

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

Escuela de Posgrado



Concepciones de docente en formación acerca de la educación rural, su rol en ella y las características de los estudiantes

Tesis para obtener el grado académico de Magistra en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo que presenta:

Verónica Yasmin Serruto Alvarez

Asesora:

Susana del Mar Frisancho Hidalgo

Lima, 2022

RESUMEN

Partiendo de la premisa que el docente es considerado como uno de los principales actores en el proceso de aprendizaje y las concepciones que ellos traen consigo, son aspectos influyentes en su práctica pedagógica, la presente investigación tiene como objetivo conocer las concepciones que tienen los docentes en formación inicial, acerca de la educación rural, su rol en ella y las características de los estudiantes. Para ello, se plantea un estudio de tipo cualitativo. Para la recolección de datos, se aplicó una ficha demográfica y una entrevista semiestructurada. La información recogida fue analizada bajo el diseño de análisis temático, con el propósito de identificar patrones en común que permitan analizar con mayor profundidad la información cualitativa brindada por los participantes. A partir de las respuestas brindadas por los participantes se concluye que existe un panorama complejo respecto a las concepciones que sostienen los estudiantes de educación sobre la educación rural, su rol en ella y las características de los estudiantes de estas zonas. En primer lugar, los participantes reconocen el valor cultural de la ruralidad y sus habitantes, además de sus necesidades y derechos, sin embargo, continúan relacionándolos con la pobreza y un menor desarrollo, lo cual, más adelante, puede traducirse en discursos que transmitan una visión desesperanzadora y de desventaja el permanecer en la ruralidad. Segundo, se han identificado concepciones estereotipadas frente a los niños y niñas de ámbitos rurales, las cuales pueden influir en la construcción de expectativas del docente y ello puede impactar en el desempeño del docente y rendimiento académico de los estudiantes. Finalmente, se evidencian en los participantes, conocimientos limitados sobre la escuela rural y la educación multigrado, pudiendo ser esta una de las razones por las que consideran a la educación multigrado como una característica negativa de la escuela rural.

Palabras clave: Concepciones, educación rural, docencia.

ÍNDICE

RESUMEN	i
ÍNDICE	ii
ÍNDICE DE TABLAS	iii
ÍNDICE DE FIGURAS	iii
CAPÍTULO I	1
INTRODUCCIÓN	1
1.1. Educación Rural en el Perú y el mundo	1
1.2. El docente rural en el Perú	4
1.3. Teoría de concepciones	8
1.4. Concepciones acerca de la educación rural	11
CAPÍTULO II	16
MÉTODO	16
2.1. Participantes	16
2.2. Técnicas de recolección de información	18
2.2.1. Ficha de datos demográficos	18
2.2.2. Entrevista semi estructurada	19
2.3. Procedimiento	21
2.3.1. Fase inicial	21
2.3.2. Fase Piloto	22
2.3.3. Fase de aplicación	22
2.4. Análisis de Información	23
CAPÍTULO III	24
RESULTADOS Y DISCUSIÓN	24
3.1. Área 1: Concepciones sobre la educación rural	25
3.1.1. Características de la escuela rural	27
3.1.2. La finalidad de la educación en zonas rurales	30
3.1.3. El rol de la educación en zonas rurales	32
3.2. Área 2: Concepciones sobre el rol del docente en la educación rural	34
3.2.1. Características del docente rural	35
3.2.2. Responsabilidades del docente rural	36
3.2.3. Rol del docente con la comunidad	36

3.3. Área 3: Concepciones sobre las características de los estudiantes de zonas rurales	37
3.3.1. <i>Responsabilidades de los niños y niñas de las zonas rurales</i>	38
3.3.2. <i>Rendimiento Académico</i>	39
3.3.3. <i>Características Socio afectivas</i>	41
3.3.4. <i>Comportamiento en aula</i>	42
3.3.5. <i>Fortalezas de los niños y niñas de zonas rurales</i>	45
CONCLUSIONES	47
RECOMENDACIONES	49
REFERENCIAS	52
ANEXOS	57

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Datos Sociodemográficos	17
--	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Categorías de respuestas según área:	24
Figura 2 Categorías y códigos correspondientes al área 1:	25
Figura 3 Categorías y códigos correspondientes al área 2:	34
Figura 4 Categorías y códigos correspondientes al área 3:	38

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

1.1. Educación Rural en el Perú y el mundo

La investigación en educación rural es un campo de estudio un tanto olvidado en el Perú y países de Latinoamérica en general. Rebolledo y Torres (2019 citados en Galván, 2020), mencionan que esto se debe, primero a que existe una mirada urbano - céntrica que es predominante en los estudios de la línea de investigación educativa; por otro lado, indican que existe una centralidad en la educación indígena que deja de lado aquellos espacios educativos en zonas rurales donde se observa una población diversa (indígena y no indígena). Finalmente, los autores destacan que los aumentos de estudios historiográficos sobre educación rural han empañado los nacientes esfuerzos para identificar el rol de la educación en las zonas rurales de la actualidad. Es por ello que este estudio pretende aportar a la investigación acerca de la educación rural y el papel que desarrolla la escuela en la comunidad, desde la mirada de docentes de formación inicial. Así mismo, contribuir con contenido informativo que luego sea utilizado para mejorar las condiciones educativas de niños, niñas, adolescentes y sobre todo en la formación inicial de docentes del sector rural.

Para iniciar, resulta importante establecer una distinción entre el sector urbano y rural. A nivel internacional no ha sido posible la distinción debido a las diferencias que existen entre todos los países, incluso los ubicados dentro de una misma región. Frente a ello, le corresponde a cada país establecer definiciones para cada sector de acuerdo a sus necesidades (ONU-Habitat, 2017). Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe - CEPAL, se considera área rural a las localidades que poseen una densidad poblacional entre 100 y 500 habitantes/km², por lo general se encuentran fuera de las capitales distritales, provinciales, municipales, entre otros; son centros poblados que están asociados a actividades agrícolas o primarias y que por lo general no cumplen con algunas normas o funciones definidas como el

trazado de calles, equipamiento básico, infraestructura, servicios públicos, entre otros (NU. CEPAL, 2011). Uno de los servicios básicos del sector rural que requiere de una especial y urgente atención en los países latinoamericanos es la educación, la cual está marcada por un alto absentismo escolar, mobiliario y materiales didácticos deteriorados, ausencia de agua e instalaciones sanitarias y muchas veces, hasta la ausencia de un maestro en la escuela. En América Latina, de 61 millones de niños que no tienen acceso a la escuela, 4 de cada 5 pertenecen a zonas rurales; además la mayoría de jóvenes y adultos analfabetos son rurales (+775 millones) (UNESCO/OREALC, 2015).

En el Perú, el 20.7% de la población habita en el ámbito rural (INEI, 2017), el cual está caracterizado por no ser capital de distrito y no tener más de 100 viviendas agrupadas contiguamente; o si teniendo más de 100 viviendas, éstas se encuentran dispersas o diseminadas sin formar bloques o manzanas y está conformado por centros poblados con menos de 2 mil habitantes (INEI, 2018). Sin embargo, la literatura indica que lo rural no solo trata de criterios geográficos, sino que también de características sociales, culturales, políticas y económicas (Ames & Rojas, 2012).

Al igual que en los demás países de América Latina, la educación rural en el Perú es uno de sus grandes desafíos (Galván, 2020), un aspecto de mucha importancia por su impacto en el desarrollo de las personas y el progreso de la sociedad, pero paradójicamente marginado por mucho tiempo (Ames, 2005). Actualmente, en esta zona se cuenta con 51 594 instituciones y programas educativos del servicio de Educación Básica Regular - EBR, que comprenden los niveles de inicial, primaria y secundaria, los cuales atienden a más de un millón de estudiantes entre 3 y 17 años de ámbitos rurales, que representan el 15% de la población estudiantil de nuestro país (Minedu, 2018 en Ames, 2020). En cuanto al rendimiento académico de las y los estudiantes de zonas rurales, según cifras de la Encuesta Censal de Estudiantes (ECE, 2017), sólo el 13% de estudiantes de cuarto grado de zonas rurales logró puntajes satisfactorios tanto

en comprensión lectora como en matemáticas (UMC, 2018). Así mismo, se continúa teniendo altos índices de repitencia, extraedad y deserción. Frente a esta alarmante situación, el Ministerio de Educación cuenta con la Política de Atención Educativa para la población de Ámbitos Rurales mediante Decreto Supremo N° 013-2018-MINEDU, la cual pretende abordar el problema público identificado respecto a que “mujeres y hombres de ámbitos rurales no desarrollan competencias según sus necesidades, intereses diferenciados, características, dinámicas productivas y socioculturales en cada etapa de su vida” y que al 2030, plantea asegurar las condiciones de calidad y oportunidades necesarias para el curso oportuno de las trayectorias educativas y el desarrollo de competencias de la población rural (MINEDU, 2018). Así mismo, se ha replanteado el tipo de servicio que requiere el sector; generando modelos educativos de atención diferenciada tales como: multiedad, multigrado, unidocente e instituciones de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), con el propósito de considerar las particularidades de la zona y atender sus necesidades (MINEDU, 2018). Cabe resaltar que la EIB es el servicio educativo ofrecido a las y los estudiantes que pertenecen a pueblos originarios y tienen una lengua originaria o indígena como lengua materna o como lengua de herencia, la misma que deberá ser desarrollada en todos los niveles y modalidades del sistema educativo (MINEDU, 2016). La EIB forma parte de las alternativas de atención educativa en las zonas rurales debido a que, social y culturalmente, las zonas rurales concentran la mayor cantidad de pueblos originarios quienes conservan su idioma o lengua materna (Ames, 2020). Así mismo, en el último Censo Nacional (INEI, 2017) se consideró una pregunta sobre autopercepción étnica, la cual dió como resultado que el 36% de la población rural, se identificó como quechua, 4.6% aymara, 3.4% nativo o indígena de la amazonía (incluye Ashaninka. Awajún, Shipibo - Konibo y Shawi) y 0.6% de otro pueblo indígena u originario. Debido a que existe esta intersección entre lo rural e indígena, es que, en la literatura incluida en las siguientes

secciones del presente marco teórico, se incluyen investigaciones con pueblos originarios e indígenas que habitan en zonas rurales.

Por otro lado, debido a la pandemia causada por el covid-19, las escuelas de todo el país cerraron sus puertas debido a las medidas de emergencia sanitaria y la modalidad educativa cambió siendo las clases transmitidas por radio, televisión, plataformas web y redes sociales (El Peruano, 2020). Según reporte del MINEDU se estimó que a Julio del 2020 (a cuatro meses de haber comenzado la pandemia) la deserción de estudiantes paso del 1,3% al 3,5% en primaria y en secundaria del 3,5% al 4% (ESCALE, 2020). Este evento puso en mayor evidencia la desigualdad entre el sector rural y urbano acentuando la problemática que existe en la ruralidad respecto a la disposición de equipos electrónicos, energía eléctrica, acceso a medios de comunicación como radio, televisión e internet. Es importante destacar que los problemas de conectividad en zona rural no son un asunto exclusivo de nuestro país, según CEPAL (2020) en América Latina, el 90% de hogares en zonas rurales no tienen conexión a internet o la conexión es inestable que no permite el desarrollo continuo y óptimo de clases. El estado peruano viene implementando medidas para ampliar la conexión a los servicios de internet en todo el país, sin embargo, su implementación se alarga cada vez en el tiempo y las diferencias entre el sector rural y urbano se siguen acentuando, diferencias que representan siglos de exclusión y abandono de la ruralidad de nuestro país (Anaya, Montalvo, Ignacio, & Arispe, 2021).

1.2. El docente rural en el Perú

Un aspecto que urge ser atendido para la mejora de la educación en el sector rural, está enfocado en el docente, ya sea en su formación como en su distribución equitativa en todos los sectores (MINEDU, 2018). En base a la Encuesta Nacional Docente - ENDO (2018), del universo de docentes en el Perú, el 29.7% representa a los docentes de zonas rurales, de los cuales, el 78.7% reporta haber completado su formación en un instituto superior pedagógico,

el 19.8% en la universidad y el 1.5% restante, indica haber estudiado otra carrera. Así mismo, se ha registrado la escasa disponibilidad de docentes para esta zona, ello podría deberse principalmente a dos factores: 1) los docentes no están adecuadamente formados para desempeñarse en ámbitos rurales y 2) el poco deseo de trabajar en estas realidades (MINEDU, 2018). Este último punto, puede deberse a que el 67% de docentes rurales se traslada todos los días de su vivienda a la escuela con un promedio de 2 horas y 46 minutos en tiempo de viaje, mientras que el 32.9% se queda a dormir en la comunidad, algunos en un cuarto alquilado y otros en la misma escuela (ENDO, 2018). Ello evidencia que los docentes no cuentan con los servicios adecuados a sus necesidades lo que influye en la calidad de su desempeño y decisiones personales (IPEBA, 2011; Minedu, 2018). Según datos de ENDO (2018) se identificó que el 71.2% de docentes encuestados, aceptaría trabajar en una I.E rural bajo la condición de un mayor salario y facilidades para movilizarse, mientras que el 22.6% no aceptaría bajo ninguna circunstancia. Actualmente, el Ministerio de Educación cuenta con incentivos monetarios para atraer docentes a escuelas calificadas como vulnerables, por su ubicación y características (MINEDU, 2013). Sin embargo, las dimensiones consideradas para su otorgamiento (ejemplo, ubicación) parecen no ser suficientes para atraer a docentes a zonas mucho más alejadas y por ende más vulnerables (Campos & Gutierrez, 2019). Así mismo, en la Política de Atención Educativa para ámbitos rurales (MINEDU, 2018) se ha propuesto como objetivo incrementar la atracción y retención de docentes de calidad a través de programas de incentivos; sin embargo, en el último informe de evaluación a la implementación de esta política (MINEDU, 2021) no se ha registrado o calendarizado ninguna actividad o programa que corresponda a dicho objetivo.

Respecto al desempeño en aula, en el Monitoreo de Prácticas Educativas (2017) realizado por el Minedu, se identificó que los docentes de ámbitos rurales obtuvieron las notas más bajas en comparación a los docentes de zonas urbanas. Además, el mayor porcentaje de

docentes desaprobados se concentró en regiones con mayor ruralidad y dispersión poblacional (MINEDU, 2018). Los bajos niveles de desempeño puede deberse a diversas causas, una de ellas es que los docentes consideran que su estadía en las zonas rurales es momentánea, parte del inicio de su carrera, o uno de los pasos para alcanzar una plaza en el sector urbano (Galván, 2020; Euguren y Belaunde, 2019; Montero, 2001; IPEBA, 2011), esta proyección podría ser un determinante en su desempeño y en la actitud del docente hacia la comunidad y sus estudiantes debido que al inicio de la carrera se evidencia una mejor predisposición pero luego de muchos años trabajando en una zona pobre y de difícil acceso aparecen sentimientos de frustración y estancamiento, lo que se ve reflejado en una actitud negativa con los niños y desgano en el desempeño profesional (Montero, 2006).

