

Concepciones de docentes en formación acerca de la educación rural

Verónica Serruto¹ y Susana Frisancho²

¹Miembro del Grupo de Investigación en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo G-CAD, del Departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú

^{1,2}Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú

El docente es uno de los principales actores en el proceso de aprendizaje y su sistema de creencias influye en su práctica pedagógica. Esta investigación tiene como objetivo identificar las concepciones de un grupo de estudiantes de educación de una provincia de la sierra del Perú, acerca de la educación rural, su rol en ella y las características de los estudiantes. Se plantea un estudio cualitativo que utilizó una entrevista semiestructurada. Los resultados mostraron que los participantes reconocen el valor cultural de la ruralidad y las necesidades y derechos de sus habitantes, sin embargo, continúan relacionándolos con la pobreza y un menor desarrollo, lo cual puede traducirse en discursos que transmiten una visión desesperanzadora y de desventaja. También, se identificaron concepciones estereotipadas frente a los y las estudiantes de ámbitos rurales, las cuales pueden influir en la construcción de expectativas del docente e impactar en su desempeño y en el rendimiento académico de los estudiantes. Finalmente, se evidencian 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

Teachers in training's conceptions about rural education

The teacher is one of the main actors in the learning process and his or her belief system influences his or her pedagogical practice. The objective of this research is to identify the conceptions of a group of education students in a highland province of Peru about rural education, their role in it and the characteristics of the students. A qualitative study using a semi-structured interview is proposed. The results showed that the participants recognize the cultural value of rurality and the needs and rights of its inhabitants, however, they continue

Verónica Serruto  <https://orcid.org/0000-0002-3607-3856>

Susana Frisancho  <https://orcid.org/0000-0002-5517-7597>

Toda correspondencia acerca de este artículo debe ser dirigido a la Mg. Verónica Serruto E-mail: vserrutoa@pucp.edu.pe



to relate them to poverty and less development, which can be translated into discourses that transmit a hopeless and disadvantaged vision. Stereotypical conceptions of rural students were also identified, which may influence the construction of teachers' expectations and have an impact on their performance and students' academic achievement. Finally, there is evidence of limited knowledge about rural schools and multigrade education, which may be one of the reasons why they consider multigrade education as a negative characteristic of rural schools.

Keywords: conceptions, rural education, teaching

Concepções dos professores em treinamento sobre a educação rural

Os professores são um dos principais atores no processo de aprendizagem e seu sistema de crenças influencia sua prática pedagógica. Esta pesquisa tem como objetivo identificar as concepções de um grupo de estudantes de educação de uma província nas terras altas do Peru sobre a educação rural, seu papel nela e as características dos alunos. Foi realizado um estudo qualitativo por meio de uma entrevista semiestruturada. Os resultados mostraram que os participantes reconhecem o valor cultural da ruralidade e as necessidades e direitos de seus habitantes, mas continuam a relacioná-los à pobreza e ao menor desenvolvimento, o que pode ser traduzido em discursos que transmitem uma visão desesperançada e desfavorecida. Também foram identificadas concepções estereotipadas dos alunos rurais, o que pode influenciar a construção das expectativas dos professores e ter um impacto sobre seu desempenho e o rendimento acadêmico dos alunos. Por fim, há evidências de conhecimento limitado sobre as escolas rurais e a educação multietária, o que pode ser uma das razões pelas quais eles consideram a educação multietária como uma característica negativa das escolas rurais.

Palavras-chave: concepções, educação rural, ensino

Les conceptions des enseignants en formation sur l'éducation rurale

Les enseignants sont l'un des principaux acteurs du processus d'apprentissage et leur système de croyances influence leur pratique pédagogique. Cette recherche vise à identifier les conceptions d'un groupe d'étudiants en éducation d'une province des hauts plateaux du Pérou sur l'éducation rurale, son rôle dans ce domaine et les caractéristiques des étudiants. Une étude qualitative a été réalisée à l'aide d'un entretien semi-structuré. Les résultats ont montré que les participants reconnaissent la valeur culturelle de la ruralité et les besoins et droits de ses habitants, mais qu'ils continuent à les associer à la pauvreté et au manque de développement, ce qui peut se traduire par des discours qui transmettent une vision sans espoir et de désavantage. Des conceptions stéréotypées en relation aux élèves ruraux ont également été identifiées, ce qui peut influencer la construction des attentes des enseignants et avoir un impact sur leurs performances et sur les résultats scolaires des élèves. Enfin, il apparaît que les enseignants ont une connaissance limitée des écoles rurales et de l'enseignement multigrade, ce qui peut être l'une des raisons pour lesquelles ils considèrent l'enseignement multigrade comme une caractéristique négative des écoles rurales.

Mots clés: conceptions, éducation rurale, enseignement

Definir la ruralidad hoy en día resulta complejo. Algunos autores (Gaudin, 2019; Rodríguez & Meneses, 2011) e instituciones, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2015), consideran que no existe una definición única de lo rural, ya que se trata de un contexto que atraviesa por constantes cambios y no es homogéneo. Etimológicamente, la palabra rural viene a ser un adjetivo y su significado proviene del latino *rus*, *ruris*, que significa “campo” (Gaudin, 2019). Para la Real Academia Española de la Lengua (RAE, 2022), en su última actualización del Diccionario de Lengua Española, considera el adjetivo de rural como “perteneciente o relativo a la vida en el campo, sus labores y a sus habitantes”.

