



Revista Educación las Américas  
ISSN: 0719-7128  
ccalisto@udla.cl  
Universidad de Las Américas  
Chile

# Percepciones sobre la identidad del profesor rural en la Región del Ñuble, Chile

---

**Balbontín Alvarado, Roxana; Rojas Muñoz, Noemí**

Percepciones sobre la identidad del profesor rural en la Región del Ñuble, Chile

Revista Educación las Américas, vol. 10, 2020

Universidad de Las Américas, Chile

**DOI:** <https://doi.org/10.35811/rea.v10i0.91>

Atribución no comercial (CC BY-NC) 4.0

## Percepciones sobre la identidad del profesor rural en la Región del Ñuble, Chile

Perceptions about the identity of the rural teacher in the Ñuble Region, Chile

Roxana Balbontín Alvarado  
Universidad del Bio-Bío, Chile  
rbalbontin@ubiobio.cl

DOI: <https://doi.org/10.35811/rea.v10i0.91>

 <http://orcid.org/0000-0003-3432-193X>

Noemí Rojas Muñoz  
Corporación Educacional Colegio Quillón, Chile  
noemiisabelrojas@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-2050-659X>

Recepción: 02 Junio 2020  
Aprobación: 09 Julio 2020

### RESUMEN:

La investigación que se presenta en este artículo ha intentado generar conocimiento profundo y de primera fuente sobre cómo se forja y configura la identidad de los docentes que ejercen su profesión en el contexto rural. El estudio se desarrolló en dos comunas rurales de la Región de Ñuble. A través de un estudio de carácter mixto, con predominancia cualitativa, fue posible indagar sobre las percepciones de una muestra de docentes en ejercicio, en distintas etapas de sus carreras. Los hallazgos del estudio dan cuenta de que la identidad del profesor rural se encuentra configurada por diversas características, particularmente relevantes para el contexto educacional rural de Ñuble, pero que de igual modo resultan transferibles a otras realidades educativas de comunas rurales de Chile. El estudio ha revelado que profesor rural se percibe como un profesional con alto grado de vocación y motivación por su quehacer, caracterizado por un alto grado profesionalismo, ejerce múltiples roles, establece relaciones estrechas con sus comunidades educativas y comúnmente trabaja en condiciones desafiantes por la escasez de recursos disponibles para ejercer su labor de manera óptima.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Rural, Identidad docente, Profesionalismo Docente, Vocación.

### ABSTRACT:

The research presented in this article has attempted to generate in-depth and first-hand knowledge of how the identity of teachers working in rural areas is shaped and configured. The study was carried out in two rural communities in the Ñuble region. Through a mixed study, with a qualitative predominance, it was possible to investigate the perceptions of a sample of practicing teachers at different stages of their careers. The findings of the study show that the rural teacher's identity is shaped by various characteristics particularly relevant to the rural educational context of Ñuble. These features are equally transferable to other educational realities of rural communities in Chile. The study revealed that rural teachers are perceived as professionals with great vocation, motivated for their work, highly professional, and multifaceted. They also establish close relations with their educational communities and commonly work in challenging conditions due to the scarcity of resources for carrying out their work optimally.

**KEYWORDS:** Rural Education, Teacher's Identity, Teaching Professionalism, Vocation.

### INTRODUCCIÓN

El proceso de construir identidad profesional es complejo, más aún cuando la identidad que se está forjando tiene que ver con una de las profesiones más subvaloradas socialmente en el Chile actual. El concepto de identidad docente reúne y hace converger una serie de factores personales y sociales que configuran y

---

### NOTAS DE AUTOR

rbalbontin@ubiobio.cl

forjan la identidad del profesor. La construcción de esta identidad sufre fluctuaciones y cambios que afectan directamente al docente, con relación a cómo se auto-percibe y cómo se siente frente a la valoración de su trabajo por parte de la sociedad. Dentro de estas mismas fluctuaciones, se generan conflictos identitarios, debido a que, comúnmente, el mismo sistema donde los docentes están insertos, les genera crisis de identidad (Balbontín, 2019).

La investigación que se presenta ha intentado generar conocimiento profundo y de primera fuente sobre cómo se forja y configura la identidad de los docentes que ejercen su profesión en el contexto rural. Considerando que las investigaciones sobre identidad docente están mayormente orientadas al docente urbano, esta investigación ha querido aportar a un área inexplorada en el contexto nacional, ya que existen muy pocas investigaciones que indagan sobre factores intervinientes en la configuración de la identidad del profesor rural.

Esta investigación ha permitido indagar sobre la auto-percepción y valoración profesional que tiene los docentes rurales sobre su quehacer y sobre los diversos roles que cumplen en sus comunidades educativas. Se ha profundizado sobre las condiciones laborales que enfrentan a diario, con el objeto de contrastar los resultados de la investigación, con hallazgos sobre docentes urbanos y establecer convergencias y divergencias entre ambos grupos.

La presente investigación se llevó a cabo en tres escuelas rurales de las comunas de Bulnes y San Ignacio pertenecientes a la Región de Ñuble, localidades que se caracterizan por tener un alto porcentaje de población rural. Las escuelas involucradas atienden a alumnos provenientes de sectores rurales aledaños a los establecimientos de las comunas antes mencionadas. Estas escuelas proveen educación básica y se caracterizan principalmente por proporcionar a sus alumnos una educación integral, esto se traduce en que el trabajo realizado por los profesionales de la educación sobrepasa el plano de la mera entrega de conocimientos, son escuelas que apuestan por la entrega de valores y herramientas para la vida.

## 1. MARCO REFERENCIAL

Se presenta el marco referencial, a partir de la conceptualización de la identidad docente y la identidad del profesor rural.

### 1.1 Conceptualización de la identidad docente

Las identidades son influenciadas y configuradas por distintos factores, como el lugar donde se habita, el grupo social al que se pertenece, la profesión que se tiene, religión que se profesa, el género, la orientación sexual, etc. Entonces, las identidades pueden definirse como significaciones construidas respecto de quién se es, qué cargo social se tiene, y son asumidas personal o grupalmente sobre la base de atributos culturales asignados por la sociedad (Castells, 1997). El trabajo o profesión que se tiene constituye una dimensión central de las identidades individuales y colectivas (Dubar, 1991).