Otro factor que influye en el desempeño del docente es la formación tanto inicial como continua (Boix, 2020 y Herrero, Rivero y Sime, en Tarea 2012). Actualmente, las universidades y escuelas de educación superior se encuentran realizando adecuaciones de acuerdo a la ley N° 30512 y a la ley universitaria para obtener el licenciamiento institucional con el cual se asegura que las instituciones de educación superior cuenten con las condiciones básicas de funcionamiento para brindar un servicio educativo de calidad (Minedu, 2018). Frente a ello, es importante que aquellas instituciones, universidades y pedagógicos con licencia, tengan en cuenta que la formación docente no puede ser igual para todos los escenarios educativos que se presentan en nuestro país. El Perú es diverso y complejo, y como tal, requiere de enfoques y miradas que respondan a esa complejidad. Herrero (TAREA, 2012) menciona que es importante considerar diversos sistemas de formación, tanto inicial como continua ya que el perfil del docente se ha ido complejizando con una serie de habilidades que necesitan para ser efectivos en diversos contextos socioculturales, como por ejemplo, la creatividad y apertura hacia lo nuevo y diverso en tanto riqueza y posibilidad, conocimiento de la cultura a nivel de cosmovisión y diseño de actividades educativas que toman en cuenta los valores, creencias y

prácticas cotidianas de las tradiciones culturales (Oxa, 2005) , más aún en países multiculturales donde el docente requiere tener un compromiso con las familias y comunidades que tienen valores y creencias diferentes (Ruiz, Rosales, & Neira, 2006). Por ejemplo, para Boix (2019), las escuelas rurales requieren de un docente que además de dominar las competencias básicas, como diseño y evaluación, demuestre habilidades para integrar a sus propuestas didácticas las necesidades formativas específicas de sus estudiantes como la conciencia y cuidado del territorio al cual pertenecen y el conocimiento y preservación de sus costumbres, tradiciones y patrimonio. En la misma línea, Darling-Hammond (2006) menciona que una enseñanza que pretenda conectar con los estudiantes requiere que el docente tome conciencia de las diferencias que existen entre los estudiantes debido a aspectos como la cultura, el lenguaje, la familia y la comunidad.

Así mismo, la formación docente requiere de espacios para el fortalecimiento de la identidad, mística, valoración profesional y reflexión de las consecuencias sociales de su labor (Bustos, 2007, Vaillant, 2008; IPEBA, 2011). El desarrollo de competencias para la práctica reflexiva promueve que el docente analice de manera crítica sus actitudes, creencias, valores y acciones que le permitirán luego evaluar su docencia y, cuando lo requiera, replantear aquellas que lo necesiten, para una mejora de su práctica profesional (Shulman, 1987; Schön, 1987 y Darling-Hammond, 2006).

Si deseamos atraer a maestros talentosos a las zonas rurales y reducir la brecha educativa, urge una política que atienda como prioridad a los docentes rurales y puedan recibir mejores oportunidades de formación y crecimiento profesional (Herrero en TAREA, 2012).

Entonces, la ruralidad de hoy requiere que la formación inicial y continua del docente, desarrolle capacidades para desempeñarse en el contexto rural valorando la diversidad cultural y la construcción de una identidad docente (Boix, 2020; IPEBA, 2011). Por ello, se debe brindar espacios donde los docentes reflexionen sobre sus propios valores y creencias

culturales y evalúen las expectativas y actitudes que tienen hacia los estudiantes de estos sectores (Akiba, 2011). En ese sentido, la siguiente sección va dirigida a profundizar la teoría de las concepciones de los docentes, su importancia y la manera en que estas influyen en su desempeño.

1.3. Teoría de concepciones

A partir de la crítica hacia el paradigma proceso-producto en la investigación sobre la enseñanza, por ser un esquema unidireccional: proceso (comportamiento del escolar) y producto (rendimiento académico), es que nacen los modelos mediacionales centrados en estudiar y entender el pensamiento del profesor, sosteniendo como idea principal que la actuación del profesor se encuentra en gran medida condicionada por su pensamiento y que este es una construcción subjetiva elaborada a lo largo de su historia personal, por lo que cuando el profesor se enfrenta a una situación real se comporta en base a un modelo mental simplificado y manejable que elabora de dicha situación (Perez & Gimeno, 1988).

Respecto al paradigma del pensamiento docente, el enfoque cognitivo ha centrado sus estudios en las atribuciones y teorías implícitas que el docente realiza a las causas del rendimiento de los alumnos debido a que estos afectan significativamente el tipo de objetivos que el profesor propone para cada uno, el modo de controlar su comportamiento y el tipo de estrategias didácticas que decide utilizar (Perez & Gimeno, 1988). Bajo este enfoque, el estudio sobre el pensamiento del profesor ha abarcado constructos como las creencias, concepciones y conocimientos, los cambios que se producen en ellos debido a la formación y experiencia laboral, y su relación con la enseñanza (Linares, 1996). En ese sentido, para comprender la forma en que los maestros entienden y llevan a cabo su trabajo, es necesario analizar estos constructos (Ponte, 1999, Clark y Peterson, 1990, citado en Catalán, 2002). Además, se ha

identificado que el pensamiento y postura del docente, serán aspectos que influyen frente a alguna iniciativa de cambio educativo (De Miguel, 2001)

Respecto a las creencias y conocimientos, algunos autores mencionan la dificultad que existe al querer separar y diferenciar ambos constructos (Linares, 1996; Conney y Wilson, 1994). Catalán (2010) le otorga a las creencias un carácter individual y que suelen ser compartidas entre grupos; mientras que los conocimientos son de índole universal o potencialmente a serlo. Además, menciona que, pensar que hacemos un uso diferenciado de creencias y conocimientos resulta ser una distinción simplista ya que en nuestras interacciones diarias lo más recurrente sea que exista una interacción entre ambos. Así mismo, las creencias, al componerse de factores afectivos y la probable ausencia de conocimientos (Linares et al, 1996) incrementan su subjetividad por lo que las hacen ser muy consistentes (Serrano, 2010) y reduce la posibilidad de influir en ellas y ser modificadas (Pajares, 1992).

Lo antes mencionado ha llevado a muchos investigadores a optar por utilizar el término de concepciones para el estudio del pensamiento del docente (Da Ponte, 1999; Linares, 1996; Hidalgo y Murillo, 2017; Vargas y Acuña, 2020) bajo la definición establecida por Thompson (1992) como un “constructo general que abarca creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias y gustos, que configuran la forma como las personas enfrentan los distintos fenómenos” (p. 130). Las concepciones influyen significativamente en nuestra percepción e interpretación de eventos, personas y fenómenos que nos rodean (Pratt, 1992), por ello son consideradas como elemento fundamental para comprender la psique y el comportamiento humano, ya que son representaciones que elaboramos acerca del mundo que nos rodea y ejercen influencia en nuestros actos (Pozo, Scheuer, Matos, Perez-Echevarría, 2012 en Hidalgo y Murrillo, 2017). Así mismo, son vistas como sistemas que explican (White, 1994) y organizan implícitamente los conocimientos (Linares, 1996 y Moreno y Azcarate, 2003), influyen en nuestros procesos de razonamiento

(Moreno y Azcarate, 2003) y cómo realizamos determinadas tareas (Linares, 1996). Si bien son individuales, se construyen en la interacción con otras personas (Van den Berg, 2002 y Pozo, 2006) y en el contexto en el que se desarrolla el sujeto (Hidalgo y Murillo, 2017), pero también por las experiencias previas y se van modificando en el transcurso de la formación (Prieto y Contreras, 2008). Ortega y Gasset (1940, en Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín y De la Cruz, 2006) mencionan que tener conciencia de estas concepciones nos ayudará a comprenderlas, re pensarlas y si fuese necesario, cambiarlas.

Diversos autores resaltan la importancia de estudiar las concepciones docentes ya que afectan y condicionan el comportamiento y la práctica educativa del maestro (De Andraca y Gajardo, 1992; Thomson, 1992, Clark y Peterson, 1986; Griffiths, Gore y Ladwing, 2006; Remesal, 2007, 2011; Brown, 2009; Monereo, Castelló, Duran y Gomez, 2009; citados en Fernandez y Panadero, 2018; Carcamo y Castro, 2014; Martín et. al., 2006; Amezcua et al., 2011; Caballeros y Bolívar, 2015; Jimenez y Correa, 2002 en Vargas y Acuña, 2020), al punto de construir un currículo oculto (Poso, et. al, 2006). La concepción que el docente tenga sobre la educación, su rol en ella, las características de sus estudiantes y el desempeño de estos, lo llevará a interpretar, decidir y actuar en la práctica (Bachmann, et. al. 2012), por ello, conocer la visión que tiene el docente, es clave para poder comprender los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Williamson et. al., 2012) y realizar propuestas de intervención tanto en la formación inicial como en la capacitación continua de docentes en servicio (Martín et. al., 2006).

En cuanto a las concepciones de docentes en formación, la literatura, en su mayoría, radica en estudios sobre concepciones en la enseñanza de las matemáticas (Ernest, 1989; Thompson, 1992; Ríos, 2011; Benítez, 2013), investigaciones que destacan la importancia de conocer las ideas que albergan en los estudiantes sobre la enseñanza, el aprendizaje, los

métodos y materiales disponibles ya que estas ideas serán parte de los recursos que utilizará el docente para tomar decisiones cuando ejerza su profesión. Además, se debe tomar en cuenta que las concepciones se van formando a lo largo de la vida del docente, desde su formación inicial, en donde comienza a estructurar su práctica hasta el momento en que asume su rol como docente en ejercicio, por lo que las concepciones son más estables en cuanto más tiempo llevan siendo parte del sistema de creencias del docente (Thompson, 1992). Para Benítez (2013) estas creencias suelen llegar a ser un filtro que el profesor en formación utiliza consciente o inconscientemente para aceptar o rechazar ciertos contenidos de su formación e interpretar su propio proceso formativo, adaptar sus estructuras y propiciar en él una visión particular en cuanto a la enseñanza.

En el presente estudio se considera a las concepciones como organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que realiza (Moreno y Azcárate en Serrano, 2010). Las atribuciones que el profesor realiza en torno a la actuación de los estudiantes está condicionado por sus concepciones sobre su papel, estatus profesional y las potenciales posibilidades de aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes (Serrano, 2010). En la siguiente sección se realiza un acercamiento bibliográfico sobre las concepciones que tiene el docente acerca de la educación rural, su rol en ella y las características de los estudiantes.

1.4. Concepciones acerca de la educación rural

Resulta de suma importancia conocer cómo los docentes perciben la educación rural y las características de sus estudiantes, ya que serán utilizados para comprender cómo se relacionan con sus estudiantes, la familia y el contexto en que se desempeñan (Relmuan, 2005). Por ejemplo, Castellano y Sánchez (2020) identificaron que algunos docentes perciben la ruralidad como un contexto desactualizado, pobre y tradicional, incluso ligado con el retraso,

y lo manifiestan a través de discursos (aparentemente ingenuos, como, por ejemplo una broma relacionada a la ruralidad) y prácticas en el aula.

Frente al rol que el docente desempeña en la escuela rural, algunos autores plantean que resulta importante que el docente asuma un rol de líder y promotor social, quien además de cumplir con sus responsabilidades académicas, responda de manera abierta y creativa a las necesidades del contexto donde viene ejerciendo su labor y contribuya al desarrollo de la comunidad (De Andraca y Gajardo, 1992; Villaroel, 2003; Thomas, 2005; IPEBA, 2011; Sepúlveda y Guerra, 2020). Sin embargo, muchos docentes rurales, tienen actitudes negativas respecto al rol que desempeñan debido a la desigualdad económica por la que se caracterizan estos sectores en los países en desarrollo y también porque las regulaciones organizativas y pedagógicas (currículo, material educativo, formación docente y sistema de evaluación) no contempla las características de la escuela rural (Greenfield, 2011 en Miranda 2020). Así mismo, se halló que los docentes consideraban que su trabajo no se relaciona sólo con el desarrollo de competencias, sino con promover en sus estudiantes la motivación por mejorar sus condiciones de vida a través de la educación (Castellano y Sánchez, 2020).

Por otro lado, las concepciones que los docentes tienen en torno a las características de sus estudiantes, influyen en las actividades que realizan en aula (Meckes, 2007). Estas construcciones tienen su base en experiencias pasadas y conocimientos sobre los aspectos sociales y culturales de sus estudiantes (Arancibia, Herrera y Strasser, 2000, citado en Williamson et. al., 2012). Se ha identificado que los docentes consideran a los estudiantes de zonas rurales como callados, tímidos y demuestran inseguridad (Castellano y Sanchez, 2020), pero también, son percibidos como creativos, empeñosos y con habilidades para los idiomas (Minedu, 2019), además de ser más respetuosos en comparación a los estudiantes de las zonas urbanas (Ordoñez, 2020). Sin embargo, también existen estudios (Sckulc, 2015; Williamson, et. al., 2012; Becerra, 2011), donde se ha identificado que los docentes consideran a los niños

de zonas rurales como aquellos sujetos pasivos en los que debe imprimirse contenidos estandarizados, desvalorizando el conocimiento adquirido fuera de la escuela, ello ha llevado a la población a considerar a la escuela como un aspecto debilitador de la autoestima en los niños (Szulc, 2015). Este tipo de concepciones priva a niños y jóvenes de desarrollar capacidades que les permita elaborar críticamente su conocimiento (Batallán y Díaz, 1990).

Por otro lado, se ha identificado que lo que espera el docente acerca del rendimiento de sus estudiantes variará de acuerdo al género, grupo étnico, ubicación geográfica, situación económica y factores de contexto de donde provienen sus estudiantes (Navas, Sampascual, Castejón, 1992; Treviño, 2003; Fox, 2016). Algunos estudios hallaron que los docentes presentan bajas expectativas respecto al rendimiento de los estudiantes de sectores rurales y estas son transmitidas de manera implícita a través de las prácticas pedagógicas (Becerra, 2011; Ordoñez, 2020) o discursos en el aula (Castellano y Sanchez, 2020); además, tienen como consecuencia un impacto negativo en el desarrollo psicosocial de los estudiantes, generando sentimiento de auto desvalorización, inseguridad, resignación, ocultamiento social y falta de proyección futura (Becerra, Barría, Tapia y Orrego, 2009; Becerra, 2011). Treviño (2003), en un estudio sobre las expectativas de docentes en comunidades rurales en Bolivia, México y Perú, identificó que los docentes tienen menos expectativas de rendimiento en sus estudiantes cuando la educación de los padres es menor, confirmando así la idea de transmisión intergeneracional en cuanto a oportunidades educativas. En ese sentido, los resultados de los estudiantes, no solo depende de sus capacidades, sino que se ven influenciadas por las creencias y concepciones del docente. Ordoñez (2020), menciona que las expectativas de los docentes sobre el futuro y aprendizaje de sus estudiantes influyen en la manera como se relacionan con ellos; por ejemplo, transmitir mensajes en el aula donde se relaciona el desarrollo y superación con el abandono a la condición de indígenas o campesinos (Castellano y Sanchez, 2020). Así mismo, las expectativas que se plantea el docente sobre el rendimiento de sus estudiantes tiene

efecto en las calificaciones de estos (Duschatzky, 1999). Ello resulta más delicado en las zonas rurales, donde, si las calificaciones tienden a ser bajas, debido a los prejuicios del docente, el estudiante puede percibir como difícil e inalcanzable tener éxito en la escuela, lo que podría llevarlo a retirarse y desertar en su educación (Contreras y Prieto, 2008). Es importante destacar que aquellos prejuicios, estereotipos y concepciones que construyen los docentes hacia los estudiantes de zonas rurales, no es responsabilidad absoluta de ellos, ya que también es el reflejo de la mirada que tiene la sociedad frente a estos grupos sociales (Treviño, 2003).

En el Perú, contamos con el proyecto Creciendo con las Escuelas Rurales Multigrado (CREER), el cual está enfocado en reducir las desigualdades educativas entre el sector urbano y rural a través de diversas acciones, y alcanzar la democratización de la educación peruana. Este proyecto identificó que algunos docentes del sector rural priorizan aquellos contenidos que consideran de mayor relevancia debido, a la diversidad de estudiantes que tenían en una misma aula lo cual les dificulta abarcar todo lo planificado; además, consideraban que el ritmo de aprendizaje de los estudiantes en estos sectores, es lento (Ordoñez, 2020).