Geográficamente hablando, en América Latina y el Caribe, se considera área rural a las localidades que poseen una densidad poblacional de entre 100 y 500 habitantes por km², encontrarse fuera de las capitales distritales o provinciales, estar asociados a actividades agrícolas o primarias y, por lo general, no cumplir con algunas funciones definidas como el trazado de calles, equipamiento básico, infraestructura o servicios públicos (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2011). Además de las características geográficas, lo rural también incluye características sociales, culturales, políticas y económicas (Ames & Rojas, 2012). En cuanto a población, según datos del Banco Mundial (2021), los habitantes de zonas rurales constituyen el 43% de la población mundial, correspondientemente al 19% en América Latina. En el Perú, las cifras del último Censo Nacional, muestran que más de 6 millones de peruanos, que representan al 21% de la población del país, habitan en contextos rurales (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2017a, 2017b, 2017c).

La ruralidad peruana es conocida por ser diversa y heterogénea en diferentes aspectos: por su geografía, recursos naturales, humanos y tecnológicos, por su organización económica, servicios de que los dispone (y de los que no), y por su composición étnica, lingüística y cultural (Montero & Ucelli, 2020, 2022). Desde el sector educativo, la educación peruana rural, lamentablemente, suele caracterizarse por tener altos índices de repitencia, extraedad y deserción (Ministerio de Educación [MINEDU], 2018). Si bien se han dado avances, como el desarrollo de una mayor conciencia por parte de los habitantes de zonas rurales sobre la importancia de la educación, y el esfuerzo del Estado para que cada centro poblado cuente con escuelas, lo que ha mejorado las tasas de escolaridad, no ha habido un aumento proporcional del presupuesto, lo que hace que la educación pública siga siendo deficiente (Montero & Ucelli, 2023). Esto se refleja en los resultados de la última Encuesta Censal de Estudiantes ([ECE], 2017), en la que solo el 13% de los estudiantes rurales de cuarto grado logró puntajes satisfactorios en comprensión lectora y matemáticas (Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes [UMC], 2018). Otra de las razones que afectan el acceso y la culminación exitosa de la etapa escolar es la alta tasa de embarazo adolescente, la que es prevalente en la ruralidad peruana; y se da entre las edades de 15 y 19 años (INEI, 2017a, 2017b, 2017c; Encuesta Demográfica y de Salud Familiar [ENDES], 2017). Si bien la familia valora la educación y tanto el padre como la madre adolescentes podrían recibir apoyo para culminar sus estudios, no se descarta que puedan darse eventuales situaciones que tensen el equilibrio entre el estudio y la familia (Montero & Ucelli, 2020).

Recientemente, la pandemia por Covid 19 puso en evidencia las brechas estructurales entre los estudiantes de áreas rurales y los que viven en las ciudades (Anaya et al., 2021). Durante la pandemia, las brechas digitales (factores de conectividad, inadecuada formación tecnológica de los docentes, falta de dispositivos, etc.) dificultaron el uso de la tecnología para el desarrollo de clases y afectaron especialmente los procesos de aprendizaje de los estudiantes rurales (Marcone, 2021).

En cuanto a los docentes, en base a la Encuesta Nacional de Docentes ([ENDO], 2018) realizada a instituciones públicas y privadas, el Perú cuenta con más de 90 mil maestros en el área rural, los que representan el 29.7% del total de docentes en nuestro país. Según el Monitoreo de Prácticas Educativas de 2018, estos docentes tienen un desempeño inferior en comparación a aquellos que trabajan en zonas urbanas (MINEDU, 2019), lo que puede deberse a que el plan curricular de formación inicial de los docentes no otorga espacio ni da la debida importancia a formar profesionales que puedan desempeñarse específicamente en contextos rurales (Montero & Ucelli, 2020). Además, la disponibilidad de docentes para el ámbito rural es escasa, ya que tienen poco deseo de trabajar en este contexto, dadas las complicaciones del traslado y la mala calidad de los servicios básicos (ENDO, 2018; Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica [IPEBA], 2011; MINEDU, 2018).

Un problema importante que también afecta a la educación rural tiene que ver con las concepciones, muchas veces estereotipadas y prejuiciosas, que muchos docentes tienen en torno a la ruralidad y sobre quienes estudian en ella. Por ejemplo, Becerra (2012, 2011a, 2011b), Becerra et. al (2015), Becerra, Mansilla et al. (2009) y Becerra, Tapia, et al. (2009) muestran que entre los docentes chilenos existen bajas expectativas, estereotipos y prejuicios sobre los niños mapuches, lo que afecta negativamente la relación de estos docentes con sus estudiantes indígenas. En Australia, estudios han encontrado que las expectativas de los profesores sobre sus alumnos indígenas disminuyen significativamente a lo largo de los años de escolarización, tanto para los niños y niñas aborígenes como para los isleños del Estrecho de Torres (Bodkin-Andrews & Carlson, 2016; Peacock et al., 2021). Por su parte, Hare y Pidgeon (2011) describen el racismo que jóvenes pertenecientes a las primeras naciones del Canadá han vivido durante sus experiencias escolares, y el modo en que hicieron frente a las desigualdades en su escolarización. En el Perú, si bien la investigación ha encontrado representaciones sociales positivas acerca de los estudiantes rurales, los que se perciben como creativos, empeñosos, con habilidades para los idiomas

y más respetuosos que los estudiantes de zonas urbanas (MINEDU, 2018; Ordoñez, 2020), estudios evidencian también que los docentes consideran que los estudiantes rurales son callados, tímidos, pasivos, e inseguros, y presentan bajas expectativas sobre su rendimiento, especialmente cuando los padres tienen poca escolaridad (Castellano & Sánchez, 2020; Ordoñez, 2020; Treviño, 2003).