Partiendo desde esa premisa, nos hemos centrado en una profesión en particular, la profesión docente, cuyas tareas, responsabilidades y saberes expertos específicos y dirigidos a los aprendices conforman el ejercicio de la profesión. El sustento de esta afirmación se encuentra en el concepto de profesión acuñado por Abbott, que en su estudio sobre el sistema de las profesiones lo define como “grupos ocupacionales exclusivos que aplican un conocimiento algo abstracto a casos particulares” (Abbott, 1998, p. 8, citado en Ávalos, 2013). Tomando en cuenta esta definición, el elemento central de una profesión vendría a ser la capacidad de ejecutar un trabajo específico, a partir de una base de conocimientos teóricos y la habilidad de aplicarlos en situaciones relevantes.

El campo de acción específico de los profesores es la enseñanza (Lessard, 1991, citado en Lang, 2006). Si bien la enseñanza se entiende como parte del concepto de educación que los docentes comparten con otros grupos sociales, el ejercicio de la profesión requiere que frente a sus alumnos y, en conjunto con el mandato social de educar y enseñar, cada profesor deba utilizar algunos de los conocimientos, habilidades o competencias específicas que adquirió durante su formación profesional o en el ejercicio propio de la profesión.

En el plano laboral, específicamente en el ejercicio de la docencia, y considerando que la sociedad deposita en los docentes la tarea de educar en contextos determinados como las escuelas y liceos, es posible identificar que los profesores forjan una identidad durante el desarrollo de su trabajo, un sello que los caracteriza como pertenecientes a un determinado grupo social y profesional. En síntesis, desde el concepto de identidad profesional se desprende el concepto de identidad docente.

El antes mencionado concepto de identidad docente se compone de una vertiente personal (auto-percepciones de los docentes) y una vertiente social (la visión externa de la docencia), (Ávalos, Bellei, Sotomayor y Valenzuela, 2011). Por lo tanto, una definición comprehensiva del concepto considerará la interacción de experiencias personales y profesionales y las influencias de las condiciones y el medio social donde los profesores se desempeñan. Cabe señalar que existe cierto dinamismo dentro de las experiencias personales y profesionales que forjan la identidad profesional, por lo que las identidades no son estáticas, sino dinámicas (Balbontín, 2019). Por ejemplo, la identidad de un profesor rural difiere de la identidad del docente urbano y ésta va mutando conforme a los diversos escenarios y condiciones que enfrenta durante sus años de ejercicio profesional. Es decir, la identidad docente y sus sub-identidades se construyen y reconstruyen a lo largo de la carrera profesional (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004).

Existen tres elementos centrales que forman parte del proceso de construcción de la identidad docente: creencias, emociones y actitudes (Hamman, Gosselin, Romano & Bunuan, 2010; van der Berg, 2002). Las creencias se relacionan con las percepciones de los profesores sobre la eficacia con que desarrollan sus tareas (Bandura, 1993). Las emociones tienen alto impacto en la motivación y vocación de los profesores (Zembylas, 2003). Esencialmente, las emociones son elementos afectivos que acompañan de manera positiva o negativa la consecución de las tareas docentes y se vinculan directamente con la vocación y el compromiso de los profesores. Finalmente, las actitudes se relacionan con la manera en que los docentes reaccionan frente a procesos de carácter social, como las reformas educacionales. En suma, estos elementos y sus interacciones son fundamentales para las decisiones que los docentes toman durante su vida profesional (Van der Berg, 2002).

Como se mencionó anteriormente, el proceso de construcción de la identidad docente es dinámico y está determinado por contextos diversos, realidades geográficas o socioculturales y por la propia experiencia (Hamman, Gosselin, Romano & Bunuan, 2010). Estas fluctuaciones, propias del proceso de construcción de identidad, originan sentimientos de inestabilidad y conflictos de identidad en los profesores (Balbontin, 2019). Situaciones contextuales, como los cambios en las políticas y reformas, entran en contradicción con las definiciones identitarias produciendo conflicto en los docentes, por ejemplo, en la práctica de la enseñanza (Wills & Sandholtz, 2009).

Van der Berg (2002) identificó cinco aspectos que generan conflictos de identidad entre los docentes: a) cuestionamiento a la calidad del propio trabajo; b) interrogantes acerca de la legitimidad de las definiciones externas sobre el valor de su trabajo; c) percepción negativa del valor personal expresado en dudas, resistencia, desilusión y culpa; d) sentimientos de incertidumbre y ambigüedad frente a demandas externas que son difusas y poco claras; y e) estrés y burnout desencadenados por situaciones como el conflicto entre roles y expectativas, limitaciones de autonomía en el trabajo y presión por falta de tiempo para cumplir con todo lo exigido. Barrett (2008) añade a estos elementos desencadenantes de conflicto, la tensión que se genera en la interacción entre profesores y el distanciamiento producido por presiones externas que circunscriben la identidad docente a la producción de resultados medibles (Barret, 2008).

Los aspectos antes descritos también corresponden a los focos de conflicto de identidad identificados por profesores chilenos, quienes, además de verse afectados por una subvaloración de su propio quehacer, deben enfrentar requerimientos y exigencias externas y lidiar con limitaciones de tiempo y de autonomía. Además de esto, en el plano profesional muchas veces enfrentan condiciones laborales adversas, como alta carga horaria, bajos salarios, escasez de recursos para la enseñanza y desproporción entre horas lectivas y no lectivas. Las condiciones de trabajo de los docentes afectan directamente su desempeño profesional y eso conlleva a fluctuaciones en su identidad profesional. Existen principalmente dos tipos de elementos que impactan el desempeño docente: a) condiciones para el ejercicio de la docencia, entre las que se puede mencionar la carga de trabajo de los profesores (número de horas versus número de alumnos), el tiempo disponible para tareas como planificación y corrección de trabajos y la disponibilidad de recursos de apoyo para la docencia; b) condiciones que derivan de las políticas educacionales, que impactan el ejercicio docente, entre las que se pueden mencionar las políticas salariales, el reconocimiento de una carrera docente, los mecanismos de evaluación, y las condiciones operacionales de los establecimientos públicos o privados en los que se desempeñan (Unesco, 2008; Ávalos, 2013).