Como podemos observar, las concepciones que mantienen los docentes en sectores rurales influyen en los comportamientos y prácticas del docente, alejándonos de la visión de escuela rural que se anhela tener, la cual apoya a disminuir la brecha entre lo urbano y rural, respondiendo a la necesidad del sector, valorando la diversidad en el aula, y este sea un espacio donde haya equidad para todos sin importar su procedencia o características. La nueva ruralidad requiere de docentes que vean la diversidad como una oportunidad de desarrollar aprendizajes significativos, aprovechando la riqueza cultural de sus estudiantes.

De acuerdo a la bibliografía revisada, se considera al docente como uno de los principales actores en el proceso de aprendizaje y a sus concepciones como aspectos influyentes en su práctica pedagógica; en ese sentido, la presente investigación tiene como objetivo general conocer las concepciones que sostienen los docentes que se encuentran en

formación inicial acerca de la educación rural, el rol que ocupa el docente en ella y las características de los estudiantes en estas zonas.

Para alcanzar dicho objetivo se plantea un estudio de tipo cualitativo, ya que permite obtener información amplia y relevante, (Sampieri, et al ,2014), además brinda profundidad y riqueza en la interpretación a los datos proporcionados por los participantes, contextualización de datos al ambiente y entorno y el reconocimiento y análisis de las experiencias como únicas y no cuantificables de los individuos (Gonzales, 2007 en Nóblega, et. al.,2020). A nivel ontológico, el estudio se ubica en una postura constructivista que asumen que la realidad tiene una existencia objetiva que se va construyendo en la acción dialéctica entre sujeto y objeto. Además, se asume un marco epistemológico fenomenológico-constructivista con el objetivo de comprender la experiencia subjetiva (sentimientos, pensamientos, percepciones, vivencias) de los participantes, pero, además se busca comprender los procesos mediante los cuales se construye el conocimiento partiendo del análisis de los discursos que comparten los individuos (Nóblega, Vera, Gutierrez, & Otiniano, 2020).

Se aplicó un diseño metodológico de enfoque temático, cuya técnica de análisis será el análisis temático de tipo inductivo, ya que las categorías derivan de la información recolectada a partir de la pregunta de investigación: ¿cuáles son las concepciones que sostienen los docentes en formación inicial acerca de la educación rural, el rol que ocupa el docente en ella y las características de los estudiantes en estas zonas? identificando patrones o temas en común, no solo por frecuencia, sino que también por significado, a la información cualitativa brindada por los participantes, garantizando así un abordaje profundo de los datos (Braun y Clarke, 2006; Pistrang y Barker, 2012 en Nóblega, Vera, Gutierrez y Otiniano, 2020). Finalmente, se establece la integridad como criterio de rigor, para evaluación de la presente investigación, a través de la fundamentación de conclusiones, transparencia en la comunicación de aprendizajes y expectativas durante el proceso de investigación y la coherencia entre las interpretaciones de

la información obtenida y el marco teórico de referencia (Pistrang & Barker, 2012 en Nóbrega, 2020).

CAPÍTULO II

MÉTODO

2.1. Participantes

Los participantes de este estudio pertenecen al primer y último año de la carrera de Educación Primaria y Bilingüe de una institución de educación superior ubicada en Lircay, distrito de Angares, en la provincia de Huancavelica (sólo se consideró a los estudiantes mayores de 18 años). La institución fue elegida debido a que cuenta con carreras profesionales que tienen el propósito de responder a las necesidades de las comunidades andinas a través de la investigación, la educación y la proyección social. Una de las carreras que ofrece es la de Educación Primaria y Bilingüe, la cual busca formar a futuros docentes para que se desempeñen en contextos rurales, multiculturales y bilingües. Así mismo, la institución cuenta con un nexo profesional con la investigadora.

Los participantes fueron seleccionados a través de un muestreo no probabilístico intencional, ya que lo que se busca es profundizar en el tema de estudio (Vieytes, 2004) identificando a individuos o grupos, que estén informados o cuenten con experiencia acerca del tema de investigación (Patton, 2002; Creswell y Clark, 2011); pero además, tengan la disponibilidad y voluntad de participar comunicando sus experiencias y opiniones de manera articulada expresiva y reflexiva (Bernard, 2002 en Palinkas, et. al., 2015). En ese sentido, se utilizó una muestra de caso-tipo, con el propósito de ilustrar y resaltar lo que es típico, normal o promedio (Palinkas, et. al., 2015), así como obtener la riqueza, profundidad y calidad de la

información y no la cantidad ni estandarización (Sampieri et al, 2014). La cantidad fue determinada por arbitrariedad del investigador.

Se hizo una invitación a participar del estudio a todos los estudiantes de primer y último año (1°, 2°, 9° y 10° ciclo) de la carrera de Educación Primaria y Bilingüe de la institución. Fueron 8 los estudiantes que respondieron a la invitación (correspondientes al 1° y 9° ciclo) y mostraron su interés por participar, sin embargo, una entrevista tuvo que ser descartada debido a que la participante mostró problemas de conexión y tuvo que retirarse de la videollamada. A partir de esto último, es importante señalar que no fue fácil contactar a los estudiantes debido a que la mayoría se encontraba en Lircay, donde la conexión de internet es inestable. Incluso, la señal llegaba a ellos por determinadas horas del día, horarios que fueron aprovechados para recoger los datos. Como se obtuvo una considerable cantidad de información útil de cada participante, y dados los inconvenientes para contactar a más informantes, se decidió que la muestra, conformada por 7 estudiantes, 3 correspondientes al primer ciclo y 4 del noveno ciclo de la carrera, era suficiente para el propósito del estudio.

Las características de los participantes fueron las siguientes:

Tabla 1

Datos Sociodemográficos

Participantes	Edad	Sexo	Ciclo de estudio
S1	21	F	9no
S2	21	F	9no
S3	19	M	1ro
S4	18	M	1ro
S5	18	F	1ro
S6	21	M	9no
S7	21	F	9no

Fuente: Elaboración propia

Tomando en cuenta las consideraciones éticas que constan en el reglamento del Comité de Ética de la Investigación para Ciencias Sociales, Humanas y Artes de la universidad, se contó con un protocolo de consentimiento informado (PCI) (Anexo 3) para la recolección de datos de cada uno de los participantes, donde se expliquen los objetivos de la investigación, la técnica de recolección de información, el manejo de confidencialidad de los datos brindados, el derecho para retirarse del estudio en el momento que lo desee, así como el derecho a acceder a los resultados generales de la investigación. El consentimiento informado fue enviado, con anticipación, a los correos electrónicos de cada participante. El día de la entrevista, la investigadora dio inicio con la lectura del PCI, de esta manera quedó registrada la aceptación del participante en la investigación. Todo ello debido a que muchos de los participantes se encuentran fuera de la ciudad y no contaban con los recursos necesarios para devolver el PCI firmado.

2.2. Técnicas de recolección de información

Para responder a los objetivos de la investigación se empleó la técnica de entrevista y se aplicó dos instrumentos de recolección de información: una ficha de datos demográficos (Anexo 1) y el guion para la entrevista semi estructurada (Anexo 2), las cuales se describen a continuación:

2.2.1. Ficha de datos demográficos

Dicho instrumento permitió obtener información básica para caracterizar a los participantes y cumplir con los objetivos del estudio. La ficha está compuesta por dos grupos de preguntas, una orientada a recaudar datos personales como: sexo, edad, lugar de procedencia y lengua materna; y la otra pretende obtener información relacionada a la educación de los

participantes, tales como: características de la escuela primaria y secundaria a la que acudió, breve descripción de los docentes más representativos que tuvo e información sobre la universidad y su elección de carrera.

2.2.2. Entrevista semi estructurada

Este tipo de entrevista se caracteriza por tener un guion de preguntas previamente definidas; sin embargo, puede haber variaciones donde el investigador realice cambios en el proceso, como añadir preguntas y repreguntas, para obtener mayor información y profundizar en alguna idea relevante (Hernández et al,2014).

El propósito de la entrevista es conocer las concepciones que tienen los docentes en formación acerca de la educación rural, el rol que consideran que desempeñan en ella y las características que les atribuyen a sus futuros estudiantes. En ese sentido, la guía de preguntas comprende tres áreas que serán definidas a continuación:

Área 1: Concepciones sobre la educación rural

Busca comprender aquellas ideas que los docentes sostienen acerca de la educación en zonas rurales, tales como su finalidad e importancia, sus características, y el rol que cumple para el desarrollo de los niños de este sector, para sus familias y para la comunidad. Esta área incluye preguntas como:

- Se sabe por estadísticas que no todos los niños en la zona rural van a la escuela:
- ¿Qué cree que pasará en el futuro con los niños que no van a la escuela?
- Cuando un niño no va a la escuela ¿causa algún impacto en la familia?, ¿Cuál?, ¿Y en la comunidad?, ¿Cuál?
- ¿Cuál cree que es el objetivo de la educación en una zona rural?

Área 2: Concepciones sobre el rol del docente en la educación rural

Abarca aquellas concepciones que los docentes tienen sobre el rol que desempeñan en la escuela rural. Esto incluye su concepción acerca de sus responsabilidades para el aprendizaje y el desarrollo de los niños y niñas, sus ideas acerca de su función en la institución educativa, así como su rol con las familias y la comunidad. Esta área incluye preguntas como:

- Algunos docentes plantean lo siguiente respecto al rol y las funciones del docente rural:

“el docente rural debe asumir un rol de líder y promotor social, quien además de cumplir con sus responsabilidades académicas, responda de manera abierta y creativa a las necesidades del contexto donde viene ejerciendo su labor y contribuya al desarrollo de la comunidad”

Preguntas: ¿Qué opina al respecto?, ¿Está de acuerdo con que el docente cumpla un rol de líder en la comunidad?, ¿por qué?

- ¿Cuál considera que es el rol del docente en la escuela rural?

Área 3: Concepciones sobre las características de los estudiantes de zonas rurales

Esta área comprende las concepciones que los docentes tienen acerca de cómo son los estudiantes en sectores rurales. Incluye tanto sus ideas acerca de sus procesos cognitivos, su rendimiento académico, así como respecto a sus procesos afectivos y su conducta observable en aula. Se incluyen preguntas como:

- ¿Cómo cree que es un día típico de clase con estos niños?
- ¿Qué caracteriza a los estudiantes de su clase?
- ¿Por qué cree que se comportan del modo en que lo hacen?
- ¿Cómo consideras que será el rendimiento de los niños en esta tarea?, ¿por qué?

Cabe mencionar que la entrevista será aplicada bajo la modalidad virtual y de manera síncrona, debido a la actual situación de emergencia sanitaria en que se encuentra el país. El proceso será similar al presencial, con la diferencia del medio que se utiliza para su ejecución (laptop, tablet o celular). Además, que el participante cuenta con la libertad de hacer uso o no de la cámara de video por motivos de comodidad o facilidades en cuanto a conectividad o dispositivo con el que se conecte (Hanna y Mwale, 2017 en Noblega, Vera, Gutierrez y Otiniano, 2020).

2.3. Procedimiento

El presente estudio se llevó a cabo en 3 fases: inicial, piloto y de aplicación. A continuación, se brindará detalle de cada una:

2.3.1. Fase inicial

A partir de la literatura revisada se elaboró la guía de entrevista semiestructurada, la cual comprendió 3 áreas. Se elaboraron preguntas generales acerca de la finalidad, importancia y características de la educación rural (área 1). Así mismo, sobre el rol que el docente desempeña en ella, con el objetivo de conocer cómo conciben las responsabilidades con los estudiantes, la institución educativa, las familias y la comunidad (área 2). Finalmente, se incluyeron preguntas orientadas a conocer cómo los docentes caracterizan a sus futuros estudiantes en base a sus procesos cognitivos, rendimiento académico, procesos afectivos y conducta observable (área 3). Una vez terminada, guía de entrevista pasó por una evaluación de expertos quienes brindaron sus recomendaciones en cuanto a ajustes en la estructura y tipo de preguntas. Tales recomendaciones fueron incluidas en la guía para su posterior aplicación piloto. Respecto a la ficha de datos demográficos, se construyó en base a la información que la investigadora deseaba conocer, acerca de los participantes, para la caracterización de su

muestra. Cabe resaltar que ambos instrumentos fueron aprobados por el Comité de ética de investigación para Ciencias Sociales, Humanas y Artes, previo a la fase de recolección de datos.

2.3.2. Fase Piloto

En esta fase participó un estudiante que cumplía con los criterios de inclusión (estudiante de 1° ciclo de la carrera). Se aplicaron ambos instrumentos y el protocolo de consentimiento informado. Luego de su aplicación, para la guía de entrevista, se corroboró que la mayoría de preguntas funcionaban bien, en cuanto a claridad y comprensión, para el participante y se identificaron aquellas que requerían ser modificadas. En cuanto a las preguntas de datos demográficos, no se realizaron cambios, ya que todos los ítems cumplían su objetivo para caracterización de la muestra.

2.3.3. Fase de aplicación

Para el contacto con los participantes, se solicitó al director de la universidad la base de datos de estudiantes de primero y décimo ciclo de la carrera de Educación Primaria y Bilingüe, quien brindó los correos institucionales de los estudiantes correspondientes a estos ciclos. Seguidamente, se envió un correo electrónico a todos los estudiantes contándoles el objetivo del estudio e invitándolos a participar de él. Aquellos estudiantes que accedieron a participar de la investigación, se les brindó información detallada sobre el procedimiento para el recojo de información, tanto por teléfono (para aquellos estudiantes que brindaron sus números telefónicos por problemas de conectividad) como por correo electrónico.

En todos los casos, la entrevista se realizó a través de una video llamada con el fin de evitar cualquier posible tipo de contagio, debido a la actual situación de emergencia sanitaria. El tiempo promedio, tanto para la aplicación de la ficha de datos demográficos como la guía de entrevista, fue de 60 minutos. Se establecieron horarios estratégicos para que los estudiantes no tuvieran problemas con la conectividad o cruce con alguna actividad académica. Sin

embargo, una estudiante presentó problemas con la conexión de internet por lo que tuvo que retirarse y la entrevista fue descartada, ya que no se pudo reagendar dicha entrevista. Como criterio de rigor para el recojo de información, se utilizaron repreguntas para aclarar, junto con el entrevistado, el sentido de sus declaraciones.

2.4. Análisis de Información

Para llevar a cabo el análisis de la información se utilizó el diseño de análisis temático, este consiste en identificar patrones o temas en común para garantizar un abordaje profundo de la información cualitativa (Braun y Clarke, 2006; Pistrang y Barker, 2012 en Noblega, Vera, Gutierrez y Otiniano, 2020). Para ello, las entrevistas fueron grabadas y transcritas de manera literal. Se realizaron varias lecturas de las entrevistas transcritas para identificar citas que luego se convirtieron en códigos que representaban la información brindada por los participantes. Posterior a ello, se pasó a identificar patrones y temas en común para que sean agrupados en categorías más grandes y con ello, poder responder a los objetivos de la investigación. Para asegurar la validez de la codificación y la confiabilidad de los resultados, el análisis de los mismos se llevó a cabo por la investigadora y la asesora, afinando en conjuntos los criterios para asignar los códigos y clasificar las respuestas. Esto constituye un criterio de rigor científico de la presente investigación.

Para finalizar, una vez sustentada la investigación y colocada en el repositorio de la universidad de manera pública, los resultados serán compartidos a la institución educativa a través de una reunión con el rector y director de la carrera de educación, con el propósito de contribuir con información actual sobre sus estudiantes y que estos datos sirvan para reflexión y toma de decisiones en cuanto a la formación profesional que vienen brindando.