En efecto, los profesores mantienen simultáneamente muchos tipos distintos de concepciones y creencias, por ejemplo, sobre el conocimiento (creencias epistemológicas), sobre sus alumnos (por ejemplo, sobre su inteligencia o su motivación) y también sobre sí mismos (su autoeficacia y sentido de agencia, por ejemplo). Además, los profesores tienen creencias sobre el contenido de los cursos, sobre cómo enseñar, y sobre los dilemas morales y conflictos sociales que afectan su enseñanza (Cuadra & Catalán, 2016; González et al., 2019; Retuert & Castro, 2017). Ya en 1992, Pajares identificó una larga lista de términos utilizados indistintamente en la literatura sobre creencias de los profesores, términos tan disímiles como actitudes, valores, juicios, opiniones, percepciones, concepciones, conocimientos, teorías implícitas, o teorías personales. En este estudio utilizamos el término concepciones, entendiéndolo, siguiendo a Thompson (1992, p. 130), 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”. Las concepciones influyen significativamente en nuestra percepción e interpretación de los eventos y personas que nos rodean, organizan implícitamente los conocimientos, e influyen en nuestros procesos de razonamiento y en nuestros actos (Linares, 1996; Moreno & Azcarate, 2003; Pozo et al., 2006; Pratt, 1992; White, 1994). En el caso de las concepciones docentes, estas afectan la práctica educativa de los maestros, sus métodos de enseñanza, y las decisiones que toman en clase (Cárcamo & Castro, 2015; De Andraca & Gajardo, 1992; Thomson, 1992), al punto de construir un currículo oculto (Pozo et al., 2006).

Las concepciones docentes provienen de diversas fuentes: la experiencia personal a lo largo de la vida, la experiencia educativa general, los materiales educativos y la experiencia con el conocimiento formal (Richardson, 1996; Shulman, 1987). Uno de los aspectos más estudiados es la formación inicial de los docentes; las ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje son, por lo general, adquiridas cuando observan a sus propios profesores ejerciendo su rol profesional (Hidalgo & Murillo, 2017; Levin & He, 2008; Prieto & Contreras, 2008; Van den Berg, 2002). Las experiencias previas de los futuros docentes influyen en lo aprendido durante su programa de formación porque actúan como filtros al momento de adquirir y construir nuevos conocimientos (Richardson, 1996, 2003), siendo las concepciones adquiridas en contextos educativos formales las más difíciles de modificar (Mak, 2011). En este contexto, este estudio se planteó responder a la pregunta: ¿qué concepciones sostiene un grupo de docentes en formación inicial de la carrera de Educación Primaria y Bilingüe acerca de la educación rural, el rol que ocupa el docente en ella, y las características de los estudiantes de estas zonas?

Método

Para responder a la pregunta de investigación se planteó un estudio cualitativo, que permite obtener información amplia y relevante, brinda profundidad y riqueza en la interpretación de los datos proporcionados por los participantes, contextualiza los datos al ambiente y entorno, y reconoce y analiza las experiencias de los individuos como únicas y no cuantificables (Sampieri, et al., 2014). Se utilizó un diseño metodológico de enfoque temático con análisis temático inductivo, con el fin de identificar temas en común cuyo significado busca comprenderse para responder a la pregunta de investigación (Braun & Clarke, 2017). Los patrones en común no solo fueron identificados por frecuencia sino también por significado, garantizando así un abordaje profundo de la información obtenida de los y las participantes.

Participantes

Participaron siete estudiantes de entre 18 y 21 años, cuatro mujeres y tres hombres, de primer (1° y 2° ciclos) y último año (9° y 10° ciclos) de la carrera de Educación Primaria y Bilingüe de una institución de educación superior de Lircay, distrito de Angares, provincia de Huancavelica, en los andes peruanos. La institución tiene el propósito de formar a futuros docentes para que se desempeñen en contextos rurales, multiculturales y bilingües. El muestreo fue no probabilístico intencional, ya que se buscaba profundizar en el tema de estudio con personas informadas y familiarizadas con él (Patton, 2002). Además, 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).

Técnicas de recolección de información

Se utilizó una ficha de datos demográficos para obtener información básica que permita caracterizar a los participantes, tales como: sexo, edad, lugar de procedencia y lengua materna. Además, se realizó una entrevista semi estructurada, la cual estuvo conformada por tres áreas:

Área 1: Concepciones sobre la educación rural, orientada a comprender las ideas de los docentes sobre la educación rural, su finalidad e importancia, sus características, y el rol que cumple para el desarrollo de los niños, para sus familias y para la comunidad. Un ejemplo de pregunta es: ¿Qué consecuencias considera que trae para un niño o niña de zonas rurales no ir a la escuela? ¿Por qué?

Área 2: Concepciones sobre el rol del docente en la educación rural, que explora las concepciones sobre la función de los docentes en la escuela rural, sus responsabilidades para el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, y su rol con las familias y la comunidad. Una pregunta de esta área es: ¿Cuál considera que es el rol del docente en la escuela rural?

Área 3: Concepciones sobre las características de los estudiantes de zonas rurales, que comprende las concepciones de los docentes sobre

los procesos cognitivos, el rendimiento académico, los procesos afectivos y la conducta de los estudiantes de sectores rurales. Incluye preguntas como: ¿Cómo cree que es un día de clase típico en un colegio rural? ¿Qué caracteriza a los estudiantes?