Dentro de las condiciones para el ejercicio de la docencia que más impacta la motivación, sentido de eficacia y el bienestar de los profesores, se puede mencionar la carga docente. La manera más común de estimar la carga docente es la proporción alumnos versus profesor, pero esta estimación no refleja bien las diferencias entre la educación rural y urbana. El programa World Education Indicators de UNESCO/OCDE (UNESCO, 2008) considera como indicador a los alumnos matriculados dividido por el número de cursos existentes, medición que es más precisa a la hora de establecer diferencias entre la educación rural y urbana. Sobre la base de este indicador e información comparativa del año 2006, la mayor carga docente en Latinoamérica se encuentra en países como Argentina, Uruguay y Brasil (Ministerio de Educación de Chile, 2007). El exceso en la carga docente, en los países antes mencionados, es percibida como un factor que afecta la disponibilidad de tiempo para realizar tareas propias de la docencia, como es la corrección de trabajos y cuadernos (Tenti-Fanfani, 2005). Por otro lado, un estudio realizado en profesores de nivel secundario en Chile concluyó que la significatividad y el nivel de carga percibido por los profesores en su trabajo se cuenta entre los factores intra-escolares de mayor incidencia sobre su índice de bienestar/malestar (Cornejo, Assael, Quiñones, Redondo y Rojas, 2010). Sumado a esto, un estudio sobre profesores de cuarto grado en 11 países, realizado en el marco del programa World Education Indicators, WEI (UNESCO, 2008) constató una insatisfacción general de los docentes respecto de sus condiciones de trabajo, entre los años 2005 y 2006.

## *1.2 Identidad del profesor rural*

Todas las conceptualizaciones previas acerca de la profesión, identidad y condiciones laborales de los docentes apuntan, en su mayoría, al tipo de educación más masivo dentro del país, que corresponde a la educación en el contexto urbano. Sin embargo, existe escasa investigación que haya explorado el rol, la identidad y las condiciones laborales de los profesionales que ejercen la profesión en ruralidad.

De acuerdo con cifras de la Agencia de Calidad de la Educación, al año 2017 en Chile existían alrededor 3.524 establecimientos educacionales en sectores rurales, los que acogían alrededor de 272.000 estudiantes (Agencia de Calidad de la Educación, 2018a). Según datos recopilados por la Agencia el año 2015, la Educación Rural en Chile se caracteriza por atender a estudiantes de bajo nivel socioeconómico y en condición de vulnerabilidad. El promedio de escolaridad de los padres de los estudiantes de establecimientos rurales es de 9 años, mientras en el contexto urbano de 12 años. Sumado a esto, con relación al ingreso promedio mensual, los padres de estudiantes de establecimientos rurales perciben un ingreso dos veces más bajo que el ingreso de los padres de los estudiantes que asisten a establecimientos urbanos (Agencia de Calidad de Educación, 2018b). En cuanto a acceso y provisión de escolaridad en los niveles primario y secundario rural, Chile se encuentra en una de las mejores posiciones en el concierto latinoamericano (López,

Pereyra y Sourrouille, 2012). No obstante, existe evidencia que los estudiantes de zonas rurales tienen mayor prevalencia a la deserción escolar, lo que se asocia a preservar situaciones de vulnerabilidad social (Ministerio de Educación, 2013; Ministerio de educación, 2016).

En Chile, la educación rural está mucho más concentrada en ciclos primarios o básicos, ya que normalmente los estudiantes de ciclos secundarios o medios se movilizan a sectores urbanos para continuar su educación. Con respecto a este punto, es posible señalar que se trata de la generalidad, pero existen casos aislados de liceos rurales que atraen población urbana por sus buenos resultados (Balbontín y Rivas, 2018). Es importante enfatizar que la educación rural se desarrolla en contextos socio-culturales muy distintos a los de la educación urbana, ya que el aislamiento geográfico determina que muchos establecimientos cuenten con modalidades de enseñanza muy distintas, como son las escuelas multi-grado o multinivel, donde varios grados convergen en un salón de clases. Si bien esto puede hacer más compleja la labor docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje, muchas veces se convierte en una oportunidad para integrar estrategias de enseñanza innovadoras.

La realidad de las escuelas rurales en Chile no es homogénea, el rol que desarrolla el docente rural varía según la escuela donde trabaje y las características de la zona geográfica donde esta se sitúa. Aunque no existe un prototipo de profesor, la evidencia plantea que los profesores rurales se caracterizan por ser articuladores y facilitadores del proceso de aprendizaje y creadores de espacios para la participación comunitaria. Por lo tanto, el rol del profesor rural no se limita solo a la relación profesor-alumno, puesto que su labor se concibe como un servicio a la comunidad (Villaruel, 2003, 2004; Thomas y Hernández, 2005). Este amplio espectro de tareas que se esperan del profesor rural, evidencia que se le ha exigido cumplir con demandas para las que probablemente no fue preparado durante la formación inicial y que muchas veces impactan de manera negativa en la motivación por enseñar (Thomas y Hernández, 2005).