CAPÍTULO III

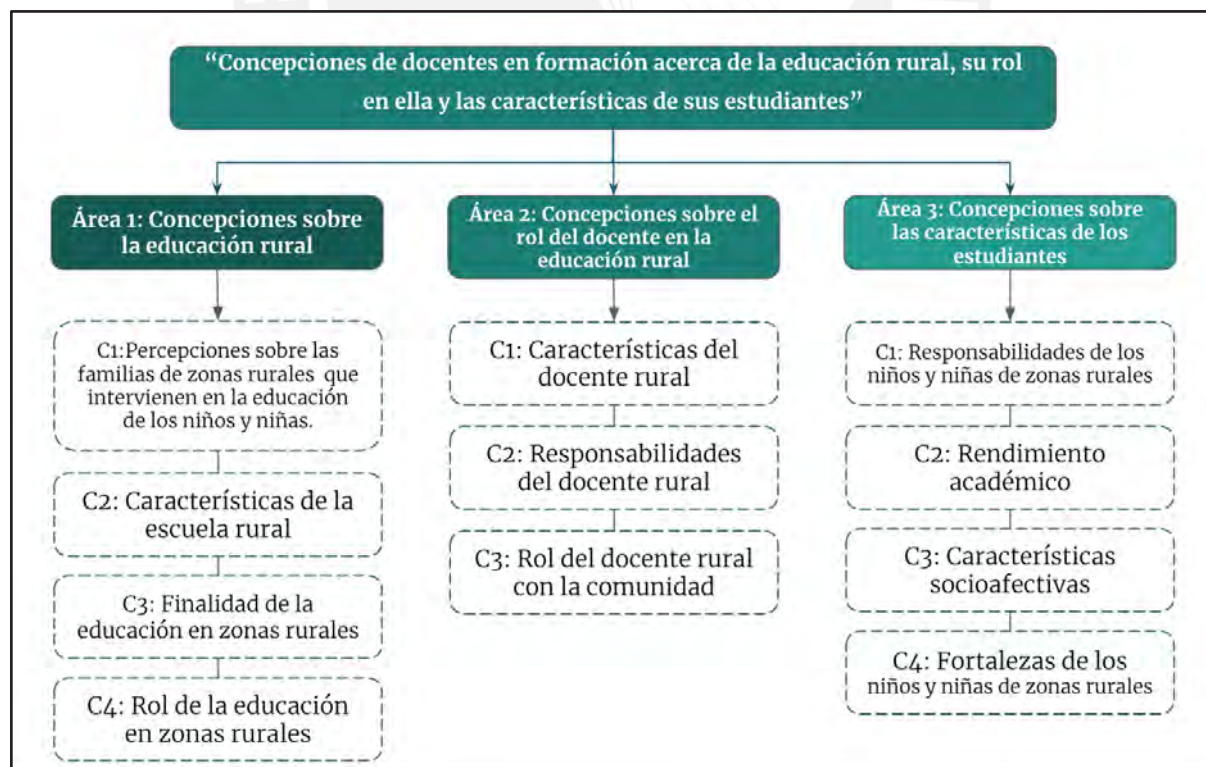
RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El objetivo general de esta investigación fue explorar las concepciones que tienen los docentes en formación inicial acerca de la educación rural, el rol que consideran que desempeñan en ella y las características que les atribuyen a los estudiantes de esta zona. En ese sentido, los resultados se dividieron en 3 apartados, los cuales representan las áreas de la guía de entrevista y los objetivos específicos de la investigación. Cada área contiene categorías que corresponden a la agrupación de códigos identificados en base a la información brindada por los participantes.

Mediante el análisis del contenido, se clasificaron las respuestas de los participantes en las siguientes categorías:

Figura 1

Categorías identificadas por cada área:



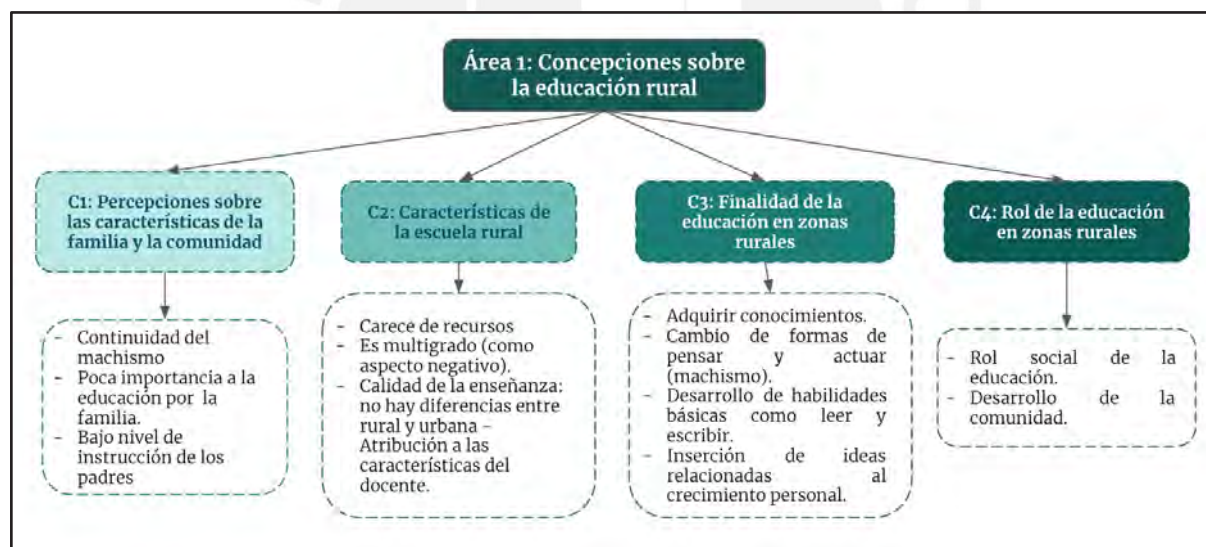
A continuación, se presentan los resultados por áreas, detallando las categorías y códigos encontrados.

3.1. Área 1: Concepciones sobre la educación rural

Esta área comprende aquellas ideas que los participantes sostienen acerca de la educación en zonas rurales, tales como su finalidad e importancia, sus características, y el rol que cumple para el desarrollo de los niños de este sector, para sus familias y para la comunidad. Sus respuestas fueron representadas por códigos, los cuales han sido agrupados en las siguientes categorías: Percepciones respecto a la familia y la comunidad, características de la escuela rural, finalidad de la educación y el rol de la educación en zonas rurales.

Figura 2

Categorías y códigos correspondientes al área 1:



Fuente: Elaboración propia

3.1.1. *Percepciones sobre las familias de zonas rurales que intervienen en la educación de los niños y niñas*

Los participantes atribuyen ciertas características culturales a la familia y la comunidad que podrían influir en la educación de los niños y niñas de zonas rurales, tales como el

machismo (E1, E2, E6, E7), pero, además, la poca importancia que la familia le da a la educación (E3, E4, E6) y el bajo nivel de instrucción de los padres, para poder apoyar a sus hijos en las tareas académicas (E7).

- (E1)-"los padres dicen "no, los varones nada más tienen que estudiar y mujercitas no, ¿para qué? Si las mujeres van a tener sus novios y ¿para qué?".
- (E6)-"muchas veces, los padres de familia de estos niños priorizan lo que viene a ser su economía tradicional, o la ganadería o la agricultura que son sus actividades primarias para ellos, tienen eso primero y la educación ya la tienen después, entonces, cuando haya, digamos, una actividad comunal, ellos van a preferir ir a la actividad comunal que ir a las clases".
- (E7)-"[los niños] no tienen el apoyo de sus padres, ya también no es porque no quieran, sino porque los padres de familia no saben tampoco de las enseñanzas". El padre de familia no va a saber, porque ellos tampoco han podido terminar ya sea su primaria o su secundaria, porque se han dedicado más al trabajo de campo, en cambio en la zona urbana, si un estudiante le pregunta a su padre, aquí tus padres de familia son docentes, son ingenieros, que sí tuvieron educación".

Se evidencian ideas estereotipadas acerca de las personas que viven en la ruralidad, tal y como identificaron Themis y Sánchez (2020) en su estudio, donde el ámbito rural seguía ligado a la idea de atraso, a la mujer con poca educación y agencia y al hombre con el machismo. Estas características que le atribuyen los participantes a las familias de las zonas rurales puede generar que el docente llegue a trabajar a la escuela rural con pocas expectativas respecto al apoyo que pueda recibir de los padres para la educación de los niños y niñas. Las investigaciones señalan que las expectativas del docente influyen en el rendimiento académico de los estudiantes y resultados educativos en general (Cheng y Starks, 2002; Hauser-Cram y

Sirin 2003; Benner y Mistry 2007; Mistry y otros 2009 en Guerrero, 2014) y uno de los aspectos que intervienen en la construcción de estas expectativas es la información y las creencias que los docentes tienen acerca de las características de las familias (Hernández 2010; De Boer, Bosker y Van der Werf, 2010). En ese sentido, este tipo de concepciones sobre las familias de zonas rurales puede generar consecuencias negativas en el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de zonas rurales.

Si bien es cierto que el machismo podría aún prevalecer en zonas rurales y esta sea una de las causas por las que se siguen registrando altos porcentajes de mujeres analfabetas (23.5%) y que además representan el más alto porcentaje de deserción escolar en zona rural (8.6%) según datos de ENAHO (2017), no existen evidencia acerca de que la educación no sea una prioridad para las familias de ámbitos rurales; por el contrario, la literatura en el contexto peruano, ha dado a conocer que las familias, tanto en contexto rurales como urbanos, atribuyen un valor alto a la educación (Ansión y otros 1998; Benavides, Olivera y Mena 2006; Cueto y otros 2010; Crivello 2011). En ese sentido, estas ideas estereotipadas con o sin una base real en la que sean sustentadas, hacia la familia y la comunidad, puede generar consecuencias negativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de zonas rurales ya que recaen en las expectativas que los docentes puedan construir sobre sus alumnos y estas se conviertan en un pronóstico sobre su rendimiento o conducta, lo que a su vez podría influir en las decisiones educativas del docente (Rosenthal y Jacobson, 1968; Finn, 1972; Ding y Rubie-Davies, 2019).

3.1.1. Características de la escuela rural

Según respuestas de los participantes, la escuela rural se caracteriza por no tener suficientes materiales educativos (E2, E5) y ser multigrado (E6, E7), calificando esta última como una característica negativa para la enseñanza de los niños y niñas de ámbitos rurales.

- (E6)-"Una diferencia muy grande es el multigrado porque cuando tú trabajas por grados el trabajo es más específico y también más intensivo para ese grupo de estudiantes, pero cuando es multigrado lamentablemente tú enseñas una sola cosa para todos".

En el Perú, el 92.1% de las escuelas primarias rurales ofrece el servicio multigrado (Miranda, 2020). Este servicio afronta diversos retos y uno de ellos es que en la formación inicial no se enseñan metodologías multigrado (Llanos y Tapia, 2021). Revisando el plan de estudios de la universidad a la que pertenecen los participantes, no se halla alguna asignatura relacionada explícitamente con el tema, tan sólo cuentan con un curso sobre “estrategias metodológicas en EIB” donde se desarrolla la metodología multigrado pero de manera rápida y sin mayor profundización, por lo que podemos inferir que los participantes no cuentan con los suficientes conocimientos para abordar eficazmente la educación rural en aulas multigrado (a pesar de algunos estar en penúltimo ciclo de su formación). Además, puede identificarse conocimientos limitados acerca de la naturaleza de la enseñanza multigrado ya que, como vemos en la viñeta, esta se asocia a una metodología poco eficaz que consiste en “transmitir” un contenido homogéneo a un grupo que reconocen que es diverso. Es posible que del reconocimiento de esta discrepancia surja esta concepción negativa sobre la educación multigrado. Montero (2006) menciona que en los pedagógicos y universidades no ofrecen la formación que un maestro necesita para ser capaz de desempeñarse en un aula multigrado, lo cual se evidencia en aquellos docentes que llegan a trabajar zonas rurales con pocos o nulos conocimientos sobre estrategias para el trabajo multigrado y no hacen un uso eficiente de los recursos como, por ejemplo, el tiempo. Se ha identificado que algunos docentes de aulas multigrado, reparten el tiempo de trabajo en aula entre cada grado por lo que la atención que reciben los y las estudiantes disminuye notablemente, cuando este recurso debe ser bien aprovechado para el trabajo simultáneo de todos los grados a su cargo. Así mismo, tener

conocimientos limitados en cuanto a la educación multigrado podría contribuir a un sentido bajo de autoeficacia, creencia que uno tiene sobre sus capacidades para alcanzar un resultado esperado (Bandura, 1997), por lo que los docentes en formación inicial, al tener una idea errada o escasos conocimientos sobre educación multigrado, podrían considerar que no cuentan con las capacidades suficientes para desempeñar las acciones que permitan obtener los resultados positivos en los estudiantes y ello contribuya a disminuir su motivación por trabajar en estas zonas. Yada y Savolainen (2017) identificaron que maestros japoneses mostraban actitudes positivas frente a la educación inclusiva, sin embargo, no creían en sus capacidades para llevar a cabo actividades que la promovieran y preferían derivar a ciertos estudiantes con otros especialistas.

Respecto a la calidad de la enseñanza, algunos participantes consideran que es mejor en la escuela rural (E3, E4) debido a características personales de los docentes como: pacientes, comprensivos, entre otros. Y características profesionales como las de contar con mejores estrategias que los docentes de zonas urbanas. Sin embargo, otros entrevistados afirman lo contrario (E2, E5), mencionando que existe mejor educación en las zonas urbanas, debido a la calidad de sus docentes.

- (E3)-"*[los docentes] de la zona rural, tienen paciencia, tienen más tiempo*".
- (E4)-"*En las zonas rurales los profesores, no sé, creo que tienen así estrategias para enseñar y en zonas urbanas utilizan solamente una laptop y un proyector, eso nada más*".

Como podemos observar, las concepciones respecto al nivel de enseñanza que se brinda en zonas rurales, está dividida. Sin embargo, el hecho de que algunos participantes consideren que la calidad de enseñanza está relacionada a las características de los docentes, sus conocimientos y acciones en el aula, podría llevar a que ellos tomen responsabilidad directa en

cuanto de la calidad de educación que reciban sus estudiantes, tomando en cuenta que uno de los indicadores más importantes, que determina la calidad educativa, son los docentes, ya que vienen a ser uno de los indicadores para medir el logro de las metas vinculadas a educación que se plantea dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Unesco, 2018). Así mismo, a partir de las respuestas, podemos inferir que, para los participantes, tienen menor impacto en la calidad educativa otros aspectos como la falta de materiales, características de los estudiantes, entre otros.

3.1.2. *La finalidad de la educación en zonas rurales*

La información obtenida en esta categoría fue diversa, algunos participantes consideran que la finalidad de la educación es adquirir conocimientos (E1, E2, E5, E6, E7).

- (E6)- *“si ellos [personas de la zona rural] tienen una manera de vivir muy autóctona, muy tradicional, lamentablemente se van a limitar un poco de las tecnologías, un poco lo que es el mundo de afuera, por así decir y eso sería en parte perjudicial para ellos porque supongamos que sucede una pandemia, también, imagina como ahora, ellos, por el desconocimiento que tienen, muchas veces, inclusive, no van a querer recibir ni vacunas, o sea, va a haber una limitación intelectual de todas maneras”*.