Procedimiento

El estudio se llevó a cabo en 3 fases. Inicialmente, se elaboró la guía de entrevista y la ficha de datos demográficos, las que fueron evaluadas por expertos y aprobadas por el Comité de Ética de la Investigación para Ciencia Sociales, Humanas y Artes de la Pontificia Universidad Católica del Perú, autorizado para emitir dictámenes. Luego, se realizó una aplicación piloto para verificar su funcionamiento. Con la guía corregida, se solicitó al director de la universidad los correos electrónicos institucionales de los estudiantes, y se les envió una invitación a participar del estudio. Debido a la emergencia sanitaria por COVID-19, quienes aceptaron participar fueron entrevistados mediante la plataforma Zoom, durante aproximadamente 60 minutos. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas de manera literal, con el consentimiento informado de los participantes. El análisis de la información lo realizaron las dos investigadoras, afinando en conjunto los criterios para asignar los códigos y clasificar las respuestas.

Resultados y discusión

En esta sección se presentan los resultados del estudio, según áreas de la entrevista.

Tabla 1

Concepciones identificadas entre los estudiantes de 1ro y 5to año de la carrera de educación

Tipo de concepción	1er año (1° y 2° ciclo)	5to año (9° y 10° ciclo)
“La finalidad de la educación es adquirir conocimientos”.	Sí	Sí
“La escuela rural no cuenta con materiales educativos”.	Sí	Sí
“La escuela rural es multigrado y esto marca una diferencia de inequidad con las escuelas urbanas”.	No	Sí
“Los docentes rurales son pacientes, comprensivos, empáticos, una figura paterna y/o materna y con mayor vocación para enseñar que los docentes urbanos”.	Sí	Sí
“En la escuela rural se debe enseñar en la lengua materna de la comunidad”.	Sí	Sí
“En la ruralidad persiste el machismo, las familias dan poca importancia a la educación y los padres tienen un bajo nivel de instrucción, lo que les impide apoyar a sus hijos en las tareas académicas”.	Sí	Sí
“Los y las estudiantes de zonas rurales son empáticos, humildes y alegres, aunque tímidos, sobre todo las niñas”.	Sí	Sí
“El rendimiento académico depende del docente y las decisiones que toma en el aula, sus estrategias pedagógicas y los materiales educativos”.	Sí	Sí
“Los y las estudiantes rurales son responsables, puntuales y están motivados por aprender. Además, tienen conocimientos y habilidades sobre las actividades económicas de la comunidad”.	Sí	Sí

Los participantes consideran que la finalidad de la educación, en los contextos rurales, es principalmente adquirir conocimientos que permitan a los niños y niñas de zonas rurales acercarse a la tecnología y “avanzar y modernizarse”. Se trata de una nueva versión del mito del progreso a través de la educación, en el que pasar por la escuela es sinónimo de “adquirir la luz” (Alberti & Cotler, 1972; Ansión, 1995; Degregori 1986; Roncagliolo et al., 1972). De este modo, los participantes relacionan la asistencia de los niños y niñas a la escuela con “salir adelante” o “ser algo en la vida”. Refiriéndose a los habitantes de zonas rurales, dicen, por ejemplo:

El propósito de la educación] es que todos los jóvenes puedan salir, no quedarse en su zona de confort estancados, o sea, que gracias a la educación puedan salir de ahí, desarrollarse como persona, sobresalir adelante y no, más que nada, si los padres mandan a sus hijos [a la escuela] es para que mejoren la calidad de vida y no se estancuen como ellos y eso cambiaría su vida de cada niño, cada niña. (E., 21, 9no ciclo)

Los participantes identifican a la escuela como un espacio y un recurso para el ascenso social. Como explican Montero y Uccelli (2023), muchos docentes rurales pertenecen a una generación que, a través de la profesionalización, ha logrado superar el nivel educativo de la familia de origen, lo que además de haber generado cambios en su vida y formas de pensar los hacen valorar la educación como el mejor canal de movimiento social, tanto para ellos mismos como para la familia y la comunidad.

Sin embargo, los participantes también destacan aspectos negativos de la escuela rural, a la que califican como deficiente por no contar con suficientes materiales educativos y ser multigrado, considerando esto último como un factor de inequidad en relación a la escuela urbana. Dicen por ejemplo: “En la zona urbana enseñan profesores de buena calidad, que saben mucho, y en la zona rural son las personas que te designan, así es el proceso de contratación” (N., 21 años, 9no ciclo).

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 y no es lo mismo... es una diferencia con la escuela urbana. Entonces no es igual, hay desigualdad y se tiene que combatir para que haya la misma igualdad de condiciones para los estudiantes. (J.M., 19 años, 1er ciclo)

Es importante destacar que, en el Perú, el 92.1% de las escuelas primarias rurales ofrece el servicio multigrado (Miranda, 2020). Sin embargo, la formación del docente en metodologías apropiadas a esta modalidad educativa es deficiente (Llanos & Tapia, 2021; Montero, 2006), lo que podría generar que la idea de “transmitir” un contenido homogéneo a un grupo que reconocen diverso sea prevalente entre los entrevistados.