Concluyendo el punto anterior, es posible afirmar que se espera que el profesor rural desarrolle diversas competencias y tareas para las que muchas veces no está preparado. Considerando la definición de identidad, específicamente en lo que concierne a las situaciones que generan las crisis, posiblemente la escasa preparación para enfrentar escenarios educativos precarios genere un estado de estrés o burnout por sentirse incapaz de cumplir las expectativas que se generan de su rol de educador rural. Sin embargo, esta situación puede resultar favorable en el ámbito de la configuración de su identidad como profesional, ya que después de esta suerte de estrés viene el aprendizaje por experiencia, lo que se traduce en la reconfiguración de su identidad como profesor. Trascurrido el tiempo y conforme vaya ganando más experiencias en distintos escenarios educativos y contextos sociales, su identidad volverá a sufrir cambios, dando lugar a un constante proceso dinámico de construcción y deconstrucción de identidad (Balbontín, 2019).

## 2 MÉTODO

La investigación presentada contempla el uso de un diseño mixto secuencial con predominancia cualitativa. La elección de este tipo de metodología se basa en la concepción de que todos los métodos tienen debilidades que pueden ser minimizadas si se realiza triangulación y si estos métodos pertenecen a visiones epistemológicas de investigación antagónicas, pero complementarias (Denscombe, 2010; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008; Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2010; Onwuegbuzie & Johnson, 2004; Teddlie & Tashakkori, 2009). En cuanto a este punto Creswell & Plano (2007) indican que todos los métodos tienen limitaciones, las cuales pueden ser neutralizadas mediante el uso de otro método. Denscombe (2010), por su parte, argumenta que el uso de más de un método puede mejorar los hallazgos de investigación al proveer una representación más amplia y completa del fenómeno estudiado. Teddlie y Tashakkori (2009) postulan que el uso de una metodología mixta puede proveer inferencias de investigación mucho más sólidas que un diseño metodológico tradicional cuantitativo o cualitativo. Si analizamos las potencialidades individuales de las distintas corrientes metodológicas de manera general, podríamos indicar

que el empleo de métodos cuantitativos puede aumentar las posibilidades de generalización de un estudio, mientras los métodos o técnicas cualitativas otorgan profundidad a la comprensión del fenómeno estudiado. En el caso particular de esta investigación, el objetivo central es generar conocimiento profundo y de primera fuente sobre cómo se forja y configura la identidad de los docentes que ejercen su profesión en el contexto rural, por lo que un enfoque metodológico mixto con preponderancia cualitativa se justifica, ya que este conocimiento se obtendrá mayormente a través de las percepciones de los docentes de su propia profesión, las que principalmente se obtendrán a través de entrevistas. A su vez, el elemento cuantitativo, que en este caso se nutrirá de encuestas aplicada a profesores, tiene un rol de complementariedad y triangulación y contribuirá a mejorar las inferencias de investigación.

## 2.1 Instrumentos y técnicas de recolección de datos

Los datos de investigación fueron recolectados, a través del empleo de una entrevista y la aplicación de una encuesta. De este modo, fue posible obtener tanto datos cualitativos como cuantitativos y llegar a resultados y conclusiones más sólidas y amplias. Para Denzin & Lincoln (2005, p. 643), la entrevista es “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas”. Como técnica de recogida de datos, está fuertemente influenciada por las características personales del entrevistador. En el caso de esta investigación se utilizó una entrevista semi-estructurada. Para realizar este tipo de entrevista se preparó una guía de preguntas, donde los entrevistados fueron libres de expresar sus opiniones y matizar respuestas, pero siempre con la guía del entrevistador. En resumen, fueron libres de responder como creyeran necesario a las preguntas planteadas y pudieron expandirse, dejando entrever su experiencia y perspectiva propia acerca de la labor docente.

En relación con la aproximación cuantitativa, se recolectaron datos utilizando una encuesta que fue diseñada en formato online, los datos se obtuvieron mediante las respuestas de los sujetos de estudio, que permitieron establecer índices estadístico descriptivos sobre la realidad de los docentes rurales.

Ambos instrumentos de recolección de datos fueron diseñados por las investigadoras, basándose en la literatura sobre identidad docente, el cuestionario internacional de enseñanza y aprendizaje TALIS 2013 (OECD, 2014) y en los objetivos delineados para la investigación. Por otro lado, pasaron pruebas de validación de pares expertos, con la participación de 4 académicos de dos Universidades, quienes revisaron la estructura, idoneidad, confiabilidad y pertinencia de los instrumentos.

Dado el diseño de investigación mixto secuencial, la recolección de datos se realizó de manera secuencial, es decir, los datos cuantitativos primero y luego los cualitativos.

Es preciso indicar que bajo una metodología mixta de investigación se utilizan, tanto métodos cualitativos y como cuantitativos para responder los mismos objetivos de investigación. Si se utilizara la entrevista para responder exclusivamente algunos objetivos y la encuesta para responder otros distintos, estaríamos frente al uso de una aproximación multi-método. Asimismo, los enfoques mixtos implican sinergia y complementariedad, por lo que frecuentemente los resultados no se presentan de manera parcelada, sino en un mismo apartado.

## 2.2 Participantes

La población objeto de este estudio fue seleccionada a través de muestreo aleatorio simple. Tanto las muestras de participantes de la encuesta (60 profesores) como de la entrevista (8 profesores) se caracterizan por: ejercer trabajo directo en aula en escuelas municipales de las zonas rurales de las comunas de Bulnes y San Ignacio; encontrarse en distintas etapas de sus carreras profesionales y pertenecer a establecimientos con realidades, estructura y condiciones de funcionamiento diferentes. Sumado a esto, todos los participantes accedieron a ser parte del estudio de manera voluntaria.

## 2.3 Aspectos éticos y acceso a los establecimientos

Esta investigación consideró el tratamiento ético de los participantes, tanto en el proceso de recolección de datos, como en el proceso de análisis de estos. Es así como, con el objeto de resguardar estos procedimientos, se confeccionó un consentimiento informado que fue entregado a cada profesional participante. En este documento se informaron los objetivos de la investigación, el tipo de instrumento a aplicar, el tiempo aproximado de aplicación y las especificaciones técnicas del proceso. Además, se establece claramente que cada profesor o profesora es libre de participar, expresando su decisión mediante la firma voluntaria del documento.

El acceso a cada establecimiento se gestionó con los respectivos departamentos de educación (DEM). En la comuna de Bulnes, el acceso fue solicitado personalmente a los directores de los establecimientos educacionales participantes mediante una reunión previa, donde se expusieron los puntos centrales del proceso investigativo. En el caso de la comuna de San Ignacio, en una reunión previa de coordinación, el Jefe del Departamento de Educación redactó un oficio solicitando a los directores de las comunidades educativas la autorización para realizar la recolección de datos y colaboración con esta investigación.

## 2.4 Análisis de datos

Con respecto al análisis de los datos cualitativos, las entrevistas fueron grabadas, previa autorización de los participantes, y luego transcritas. Mediante el uso de matrices de análisis cualitativo, se realizó lectura, codificación y categorización temática que consideró factores pre-establecidos (a priori) y temas emergentes. Posteriormente, se redujeron categorías y se establecieron conexiones entre estas. Finalmente, se describieron las categorías de manea analítica, aportando evidencia de las entrevistas.

Por su parte, en cuanto al análisis cuantitativo, se tabularon y procesaron los datos de las encuestas y, a partir de estos, se levantaron índices estadístico descriptivos, tales como la media, porcentajes, tablas de frecuencia y gráficos de barra. Lo anterior, con el objeto de realizar triangulación de datos para complementar la información obtenida en las entrevistas y así poder integrar los hallazgos de investigación y generar inferencias y conclusiones más sólidas.

## 3. RESULTADOS

Fruto del análisis de los datos emanados, tanto de las entrevistas como de las encuestas, fue posible establecer algunas categorías globales de análisis que permitieron responder los objetivos de la investigación, a saber, elección profesional, motivación para ejercer en el contexto rural, condiciones laborales, percepción de profesionalismo, visión del profesor rural y diferencias entre el profesor rural y el profesor urbano. Estos factores indagan una arista de la configuración de la identidad del profesor rural, que según Ávalos, Bellei, Sotomayor y Valenzuela (2011), involucra dos vertientes, una personal que dice relación con las autodefiniciones propias de los docentes y otra social que se refiere a la visión social que se tiene de la docencia.

Respecto al primer aspecto explorado, elección profesional, fue posible obtener información que permite evidenciar que, por una parte, el 80% de los profesores entrevistados experimentaron una especie de “llamado vocacional” (Ávalos, 2013) que desde temprana edad los condicionó a elegir el camino de la docencia, tal y como lo expresa la siguiente profesora:

“Yo creo que no solamente yo elegí la pedagogía, ella me eligió a mí porque desde que era muy pequeña, mis juegos eran enseñar y mis padres tenían todos los implementos para que yo pudiera ser una profesora pequeña, mi papá me traía los libros de su trabajo, me regalaron una pizarrita de tiza y así siempre jugué a la docencia. Por eso, creo que esta profesión venía conmigo desde niña.” (Profesora, Comuna de Bulnes)

Por otra parte, el 85% de los docentes expresan que nunca han cuestionado su elección profesional debido a que el “llamado vocacional” hacia el camino de la pedagogía fue bastante decisorio en relación a su futuro como profesionales. Sin embargo, algunos de ellos si dejaron entrever que, durante su época como estudiantes universitarios, barajaron la opción de abandonar el proceso de formación profesional, aunque, en sus propias palabras, “afortunadamente,” no lo hicieron.

“Me acuerdo que, en la universidad, como en el tercer año pasé por esa etapa de querer tirar la toalla, incluso me costó terminar la carrera por lo mismo, pero ahora agradezco el no haberme retirado.” (Profesor, Comuna de San Ignacio)

Lo narrado por este profesor supone el proceso normal de elección vocacional que muchas veces tiene lugar cuando los estudiantes universitarios que están en etapa de formación docente se encuentran en los primeros años de su carrera. Aunque esto no necesariamente siempre supone un bajo nivel de vocación, sino más bien podría comprenderse como parte del proceso normal de maduración personal, frente a decisiones vocacionales.

Un segundo factor identificado a través de las encuestas y entrevistas es la motivación para ejercer en el contexto rural. El 100% de los docentes encuentra su motivación para quedarse en zonas rurales principalmente porque el clima organizacional dentro de sus establecimientos es tranquilo y propicia que la relación entablada entre profesor y estudiantes sea mucho más cercana y se genere un ambiente más distendido y cómodo entre todos quienes conforman las comunidades educativas (profesores, administrativos, asistentes de la educación y apoderados). Otro punto importante, y que fuera mencionado por los profesores dentro de sus motivaciones, fue la diferencia entre los niños que viven en el contexto rural con respecto de los niños que viven en las zonas urbanas, como lo destaca el testimonio de una profesora, al ser consultada sobre la motivación para ejercer en el contexto rural:

“La tranquilidad y la estrecha relación que se genera entre todos los integrantes de la escuela, desde el director hasta los apoderados, todos nos conocemos y tenemos buena relación. Por otro lado, los niños son completamente distintos de la ciudad, en todo sentido, inocencia, concepción de mundo, etc.” (Profesora, Comuna de Bulnes)

Al momento de mencionar el escenario de un posible cambio de establecimiento o un cambio al sector urbano, el 87% de los profesores encuestados expresa que no tiene intenciones de cambiarse a un contexto urbano. Esto a raíz de que se sienten impulsados y motivados por ese mismo clima de compañerismo y camaradería que se genera entre colegas, sumado a las buenas relaciones que se establecen con los alumnos y el entorno que rodea la comunidad educativa. Estos factores los hacen vincularse e identificarse de una manera muy profunda con sus establecimientos educacionales, como lo expresa esta profesora:

“No, no me sentiría cómoda en otra escuela, me cuesta un poco a veces adaptarme a los cambios y en esta escuela ya me siento tan a gusto con todo que no me gustaría trasladarme, aunque tuviera la opción.” (Profesora, Comuna San Ignacio)

En relación con el factor condiciones laborales, los docentes se refirieron a otra arista importante dentro de lo que implica la labor docente, específicamente a la presión y carga docente, y algunos de los profesores entrevistados manifestaron que nunca o casi nunca se han visto sobrepasados en su labor. Algunos docentes hicieron hincapié en que tal vez al comienzo de la vida profesional se vieron un poco agobiados con la amplia gama de roles y funciones que debe cumplir un profesor en el ejercicio de la profesión. Sin embargo, cuando ya se ambientaron a la vida docente, esa presión fue desapareciendo, como lo expresa la siguiente cita de una de las entrevistas:

“No tanto, una vez que le tomas el ritmo a todo lo que implica trabajar aquí y eres profesor jefe y te acostumbras a todos los otros roles que debes desempeñar en la escuela, ya no es tan terrible ni se siente tanto la presión del trabajo.” (Profesor, Comuna de Bulnes)

Continuando con el factor condiciones laborales, los profesores expresaron que, si bien es cierto que el clima y las buenas relaciones que se generan dentro de los establecimientos ayudan a tener un buen ambiente

laboral, a veces las condiciones en las que deben ejercer la docencia no son las ideales. Esto se traduce en marcadas diferencias con escuelas urbanas en cuanto al acceso a las TIC, por ejemplo, o en cosas tan simples como contar con los materiales necesarios para realizar una clase, como lo evidencia esta docente:

“A veces sí, me siento un poco como de manos atadas porque no hay materiales suficientes, no tenemos un laboratorio de computación con acceso a internet y cosas por el estilo, pero ya sé cómo manejar esa frustración.” (Profesora, Comuna de Bulnes)

Al considerar el cuarto factor de análisis, percepción de profesionalismo, que tiene relación con la apreciación personal frente al grado de profesionalismo con el que los profesores desarrollan sus labores, se les pidió reflexionar respecto a si, en alguna ocasión, han dudado de su calidad como profesores. La mayoría de los docentes encuestados y entrevistados expresó que nunca ha cuestionado su calidad profesional, ya que siempre han obtenido buenos resultados:

“No, porque siento que me he preparado harto para estar donde estoy. Yo sé lo que valgo como profesional y nadie puede hacerme dudar de eso.” (Profesora, Comuna de Bulnes)

A su vez, también los profesores se refirieron al aspecto de vulneración profesional y el 100% de ellos manifestó que no han sido víctimas de ningún tipo de vulneración, ni dentro ni fuera de sus lugares de trabajo. Se observa que los docentes no dudan de su calidad profesional, lo que se traduce en mayor confianza y en la valoración de sí mismos como profesionales, sentimientos que no dan lugar a la vulneración, ya que tienen claro su valor como profesionales de la educación:

“No, no me he sentido vulnerada en las escuelas que he estado. Claro, en todo establecimiento hay diferencias, pero por lo menos nosotros aquí tenemos una forma de socializar que es positiva, en el sentido que nos decimos las cosas, conversamos y aceptamos. No hacemos crítica destructiva, y todos nos apoyamos.” (Profesora, Comuna de Bulnes)

En otro punto, los docentes fueron consultados sobre el factor visión del profesor rural. De la evidencia se puede concluir que el profesor rural es considerado como un profesional que entrega mucho más que contenidos, también se concentra en lo humano, en la entrega de valores y, sobre todo, en entregar cariño y atención a todos sus alumnos:

“El profesor rural es alguien que entrega mucho por sus alumnos, alguien que realmente conoce lo que es la vocación profesional. Alguien que entiende que nuestra labor no se limita a ser transmisores de conocimiento, también muchas veces somos los amigos o el refugio de los niños.” (Profesor, Comuna de Bulnes)

Por su parte, los profesores se refirieron a los múltiples roles que el profesor rural cumple, destacándose principalmente el papel de mamá o hermano mayor de los alumnos, rol que también ayuda a estrechar lazos y acercarse aún más a sus estudiantes y sus familias. Sumado a lo anterior, están los roles administrativos que deben cumplir cuando no se cuenta con el recurso humano dentro del establecimiento:

“He hecho de todo un poco, he hecho desde aseo hasta enfermera, no me molesta eso sí. Pero así se dan las cosas en estas escuelas, por falta de recursos a veces, uno tiene que aplicarle a todo lo que se pueda, y con los alumnos ser mamá y cumplir los roles que muchas veces en casa no se cumplen por diversas razones.” (Profesora, Comuna de Bulnes)

Finalmente, sobre el factor que dice relación con las diferencias entre el profesor rural y el profesor urbano, los docentes identificaron una amplia gama de características, destacándose entre ellas la estrecha relación que se genera entre los profesores y los estudiantes, lo que, en sus propias palabras, no ocurre en contextos urbanos. Principalmente, esto se debe a que la vida en el área urbana es acelerada y la gran mayoría de los docentes que ejercen en ese contexto, solo se limita a entregar los contenidos y no dan mucho lugar a generar lazos con sus alumnos. La situación opuesta ocurre en la educación rural, donde el establecimiento de lazos es una característica distintiva y altamente presente en las comunidades educativas, tal y como lo afirma el testimonio de esta profesora:

“Creo que el compromiso adquirido con la escuela y con todos, es lo que más nos diferencia de los colegas de la ciudad. Aquí, en este contexto, no es fácil mantenerse al margen de las diversas realidades que tienen nuestros alumnos, la gran mayoría de ellos buscan refugio y contención en nosotros y eso hace imposible no involucrarse. Cosa que en la ciudad no pasa, los profesores de allá no se involucran tanto porque lo consideran desgastante.” (Profesora, Comuna de San Ignacio)

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los objetivos de la investigación que se reporta en este artículo, dieron paso a la exploración de ciertos factores, cuyo análisis ha intentado develar cómo se forja y configura la identidad de los docentes que ejercen su profesión en el contexto rural, al conocer cómo fueron sus inicios en términos vocacionales, qué los motiva e impulsa a mantener su compromiso profesional, cómo se autodefinen profesionalmente, cuál es su visión del rol del profesor rural, cuáles son los roles que ejercen dentro las comunidades educativas, cuáles son sus condiciones de trabajo y qué características los diferencian de los docentes urbanos.