Comentarios como el anterior evidencian que los participantes consideran que la ruralidad y las personas que habitan en estas zonas, se encuentran desconectadas de la realidad actual debido a su forma de vida y escasa información y conocimientos que podrían manejar, situación que para ellos cambiaría cuando asisten a la escuela. Ello se relaciona con lo hallado por Castellano y Sánchez (2020) quienes identificaron que algunos docentes perciben la ruralidad como un contexto desactualizado, pobre y tradicional, incluso ligado con el retraso, y lo manifiestan inconscientemente a través de discursos y prácticas en el aula. En ese sentido, resulta preocupante que docentes en formación inicial, como lo son los participantes de este

estudio, desde ya manifiesten estas concepciones sobre la ruralidad y las personas habitantes en ella, corriendo el riesgo de que se produzca lo hallado por los autores y ello repercuta en el proceso de enseñanza - aprendizaje a través de discursos y prácticas que menosprecien el contexto rural y no consideren que hoy en día se dan intercambios constantes de personas, bienes y servicios entre el campo y la ciudad, que han dado lugar a cambios donde los pobladores rurales se mantienen informados y siguen desarrollándose junto a su comunidad (Ames, 2018), sin tener que realizar cambios en sus costumbres y modos de vida. Como lo menciona Montero (2006), si bien la sociedad actual concibe a la educación como un factor importante para la integración satisfactoria a la sociedad, eso no debería significar violar o desconocer nuestros usos, costumbres y particularidades. Es por esta la razón la importancia de que el currículo de formación inicial docente aborde el concepto de “nueva ruralidad” de manera transversal en la formación, y que incluya experiencias prácticas y vivenciales que permitan a los estudiantes de educación cuestionar y romper aquellas ideas estereotipadas sobre paradigmas urbanos y hegemónicos acerca de la sociedad y la educación (Castellanos & Sánchez, 2020).

Otros, consideran que la finalidad de la educación en zonas rurales está relacionada al cambio de formas de pensar y actuar, como el machismo (E2).

- *"en las zonas rurales se ve el machismo, entonces si un niño va a la escuela obviamente va a tocar todos esos temas y tal vez más adelante cuando crezca se dé cuenta y pueda hacer algo por sus padres o por su madre y es lo que se ve en la zona rural, debe ser por su cultura, por su manera de haber vivido tantos años que siempre el machismo está presente y es demasiado notorio y quizás con la educación eso pueda cambiar señorita".*

Por otro lado, algunos participantes consideran que la finalidad de la educación es el desarrollo de habilidades básicas como leer y escribir (E1, E7).

- *"los que se quedan en el campo sin estudiar serían analfabetos. Cuando salen de su pueblo y empiecen a trabajar, así, les va a faltar conocimientos, si empiezan a trabajar en tipo una construcción, le va a faltar el conocimiento de los números"*

Mientras que, para un participante, la finalidad de la educación en zonas rurales corresponde a la "inserción" de ideas relacionadas al crecimiento personal (E7).

- *"[los niños] son formados o tienen ese contacto [de la escuela], la gran mayoría de ellos, se les inserta a la cabeza de que "tengo que salir adelante, tengo que ser mejor" y bajo ese pensamiento ellos terminan siendo excelentes profesionales, excelentes personas, es lo que considero que cuando un niño de esa cultura, de esos valores, recibe en su ingenuidad todas las propuestas que vienen de afuera de parte de un docente que tienen que ser profesionales, les orienta vocacionalmente, ellos lo creen, lo creen y muchas veces lo cumplen, la gran mayoría de veces lo cumplen y cuando lo cumplen son excelentes profesionales, yo creo que eso les abre muchas puertas, eso es muy bueno, es algo que a ellos les permite desarrollar todas sus habilidades, todas sus virtudes".*

Se evidencia la atribución de un rol pasivo a los niños y niñas de ámbitos rurales, considerando que estos no tienen objetivos y propósitos personales o profesionales, sino que estos son otorgados por la escuela y el docente.

3.1.3. El rol de la educación en zonas rurales

La mayoría de participantes (E1, E2, E3, E4, E5, E7) relaciona la asistencia de los niños y niñas a la escuela con el progreso, utilizando en su mayoría frases como “salir adelante”, “ser algo en la vida”.

- (E1)-*"Cuando va a la escuela podría cumplirse su sueño de ser profesional, de ser algo en la vida".*
- (E3)-*"el niño tiene que educarse, ¿para qué?, para que pueda abrir pasos en su camino". O sea, cumplir sus sueños y sus metas. Tal vez un niño a veces sueña ser un ingeniero o aparte de eso podría ser un artista".*

En base a estos comentarios, puede decirse que los participantes le reconocen un rol social a la escuela. Respecto a ello, Alberti y Color (1972) fueron de los primeros en identificar el rol social que se le atribuía a la educación, por ser visto como un recurso utilizado por las personas para ubicarse en una posición más ventajosa dentro del sistema de estratificación, como un recurso para la movilidad social (Ames, 2005). Así mismo, Ames (2005) menciona que la educación puede tener un efecto muy distinto de acuerdo con el contexto social en el que se desarrolla y a la interacción con otros factores sociales y económicos.

Algunos participantes comentaron que cuando los niños y niñas de una comunidad asisten a la escuela, la familia y la comunidad progresa junto a ellos (E5, E6). Ello se ilustra en la siguiente viñeta:

- (E5)-*"[el niño] podría velar por lo que es por la seguridad de ahí de su comunidad, quizás tiene influencia así con los alcaldes, haría valer a su comunidad, haría cosas buenas. Así vas creciendo y quizás ya terminas la universidad, eres un ingeniero, quizás piensas hacer obras en mejora de tu localidad o en mejora del distrito, algo".*

Este tipo de concepciones, donde se percibe que la educación contribuirá al desarrollo y progreso de los niños, niñas, familias y comunidad, puede llevar al docente a tener acciones que busquen acercar la escuela a la comunidad y con ello contribuir a su desarrollo. Fuenzalida et. col. (1968 en Ames, 2005) identificaron que cuando los docentes relacionan sus prácticas y contenidos con características y necesidades de la comunidad y estas adaptaciones son bien recibidas por las familias de la comunidad, se genera una estrecha relación entre comunidad y escuela donde se valoran por igual los conocimientos prácticos - productivos y el trabajo físico - intelectual, llevando prácticas de la comunidad a la escuela y desarrollando innovaciones fuera y dentro de la escuela, lo cual promueve el ascenso colectivo.

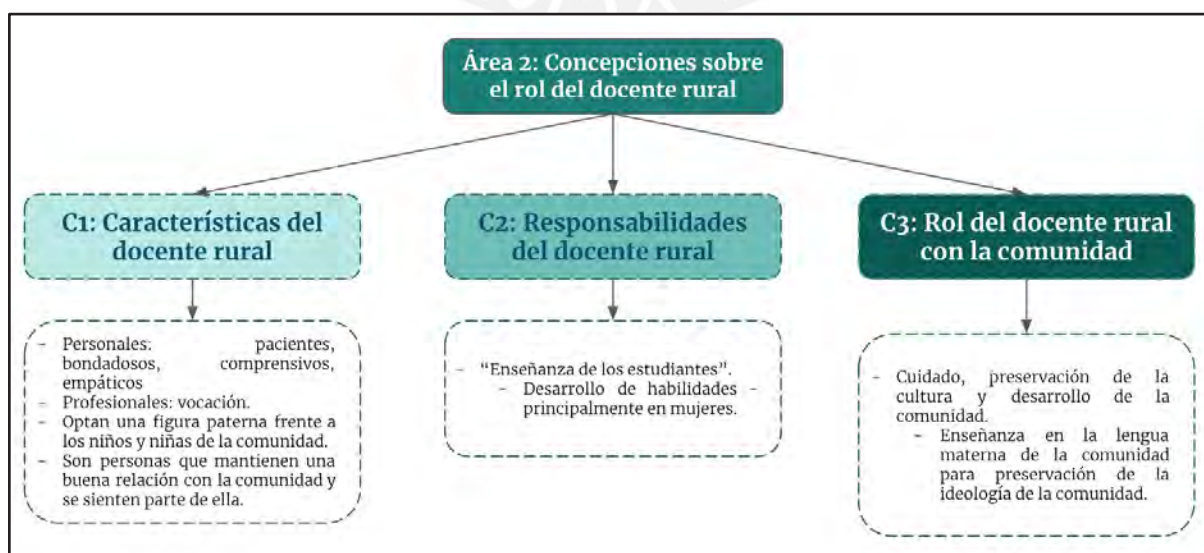
3.2. Área 2: Concepciones sobre el rol del docente en la educación rural

Esta área abarca aquellas concepciones que los participantes tienen sobre el rol que desempeña el docente en la escuela rural. Esta área contiene tres categorías, las cuales son: Características del docente rural, responsabilidades y su rol con la comunidad.

Cada categoría contiene códigos que fueron agrupados, según lo identificado en las respuestas de los participantes.

Figura 3

Categorías y códigos correspondientes al área 2:



Fuente: Elaboración propia

3.2.1. Características del docente rural

Los participantes caracterizaron a los docentes que trabajan en la zona rural como pacientes, comprensivos, empáticos (E1, E2, E3, E4, E5, E6), que tienen vocación (E1). Además, optan una figura paterna frente a los niños y niñas de la comunidad (E4) y son personas que mantienen una buena relación con la comunidad y se sienten parte de ella (E3).

- (E3)-"O sea, ahí te enseñan, si no entiendes otra vez te explico, tal vez personalmente te lo explique a ti, por ejemplo, en la urbana si no entiendes es como decir, es tu problema ya".

Esto evidencia una concepción positiva hacia las características personales de los docentes de la zona rural, lo cual contrasta con lo dicho por Bustos (2007), quien menciona que existe un cliché respecto al perfil del docente rural caracterizado por la juventud, inexperiencia, deficiente formación y demás prejuicios negativos. Lo que sí se observa es que los participantes no hacen mención a características de tipo profesional (conocimientos, competencias pedagógicas, etc) ello puede deberse a que hasta el momento no contamos con un claro perfil profesional del docente rural que nos permita caracterizarlos o tener claridad sobre lo que se espera de ellos. A lo que Santos (2008) agrega que no contamos con un desarrollo curricular específico a nivel de formación inicial.

Por otro lado, los participantes también mencionaron que la mayoría de docentes rurales son y además deben ser pacientes y comprensivos con los estudiantes de esta zona. Esta postura podría relacionarse con el principio de compensación que propuso Marland (1977 en Serrano, 2010) como uno de los cinco principios más representativos que rigen la conducta de los docentes y que representa la tendencia a compensar a favor del débil o del alumno más desfavorecido. Ello podría influir en sus decisiones como docente, por ejemplo, ser más

benevolente y disminuir la exigencia académica debido a la compensación de vulnerabilidad hacia el estudiante rural.

3.2.2. Responsabilidades del docente rural

La mayoría de entrevistados enfatizaron que su principal responsabilidad es la de enseñar a los niños y niñas (E1, E3, E4, E5).

- (E3) - *"el rol de un docente en la educación, en zonas rurales, eso ya solamente enseñar, dar su mayor esfuerzo"*.

Una de las entrevistadas (E7) hizo énfasis en que el docente de la zona rural debe enfocarse en el desarrollo de capacidades sobre todo en mujeres, debido a que demuestran menores habilidades sociales que los hombres.

- (E7)-*"[la responsabilidad del docente] es estimular la colaboración entre las mujeres del salón para poder desarrollar sus capacidades como mujeres y ahí no quedarse calladas, como decir"*.

Esta idea presentada por la participante, si bien es una concepción estereotipada podría hacer que los docentes asuman acciones en pro del desarrollo de las niñas rurales, lo cual va de la mano con lo establecido en la Ley 27558, Ley de la promoción de la educación de las niñas y adolescentes de la zonas rurales, donde se establece la promoción de la participación femenina y desarrollo de liderazgo femenino democrático donde, en igualdad de condiciones, ellas aprendan a intervenir y liderar con estilos democráticos, instituciones, asociaciones escolares, infantiles, juveniles y comunales.

3.2.3. Rol del docente con la comunidad

Los participantes mencionaron que el rol que tiene el docente con la comunidad es del Cuidado, preservación y desarrollo de esta (E2, E3, E4, E5, E6, E7). Pero, además, resulta importante la enseñanza en la lengua materna para preservar la ideología de la comunidad.

- (E6)-"*[los niños de la comunidad] tienen necesidad de que se les enseñe en su lengua materna que es muy importante porque no es lo mismo que te enseñen en castellano a que te enseñen en quechua porque quechua de por sí trae su propia ideología, su propio pensamiento, su propia idiosincrasia*".

Estos comentarios evidencian que los participantes consideran que los docentes de la zona rural sí tienen, a través de su labor, una responsabilidad directa con la comunidad y su desarrollo. Esto es positivo para la contribución de la relación escuela - comunidad, vínculo imprescindible en la pedagogía rural (Santos, 2011).

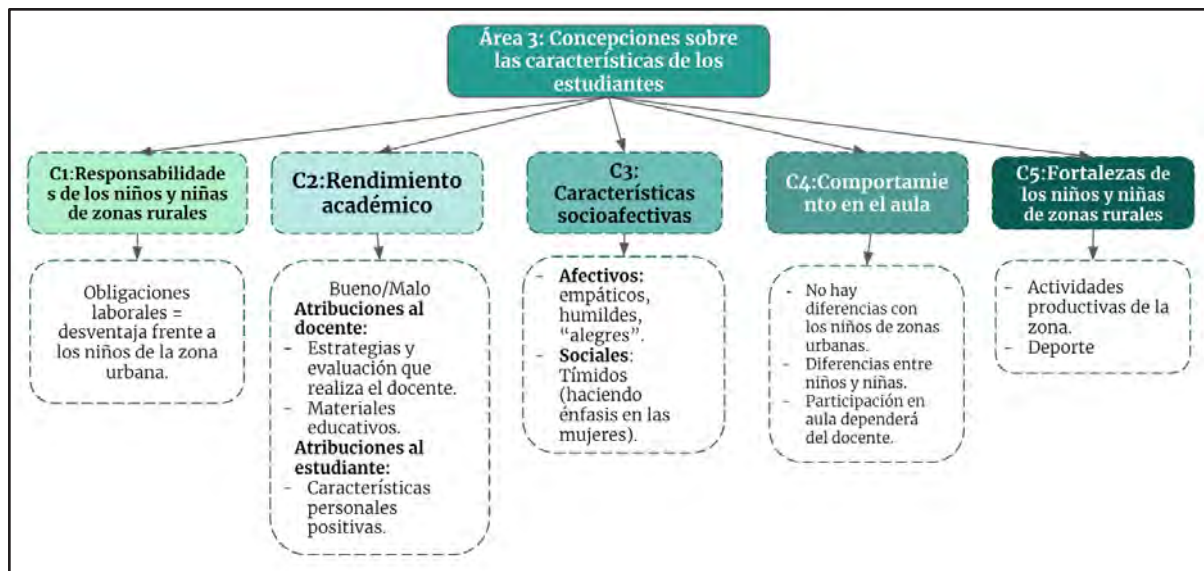
3.3. Área 3: Concepciones sobre las características de los estudiantes de zonas rurales

Las concepciones de los docentes impactan también en la percepción que tienen respecto a sus estudiantes. En el siguiente apartado se identificaron las características que atribuyen los participantes a los estudiantes de ámbitos rurales.

Esta área incluye cinco categorías las cuales son: responsabilidades de los niños y niñas de la zona rural, rendimiento académico, características socio afectivas, comportamiento en aula y fortalezas. Cada categoría contiene códigos que fueron agrupados, según lo identificado en las respuestas de los participantes.

Figura 4

Categorías y códigos correspondientes al área 3:



Fuente: Elaboración propia

3.3.1. Responsabilidades de los niños y niñas de las zonas rurales

Para algunos participantes (E1, E2), un aspecto que caracteriza a los niños y niñas de ámbitos rurales es que tienen obligaciones en casa como es la de trabajar junto a sus padres en actividades propias de la comunidad, como la agricultura y la ganadería. Para ellos, esto representa una desventaja frente a los niños y niñas de las zonas urbanas.