Respecto a los docentes, los participantes tienen una visión ambivalente. Por un lado, los caracterizan como pacientes, comprensivos, empáticos, una figura paterna y/o materna para los niños y niñas, con mayor vocación para enseñar que los docentes urbanos, porque “si no entiendes, otra vez te explican” mientras que “en la escuela urbana si no entiendes, es tu problema y ya”(J.L, 19 años, 1er ciclo) y con una buena relación con la comunidad. Esta concepción positiva de las características personales de los docentes contradice la idea del docente rural como inexperto y con deficiente formación (Bustos, 2006, 2007; Corchón & Lorenzo, 1996). Por otro lado, se observa que las características que se atribuyen a los docentes no son técnicas o profesionales (conocimientos, competencias pedagógicas, etc.) sino más bien de carácter y habilidades sociales, las que sin dejar de ser importantes son solo parte de lo que se espera del trabajo docente. Para los participantes, la calidad de la enseñanza está directamente relacionada a estas características docentes.

Es relevante señalar que para los entrevistados es importante la enseñanza en la lengua materna, pues reconocen que esta está asociada al fortalecimiento del sentido de comunidad; esta idea es apoyada por algunos autores (Ccasa, 2017; Santos, 2011), quienes sostienen que la

enseñanza en la lengua materna promueve su identidad y el respeto y valor por su cultura: “[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” (B., 21 años, 9no ciclo).

En general, estas concepciones podrían llevar a los docentes a tomar responsabilidad en cuanto a la mejora de la calidad de educación y el fortalecimiento de la relación escuela - comunidad, vínculo imprescindible en la pedagogía rural, donde el maestro debe reconocer, valorar y aprovechar aquellos recursos y elementos identitarios, disponibles en el contexto, y que pueden contribuir de manera exitosa al proceso de enseñanza-aprendizaje y al desarrollo y los y las estudiantes (Santos, 2011) .

Respecto a las familias y la comunidad, los entrevistados consideran que ciertas características culturales podrían influir en la educación de los niños y niñas. Por ejemplo, piensan que el machismo aún perdura en el ámbito rural, que las familias dan poca importancia a la educación, y que el bajo nivel de instrucción de los padres les impide apoyar a sus hijos en las tareas académicas. Por ejemplo:

Muchas veces, los padres de familia de estos niños priorizan su economía tradicional, o la ganadería, o la agricultura, que son sus actividades primarias, 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. (B., 21 años, 9no ciclo)

[En la ruralidad] existe un machismo, por así decirlo, un machismo al grado que no se le da muchas oportunidades o facilidades a las mujeres de estudiar. Los chicos tienen que ir a la chacra y las mujeres pues quedarse en casa, hacer las tareas domésticas. (E., 21 años, 9no ciclo)

Esta respuesta, similar a muchas otras dadas por los participantes, expresa ideas estereotipadas y negativas acerca de las personas que viven en contextos rurales, lo que coincide con los hallazgos de otros estudios realizados en el Perú. Por ejemplo, Castellanos y Sánchez (2020)

identificaron que los y las docentes a quienes entrevistaron concebían a la mujer de contextos rurales como pobremente educada y con bajo sentido de agencia, y asociaban a los hombres con el machismo. Así mismo, los maestros rurales a quienes Oliart (2020) entrevistó y observó en aula se quejaban de la poca importancia que le daban los padres a la educación de sus hijos. Ahora, si bien es cierto que el machismo podría aún prevalecer en zonas rurales y ser una de las razones por las que se sigue registrando altos porcentajes de mujeres analfabetas (23.5%), las que además representan el más alto porcentaje de deserción escolar en zona rural (8.6%) (ENAH 2017), también se sabe que en el Perú las familias, tanto en contextos rurales como urbanos, dan un alto valor a la educación (Ansión et al., 1998; Benavides et al., 2006; Crivello, 2011; Cueto et al., 2010). Dado que uno de los aspectos que intervienen en la construcción de las expectativas del docente sobre sus estudiantes son las concepciones que estos tienen acerca de las características de sus familias (De Boer et al., 2010; Hernández 2010), y que, como sabemos, las expectativas del docente influyen en el rendimiento académico de los estudiantes y en los resultados educativos en general (Cheng & Starks, 2002; Hauser-Cram & Sirin 2003; Mistry et al., 2009), resulta importante la toma de conciencia por parte de los docentes sobre sus concepciones y creencias.

En relación a cómo perciben a los estudiantes rurales, los participantes los describen como empáticos, humildes y alegres, aunque coinciden en que una de sus características resaltantes es la timidez, sobre todo en las niñas. Esto se ve en la siguiente viñeta:

Los niños son más hiperactivos, son los que te hablan, los que te preguntan, pero las niñas son tímidas, llegan y ellas se ocultan, se tapan y no sé por qué pasará eso la verdad, en cambio los niños ahí están metidos, no tienen miedo, quieren aprender, pero en el caso de las niñas no. (N., 21 años, 9no ciclo)

Se ha propuesto también que el silencio y retraimiento de las niñas en el aula de clase podrían ser instrumentos de resistencia frente a las agresiones y descalificaciones que viven dentro de ella (Castellano &

Sánchez, 2020; Moreno, 1998, 2001, 2002, 2006; Montero, 2006). Estudios destacan que la relación del maestro y los estudiantes rurales aún está marcada por el autoritarismo, que los niños y niñas de zonas rurales muestran temor frente a sus docentes y desean cambiar la relación que tienen con ellos y los castigos físicos y verbales que reciben en clase (Ames, 2005; Ames & Rojas, 2012; Themis & Sánchez, 2020).

