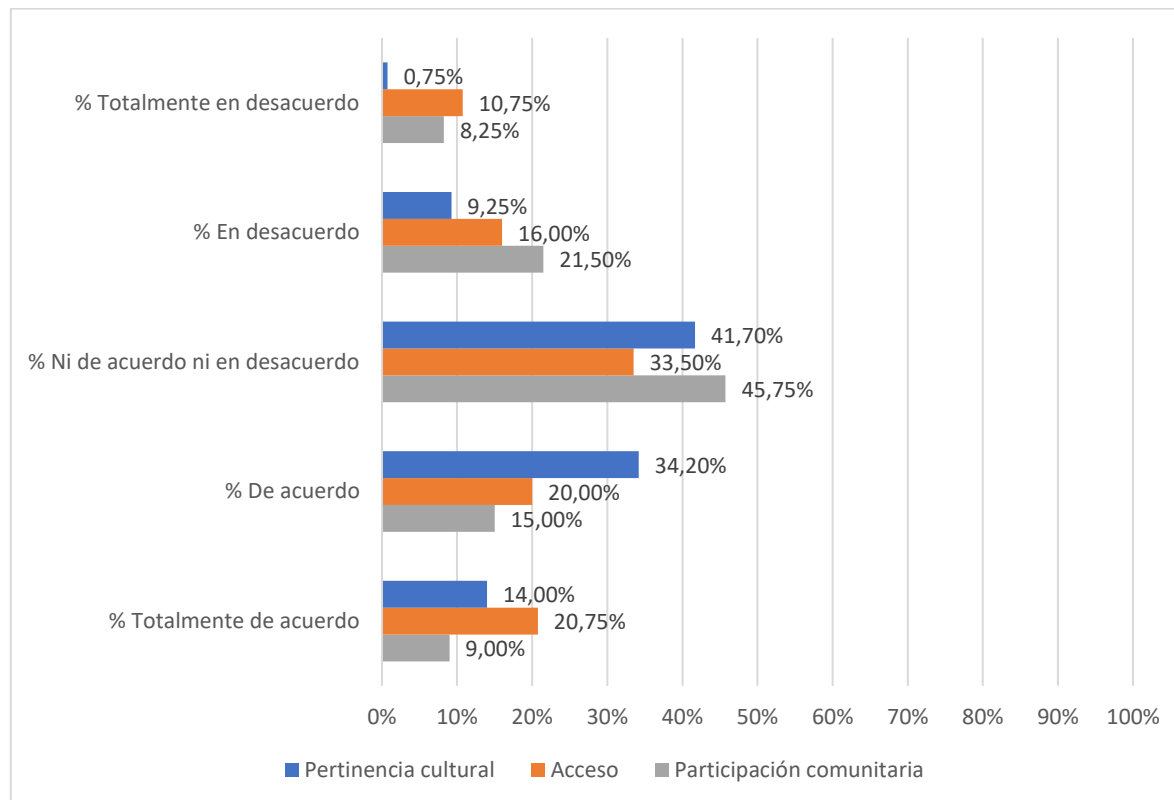
**Tabla 8**

*Resumen de las dimensiones de la variable educación rural*

Dimensión	% Totalmente de acuerdo	% De acuerdo	% Ni de acuerdo ni en desacuerdo	% En desacuerdo	% Totalmente en desacuerdo
Pertinencia cultural	14%	34,2%	41,7%	9,25%	0,75%
Acceso	20,75%	20%	33,5%	16%	10,75%
Participación comunitaria	9%	15%	45,75%	21,5%	8,25%