- (E1)-"los estudiantes de zona urbana o de las ciudades más se preocupan lo que es en el estudio, o sea, en zona urbana pues no tienen esos animales, no tienen que cultivar pues en las chacras. En zona rural ya también se dedican a eso, a sembrar, a estar pastando a sus animales..."

Esta percepción evidencia una mirada estereotipada hacia los niños de las zonas urbanas, ya que si bien existe un mayor porcentaje de trabajo infantil en áreas rurales (52.3%), en las áreas urbanas también se registra un porcentaje preocupante (16.2%) de niños que

abandonan sus actividades académicas y de desarrollo, por contribuir al ingreso económico de sus familias, según datos del INEI (ETI, 2015). Mantener esta idea estereotipada puede ser compartida en clase por los docentes, a través de mini discursos, que María Acaso (2012) llamó pedagogías invisibles, los cuales contribuyen a la división social que hoy vivimos, generado por estereotipos.

3.3.2. Rendimiento Académico

Algunos participantes (E1, E2, E5, E6, E7) consideran que el rendimiento académico de los estudiantes dependerá del docente: estrategias que utilice y evaluación previa que realice a los estudiantes.

- (E1) *"dependería de que hace el docente en clase, sus estrategias, la evaluación que les hace a los niños"*.

Mientras que otros les atribuyen la responsabilidad a los materiales educativos (E4, E6): internet, computadoras, útiles escolares, laboratorio, etc.

- (E4) *"por ejemplo, en ciencias ellos no cuentan con microscopios electrónicos, no cuentan para tener una buena investigación con pizarras táctil, no cuentan para tener una mejor enseñanza con proyectores y creo que para mí su rendimiento es regular en zonas rurales que en zonas urbanas por eso"*.

Otros participantes (E1, E3, E4, E6) atribuyen un buen rendimiento académico a las características de los niños, destacando en ellos cualidades tales como la responsabilidad, puntualidad, motivación por aprender.

- (E3) *"Ah, su rendimiento académico es genial y pues sí son buenos alumnos, son dedicados, cumplidos, puntuales"*.

Podemos evidenciar en los participantes una concepción positiva hacia las características de los estudiantes de zonas rurales para alcanzar logros académicos, ya que destacan en ellos actitudes como responsabilidad, puntualidad y el compromiso hacia el estudio. Esta idea que tienen los participantes sobre las características de los estudiantes de zonas rurales contribuye a la construcción de expectativas positivas hacia los estudiantes de zonas rurales, que como sabemos tiene un impacto y relación con el rendimiento académico (Becker, 2013 en Guerrero, 2014). Así mismo, que los participantes destaquen cualidades como la dedicación en el estudio y responsabilidad y cumplimiento de tareas o trabajos asignados en los estudiantes de zonas rurales, podría relacionarse con lo hallado por Ames y Rojas (2012) quienes identificaron que, para los niños, niñas y adolescentes de estas zonas, la escuela tiene una valoración especial, la consideran como un espacio de aprendizaje y encuentro, pero, además, ocupa un lugar muy importante en su proyecto de vida. Al respecto, sería interesante, para futuras investigaciones, corroborar estos hallazgos con información proporcionada por docentes rurales en ejercicio a través de entrevistas o registros anecdóticos u otros instrumentos que nos permitan confirmar dicha característica en los estudiantes de ámbitos rurales.

Por otro lado, aquellos participantes que consideran que el rendimiento de estos estudiantes podría ser regular o bajo, lo atribuyen a factores externos al niño o niña, como las acciones del docente (estrategias que utiliza y la evaluación inicial que hace a sus estudiantes para planificar sus sesiones) o a los materiales con los que cuenta o no. Frente a las acciones del docente, no sólo resulta importante el nivel de formación que estos hayan tenido sino la calidad y pertinencia de esa formación (Montero et al, 2005) ya que mucha de sus decisiones puede perjudicar el proceso de desarrollo y aprendizaje de los y las niñas de ámbitos rurales. Respecto a los materiales de enseñanza, Santos (2011) menciona que el concepto de recursos didáctico no debería estar ligado a la materialidad del objeto ya que particularmente en la escuela rural existen múltiples y variados recursos (paisajes, árboles, etc) que se transforman

en recursos didácticos a partir de la decisión del docente. Incluso las láminas, cuerpos geométricos, instrumentos de laboratorio como menciona el participante E3, pueden ser simples elementos decorativos si no son colocados bajo un objetivo de aprendizaje. Para el máximo aprovechamiento pedagógico de estos diversos recursos que encontramos en zonas rurales se requiere de una formación específica a lo que Ferreiro (Santos, 2011) agrega que la formación de los docentes es excesivamente “urbanizada”, y lo ejemplifica mencionando que la mayoría de docentes no cuentan con la capacidad de observar los procesos químicos que se producen en la naturaleza, sino que necesitan estar en un laboratorio para poderlos notar. En ese sentido, parte de la formación de docentes rurales debe ser promover la concepción de que los recursos didácticos se construyen y brindarles los recursos y herramientas para vincular de manera creativa los contenidos a enseñar con los elementos que justifiquen su uso de acuerdo al objetivo de aprendizaje. Así mismo, ello aporta al desarrollo de estrategias didácticas que pueden prescindir de objetos especialmente diseñados para la escuela (mapas, objetivos geométricos, microscopio, etc.), lo cual disminuye la artificiosidad de la enseñanza (Ferreiro en Santos, 2011).

3.3.3. *Características Socio afectivas*

Respecto a las características socio afectivas de los niños y niñas de zonas rurales, se les describe como empáticos, humildes, alegres.

- (E5) - *"mi tía es profesora de rural... sus alumnos son bien alegres, empáticos, la quieren"*.

Sin embargo, la mayoría de los entrevistados (E1, E2, E4, E5, E6) coincide en que una de las características resaltantes en los niños y niñas de zonas rurales, es la timidez, destacando una diferencia entre géneros (E2, E7) y mencionando que las niñas demuestran menos habilidades de interacción social. Como se menciona en las siguientes viñetas:

- (E1) - *"En zona rural son más tímidos, como te digo, son más tímidos, tienen miedo de hablar en público".*
- (E2) - *"los niños son más hiperactivos, son los que te hablan, son los que te preguntan, pero lo que pasa con las niñas son tímidas, llegas y ellas se ocultan, se tapan y no sé por qué pasará eso la verdad, en cambio los niños son más, ahí están metidos, no tienen miedo, quieren aprender lo otro, pero en el caso de las niñas no".*

Podemos identificar una concepción positiva respecto a características afectivas ya que destacan en ellos cualidades como la empatía y la humildad. Sin embargo, en cuanto a habilidades sociales, la mayoría de los entrevistados destaca la timidez como característica resaltante de estos niños, pero sobre todo en las niñas de zonas rurales. Ello podría relacionarse con lo hallado por Alberti y Color (1972 en Ames, 2005) quienes mencionan que, sobre todo en las escuelas rurales, se observa una relación maestro - estudiante marcada por el autoritarismo, relación que luego se reproduce en la estructura social global. Además, se ha hallado que los niños y niñas de zonas rurales muestran signos de temor frente a sus docentes (Themis y Sánchez, 2020) y manifiestan que desean cambiar una serie de situaciones y elementos en su experiencia educativa, entre ellas, la relación que tienen con sus maestros y el castigo físico y verbal que suele ocurrir en clase (Ames y Rojas, 2012). Frente a esta situación, urge que el docente rural tome conciencia y propicie un ambiente de solidaridad y confianza mutua con los estudiantes, a lo que Alberti y Cotler (1972 en Ames, 2005) le añaden que el docente debería tener una participación activa en la vida escolar, así como promoverse a nivel institucional aquellas iniciativas en las que se observe un trabajo en conjunto entre docente - alumno.

3.3.4. Comportamiento en aula

Las concepciones en cuanto al comportamientos de los niños y niñas en aula son variadas. Frente a una pregunta abierta en la entrevista, donde se buscó saber si los participantes identificaban alguna diferencia entre docentes y estudiantes de la escuela rural y urbana, uno de los participantes (E1) mencionó que no existen diferencias en la conducta de niños y niñas de la zona rural con los de la zona urbana.

- *"[...]hay de todo tipo sus comportamientos, otros son medio malcriados, otros que no son así también malcriados, son obedientes, cumplen con sus tareas, otros a veces se burlan, otros no, no hay diferencias".*

Al respecto, es importante destacar que los cambios que se han dado en la ruralidad de nuestro país, debido a un incremento en el intercambio entre lo rural y urbano, han podido disminuir aquellas ideas que denotan diferencias hegemónicas por ubicación demográfica como lo rural y urbano, ideas que provienen de un pensamiento occidental donde lo rural está marcado por lo tradicional, primitivo y restrictivo, mientras que lo urbano se caracteriza por la modernización y versatilidad (Greene & De Abrantes, 2021). Nuevamente, se destaca lo relevante que es que los estudiantes de educación aborden el concepto de “nueva ruralidad” en el transcurso de su formación, concepto que incluso es base en la Política de Atención Educativa para la población de Ámbitos rurales (MINEDU, 2018). Del mismo, es fundamental el desarrollo de un pensamiento reflexivo y analítico frente ciertas acciones que hoy en día forman parte de un currículo oculto en las escuelas rurales y se transmiten a través de discursos estereotipados que contribuyen a la continuación de la hegemonía de lo urbano sobre lo rural.

Otros participantes vuelven a destacar aquella diferencia entre niños y niñas, ya sea por su nivel de actividad en aula (E2) o por su participación (E7).

- (E2)-"Yo pienso que básicamente los niños son los que van a ser más hiperactivos que las niñas, las niñas son más tímidas, incluso no quieren hacer grupo, tú les mandas y a veces no dicen nada".
- (E7)-"en cuanto a la participación de los estudiantes también es un poco diferente, como le mencioné, las mujeres no participan y eso, a un docente, le dificulta, así busqué estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje para que las mujeres puedan participar no participan y en la zona urbana sí participan las mujeres, incluso más que los varones todavía".

Montero (2006) menciona que el silencio y retraimiento de las niñas en el aula de clase, podrían ser instrumentos de resistencia frente a la adversidad que viven dentro de ella. Uno de los factores que es difícil medir pero significativo en la vida escolar y el modo como las niñas experimentan su escolaridad, es el trato que reciben en el ambiente educativo (Moreno, 2006) frente a ello, de acuerdo a estudios que se realizaron en nuestro país (Moreno, 1998, 2001, 2002, 2006 y Themis y Sanchez, 2020) se hallaron expresiones de agresión, burla, humillación y descalificación frente a niñas y adolescentes campesinas e indígenas, no solo de sus compañeros sino que también de los docentes, pero además que estos últimos no promovían interacciones equitativas entre niños y niñas, y muy pocas veces intervenían en situaciones de conflicto entre ambos. Por otro lado, Themis y Sanchez (2020) identificaron que la percepción que sostenían los docentes acerca de las mujeres y niñas de la zona rural se traducían en las expectativas en cuanto a su rendimiento escolar por lo que los profesores enseñaban, a partir de ese posicionamiento. En ese sentido, y tomando en cuenta que las concepciones afectan y condicionan el comportamiento y la práctica educativa del maestro (De Andraca y Gajardo, 1992; Thomson, 1992, Jimenez y Correa, 2002 en Vargas y Acuña, 2020) parte de estas acciones, podrían provenir de las creencias y concepciones que sostienen los docentes sobre las características de las niñas y su rol en la escuela y en la comunidad. En ese sentido, urge

abordar esta problemática desde la formación inicial a través del plan de estudios, ya que tener conciencia de estas creencias y concepciones nos ayudará a comprenderlas, re pensarlas y si fuese necesario, cambiarlas (Ortega y Gasset, 1940). Moreno (2006) menciona que las niñas y adolescentes de zonas rurales, más aún si pertenecen a familias pobres y si son indígenas, siguen ocupando el último lugar de atención frente a las carencias y pobreza que afectan a la educación peruana. Sin embargo, la presencia de ellas en las escuelas del campo es una oportunidad valiosa para atenderlas debidamente, motivarlas, retenerlas en la escuela, incentivar la buena relación con sus compañeros de aula, promover sus aprendizajes significativos y contribuir a mejorar sus condiciones de integración a la vida nacional y a reducir la desigualdad social.

3.3.5. Fortalezas de los niños y niñas de zonas rurales

Finalmente, los docentes en formación destacan dos principales fortalezas en los niños y niñas de la zona rural. La primera (E1, E2, E6, E7), es respecto a aquellos conocimientos y habilidades que tienen acerca de las actividades económicas de la comunidad (agricultura y ganadería) y la segunda, reconocen que son niños y niñas que destacan en actividades deportivas (E3, E4).

- (E2)-*"fuera de la escuela pues los niños de la zona rural, por ejemplo, saben de la chacra, yo no sé mucho acerca de la chacra, cuándo se riega, cuando se hace esto, en cambio los niños de allá sí saben porque viven, viven con sus padres de la ganadería, ellos saben mucho de esas cosas".*
- (E3)-*"las habilidades sería pues como son de campo algunos juegan deportes y en eso son más hábiles"*

Que los participantes identifiquen como fortaleza los conocimientos sobre la agricultura y ganadería y otras actividades propias de las zonas rurales, resulta contradictorio frente a la

concepción que evidencian tener respecto a la finalidad de la educación en la zona rural, como aquel medio que les permitirá adquirir conocimientos para una mejor adaptación a sociedad y salir de su actual condición.

Por otro lado, el reconocimiento de estas habilidades y conocimientos, a su vez resulta positivo para que estos sean tomados en cuenta como saberes previos dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje. Ruiz, Rosales y Neira (2006), mencionan que los niños y niñas de zonas rurales están pensados en función a los bajos resultados en sus evaluaciones, a lo que no tienen, a lo que no logran y a lo que les falta, no obstante, la inclusión de los conocimientos, con los que los niños y niñas de ámbitos rurales llegan a clase, es un asunto de reconocer y validar la diversidad e interculturalidad, es brindarles un espacio para ser vistos y vistas en la escuela y quitarles el rol pasivo que se les otorga en el aula cuando se tiene una mirada de déficit hacia ellos. Sin embargo, se ha identificado que la inclusión de saberes previos, por parte de docentes rurales, se limita a datos y ejemplos locales que solo dan a conocer la reducida mirada que se tiene desde la ciudad hacia la realidad (Ruiz, Rosales, & Neira, 2006). Citando lo dicho por Ausubel: “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, diría lo siguiente: el factor aislado más importante que influye en el aprendizaje, es aquello que el aprendiz ya sabe. Averígüese esto y enséñese de acuerdo con ello” (Moreira 2004). En ese sentido, y como Ruiz, Rosales y Neira (2006) lo plantean, los saberes previos deben ser reconocidos por los docentes como construcciones complejas a través de las cuales se adquiere sentido y pertenencia a un espacio y grupo, con los cuales se debe dialogar y no solamente incluir de manera general. Por ello, es necesario que los maestros conozcan y reconozcan las culturas de sus estudiantes en todas sus dimensiones: objetos, datos, hechos, procesos históricos, de gestión social y comunal, de enseñanza y aprendizaje y aquellos vinculados a marcos interpretativos generales.

CONCLUSIONES

Las respuestas proporcionadas por los docentes en formación inicial que participaron en este estudio, nos muestran un panorama complejo de las concepciones que sostienen sobre la educación rural, su rol en ella y las características de los estudiantes de estas zonas.