En cuanto a la elección profesional es posible observar que los sujetos de investigación eligieron la pedagogía a una temprana edad, y luego de ciertos años de experiencia siguen firmes en su decisión. Varios de los entrevistados manifiestan haber sentido una especie de “llamado vocacional” (Ávalos, 2013), lo que sin duda los ha impulsado a desempeñarse en un mundo y realidad completamente distinta, alejada de la acelerada vida en contextos urbanos, donde es posible crear lazos mucho más cercanos con colegas, alumnos e incluso con las familias, relaciones que permiten llevar una convivencia tranquila con sus pares y con todos los actores de la comunidad educativa. Este tipo de convivencia claramente no está exenta de problemas, sin embargo, se mantiene el foco del trabajo en equipo, facilitando la resolución de conflictos.

En relación con la motivación para ejercer en el contexto rural, los docentes permanecen en zonas rurales principalmente atraídos por el clima organizacional tranquilo y positivo dentro de sus comunidades escolares, lo que propicia relaciones cercanas y constructivas y la generación de un ambiente más distendido entre los miembros de la comunidad escolar. Otro punto que han resaltado en cuanto al incremento de su motivación profesional, es la diferencia de los niños que viven en el contexto rural, con respecto de los niños que viven en las zonas urbanas, entendiendo esta “diferencia” como una actitud más receptiva, respetuosa y colaborativa hacia la labor docente y caracterizada por una concepción más pura e inocente del mundo.

Con respecto al factor condiciones laborales, los profesores participantes manifestaron que, en ocasiones, no cuentan con los recursos tecnológicos y materiales necesarios para ejercer la docencia, lo que difiere de los establecimientos urbanos. Sin embargo, esta situación que genera cierta frustración, se ve atenuada por el buen clima laboral reinante en sus establecimientos. Por otro lado, en términos de la carga laboral, los docentes expresaron que a pesar de que muchas veces esta pueda ser excesiva, nunca se han visto sobrepasados, tal vez sólo al principio de sus carreras, principalmente porque no estaban habituados ni suficientemente preparados, para cumplir la gama de roles que se esperaba de ellos. Sin embargo, manifestaron que una vez que se habituaron al ritmo de trabajo, la presión fue disminuyendo. Este hallazgo difiere con lo que expresan docentes que se desempeñan en contextos urbanos, quienes manifiestan gran sobrecarga de trabajo. Según la encuesta TALIS (OECD, 2014), los docentes chilenos pasan gran parte de sus jornadas laborales en enseñanza directa en aula y el resto del tiempo es ocupado en mantener la disciplina, en labores administrativas, en corrección de trabajos o evaluaciones y en planificación de clases, situación que ha mejorado paulatinamente en los últimos años, pero que aún dista del ideal de proporción entre horas lectivas y no lectivas que tienen países desarrollados de la OECD.

En términos del factor percepción de profesionalismo (Tenti Fanfani, 2006), que se relaciona con el concepto de “profesionalismo ocupacional” desarrollado por Evetts (2010) y que hace alusión a que quienes describen su profesionalismo son los propios docentes, todos los participantes en el estudio coincidieron en establecer que no dudan en relación al grado de profesionalismo que exhiben en sus tareas, creen tener una preparación sólida, por lo que sienten absoluta seguridad en relación a sus competencias pedagógicas, saberes

y la calidad de la enseñanza que entregan, lo que Hargreaves & Fullan (2015) han definido como capital profesional.

En lo que concierne al factor visión del profesor rural, es posible indicar que el educador rural es un profesional con alto grado de compromiso, que cumple varios roles, tanto en la interacción con sus alumnos, como en su comunidad educativa. Es comúnmente cercano a sus estudiantes, centrado en el aspecto humano y en la entrega de valores. En Chile, es común que muchos profesores rurales viajen por horas para llegar a sus escuelas, muchos de ellos caminan tramos largos bajo el sol o bajo la lluvia para llegar al trabajo o irse a sus casas. Estas situaciones evidencian que más allá de ser transmisores de conocimiento, los profesores se comprometen de manera muy especial y estrecha con su trabajo y crean lazos afectivos con sus educandos. Según Hamman et al. (2010), las emociones que experimentan los docentes modifican de manera positiva o negativa la forma de enfrentar las tareas propias de la docencia y, en este caso, el impacto es positivo.

Finalmente, sobre el factor que dice relación con las diferencias entre el profesor rural y el profesor urbano, es posible indicar que la principal divergencia identificada es el tipo de lazos que crean. En el contexto urbano no hay demasiado vínculo con los alumnos o con las familias, existe una cultura un tanto más fría y centrada en la trasmisión de conocimiento. Sumado a esto, se ha podido evidenciar que otro factor que aumenta la brecha entre docentes urbanos y rurales son, las ya mencionadas, condiciones de trabajo, ya que en el contexto urbano es más frecuente que los profesores cuenten con las herramientas para entregar de manera óptima los contenidos. Gran diferencia se observa al contrastar esa realidad con la de las escuelas rurales, lo que fue un tema recurrente en las entrevistas. Se pudo constatar, a través de los testimonios de los participantes, que en las escuelas rurales cuesta mucho acceder a recursos educativos, como el acceso a las TIC, lo que es bastante menos frecuente en contextos urbanos.

A modo de cierre, es posible señalar que esta investigación permitió generar conocimiento de primera fuente en torno a los factores que caracterizan la identidad de los profesores rurales, como por ejemplo su nivel de vocación y compromiso con sus alumnos, la motivación con la que llevan a cabo su trabajo, la alta auto-percepción de su profesionalismo. También, fue posible indagar sobre las condiciones laborales y los múltiples roles que ejercen en sus comunidades educativas. Adicionalmente, se establecieron divergencias entre docentes urbanos y rurales. Primero en cuanto al tipo de relaciones o lazos que forman con las comunidades educativas en las que se desempeñan y, en segundo lugar, en cuanto a las condiciones materiales con las que cuentan para ejercer la docencia. En síntesis, con certeza podemos afirmar que el profesor rural se percibe como un profesional con alto grado de vocación, motivación por su quehacer y profesionalismo, cumple múltiples roles en sus comunidades educativas, establece relaciones estrechas con sus educandos y comúnmente trabaja en condiciones difíciles por la escasez de recursos disponibles para ejercer su labor.

## REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2018a) *Los desafíos para la nueva educación rural*. Recuperado de <https://www.agenciaeducacion.cl/noticias/los-desafios-la-nueva-educacion-rural/>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2018b). *Características del liderazgo directivo en escuelas rurales efectivas*. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4562>
- Ávalos, B., Bellei, C., Sotomayor, C y Valenzuela, J. (2011). *La profesión docente en Chile. Políticas, Prácticas, Proyecciones*. Datos duros inéditos.
- Ávalos, B. (2013). *¿Héroes o villanos? La Profesión Docente en Chile*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Balbontín, R. (2019). Explorando los Aspectos Contextuales, Situados y Dinámicos en la Construcción de la Identidad Docente: Algunas Recomendaciones para la Formación Inicial de Profesores. En *Educación, Escuela y Profesorado: aportes desde el Consejo de Facultades de Educación del Consejo de Rectores de la Universidades Chilenas CONFAUCE*. Concepción, Chile. Editorial Universidad de Concepción.

- Balbontín, R y Rivas, C. (2018) Liderazgo efectivo en Chile: Análisis de experiencias exitosas en el contexto rural. En Javier Murillo (Coord.) *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación: Actas del II Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación*. Madrid: España, RILME, pp. 393-396. <http://hdl.handle.net/10486/682822>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychology*, 28, 117-148.
- Barret A. (2008). Capturing the difference: Primary school teacher identity in Tanzania. *International Journal of Educational Development* 28, 496-507.
- Beijaard, D.; Meijer P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 107-128.
- Castells, M. (1997). *The power of Identity*. Oxford: England: Blackwell.
- Cornejo, R.; Assael J.; Quiñones, M.; Redondo, J. y Rojas K. (2010). Bienestar/malestar docente y condiciones de trabajo en profesores de enseñanza media en Santiago. En *Evidencias para Políticas Públicas en Educación*. Santiago, Chile: FONIDE, MINEDUC.
- Creswell, J. & Plano, V. (2007). *Designing and conducting Mixed Methods Research*. California: Sage Publications, Inc.
- Denscombe, M. (2010). *The good research guide: for small-scale social research projects*. McGraw-Hill Education (UK).
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.). (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (4ª Ed). California, USA: Sage Publications, Inc.
- Dubar, C (1991). *La socialization. Construction des indentités sociales et professionnelles*. París, Francia: Armand Colin, colecc. U
- Evetts, J. (2010). *Organizational Professionalism: changes, challenges and opportunities*. In DPU Conference (Aarhus University), Organizational learning and beyond. Copenhagen, October 20th.
- Hamman, D.; Gosselin K.; Romano J. & Bunuan R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education* 26, 1349-1361.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2008). El matrimonio cuantitativo cualitativo: el paradigma mixto. In JL Álvarez Gayou (Presidente), *6º Congreso de Investigación en Sexología. Congreso efectuado por el Instituto Mexicano de Sexología, AC y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*. Villahermosa, Tabasco, México.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México, DF.
- Lang, V. (2006). La construcción de identidades profesionales de los docentes en Francia. Enfoques históricos y sociológicos. En Tenti Fanfani, E. (ed.). *El Oficio de Docente: Vocación Trabajo y Profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- López, N., Pereyra, A., Sourrouille, F. (2012). Disparidades urbanas y rurales en América Latina. Algunas de sus implicancias en el acceso a la educación. Buenos Aires, Argentina. IIEP Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001555/155540s.pdf>
- Ministerio de Educación. (2007). *Informe de Indicadores Internacionales 2007*. Chile.
- Ministerio de Educación. (2013). *Medición de la deserción escolar en Chile. Serie de Evidencias Centro de Estudios Mineduc, año 2, n° 15*. Recuperado de [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/A2N15\\_Desercion\\_escolar.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/A2N15_Desercion_escolar.pdf)
- Ministerio de Educación. (2016). *Radiografía de la educación Rural en Chile*. Santiago. Chile: Mineduc.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning, TALIS*. Paris, Francia: OECD Publishing.
- Onwuegbuzie, A. & Johnson, B. (2004). Mixed Methods Research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26

- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioural Sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tenti-Fanfan, E. (2005). *La Condición Docente. Análisis Comparado de Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Tenti-Fanfani, E. (2006). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En: Tenti Fanfani, E. (ed.). *El Oficio de Docente: Vocación Trabajo y Profesión en el siglo XXI*, pp 119-142. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Thomas, C. y Hernández, R. (2005). El rol del profesor en la educación rural chilena. *Revista Digital eRural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*, 3(5). Recuperado de <http://red-ler.org/rol-profesores-educacion-rural-chilena.pdf>
- UNESCO (2008). A view Inside Primary Schools. A world Education Indicators (WEI) Cross-National Study. Montreal: Canada: UNESCO Institute for Statistics. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161052>
- Van der Berg, R. (2002). Teacher's meaning regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4): 577-625. <https://doi.org/10.3102/00346543072004577>
- Villarroel, G. (2003). El profesor rural de Chiloé. *Revista Digital eRural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*, 1(1).
- Villarroel, J. (2004). *El Desarrollo Rural en el Chile de hoy, un desafío para la superación de la pobreza*. Santiago de Chile: Fundación Nacional para la Superación de la Pobreza.
- Wills, J. & Sandholtz, J. H. (2009). Constrained professionalism: dilemmas of teaching in the face of test-based accountability. *Teachers College Record*, 111 (4), 1065-1114.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: a post structural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3): 213-238. <https://doi.org/10.1080/13540600309378>

CC BY-NC