En cuanto al rendimiento académico, los participantes lo atribuyen al docente y las decisiones que toma en el aula, sus estrategias pedagógicas, los apoyos que brinda a sus estudiantes, y a los materiales educativos con los que cuenta. Reconocen también ciertas cualidades para el estudio en los y las estudiantes, como la responsabilidad, la puntualidad y la motivación por aprender, y destacan los conocimientos y habilidades que tienen acerca de las actividades económicas de la comunidad (por ejemplo, la agricultura y ganadería): "Ah, su rendimiento académico es genial y pues sí son buenos alumnos, son dedicados, cumplidos, puntuales" (J.L., 19 años, 1er ciclo).

Los niños de la zona rural, 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. (N., 21 años, 9no ciclo)

Ames y Rojas (2012) indican que los niños, niñas y adolescentes rurales tienen una valoración especial hacia la escuela y la consideran un espacio de aprendizaje y encuentro, características positivas que son reconocidas por los participantes de este estudio.

Conclusiones

Los hallazgos de este estudio nos muestran el panorama complejo de las concepciones que los docentes en formación sostienen sobre la educación rural, su rol en ella, y las características de los estudiantes de estas zonas.

En general, los participantes evidenciaron concepciones estereotipadas, muchas de ellas negativas, sobre las comunidades, las familias y los niños y niñas de las zonas rurales. Si bien reconocen el valor cultural

que tienen las zonas rurales y el derecho de sus habitantes a recibir una educación de calidad, también relacionan la ruralidad con la pobreza y con un escaso desarrollo, y consideran que la educación ayudará a los estudiantes rurales a “salir” de ese contexto para tener mejores oportunidades de desarrollo personal y profesional.

Como sabemos, la formación inicial del docente es una de las fuentes más importantes en la construcción de concepciones y creencias. Para cualquier proyecto de reorganización educacional, desarrollo curricular, o mejoramiento de la calidad educativa, los profesores tienen un papel fundamental ya que son ellos quienes llevan ideas y valores que van a impactar directamente en estos procesos de cambio (Calderhead, 1996). Como planteó Rokeach (1968), son las experiencias como estudiantes las que llevan a las personas a desarrollar creencias que luego trasladan a su ejercicio profesional cuando se convierten en profesores; de estas, las que tienen mayor centralidad serán las que tengan mayor resistencia cognitiva al cambio.

Resulta evidente que los docentes participantes de este estudio sostienen concepciones sobre la educación rural que no están alineadas con la meta general que se ha planteado para esta modalidad educativa, la que apunta al aseguramiento del tránsito oportuno, pertinente y sin discriminación de las trayectorias educativas de los estudiantes de contextos rurales (MINEDU, 2018). Por ello, estas concepciones deberían ser una fuente de preocupación para todos aquellos que trabajan por los niños y las niñas rurales y que forman maestros para este contexto educativo. La literatura ha identificado el papel de los adultos significativos, incluyendo a los docentes, en la formación de las actitudes de los niños (e.g. Bigler & Liben, 2007; Castelli et al., 2008; Hardin & Conley, 2001), y ha mostrado que las actitudes prejuiciosas implícitas de los profesores predicen comportamientos discriminatorios sutiles y no verbales en los niños (Vezzali et al., 2012). Por lo tanto, difícilmente docentes rurales que sostengan concepciones negativas hacia los estudiantes con los que trabajan serán agentes de cambio social, y más bien perpetuarán esos prejuicios en los propios niños y niñas sujetos de su acción pedagógica.

Es necesario, entonces, fomentar espacios reflexivos para los docentes, tanto en la formación inicial como continua, de modo que se fomente el desarrollo de una mirada crítica que les permita identificar y evaluar sus concepciones como un primer paso para transformarlas. La ausencia de estos espacios propicia la transmisión, de manera irreflexiva, de micro discursos que perjudicarán el proceso educativo de las y los estudiantes de contextos rurales.

Referencias

- Alberti, G., & Cotler, J. (1972). *Aspectos sociales de la educación rural en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Ames, P. (2005). *Educación y sociedad en el instituto de Estudios Peruanos: Una reflexión constante, un problema pendiente*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Ames, P., & Rojas, V. (2012). *Podemos aprender mejor: La educación vista por los niños*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Anaya, T., Montalvo, J., Calderón, A. I., & 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*, 30(58), 11-33. <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.001>
- Ansión, J. (1995). Del mito de la educación al proyecto. En G. Portocarrero, & M. Valcárcel (Eds.), *El Perú frente al siglo XXI* (502-521). Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ansión, J., Lazarte, A., Matos, S., Rodríguez, J., & Vega Centeno, P. (1998). *Educación: la mejor herencia. Decisiones educativas y expectativas de los padres de familia*. Una aproximación empírica. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Banco Mundial (2023). *Datos Población rural*. <https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.RUR.TOTL>

- Becerra, S. (2011a). Valores de equidad y aceptación en la convivencia de escuelas en contexto indígena: la situación del prejuicio étnico docente hacia los estudiantes mapuche en Chile. *Revista de Educación, número extraordinario*, 163-181.
- Becerra, S. (2011b). Prejuicio y discriminación étnica docente hacia niños indígenas en la escuela. *Revista de Teoria e Prática da Educação*, 14(1), 7- 17. <https://doi.org/10.4025/tpe.v14i1.15577>
- Becerra, S. (2012). Educación en contextos de pobreza: visibilización del fenómeno de prejuicio étnico docente. *Educere*, 16(53), 137-146. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35623538014>
- Becerra, S., Mansilla, J., Merino, M., & Rivera, P. (2015). School Violence Against Mapuche Indigenous Students In Chilean Secondary Schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 1538-1543. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.107>
- Becerra, S., Mansilla, J., & Tapia, C. (2009). Prejuicio y discriminación étnica: un factor de riesgo para los contextos escolares vulnerables. *Revista Investigaciones en Educación*, 9(1), 53-71. <https://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/issue/view/82>
- Becerra, S., Tapia, C., Barría, C., & Orrego, C. (2009). Prejuicio y discriminación étnica: una expresión de prácticas pedagógicas de exclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 165-179. <https://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art10.pdf>
- Bigler, R. S., & Liben, L. S. (2007). Developmental intergroup theory. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 162-166. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-8721.2007.00496.x>
- Bodkin-Andrews, G. & Carlson, B. (2016). The legacy of racism and Indigenous Australian identity within education. *Race Ethnicity and Education*, 19(4), 784-807. <https://doi.org/10.1080/13613324.2014.969224>
- Braun, V., Clarke, V., & D. Gray (Eds.). (2017). *Collecting qualitative data: A practical guide to textual and virtual techniques*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781107295094.002>
- Bustos, A. (2006). *Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía*. Editorial de la Universidad de Granada.

- Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(3), 1-26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711311>
- Calderhead, J. (1996) Teachers Beliefs and Knowledge. En D. Berliner, & R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 709-725). MacMillan Library Reference.
- 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*, 8(5), 13-24. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062015000500003>
- Castellanos, T., & Sánchez, M. J. (2020). *Las pedagogías invisibles de género en escuelas multigrado rurales: Análisis de prácticas pedagógicas* [Documento de Investigación]. Proyecto CREER/GRADE
- Castelli, L., De Dea, C., & Nesdale, D. (2008). Learning social attitudes: Children's sensitivity to the nonverbal behaviors of adult models during interracial interactions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 1504-1513. <https://doi.org/10.1177/0146167208322769>
- Ccasa, V. (2017). ¿Cómo un campesino sin estudios puede enseñar en la escuela?. *Revista TAREA*. 95, 79-84. https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2018/02/Tarea95_79_Valentin_Ccasa.pdf
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe ([CEPAL], 2011). *Hacia una nueva definición de "rural" con fines estadísticos*.
- Crivello, G. (2011). Becoming somebody: youth transitions through education and migration in Peru. *Journal of Youths Studies*, 14(4), 395-411. <https://doi.org/10.1080/13676261.2010.538043>
- Corchón, A., & Lorenzo, M. (1996) Las motivaciones y desmotivaciones de los profesores para su permanencia en ámbito rural. En M. Lorenzo y A. Bolívar (Eds.), *Trabajar en los márgenes: asesoramiento, formación e innovación en contextos educativos problemáticos* (pp.117-142). Universidad de Granada.

- Cuadra, D., & Catalán, J. (2016). Teorías subjetivas en profesores y su formación profesional. *Revista Brasileira de Educação*, 21, 65, 299-324. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216517>
- Cueto, S., Guerrero, G., Zevallos, Á., & Sugimaru, C. (2010). *De quinto de primaria al fin de la secundaria en seis años: un estudio longitudinal en Puno*. GRADE.
- De Andraca, A., & Gajardo, M. (1992). *Docentes y Docencia. Las Zonas Rurales*. UNESCO/FLACSO.
- Degregori, C. (1986). *Del mito del Inkarri al Mito del progreso: poblaciones andinas, cultura e identidad nacional. Socialismo y Participación*. Centro de Estudios para el Desarrollo y la Participación.
- Encuesta Nacional a Docentes. ([ENDO], 2018). *Encuesta nacional a docentes de instituciones educativas públicas y privadas . Dirección de Promoción del Bienestar y Reconocimiento Docente*. Ministerio de Educación del Perú.
- Gaudin, Y. (2019). *Nuevas narrativas para una transformación rural en América Latina y el Caribe. La nueva ruralidad: Conceptos y medición*. CEPAL.
- González, R., Meza, O., & Castro, P. (2019). Teorías subjetivas de docentes sobre la implementación de los objetivos transversales en un contexto complejo. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18, 2, 1-12. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue2-fulltext-1341>
- Hardin, C. D., & Conley, T. D. (2001). A relational approach to cognition: Shared experience and relationship affirmation in social cognition. En G. B. Moskowitz (Ed.), *Cognitive social psychology: The Princeton Symposium on the Legacy and Future of Social Cognition* (pp. 3-17). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hare, J., & Pidgeon, M. (2011). The Way of the Warrior: Indigenous Youth Navigating the Challenges of Schooling. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 93-111. <https://journals.sfu.ca/cjel/index.php/cje-rce/article/view/908>
- Hidalgo, N., & Murillo, J. (2017). Las concepciones sobre el proceso del aprendizaje de los estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre*

- calidad, eficiencia y cambio en educación*, 15(1), 107-128. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.007>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. ([INEI], 2017a). *Perú: Resultados definitivos de los Censos Nacionales 2017*. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1544/
- Instituto Nacional de Estadística e Informática ([INEI], 2017b). *Perú: Perfil sociodemográfico Informe Nacional*. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1539/
- Instituto Nacional de Estadística e Informática ([INEI], 2017c). *Encuesta Demográfica y de Salud Familiar. ENDES 2017*. Lima.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática ([INEI], 2018). *Perú, Resultados definitivos: Población económicamente activa*. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1600/
- Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica ([IPEBA], 2011). *Ruralidad y escuela. Apuntes para la acreditación de instituciones educativas en áreas rurales*. Publicaciones del Ministerio de Educación. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/889>
- Levin, B., & He, Y. (2008). Investigating the content and sources of preservice teachers personal practical theories. *Journal of Teacher Education*, 59(1), 55-68. <https://doi.org/10.1177/00224871073107>
- Mak, S. (2011). Tensions between conflicting beliefs of an EFL teacher in teaching practice. *RELC Journal*, 42(53), 53-67. <https://doi.org/10.1177/0033688210390266>
- Marcone, S. (2021). El servicio educativo de emergencia como respuesta del Perú ante la pandemia: alcances y desafíos. *Revista de Educación y Cultura*, 103, 2-9. <https://www.grade.org.pe/creer/archivos/Tarea103-3.pdf>
- Ministerio de Educación. ([MINEDU], 2018). *Decreto Supremo que aprueba la Política de Atención Educativa para la Población de*

- Ámbitos Rurales*. <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/decreto-supremo-que-aprueba-la-politica-de-atencion-educativ-decreto-supremo-n-013-2018-minedu-1723311-1/>
- Ministerio de Educación. ([MINEDU], 2019). *Monitoreo de prácticas escolares: ¿Cómo están nuestros docentes, el clima y la gestión escolar?* <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/6258/Monitoreo%20de%20pr%C3%A1cticas%20escolares%20como%20est%C3%A1n%20nuestros%20docentes%2c%20el%20clima%20y%20la%20gesti%C3%B3n%20escolar%20reporte-%20de%20resultados%202018-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Miranda, L. (2020). *La educación multigrado: debates, problemas y perspectivas. Informe Técnico Proyecto CREER*. GRADE.
- Mistry, S., White, E., Benner, A., & Huynh, V. (2009). A longitudinal study of the simultaneous influence of mothers' and teachers' educational expectations on low-income youths' academic achievement. *Journal Youth Adolescence*, 38(6), 826-838. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9300-0>
- Montero, C., Ames, P., Uccelli, F., & Cabrera, Z. (2005). *Oferta, demanda y calidad de la formación docente: Los casos de Cajamarca, Cusco, Piura, San Martín y Tacna*. Ministerio de Educación.
- Montero, C. (2006). La exclusión educativa de las niñas del campo: ¿pasado o presente? En P. Ames, *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación* (pp. 3030-321). Instituto de Estudios Peruanos
- Montero, C., & Ucelli, F. (2020). *Ruralidad y Educación en el Perú: Ruralidad y Lejanía en el Perú. Documento encargado para el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 América Latina y el Caribe - Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. UNESCO.
- Montero, C., & Ucelli, F. (2023). *De ilusiones, conquistas y olvidos: La educación rural en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Oliart, P. (2020). *Las políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos - TAREA, Asociación de Publicaciones Educativas.

- Ordoñez, A. (2020). *Percepciones y expectativas de docentes y familias rurales sobre escuelas multigrado*. GRADE.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Journal of Educational Research*, 62, 307-332. <https://doi.org/10.2307/1170741>
- 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*, 42(5), 533-544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.
- Peacock, H., Prehn, J., Guerzoni, M., Aitken, W., & Andersen, C. (2021). Upholding heightened expectations of Indigenous children? Parents do, teachers do not. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 50(2), 331-339. <https://doi.org/10.1017/jie.2020.28>
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M., & Pérez Echeverría, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje. En J. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, & M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Graó.
- Real Academia Española (2022). *Diccionario de Lengua Española*. <https://dle.rae.es/rural?m=form>
- Retuert, G., & Castro, P. (2017). Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. *Polis, Revista Latinoamericana*, 16, 46, 321-345. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682017000100321>
- Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. En J. Sikula, T.J. Buttery, & Guyton, E. (Eds.), *Handbook of Research in Teacher Education. Second edition*. Macmillan.
- Richardson, V. (2003). Preservice teachers' beliefs. En J. Rath y A. McAninch (Eds.), *Teacher beliefs and teacher education. Advances in teacher education*. Information Age Publishers.

- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, Attitudes, and Values: A Theory of Organization and Change*. Jossey-Bass.
- Roncagliolo, R., Montoya, R., & Molina, G. (1972). *Detrás del mito de la educación peruana*. Series Cuadernos DESCO.
- Santos, L. (2011). Espacios, tiempos y recursos en el aula multigrado. Educación Rural. *Revista Quehacer Educativo*, 105, 74-81.
- Sampieri, R., Fernandez, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Thompson, A. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. En D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research in mathematics teaching and learning*. Macmillan.
- Treviño, E., (2003). Expectativas de los docentes en aulas con estudiantes indígenas en Bolivia, México y Perú. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 23(2), 83-118.
- Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. ([UMC], 2018). *Resultados 2018: Evaluación de logros de aprendizaje*. https://issuu.com/med-umc/docs/presentacion-web-ece2018_bcc8e4fc1a7ebf
- White, R. (1994). Conceptual and conceptional change. *Learning and instruction*, 4(1), 117-121. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90022-1](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90022-1)
- Vezzali, L., Giovannini, D., & Capozza, D. (2012). Social antecedents of children's implicit prejudice: Direct contact, extended contact, explicit and implicit teachers' prejudice. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 569-581. <https://doi.org/10.1080/17405629.2011.631298>

Recibido: 19/07/2023

Revisado: 12/10/2023

Aceptado: 12/02/2024