A partir de las respuestas obtenidas se ha concluido las siguientes ideas:

Primero, si bien los participantes reconocen el valor cultural que tienen las zonas rurales y el derecho que tienen las personas que habitan en ella de recibir una educación en su lengua materna, también relacionan la ruralidad y a sus habitantes con la pobreza y un menor desarrollo. Consideran que la escuela es aquel factor que los ayudará a dotarse de mayores conocimientos y así poder “salir” de ese contexto para obtener mejores oportunidades de desarrollo personal y profesional. Tomando en cuenta que las acciones del docente se ven condicionadas en gran medida por su pensamiento, estas concepciones probablemente los lleven a tomar decisiones y elaborar discursos que impulsen a los estudiantes a “salir” de su condición actual, presentando una visión desesperanzadora y de desventaja sobre permanecer en la ruralidad.

Por otro lado, los participantes de este estudio evidenciaron concepciones estereotipadas sobre las comunidades, las familias y los niños y niñas de las zonas rurales. Esto podría influir en la construcción de sus expectativas en cuanto al trabajo en estas zonas y por ende afectar su desempeño docente y el rendimiento de las y los estudiantes.

Tomando en cuenta el género, los participantes perciben a las niñas y mujeres de las zonas rurales como personas con menos habilidades comunicativas y de interacción social. Esta mirada negativa influirá en las expectativas de los docentes en cuanto a posibilidades de aprendizaje, desarrollo y progreso en las niñas y mujeres rurales.

Así mismo, los participantes cuentan con conocimientos limitados sobre la escuela rural y la educación multigrado, siendo este último el servicio ofrecido en la mayoría de escuelas rurales. Estos limitados conocimientos han influido a que perciban al servicio multigrado como negativo para la escuela rural y el proceso educativo de sus estudiantes. Pero, además, el no tener claridad respecto a la naturaleza de la educación multigrado, podría contribuir a un sentido bajo de autoeficacia que los haría desertar frente a una posibilidad de trabajo en estas zonas. Esta podría ser una de las posibles causas de la poca disponibilidad y motivación que existe por parte de los docentes para trabajar en zonas rurales.



RECOMENDACIONES

- Se plantean las siguientes recomendaciones a partir de los hallazgos en la presente investigación:
- En cuanto a la formación docente, se recomienda fomentar espacios reflexivos, tanto en la formación inicial como continua, ya que ésta se ha centrado en el desarrollo de habilidades técnico-pedagógicas y pocas veces se da espacio para el desarrollo de competencias reflexivas donde se les pueda brindar un acompañamiento y guía para que el docente pueda mirar de manera crítica sus creencias y de esta manera mejorar su práctica. La ausencia de estos espacios puede generar la transmisión, de manera irreflexiva, de micro discursos que perjudicarían el proceso de desarrollo de las y los estudiantes, por ejemplo, transmitir una mirada desfavorecedora hacia el medio rural. Los docentes requieren tomar conciencia de estas creencias y concepciones para cambiarlas, si así se requiere y de esta manera cubrir las verdaderas necesidades de aprendizaje y desarrollo que demandan los y las estudiantes de ámbitos rurales y no sean atendidos desde una visión deficitaria. Para ello, resulta importante incorporar el concepto de “nueva ruralidad” en el currículo de formación inicial docente y sea abordado de manera transversal en la formación, incluyendo experiencias prácticas y vivenciales en diferentes contextos para que los estudiantes de educación reflexionen, cuestionen y sean críticos de aquellos paradigmas que puedan tener acerca de la sociedad y la educación.
- En la misma línea, se sugiere que en los planes de estudio de la formación inicial docente, se dé mayor atención a la formación en educación multigrado, reconociendo su verdadera naturaleza y valorando el aporte que esta puede brindar a todo nuestro sistema educativo tomando en cuenta que somos un país donde la diversidad no solo se observa en aulas multigrado o cuando planteamos diferencias entre lo rural y urbano, sino en todas las

aulas de nuestro país, siendo en estas últimas, tal vez, en un grado más notorio y complejo. Así mismo, se plantea la importancia de abordar y desarrollar con amplitud la definición sobre “nueva ruralidad”, concepto incluido en la Política de Atención educativa para la Población de Ámbitos Rurales, de tal manera que se pueda terminar con ideas estereotipadas hacia las zonas rurales y las personas que habitan en ella. Poniendo un especial énfasis en que, si bien la sociedad actual le ha otorgado a la educación un rol en la integración satisfactoria a la sociedad, esto no significa desconocer o desprestigiar costumbres y particularidades de ciertas zonas y ámbitos.

- Así mismo, dentro de la formación continua se plantea la instauración de comunidades de aprendizaje entre docentes rurales, las cuáles consisten en la transferencia de conocimientos a través del relato de experiencias dentro de un grupo. Estas comunidades pueden ser organizadas incluso entre docentes de una misma región, lo cual les permitiría ampliar sus conocimientos sobre las características de determinadas zonas y compartir experiencias que enriquezcan su práctica pedagógica.
- Respecto a futuros estudios, se sugiere continuar indagando en el pensamiento del profesor. Sus creencias, concepciones y teorías que han elaborado a lo largo de su historia, nos brindarán mucha más información sobre el porqué de sus acciones y decisiones para de esta manera implementar medidas que potencien el proceso de enseñanza - aprendizaje. Por ejemplo, profundizar en las concepciones y teorías que sostienen los docentes sobre la interacción entre profesor - estudiante en ámbitos rurales. Como vimos, una de las características que resaltan los participantes en las niñas y niños de zonas rurales es la timidez o poco desarrollo en sus habilidades sociales, los estudios nos ayudarían a identificar por qué consideran los docentes que los y las estudiantes evidencian estas características. En función a lo que se encuentre, se podría optar por acciones que promuevan un desarrollo óptimo de los niños y niñas de esta zona, como, por ejemplo, modificar acciones docentes que se relacionen

con el autoritarismo o muestras de violencia dentro de clase, que repercute en las formas de interacción de los niños y niñas con los adultos. Finalmente, para próximos estudios con docentes en formación inicial, se necesita incorporar otras técnicas que permitan corroborar los datos obtenidos en la entrevista, tales como observación en prácticas pre profesionales o generación de estructura (TGE) a partir de teorías subjetivas.



REFERENCIAS

- Ames, P. (2005). *Educación y sociedad en el instituto de Estudios Peruanos: Una reflexión constante, un problema pendiente*. Lima: IEP.
- Ames, P., & Rojas, V. (2012). *Podemos aprender mejor". La educación vista por los niños. IEP. Lima*. Lima: IEP.
- Anaya, T., Montalvo, J., Ignacio, A., & Arispe, C. (2021). Escuelas Rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID-19) y recomendaciones para reducirlas. *Educación XXX*, 11-33. Obtenido de <http://www.grade.org.pe/creer/recurso/escuelas-rurales-en-el-peru-factores-que-acentuan-las-brechas-digitales-en-tiempos-de-pandemia-covid-19-y-recomendaciones-para-reducirlas/>
- Ávalos, B. (2003). *La Formación Inicial Docente en Chile*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Batallan, G., & Diaz, R. (1990). 4. Batallan, GraSalvajes, barbaros y niños. La definición de patrimonio en la escuela primaria. *cuadernos de Antropología social*. 2, 41-45.
- Becerra, S., Barría, C., Tapia, C., & Orrego, C. (2009). Prejuicio y discriminación étnica: una expresión de prácticas pedagógicas de exclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, , 165-179.
- Benítez, W. (2013). Concepciones sobre las matemáticas, su enseñanza y su aprendizaje de docentes en formación. *Revista Científica y Tecnológica*, 185-189.
- Bernad, H. (2002). *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches*. 3rd Alta Mira Press; Walnut Creek, CA.
- Boix, R. (2019). *Curriculum y escuela rural en Cataluña*. *Revista Espaço do Currículo*. Obtenido de <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>
- Campos, A., & Gutierrez, J. (2019). ¿Focalizar para mejorar? Un análisis de las políticas y esquemas de incentivos de atracción docente en el Perú. *XXI Concurso Anual de investigación CIES 2019*. Obtenido de https://cies.org.pe/sites/default/files/investigaciones/focalizar_para_mejorar_un_analisis_de_las_politicas_y_esquemas_de_incentivos_de_atraccion_docente_en_el_peru.pdf
- Cárcamo, R., & Castro, P. (2015). Concepciones sobre el Aprendizaje de Estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Magallanes y Docentes en Ejercicio en la Educación Básica de la ciudad de Punta Arenas. *Formación Universitaria*, 13-24.
- Castellanos, T., & Sánchez, M. J. (2020). *Las pedagogías invisibles de género en escuelas multigrado rurales: Análisis de prácticas pedagógicas*. Lima: Proyecto CREER/GRADE (Documento de Investigación).
- Catalán, J. (2010). *Teorías subjetivas: Aspectos teóricos y prácticos*. La Serena: Universidad de la Serena.
- CEPAL. (2020). *Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19*. Libros y documentos institucionales.
- Creswell, J., & Clark, V. (2011). *Designing and conducting mixed method research*. 2nd Sage. Thousand Oaks.

- Da Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en la formación de maestros. En K. Krainer & F. Goffree (Eds.). *On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education. Alemania: Forschungsintitut f r Mathematikdidaktik*, 43-50.
- Darling-Hammond, L. (2006). Lo que necesitan saber y conocer los profesores. Secretaría de Educación Pública. Obtenido de https://www.academia.edu/6337705/Antologia_evaluacion?bulkDownload=thisPaper-topRelated-sameAuthor-citingThis-citedByThis-secondOrderCitations&from=cover_page
- De Andraca, A., & Gajardo, M. (1992). *Docentes y Docencia. Las Zonas Rurales*. . Santiago, Chile: UNESCO/FLACSO.
- De Miguel, A. (2001). *Modelos académicos de evaluación y mejora en la Enseñanza Superior. Revista de Investigación Educativa* (Vol. 19).
- Ding, H., & Rubie-Davies, C. (2019). Teacher expectation intervention: is it effective for all students? *Learning and individual differences*.
- El Peruano. (11 de Marzo de 2020). Decreto Supremo que declara Estado de Emergencia Nacional por las graves circunstancias que afectan la vida de las personas a consecuencia de la COVID-19 y establece las medidas que debe seguir la ciudadanía en la nueva convivencia social. *El Peruano*, págs. 6-7.
- ENDO. (2018). *Encuesta nacional a docentes de instituciones educativas públicas y privadas*. . Dirección de Promoción del Bienestar y Reconocimiento Docente.
- Ernest, P. (1989). The impact of beliefs on the teaching of mathematics. *Mathematics Teaching: The State of the Art*, 249-254. Obtenido de <http://webdoc.sub.gwdg.de/edoc/e/pome/impact.htm>
- ESCALE. (Julio de 2020). *Estadística de la Calidad Educativa*. Obtenido de http://escale.minedu.gob.pe/c/document_library/get_file?uuid=5b6fa8ec-5dc6-4625-b312-88b38b9eada0&groupId=10156
- Fernandez, J., & Pandero, E. (2020). Comparación entre concepciones y prácticas de evaluación entre profesores de educación secundaria: más diferencias que similitudes. *Revista para el estudio de educación secundaria*, 2(43), 309-346. doi:10.1080 / 02103702.2020.1722414
- Finn, J. (1972). Expectations and the Educational Environment. *American Educational Research Association*, 387-410.
- Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes. Revista de educación de la Universidad de Málaga*, 48-69.
- Gil, R. (19 de Octubre de 2018). Ampliando la perspectiva epistemológica de la formación docente. In *La formación docente: Horizontes y rutas de innovación. CLACSO*, 473-488. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/j.ctvnp0k1g.17>
- Gonzales, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad: Los procesos de construcción de la información*. McGraw-Hill Interamericana. .
- Gonzalez, M. (1999). *Creencias, atribuciones y autoeficacia en profesores de enseñanza básica municipalizada. Tesis presentada para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación*. Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Greene, R., & De Abrantes, L. (2021). Ni urbano ni rural: lo ciudadano como tipología para pensar la ciudad no metropolitana. *EURE (Santiago)*.
- Guerrero, G. (2014). *Yo sé que va a ir más allá, va a continuar estudiando: expectativas educativas de estudiantes, padres y docentes en zonas urbanas y rurales del Perú*. Lima: GRADE.
- Hidalgo, N., & Murillo, J. (2017). Las concepciones sobre el proceso del Aprendizaje de los estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación.*, 15. doi:10.15366/reice2017.15.1.007
- INEI. (26 de Octubre de 2017). Obtenido de <https://www.inec.cr/multimedia/enaho-2017principales-resultados-de-la-encuesta-nacional-de-hogares-2017>
- INEI. (2017). Obtenido de <https://www.inec.cr/multimedia/enaho-2017principales-resultados-de-la-encuesta-nacional-de-hogares-2017>
- INEI. (Diciembre de 2018). Obtenido de https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1600/
- IPEBA. (2011). *Ruralidad y escuela. Apuntes para la acreditación de instituciones educativas en áreas rurales*. Lima: Publicaciones del Ministerio de Educación. Obtenido de <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/889>
- León, G., Rodríguez, & Vargas. (2017). *El estado de la educación en el Perú*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/324991119_La_escuela_rural_una_mirada_internacional
- List, A., Brante, E., & Klee, H. (2020). Un marco de concepciones de los profesores en formación sobre la alfabetización digital: comparando los Estados Unidos y Suecia. *Computadoras y educación*. 148. Obtenido de <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1016/j.compedu.2019.103788>
- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharromán, A., & Villalón, R. (2006). *Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje*. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. d. P rez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, & M. De la Cruz. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: GRAÓ.
- Meckes, L. (2007). Evaluación y estándares: logros y desafíos para incrementar el impacto en la calidad educativa. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1). Obtenido de http://www.cide.cl/Download/Decano/2002_usos_abusos_simce.pdf
- MINEDU. (2013). Reglamento de la Ley N°29944, Ley de Reforma Magisterial. *Decreto Supremo N°004-2013-ED*. Lima, Perú.
- MINEDU. (2016). Obtenido de <http://www.grade.org.pe/creer/recurso/lineamientos-para-el-mejoramiento-del-servicio-educativo-multigrado-rural/>
- MINEDU. (2018). Obtenido de <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/decreto-supremo-que-aprueba-la-politica-de-atencion-educativ-decreto-supremo-n-013-2018-minedu-1723311-1/>
- MINEDU. (2021). *Informe de evaluación de implementación 2020: Política de Atención Educativa para la población de ámbitos rurales*. Lima.
- Miranda, L. (2020). *La educación multigrado: debates, problemas y perspectivas*. Lima: Proyecto CREER.

- Montero, C. (2006). La exclusión educativa de las niñas del campo: ¿pasado o presente? En Ames, P. *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación. Instituto de Estudios Peruanos*, 303-321.
- Moreira, M. A. (2004). El aprendizaje significativo según la Teoría de Ausubel. En: Pontificia Universidad Católica del Perú. Programa de capacitación docente – verano 2004. *PUCP*.
- Nóblega, M., Vera, A., Gutierrez, G., & Otiniano, F. (2020). *Criterios de Homologación de Investigación*. Obtenido de Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Psicología: https://assets.website-files.com/618ed5b1575fd9c8e7a2f3a5/61b3c43fec09f11fe3c5ff74_chip-investigaciones-cualitativas-2020.pdf
- NU. CEPAL. (Mayo de 2011). *Naciones Unidas-CEPAL*. Obtenido de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/3858-nueva-definicion-rural-fines-estadisticos-america-latina>
- ONU-Habitat. (24 de Abril de 2017). Obtenido de <https://onuhabitat.org.mx/index.php/distinciones-entre-lo-rural-y-lo-urbano>
- Oxa, J. (2005). “(Des) encuentros entre la oralidad y la lectoescritura en las niñas y niños de la comunidad de Huantura. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia, Facultad de Educación.
- Palinkas, L., Horwitz, S., Green, C., Wisdom, J., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful Sampling for Qualitative Data Collection and Analysis in Mixed Method Implementation Research. *Administration and policy in mental health*, 533–544. Obtenido de <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods. Thousand Oaks*, 3.
- Perez, A., & Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*. 37-63.
- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, P., Mateos, M., Martín, E., & De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona.
- Relmuan, M. (2005). *El Mapuche, el aula y la formación docente*. Bolivia: P.INS, PROEIB ANDES, Plural. .
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pigmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ruiz, P., Rosales, J., & Neira, E. (2006). *Los desafíos de la escolaridad en el Perú: estudios sobre procesos pedagógicos, saberes previos y el rol de las familias*. Lima: GRADE.
- Santos, L. (2011). *Quehacer educativo*. Obtenido de <http://www.grade.org.pe/creer/recurso/espacios-tiempos-y-recursos-en-el-aula-multigrado/>
- Sch n, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Serrano, R. (2010). Pensamiento del profesor: Un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 267-287.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 1-22.