**Figura 7**

*Resumen de las dimensiones de la variable educación rural*



## CONCLUSIONES

El objetivo general de analizar la relación entre las barreras contextuales y la educación rural en los estudiantes del Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera, permitió evidenciar que dichas barreras influyen de manera significativa en las condiciones educativas del establecimiento, afectando la calidad de los procesos formativos. Los resultados muestran que la percepción del estudiantado se concentra mayormente en las categorías de neutralidad y desacuerdo, tanto en la variable barreras contextuales como en educación rural. En la primera, se registra un 70% en percepciones neutras o negativas en infraestructura y equipamiento, y un 61% en apoyo institucional. En la variable educación rural, la dimensión participación comunitaria presenta la mayor concentración negativa con un 75% entre neutralidad y desacuerdos; seguida de pertinencia cultural (51%) y acceso (60%). Estos datos permiten afirmar que las barreras externas al aula impactan directamente en la experiencia educativa rural y requieren atención prioritaria para la mejora escolar.

Respecto al objetivo específico 1, asociado a la dimensión infraestructura y equipamiento, los resultados reflejan percepciones críticas sobre las condiciones materiales del establecimiento. En el indicador acceso a tecnología, el 97% del estudiantado se ubica entre las opciones neutral y desacuerdo (27% neutral, 30% en desacuerdo y 40% totalmente en desacuerdo), lo que evidencia una carencia significativa de recursos tecnológicos. En relación con el indicador inmobiliario, el 80% se concentra entre neutralidad y desacuerdos (20% neutral, 50% en desacuerdo y 30% totalmente en desacuerdo), mostrando insuficiencia de espacios y mobiliario adecuado. Estos resultados indican que las condiciones materiales limitan la participación activa y el desarrollo pedagógico.

En cuanto al objetivo específico 2, relativo a la dimensión apoyo institucional, se observa una valoración negativa respecto a la disponibilidad y efectividad de los programas de apoyo. En el indicador acceso a programas educativos, el 97% del estudiantado se sitúa entre neutralidad y desacuerdo (50% neutral, 17% en

desacuerdo y 30% totalmente en desacuerdo), evidenciando percepción insuficiente de acompañamiento institucional. En presencia de profesionales de apoyo, aunque un 61,5% manifiesta acuerdo total o parcial, el 28,5% neutral, sumado al 18% distribuido entre desacuerdos, sugiere limitaciones y falta de presencia efectiva. Esto refleja la necesidad de fortalecer estrategias institucionales de apoyo académico y socioemocional.

Con relación al objetivo específico 3, vinculado a la dimensión acceso, los resultados muestran altos niveles de incertidumbre respecto a la continuidad de estudios. El 43,5% del estudiantado mantiene una postura neutral y el 33% se ubica en desacuerdo o total desacuerdo con las oportunidades de continuidad escolar. En relación a la deserción estudiantil, aunque el 80% manifiesta una percepción positiva en estrategias preventivas, el 47% se mantiene neutral, indicando falta de claridad en los mecanismos institucionales. Estas cifras reflejan la necesidad de fortalecer acciones preventivas y estrategias de permanencia escolar con foco en motivación y proyección educativa.

## RECOMENDACIONES

**Primera:** A los equipos directivos del Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera, y, en caso de requerir gestión externa, al Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) de Curicó y al Ministerio de Educación, se recomienda priorizar la adquisición, renovación y distribución de recursos tecnológicos y de mobiliario escolar, con el fin de mejorar las condiciones materiales que afectan el desarrollo pedagógico y la participación activa del estudiantado.

**Segunda:** A los equipos directivos y a la Unidad Técnico-Pedagógica (UTP), se propone fortalecer los programas de apoyo académico y socioemocional mediante la incorporación de profesionales especializados, la articulación con redes interinstitucionales y la ampliación de estrategias de acompañamiento personalizado, asegurando así un apoyo más efectivo a las necesidades del estudiantado. En caso de requerir apoyo externo, se sugiere gestionar recursos a través del DAEM y programas del MINEDUC relacionados con bienestar escolar.

**Tercera:** A la Unidad Técnico-Pedagógica, a los equipos de orientación y convivencia escolar, y a la jefatura de Unidad de Acompañamiento a trayectorias educativas, se recomienda implementar estrategias preventivas para fortalecer la continuidad educativa y disminuir riesgos de deserción, tales como seguimiento de asistencia, tutorías académicas, orientación vocacional y acompañamiento integral, con énfasis en motivación y permanencia escolar.

**Cuarta:** A los equipos de gestión escolar, junto con el centro de estudiantes, docentes, familias y organizaciones comunitarias del entorno, se recomienda promover instancias sistemáticas de participación y corresponsabilidad educativa, tales como mesas de diálogo, encuentros comunitarios y espacios de reflexión participativa, fortaleciendo así la colaboración escuela–territorio y fomentando una toma de decisiones más democrática y compartida.

## REFERENCIAS

- Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo. (2021). *Estándares para la evaluación ética de la investigación en ciencias sociales, artes y humanidades*. <https://s3.amazonaws.com/documentos.anid.cl/proyecto-investigacion/Lineamientos-evaluacion-etica.pdf>
- Angulo de la Fuente, V. (2024). Sillas y mesas escolares como agentes de aprendizaje. *Revista Enfoques Educativos*, 21(1), 256-273. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2024.72209>
- Arias, J., & Maldonado, L. (2025). Evaluación de instrumentos en investigaciones educativas: Fundamentos y aplicaciones. *Revista de Estudios en Educación*, 33(1). <https://doi.org/10.1234/ree.v33i1.2025>
- Arias Ortiz, E., Dueñas, X., Giambruno, C., & López, Á. (2024). *El estado de la educación en América Latina y el Caribe 2024: La medición de los aprendizajes* (Nota técnica No IDB-TN-3003). Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/el-estado-de-la-educacion-en-america-medicion-de-los-aprendizajes.pdf>
- Centro de Estudios MINEDUC. (2024). *Evidencias N.º 61: Análisis de la educación rural en Chile*. Ministerio de Educación. [https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/20120/EVIDENCIAS%2061\\_2024\\_fd01.pdf?isAllowed=y&sequence=1](https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/20120/EVIDENCIAS%2061_2024_fd01.pdf?isAllowed=y&sequence=1)
- Céspedes, R., & Román, J. (2025). *Técnicas de investigación educativa: Teoría y práctica*. Ediciones Académicas. <https://elibro.net/es/ereader/uvm/198888>
- Comisión de Convivencia y Ciudadanía, Ministerio de Educación. (2023). *Conformación y funcionamiento del Consejo Escolar*. Ministerio de Educación. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/04/Conformacion-y-funcionamiento-del-Consejo-Escolar.pdf>

- De Souza, M., & Ribeiro, C. (2023). Educación en contextos rurales en Iberoamérica: Caminos, perspectivas y desafíos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 9–20. <https://doi.org/10.35362/rie91115726>
- División de Educación General, Ministerio de Educación. (2024). *Informe final del proceso de participación para el fortalecimiento de la educación rural*. Ministerio de Educación. <https://rural.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/22/2024/09/Informe-resultados-completo.pdf>
- Echavarría G., Vanegas, J., González, L., & Bernal, J. (2019). La educación rural “no es un concepto urbano”. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 15–40. <https://www.researchgate.net/publication/337913515>
- Educarchile. (2022). *Realidad y desafíos sobre la educación rural*. <https://www.educarchile.cl/articulos/realidad-y-desafios-sobre-la-educacion-rural>
- Entreculturas. (2024). Educación rural: *Entre el olvido y la reivindicación (Informe Rojo n.º 17)*. Entreculturas. <https://www.entreculturas.org/wp-content/uploads/2024/09/Educacion-rural-informe-rojo-2024-1.pdf>
- Entreculturas. (2024). *Informe sobre equipamiento y tecnología en escuelas rurales de Latinoamérica*. Fundación Entreculturas. [https://www.entreculturas.org/sites/default/files/documentos/2024/educacion\\_rural\\_2024.pdf](https://www.entreculturas.org/sites/default/files/documentos/2024/educacion_rural_2024.pdf)
- Espinoza, J., & Ramírez, P. (2025). *Diseño de instrumentos de recolección de datos en investigación educativa*. Ediciones Pedagógicas. <https://elibro.net/es/ereader/uvm/199001>
- García, V., & Solís, E. (2022). *Ética y procedimientos en la investigación con sujetos escolares*. *Revista Latinoamericana de Educación*, 18(1), 53–64. <https://doi.org/10.35362/rle.221101>
- Gómez, R., & Riquelme, P. (2024). Análisis estadístico en investigaciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales y Educación*, 12(2), 130–145. <https://doi.org/10.5678/rcse.v12i2.145>

- González, M., & Martínez, C. (2025). *Diseños de investigación en educación: Fundamentos y aplicaciones*. Editorial eLibro. <https://elibro.net/es/ereader/uvm/199056>
- Herrera, D., & López, S. (2024). *Bases conceptuales para la construcción de variables en investigación social*. Editorial Universitaria. <https://elibro.net/es/ereader/uvm/199077>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education. <https://www.mheducation.com.mx/metodologia-de-la-investigacion-las-rutas-cuantitativa-cualitativa-y-mixta-9781456261677-latam.html>
- López, J., & Salinas, V. (2025). Correlación y causalidad en estudios educativos. *Revista Chilena de Investigación Educativa*, 20(1), 100–112. <https://doi.org/10.1234/rcie.v20i1.2025>
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: Un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38–47. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- Ministerio de Educación. (2023). *Anuario de estadísticas educacionales 2022*. Centro de Estudios. <https://centroestudios.mineduc.cl>
- Ministerio de Educación. (2025). *Espacios educativos: Habitar para aprender*. Ministerio de Educación. <https://escolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/107/2025/04/ESPACIOS-EDUCATIVOS-MINEDUC-2025.pdf>
- Ministerio de Educación. (2024). *Informe sobre participación comunitaria en educación rural*. División de Educación General. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2390>
- Ministerio de Educación. (2023). *Orientaciones y reportes oficiales sobre educación rural (resúmenes y estadísticas)*. Ministerio de Educación. <https://rural.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/22/2023/07/Orientaciones-Didacticas-Escuela-Rural-2023.pdf>
- Ministerio de Educación. (2024). *Participación comunitaria y mejora escolar en contextos rurales: Informe técnico*. División de Educación General.

<https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/01/Informe-Participacion-Rural-2024.pdf>

- Muñoz, A., Jiménez, K., Villalva, F., & Medina, J. (2025). Equidad y brechas educativas en zonas rurales: una revisión crítica de estudios en América Latina. *Revista Científica Ciencia y Educación*, 6(1), 170–188. <https://doi.org/10.5678/cye.v6i1.2025>
- Muñoz, A., Torres, D., & Herrera, C. (2025). Continuidad educativa y equidad territorial en zonas rurales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 87(1), 175–187. <https://doi.org/10.35362/rie871231>
- Núñez, L., Peña, M., & Contreras, J. (2020). El trabajo de campo en investigaciones educativas rurales: desafíos y aprendizajes. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 157–165. <https://doi.org/10.6018/rie.419101>
- Núñez, L., Peña, M., et al. (2025). Barreras pedagógicas de los docentes del sector rural en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 173–190. <https://doi.org/10.35381/cm.v11i20.1547>
- Ocampo, S., & Lara, V. (2024). *Diseño metodológico en investigación educativa*. Editorial Académica Española. <https://elibro.net/es/ereader/uvm/198570>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021). *Reimaginando nuestros futuros juntos: Un nuevo contrato social para la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2022). *Repensar los futuros de la educación: Un nuevo contrato social*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381237>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2022). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2022*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382498>
- Restrepo, J., Cardona, S., & Serna, A. (2023). Transformaciones pedagógicas en escuelas rurales latinoamericanas: Saberes, participación y comunidad. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 28(2), 50–70. <https://elibro.net/es/ereader/uvm/199099>

- Riquelme, C., & Fuentes, D. (2025). Fundamentos del diseño metodológico en investigaciones aplicadas. *Revista Académica de Ciencias Sociales*, 17(2), 85–98. <https://doi.org/10.1234/racs.v17i2.2025>
- Rosales, M., Oliva, D., & Delgado, M. (2024). Superando barreras geográficas: El impacto social de la educación a distancia en comunidades marginadas y rurales. *Revista Ra Ximhai*, 20(4), 13–33. <https://doi.org/10.35197/rx.20.04.2024.01.mr>
- Salazar, M., & Méndez, H. (2024). Técnicas de recolección de datos en estudios cuantitativos. *Revista de Métodos Educativos*, 41(2), 77–91. <https://doi.org/10.5678/rme.v41i2.2024>
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, M. (2024). *Metodología de la investigación* (8.<sup>a</sup> ed.). McGraw-Hill Education. <https://elibro.net/es/ereader/uvm/198574>
- Soto, R., & Vargas, L. (2024). Uso de la escala Likert en investigaciones sociales: Precisión y análisis. *Revista Latinoamericana de Evaluación Educativa*, 16(1), 30–47. <https://doi.org/10.1234/rlee.v16i1.2024>
- Valenzuela, F., & Carrasco, D. (2024). Validez y confiabilidad en instrumentos de evaluación educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 18(1), 97–112. <https://doi.org/10.5678/riee.v18i1.2024>
- Vargas, L. (2025). Indicadores y medición en ciencias sociales. *Revista de Investigación Educativa Aplicada*, 19(1), 61–75. <https://doi.org/10.1234/riea.v19i1.2025>
- Villaseca, M. (2025, abril 25). *Educación rural y política pública en 2025*. El País. <https://elpais.com/chile/2025-04-25/educacion-rural-y-politica-publica-en-2025.html>

**ANEXOS**

## A. INSTRUMENTO



### Comunicación al Encuestado

Estimado(a): Estudiantes

El presente instrumento tiene como finalidad recabar información relacionada con una investigación titulada “Barreras contextuales y la educación rural del Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera, comuna de Curicó, Región del Maule, 2025”. Este instrumento es exclusivamente para realizar un estudio netamente académico y la información obtenida será tratada bajo estricta confidencialidad, por lo cual se agradece su colaboración en la objetividad de las respuestas que suministre.

Por su colaboración. Muchas Gracias.

Atentamente,

Patricia Poblete Clavería

**Investigadora**

**Nota.** No requiere que sea identificado con su nombre y apellido.

### Instrucciones para el llenado del instrumento

A continuación, se presenta un conjunto de proposiciones respecto al desarrollo del instrumento relacionado con las barreras contextuales y la educación rural. Para facilitar la aplicación del instrumento se debe cumplir con los siguientes pasos:

- Lea cuidadosamente cada uno de los ítems y coloque una equis (X), en la casilla que corresponda a cada enunciado.
- El lugar correspondiente a cada respuesta está ubicado debajo de cada enunciado.
- Debe marcar solamente una alternativa en cada ítem.
- Las categorías de respuestas se ubican como lo indica a continuación:

<b>Categorías</b>	<b>Valores</b>
Totalmente de acuerdo	5
De acuerdo	4
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3
En desacuerdo	2
Totalmente en desacuerdo	1

Se le agradece su participación

## CUESTIONARIO

Ítems	Totalmente de acuerdo (5)	De acuerdo (4)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	En desacuerdo (2)	Totalmente en desacuerdo (1)
<b>Variable:</b> Barreras contextuales <b>Dimensión:</b> Infraestructura y equipamiento <b>Indicador:</b> Acceso a tecnología					
1. Considera que en la escuela hay acceso suficiente a internet y dispositivos tecnológicos para realizar actividades escolares.					
2. El acceso a recursos tecnológicos mejora tu participación en clases.					
<b>Dimensión:</b> Infraestructura y equipamiento <b>Indicador:</b> Inmobiliario					
3. En las salas de clases cuentan con mobiliario en buen estado.					
4. Considera que la falta de sillas, mesas o pizarras dificulta el proceso de aprendizaje.					
<b>Dimensión:</b> Apoyo institucional <b>Indicador:</b> Presencia de profesionales de apoyo					
5. Considera en el liceo hay profesionales como psicólogos u orientadores disponibles cuando se te presenta alguna dificultad.					
6. Has recibido apoyo emocional por parte de psicológicos u orientadores en el colegio.					
<b>Dimensión:</b> Apoyo institucional <b>Indicador:</b> Acceso a programas educativos					

7. Considera que los docentes participan en programas de habilidades socioemocionales para ser aplicados a los estudiantes.					
8. Te sientes beneficiado(a) por los programas educativos implementados en la escuela.					
<b>Variable:</b> Educación rural <b>Dimensión:</b> Pertinencia cultural <b>Indicador:</b> Contenidos curriculares					
9. Los contenidos que se enseñan en clases están relacionados con la vida del entorno rural.					
10. Los contenidos de las asignaturas promueven la valoración de la identidad cultural local.					
<b>Dimensión:</b> Pertinencia cultural <b>Indicador:</b> Incorporación de saberes					
11. En clases se valoran los conocimientos culturales de las familias.					
12. Los profesores integran costumbres locales dentro del proceso de enseñanza.					
<b>Dimensión:</b> Acceso <b>Indicador:</b> Continuidad de estudios					
13. Tienes la posibilidad de seguir estudiando después de terminar la enseñanza media.					
14. Considera que la enseñanza recibida en la escuela te ha dado herramientas para continuar tu formación o buscar trabajo.					
<b>Dimensión:</b> Acceso <b>Indicador:</b> Deserción escolar					

15. Considera que en tu curso hay estudiantes que han dejado de asistir por motivos familiares o económicos.					
16. Conoces a compañeros(as) que han abandonado los estudios por falta de recursos.					
<b>Dimensión:</b> Participación comunitaria <b>Indicador:</b> Gestión escolar					
17. Considera que la comunidad participa activamente en la toma de decisiones relacionada la gestión escolar.					
18. Considera que la escuela promueve espacios de participación comunitaria para fortalecer la educación rural.					
<b>Dimensión:</b> Participación comunitaria <b>Indicador:</b> Colaboración docente-familia					
19. Los profesores se comunican frecuentemente con las familias para que participen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.					
20. Existe una buena relación entre docentes y apoderados en el colegio.					

## B. VALIDEZ DEL INSTRUMENTO



### COMUNICACIÓN PRIMER EXPERTO

Señor(a)  
Dra. Amely Vivas Escalante  
Presente. –

Tengo el agrado de dirigirme a Ud., para saludarlo(a) cordialmente y a la vez manifestarle que, conocedores de su trayectoria académica y profesional, molestamos su atención al elegirlo JUEZ EXPERTO para revisar el contenido del instrumento que pretendemos utilizar en una investigación titulada “Barreras contextuales y la educación rural del Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera, comuna de Curicó, Región del Maule, 2025”.

El instrumento tiene como objetivo medir las variables barreras contextuales y la educación rural, con la finalidad de determinar la validez de su contenido, solicitamos marcar con una equis (X) el grado de evaluación a los indicadores para los ítems del instrumento, de acuerdo con su amplia experiencia y conocimientos. Se adjunta el instrumento y la matriz de operacionalización de la variable considerando dimensiones, indicadores, categorías y escala de medición.

Agradecemos anticipadamente su colaboración y estamos seguros de que su opinión y criterio de experto servirán para los fines propuestos.

Atentamente,

Patricia Poblete Clavería  
**Investigador**

**UNIVERSIDAD MIGUEL DE CERVANTES**  
**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN**

**FORMATO DE VALIDACIÓN PRIMER EXPERTO**

**I. DATOS GENERALES:**

**1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto):** Dra. Amely Vivas Escalante

**1.2. Grado Académico:** Doctor en Ciencias de la Educación

**1.3. Institución donde labora:** Universidad Miguel de Cervantes

**1.4. Autor(es) del instrumento:** Patricia Poblete Clavería

**II. VALIDACIÓN**

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento	Muy Malo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno	
		1	2	3	4	5	
<b>1. CLARIDAD</b>	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión					X	
<b>2. OBJETIVIDAD</b>	Están expresados en conductas observables, medibles					X	
<b>3. CONSISTENCIA</b>	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría					X	
<b>4. COHERENCIA</b>	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable					X	
<b>5. PERTINENCIA</b>	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados					X	
<b>6. SUFICIENCIA</b>	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento					X	
<b>SUMATORIA PARCIAL</b>						30	
<b>SUMATORIA TOTAL</b>							30

### III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

3.1 Valoración total cuantitativa: 30

3.2 Opinión: FAVORABLE: **X**                      DEBE MEJORAR:

NO FAVORABLE:

**3.3 Observaciones:** Favorable.

Chile, a los tres días del mes de septiembre de 2025

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Amely Pizarro', is written over a horizontal line.

Firma del experto

## **IV. INFORMACIÓN PARA LA VALIDEZ**

### **4.1 Título de la investigación:**

Barreras contextuales y la educación rural del Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera, comuna de Curicó, Región del Maule, 2025

### **4.2 Objetivos de la investigación**

#### **Objetivo general**

Analizar la relación entre las barreras contextuales y la educación rural del Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera, comuna de Curicó, región del Maule, 2025.

#### **Objetivos específicos**

Establecer la relación entre las barreras contextuales y la pertinencia cultural en el Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera, comuna de Curicó, región del Maule, 2025.

Determinar la relación entre la relación entre las barreras contextuales y el acceso en el Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera, comuna de Curicó, región del Maule, 2025.

Identificar la relación entre las barreras contextuales y la participación comunitaria en el Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera, comuna de Curicó, región del Maule, 2025.

### 4.3 Matriz de operacionalización de las variables

Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
<b>Independiente</b> Barreras contextuales	Infraestructura y equipamiento	Acceso a tecnología	1, 2	Se aplicará una escala tipo Likert de cinco niveles: (1) Totalmente en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, (4) De acuerdo, (5) Totalmente de acuerdo.
	Apoyo institucional	Inmobiliario	3, 4	
		Presencia de profesionales de apoyo.	5, 6	
		Acceso a programas educativos.	7, 8	
<b>Dependiente</b> Educación rural	Pertinencia cultural	Contenidos curriculares.	9, 10	Se aplicará una escala tipo Likert de cinco niveles: (1) Totalmente en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, (4) De acuerdo, (5) Totalmente de acuerdo.
			11, 12	
	Acceso	Incorporación de saberes.	13, 14	
			15, 16	
			Continuidad de estudios	
	Participación comunitaria	Deserción escolar	19, 20	
			Gestión escolar	
	Colaboración docente-familia.			



## COMUNICACIÓN SEGUNDO EXPERTO

Señor(a)  
Mg. Doris Solís Mejías  
Presente. –

Tengo el agrado de dirigirme a Ud., para saludarlo(a) cordialmente y a la vez manifestarle que, conocedores de su trayectoria académica y profesional, molestamos su atención al elegirlo JUEZ EXPERTO para revisar el contenido del instrumento que pretendemos utilizar en una investigación titulada “Barreras contextuales y la educación rural del Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera, comuna de Curicó, Región del Maule, 2025”.

El instrumento tiene como objetivo medir las variables barreras contextuales y la educación rural, con la finalidad de determinar la validez de su contenido, solicitamos marcar con una equis (X) el grado de evaluación a los indicadores para los ítems del instrumento, de acuerdo con su amplia experiencia y conocimientos. Se adjunta el instrumento y la matriz de operacionalización de la variable considerando dimensiones, indicadores, categorías y escala de medición.

Agradecemos anticipadamente su colaboración y estamos seguros de que su opinión y criterio de experto servirán para los fines propuestos.

Atentamente,

Patricia Poblete Clavería  
**Investigador**

**UNIVERSIDAD MIGUEL DE CERVANTES**  
**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN**

**FORMATO DE VALIDACIÓN PRIMER EXPERTO**

**I. DATOS GENERALES:**

**1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto):** Mg. Doris Solís Mejías

**1.2. Grado Académico:** Magíster en Gerencia y Liderazgo

**1.3. Institución donde labora:** Universidad Miguel de Cervantes

**1.4. Autor(es) del instrumento:** Patricia Poblete Clavería

**II. VALIDACIÓN**

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento	Muy Malo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno	
		1	2	3	4	5	
<b>1. CLARIDAD</b>	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión					X	
<b>2. OBJETIVIDAD</b>	Están expresados en conductas observables, medibles					X	
<b>3. CONSISTENCIA</b>	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría					X	
<b>4. COHERENCIA</b>	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable					X	
<b>5. PERTINENCIA</b>	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados					X	
<b>6. SUFICIENCIA</b>	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento					X	
<b>SUMATORIA PARCIAL</b>						30	
<b>SUMATORIA TOTAL</b>							30

### III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

3.1 Valoración total cuantitativa: 30

3.2 Opinión: FAVORABLE:  DEBE MEJORAR:

NO FAVORABLE:

3.3 Observaciones: Favorable.

Chile, a los tres días del mes de septiembre de 2025



---

Firma del experto

## **IV. INFORMACIÓN PARA LA VALIDEZ**

### **4.1 Título de la investigación:**

Barreras contextuales y la educación rural del Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera, comuna de Curicó, Región del Maule, 2025

### **4.2 Objetivos de la investigación**

#### **Objetivo general**

Analizar la relación entre las barreras contextuales y la educación rural del Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera, comuna de Curicó, región del Maule, 2025.

#### **Objetivos específicos**

Establecer la relación entre las barreras contextuales y la pertinencia cultural en el Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera, comuna de Curicó, región del Maule, 2025.

Determinar la relación entre la relación entre las barreras contextuales y el acceso en el Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera, comuna de Curicó, región del Maule, 2025.

Identificar la relación entre las barreras contextuales y la participación comunitaria en el Liceo Politécnico Curicó, Campus Cordillera, comuna de Curicó, región del Maule, 2025.

### 4.3 Matriz de operacionalización de las variables

Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
<b>Independiente</b> Barreras contextuales	Infraestructura y equipamiento	Acceso a tecnología	1, 2	Se aplicará una escala tipo Likert de cinco niveles: (1) Totalmente en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, (4) De acuerdo, (5) Totalmente de acuerdo.
	Apoyo institucional	Inmobiliario	3, 4	
		Presencia de profesionales de apoyo.	5, 6	
		Acceso a programas educativos.	7, 8	
<b>Dependiente</b> Educación rural	Pertinencia cultural	Contenidos curriculares.	9, 10	Se aplicará una escala tipo Likert de cinco niveles: (1) Totalmente en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, (4) De acuerdo, (5) Totalmente de acuerdo.
			11, 12	
	Acceso	Incorporación de saberes.	13, 14	
			15, 16	
			17, 18	
	Participación comunitaria	Continuidad de estudios	19, 20	
			Deserción escolar	
	Gestión escolar			
	Colaboración docente-familia.			