- TAREA. (Abril de 2012). Conversatorio: Buena docencia y formación docente. *TAREA*(79), 20-29.
- Thomas, C. (2005). El rol del profesor en la educación rural chilena. *Revista Digital e Rural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*. Obtenido de <http://www.revistaerural.cl/thyhe.htm>.
- Thompson, A. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research in mathematics teaching and learning*. New York, NY: Macmillan. . 127-146.
- UMC. (2018). Obtenido de https://issuu.com/med-umc/docs/presentacion-web-ece2018_bcc8e4fc1a7ebf
- UNESCO/OREALC. (2015). *Situación educativa en América Latina y el Caribe: Hacia una educación de calidad*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Vaillant, D. (2008). Teaching Identity. Teaching Staff Importance. *Revista Investigaciones en Educación*, 8, 15-40.
- Vargas, K., & Acuña, J. (2020). El constructivismo en las concepciones pedagógicas y epistemológicas de los profesores. *Revista Innova Educación*, 555-575. Obtenido de <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.04.004>
- Villarroel, G. (2003). El profesor rural de Chiloé. *Revista Digital eRural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*. Obtenido de <https://www.yumpu.com/es/document/read/13714325/el-profesor-rural-de-chiloe-e-rural>
- White, R. (1994). Conceptual and conceptional change. *Learning and instruction*, 117-121.
- Williamson, G., Pérez, I., Collia, G., Modesto, F., & Raín, N. (2012). Docentes rurales, infancia y adolescencia mapuche. *Psicoperspectivas*, 77-96. Recuperado el 25 de Noviembre de 2020, de <http://www.psicoperspectivas.cl>

Sobre la universidad:

Ciclo actual de la universidad: _____

¿La carrera que estás estudiando es la que querías?: Si No

Si la respuesta fue "NO": ¿qué carrera te gustaría estudiar?: _____

¿Ha estudiado otra carrera?: Si No

¿Cuál?: _____

¿Estás trabajando?: Si No

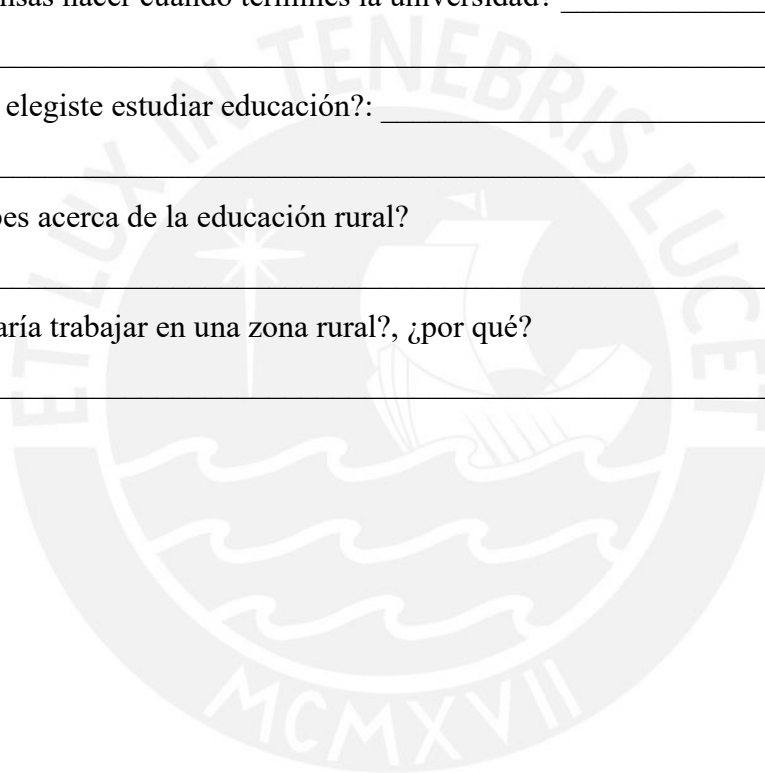
¿En qué?: _____

¿Qué piensas hacer cuando termines la universidad? _____

¿Por qué elegiste estudiar educación?: _____

¿Qué sabes acerca de la educación rural?

¿Te gustaría trabajar en una zona rural?, ¿por qué?



ANEXO 2

Guía de entrevista

La siguiente entrevista tiene como objetivo recoger sus concepciones, como futuro docente, acerca de la educación rural. Entiéndase por “zona rural” como aquellos centros poblados que no son capital de distrito, no tienen más de 100 viviendas agrupadas contiguamente; o si teniendo más de 100 viviendas, éstas se encuentran dispersas o diseminadas sin formar bloques o manzanas (INEI, 2017).

En la presente entrevista, no existen respuestas correctas o incorrectas, lo importante es que sea lo más sincero(a) posible. Recuerde que puede retirarse en cualquier momento de esta entrevista, si así lo considera necesario, o abstenerse a responder algunas preguntas sin que ello sea perjudicial para usted en ninguna medida.

Dimensión	Pregunta
<p>Área 1: Concepciones sobre la educación rural</p> <p>Busca comprender aquellas ideas que los docentes sostienen acerca de la educación en zonas rurales, tales como su finalidad e importancia, sus características, y el rol que cumple para el desarrollo de los niños de este sector, para sus familias y para la comunidad.</p>	<p>En primer lugar, hablaremos sobre las oportunidades de educación para los niños y niñas de las zonas rurales.</p> <p>Se sabe por estadísticas que no todos los niños en la zona rural van a la escuela:</p> <p style="padding-left: 40px;">1. ¿Por qué cree que no van a la escuela?</p>

2. ¿Qué consecuencias considera que trae para un niño o niña, no ir a la escuela?, ¿por qué?.

Repregunta: Si sólo se enfoca en consecuencias negativas, preguntar si hay consecuencias positivas y viceversa: ¿y consecuencias positivas/negativas?, ¿Cree que hay consecuencias positivas/negativas?

3. ¿Qué consecuencias trae a la familia del niño o niña, que deje de ir a la escuela?

Repregunta: Si sólo se enfoca en consecuencias negativas, preguntar si hay consecuencias positivas y viceversa: ¿y consecuencias positivas/negativas?, ¿Cree que hay consecuencias positivas/negativas?

4. ¿Qué consecuencias trae a la comunidad del niño o niña, que deje de ir a la escuela?

Repregunta: Si sólo se enfoca en consecuencias negativas, preguntar si hay consecuencias positivas y

viceversa: ¿y consecuencias positivas/negativas?, ¿Cree que hay consecuencias positivas/negativas?

Por otro lado, los niños que sí asisten a la escuela:

5. ¿Qué consecuencias considera que traería a los niños que sí van a la escuela?

Repregunta: Si sólo se enfoca en consecuencias negativas, preguntar si hay consecuencias positivas y viceversa: ¿y consecuencias positivas/negativas?, ¿Cree que hay consecuencias positivas/negativas?

6. ¿Qué consecuencias trae a la familia, cuando el niño o niña asiste a la escuela?

7. ¿Qué consecuencias trae a la comunidad, cuando el niño o niña asiste a la escuela?

Hay profesores que plantean que existen diferencias entre la escuela rural y la escuela urbana. Y hay otros profesores que dicen

que no, que ambas son lo mismo, ya que son instituciones educativas y que no hay diferencias.

8. ¿Usted qué piensa?, ¿Con cuál de las dos posturas se queda?, ¿Por qué?

a. Si la respuesta es SÍ: ¿Cuáles considera que son esas diferencias entre la escuela rural y la escuela en la ciudad?, ¿Por qué cree que se dan esas diferencias?

b. Si la respuesta es NO: ¿Porqué cree que no hay diferencias entre ambas escuelas?, ¿Qué las hace iguales?

Repregunta: ¿Cree que hay diferencias entre los docentes de la escuela rural y la urbana?, ¿cómo son esas diferencias?, ¿por qué cree que las hay?.

¿Y entre los estudiantes?, ¿cómo son esas diferencias?, ¿a qué cree que se deben?

Alguna diferencia o similitud, entre la escuela rural y de la ciudad, que desea agregar?

	<p>Se ve por documentales y noticias que los pobladores de las comunidades se organizan y se unen para construir escuelas con sus propios recursos:</p> <p>9. ¿Usted ha visto o presenciado ello?, ¿Por qué cree que ocurre ello?</p> <p>Repregunta: <i>Si en caso el entrevistado menciona que eso se debe a que para la comunidad la escuela es muy importante, repreguntar:</i> ¿Y por qué cree es importante la escuela para la comunidad?</p> <p>10. ¿Cuál cree que es el objetivo de la educación en una zona rural?</p> <p>Repreguntas: ¿cómo así ha llegado a esta conclusión o a esta definición?</p>
<p>Área 2: Concepciones sobre el rol del docente en la educación rural</p> <p>Abarca aquellas concepciones que los docentes tienen sobre el rol que desempeñan en la escuela rural. Esto incluye su concepción acerca de sus</p>	<p>Ahora, hablaremos sobre los docentes que actualmente trabajan en las zonas rurales de nuestro país:</p>

responsabilidades para el aprendizaje y el desarrollo de los niños y niñas, sus ideas acerca de su función en la institución educativa, así como su rol con las familias y la comunidad.

11. Desde su perspectiva, ¿cómo son los docentes que trabajan en las escuelas rurales?, ¿Qué características tienen?

Repregunta : En el caso de que el entrevistado mencione que no conoce a ningún docente o no tiene idea de como son, repreguntar:

Entonces, ¿Cómo cree que deberían ser?, ¿Qué cualidades cree que deberían tener?

12. ¿Cuál considera que es el rol del docente en la escuela rural?

Repreguntas: para cada rol que menciona. ¿Qué funciones cree que debería cumplir el docente bajo ese rol?

Ahora voy a mostrar el comentario que hace un director de una escuela rural, sobre las tareas y funciones del docente rural, preste atención por favor, para responder a las preguntas que realizaré en base al comentario:

	<p><i>“Necesitamos que el docente pueda empoderarse de la realidad y de las necesidades que tiene la institución”:</i></p> <p>13. A partir de lo mencionado por el director: ¿Qué entiende usted por empoderamiento?,</p> <p>14. ¿Qué opina sobre lo que menciona el director de esa escuela?</p> <p>Repregunta: ¿está de acuerdo o no, con lo que menciona?</p> <p>15. Y para usted, ¿Cómo son las instituciones de la zona rural?</p> <p>16. ¿Considera que tienen necesidades?, ¿Cuáles?</p> <p>17. Una representante de la Defensoría del Pueblo menciona lo siguiente: “las actividades adicionales que realiza el docente rural, son las de director, auxiliar, personal de aseo...”:</p> <p>a. ¿Ud. cree que las actividades que se menciona en el comentario, le corresponde a cualquier docente o sólo al docente rural?, ¿Por qué?</p>
--	---

Área 3: Concepciones sobre las características de los estudiantes de zonas rurales

Esta área comprende las concepciones que los docentes tienen acerca de cómo son los estudiantes en sectores rurales. Incluye tanto sus ideas acerca de sus procesos cognitivos, su rendimiento académico, así como respecto a sus procesos afectivos y su conducta observable en aula.

Para culminar, hablaremos sobre los estudiantes de las zonas rurales. Para ello, deseo pedirle que imagine que se encuentra trabajando en una escuela rural a cargo del 4to grado de primaria:

18. ¿Cómo cree que es un día típico de clase con estos niños?
19. ¿Qué caracteriza a los estudiantes de su clase?
20. ¿Por qué cree que se comportan del modo en que lo hacen?
21. ¿Cómo consideras que será el rendimiento de los niños en esta tarea?, ¿por qué?
22. A partir de lo que ya me viene comentando, ¿Cómo describiría a un estudiante de la zona rural?

Repregunta: ¿Qué habilidades cree que tienen estos niños en particular?, ¿Qué debilidades o aspectos por mejorar tienen estos niños?

Ahora, le voy a mostrar el comentario que hizo una docente de una escuela rural (presentar el fragmento en ppt):

“... es difícil lograr todos los aprendizajes planificados, sólo queda priorizar temas básicos que ningún niño o niña

	<p><i>debe dejar de aprender, como por ejemplo, matemáticas y comunicación” -</i></p> <p>23. ¿Qué opinas de ello?, ¿Estás de acuerdo?, ¿por qué?</p> <p>24. ¿Por qué consideras que la maestra no puede alcanzar todos los aprendizajes planificados?</p> <p>25. ¿Qué características de los estudiantes cree usted que hace que la docente afirme esto?.</p>
	<p>26. Para culminar, ¿Cuál es la primera palabra o frase que viene a su mente cuando le digo escuela rural?</p> <p>- y maestro rural?</p> <p>- y si le digo, estudiantes de zona rural?</p> <p>He terminado con las preguntas, agradezco su colaboración con esta entrevista.</p>

ANEXO 3

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES (solo para quienes sean mayores de 18 años)

Estimado(a) participante,

La presente investigación es dirigida por Verónica Serruto Alvarez, estudiante de la maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo de la Pontificia Universidad Católica del Perú, como parte de su trabajo de tesis, asesorada por la docente Susana Frisancho Hidalgo. El objetivo de la investigación es conocer las concepciones de docentes en formación acerca de la educación rural, su rol en ella y las características de los estudiantes.

Si usted accede a participar en este estudio, se le solicitará responder, primero a una ficha de datos demográficos y luego a una serie de preguntas sobre el tema antes mencionado, lo que le tomará 60 minutos de su tiempo, aproximadamente. La información obtenida será únicamente utilizada para la elaboración de la tesis. A fin de poder registrar apropiadamente la información, se solicita su autorización para grabar la conversación. Los datos serán almacenados únicamente por la investigadora en su computadora personal, la cual requiere de una contraseña para su acceso, por un periodo de tres años, luego de haber publicado la investigación en el repositorio de la universidad o la presentación de los resultados en productos derivados de la tesis (ponencia, exposición, artículo). Solamente ella y su asesora tendrán acceso a la misma. Al finalizar este periodo, la información será borrada.

Su participación en la investigación es completamente voluntaria. Usted puede interrumpir la misma en cualquier momento, sin que ello genere ningún perjuicio. Además, si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente, a fin de clarificarla oportunamente.

Al concluir la investigación, si usted brinda su correo electrónico, le enviaremos un informe ejecutivo con los resultados de la tesis a su correo electrónico.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: vserrutoa@pucp.edu.pe o al número 974785128. Además, si tiene alguna consulta sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo electrónico etica.investigacion@pucp.edu.pe.

Muchas gracias por su participación.

Para aceptar su participación en el estudio, por favor, lea el siguiente párrafo una vez que la investigadora le indique:

Yo, _____ doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria. He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he leído la información descrita. He tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer preguntas.

Estoy de acuerdo que mi identidad sea tratada de manera confidencial, es decir, que en la tesis no se hará ninguna referencia expresa de mi nombre y utilizará un código de identificación o pseudónimo.

Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí. Finalmente, entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio.