



REVISTA PERUANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



Revista Peruana de Investigación Educativa

Número 10, 2018

Editor: César Guadalupe (Universidad del Pacífico)

Consejo Editorial (2018-2020): Gabriela Guerrero (Grupo de Análisis para el Desarrollo), Liliana Miranda (Universidad Autónoma de Barcelona), José Rodríguez (Pontificia Universidad Católica del Perú), Santiago Cueto (Grupo de Análisis para el Desarrollo), Francesca Ucelli (Instituto de Estudios Peruanos) y Robin Cavagnoud (Pontificia Universidad Católica del Perú).

Consejo Consultivo Internacional: David Baker (Penn State University), María Antonia Gallart (CENEP, Argentina), Alejandra Mizala (Universidad de Chile), Javier Murillo (Universidad Autónoma de Madrid), Francisco Ramírez (Stanford University), Simon Schwartzman (Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade), Walter Secada (Universidad de Miami), Marie Verhoeven (Universidad Católica de Lovaina), Margarita Zorrilla (Universidad Autónoma de Aguascalientes), Nancy Hornberger (University of Pennsylvania), Elsie Rockwell (DIE-Cinvestav, México DF), Teresa Oteiza (Pontificia Universidad Católica de Chile) y Virginia Unamuno (CONICET y Universidad de Buenos Aires).

Corrección de Estilo: Nae Hanashiro Ávila

Secretaría Ejecutiva de la SIEP: María Florencia Guzmán Moya

Diagramación: Gino Becerra

La Revista Peruana de Investigación Educativa se publica una vez al año e incluye artículos originales de investigación en todas las áreas de educación. En la página web se encuentra una descripción de la orientación de la Revista y las instrucciones para autores. El contenido de los artículos publicados en la Revista es responsabilidad exclusiva de sus autores.

Los artículos de la Revista Peruana de Investigación Educativa pueden ser reproducidos para uso educativo o de investigación, siempre que se indique la fuente. La Revista está referenciada en el Directorio Latindex (www.latindex.org), IRESIE e Hispanic American Periodicals Index (HAPI).

Sociedad de Investigación Educativa Peruana

Email: revista@siep.org.pe

Web: revistas.siep.org.pe

ISSN 2077-4168 (versión electrónica)

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2009-12573

ISSN 2076-6300 (versión impresa)
ISSN 2077-4168 (versión electrónica)

REVISTA PERUANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Número 10 2018

 **siep** | SOCIEDAD DE
INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA PERUANA | **10**
AÑOS

Índice

ARTÍCULOS

- Programa de Tutorías Académicas en Competencias de Lectura y Escritura:
su enfoque pedagógico
Mariana Urús 5
- De la planeación a la apropiación: un estudio de caso en torno a las prácticas de lectura
en una escuela pública de Lambayeque
Johanna Ramírez Fernández 31
- ¿Qué significa ser un buen profesor? Navegando a través de la producción discursiva
relativa a la idea del buen profesor
Felipe Portocarrero O'Phelan 59
- Estudiando para ser alguien en la vida: consecuencias del fracaso educativo
en los jóvenes de Nauta
Maite Bustamante de Almenara 83
- Comunidades profesionales de aprendizaje: de la gestión empresarial a la gestión educativa
Sergio Morales Inga y Oswaldo Morales Tristán 99
- Desigualdades regionales y sociales del rendimiento escolar al término de la educación
primaria en el Perú
Luis Muelle 127
- Motivación de logro académico en estudiantes universitarios de psicología:
Un análisis psicométrico y comparativo de los datos
Walter Arias Gallegos 159

RESEÑAS

- Ames, Patricia (Ed.). (2017). *La diversidad en la escuela. Aproximaciones antropológicas a las experiencias educativas de los niños, niñas y jóvenes peruanos.*
(Liliana Miranda Molina) 179
- Recalcati, Massimo (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza.*
(Guillermo Delgado) 183

Programa de Tutorías Académicas en Competencias de Lectura y Escritura: su enfoque pedagógico¹

Mariana Urús

Universidad Tecnológica Nacional,
Facultad Regional Buenos Aires
marianaurus@gmail.com

Recibido: 15-05-2018

Aprobado: 24-12-2018

-
1. El presente trabajo fue realizado en el marco del Proyecto de Investigación “Tutoría universitaria y políticas de inclusión: análisis de configuraciones e impactos desde perspectivas institucionales, nacionales y latinoamericanas” en la Facultad Regional Buenos Aires, Universidad Tecnológica Nacional (Argentina).

Programa de Tutorías Académicas en Competencias de Lectura y Escritura: su enfoque pedagógico

Resumen

La enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior implica prácticas pedagógicas vinculadas con las culturas institucionales y las concepciones compartidas por sus miembros, que no siempre son explícitas. En la actualidad, la alfabetización académica cobra relevancia como práctica incorporada a los distintos campos disciplinares con la finalidad de promover mejores aprendizajes integrando la lectura y la escritura como actividades de las cátedras universitarias. En este encuadre, se presenta un trabajo de investigación sobre el Programa de Tutorías Académicas en Competencias de Lectura y Escritura, que se implementa en la Facultad Regional General Pacheco de la Universidad Tecnológica Nacional (Argentina). El propósito es aportar a la comprensión del enfoque pedagógico del programa a partir de la perspectiva de los principales actores que lo implementan y teniendo en cuenta las siguientes dimensiones de análisis: los problemas a los que busca responder el proyecto, los significados atribuidos a la relación entre los saberes a enseñar y la escritura académica, la construcción del vínculo didáctico entre docentes y tutores, las fortalezas y las debilidades del programa, y los cambios impulsados a futuro. La metodología utilizada es cualitativa y de carácter exploratorio. Se presentan, además, contribuciones y líneas propositivas para enriquecer el enfoque pedagógico actual.

Palabras clave: enseñanza superior, tutoría, enseñanza de la escritura, ingeniería, pedagogía

Program of Academic Tutoring in Reading and Writing Competences: the pedagogical approach

Abstract

The teaching of reading and writing in Higher Education implies pedagogical practices linked to shared institutional cultures and views, which are not always explicit. Currently, academic reading and writing become relevant as practices incorporated into the different disciplinary fields in order to promote better learning: integrating reading and writing as activities within university chairs. This article presents research results on a program of academic tutoring in reading and writing competences which is implemented in a specific institutional context (Regional School General Pacheco at the Universidad Tecnológica Nacional, Argentina). This research aims to contribute to the understanding of the program's pedagogical approach from the perspective of the main agents implementing it, taking into account the following analytical dimensions: issues addressed by the program, meanings attributed to the relationship between knowledge to be delivered and academic writing, the construction of the didactic link between teachers and tutors, the strengths and weaknesses of the program and future-driven changes. The methodology used is qualitative and exploratory. In addition, this work presents contributions and proposals lines to enrich the current pedagogical approach.

Keywords: Higher Education, tutoring, academic writing, Engineering, pedagogy

Introducción

El presente trabajo aborda como tema central los resultados de una investigación sobre el enfoque pedagógico del Programa de Tutorías Académicas en Competencias de Lectura y Escritura —en adelante, Programa de Tutorías— que se implementa en la Facultad Regional General Pacheco de la Universidad Tecnológica Nacional (Argentina) desde el año 2007 en un conjunto de asignaturas de las carreras de Ingeniería Eléctrica e Ingeniería Mecánica. El objetivo fue explorar las características que adquieren los diferentes aspectos que integran el enfoque didáctico del programa con la finalidad de brindar aportes al mismo.

El desarrollo de competencias de lectura y escritura en la universidad implica prácticas vinculadas con las culturas institucionales y las concepciones compartidas por sus miembros, no siempre de modo explícito. Al mismo tiempo, pone en tensión aspectos de la didáctica universitaria con respecto a la forma de llevar adelante esas prácticas y a quién debe responsabilizarse de ello. En este marco, el interés de este estudio radica en la modalidad de las intervenciones didácticas que se realizan desde el Programa de Tutorías, en el que intervienen especialistas en competencias comunicativas con docentes de carreras de Ingeniería.

El Programa se desarrolla dentro de las cátedras de las materias integradoras² de los dos primeros años. El objetivo principal es fortalecer los saberes discursivos de los estudiantes. Además, se propone que dicha intervención movilice la reflexión sobre la práctica de escritura que propician los docentes universitarios para modificar las propuestas didácticas empleadas en la formación de los estudiantes. Este objetivo se sostiene a partir de la noción de alfabetización académica de Carlino (2005), quien legitima la enseñanza y la práctica de los procesos de lectura y escritura inherentes a cada cátedra universitaria en su seno, debido a que cada disciplina aborda prácticas del lenguaje específicas que deben ser compartidas por profesores y estudiantes. Siguiendo esa línea, la peculiaridad de las materias integradoras habilita la labor tutorial realizada desde el programa descrito.

Para llevar adelante el Programa de Tutorías, se constituyó una pareja interdisciplinaria de trabajo que colabora con el docente responsable de la materia y está integrada por un docente de Ingeniería y un docente del área de Lengua (Laco y Guiggiani, 2008). El docente de Lengua coordina su acción en dos direcciones simultáneamente: por un lado, con el docente ingeniero y, por otro, con los estudiantes a través de intervenciones grupales.

2. La denominación “materia integradora” constituye un elemento distintivo de los diseños curriculares vigentes en la UTN. Su función consiste en vincular horizontal y verticalmente las otras asignaturas a través de contenidos y actividades que pongan al estudiante en situaciones similares a las que la vida profesional le propondrán (Laco y Guiggiani, 2008).

De acuerdo con el tipo de actividad propuesto por la cátedra, y utilizando los insumos textuales de la misma, el tutor desarrolla y ejercita estrategias que resulten productivas para los objetivos planteados por las asignaturas. El estudiante como usuario novicio de modalidades académicas de la lengua escrita requiere decisivamente de un apoyo y una retroalimentación de los tutores como conocedores de la comunicación escrita en su disciplina, capaces de apoyar el desarrollo de las habilidades que corresponden a su manejo (Laco y Guiggiani, 2008).

El objetivo general de este trabajo de investigación es analizar, desde la perspectiva de los docentes involucrados, los principales aspectos que integran el enfoque pedagógico del Programa de Tutorías Académicas en Competencias de Lectura y Escritura con la finalidad de contribuir a su comprensión y mejora. De manera concreta, los objetivos han implicado tres instancias. En primer lugar, ha supuesto describir el vínculo que se establece entre los docentes universitarios y los tutores en competencias de lectura y escritura. En segundo lugar, se han identificado las fortalezas y las debilidades del proyecto didáctico del programa, y las propuestas de mejora planteadas por los actores participantes. Finalmente, ha implicado identificar los cambios impulsados por el programa en lo que respecta a los aprendizajes de los estudiantes, las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios y las prácticas de escritura de los estudiantes, así como elaborar líneas propositivas para el enfoque pedagógico.

El aporte de esta investigación radica en que procura enriquecer el complejo entramado de una didáctica sociocultural de la lengua en el ámbito universitario (Bixio, 2003; Bombini, 2005).

Antecedentes

En relación con la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura en el ámbito universitario aparecen como antecedentes, por un lado, los aportes de autores como Desinano (2009), Litwin (1997) y Mercer (1997), quienes revalorizan la utilización del lenguaje en las prácticas áulicas, y, por otro lado, las nociones: *escritura académica* propuesta por Carlino (2005, 2013) y *literacidad académica* difundida por Zavala (2009). Desde estas perspectivas, la escritura académica se aborda como una estrategia de enseñanza que implica considerar su relación con el saber que tanto docentes como estudiantes han construido mediante las prácticas de escritura y los aspectos epistémicos e identitarios que se ponen en juego dentro de ellas. Para comprender las relaciones con el saber que los sujetos construyen, Charlot (2008) conceptualiza y desarrolla la noción *relación con el saber* y expone los distintos tipos de relaciones que ha identificado.

Cabe mencionar que la lectura y la escritura en la educación superior ha sido tema central en numerosos encuentros realizados en distintas ciudades americanas: *Writing Research Across Borders* (Santa Bárbara, 2008), XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura (Puebla, 2013), IV Foro Iberoamericano de Literacidad y Aprendizaje (Puebla, 2013),

Writing Research Across Borders (Bogotá, 2017). A partir del análisis de los ejes temáticos y las publicaciones realizadas en estos encuentros, se identifican narrativas con diversas propuestas de intervención, en las que prevalecen cursos, talleres o ayudas externas a las cátedras universitarias. De manera aislada, se observan experiencias de enseñanza en el interior de las asignaturas, el plan de estudios o cátedras compartidas por profesionales de diferentes áreas (Elissetche, 2010; Estienne, 2012; Garbarini, Escobar, Lavigna y López D' Amato, 2016; Murillo, 2012; Natale y Stagnaro, 2013; Zerillo, 2014).

La investigación en torno a la temática de la tutoría, sus sentidos, motivaciones y modelos, tiene antecedentes en Argentina. No obstante, aún es insuficiente el análisis teórico complejo de sus relaciones con la enseñanza de prácticas letradas. Solo se identifica algunos trabajos presentados en jornadas, en las que aparecen distintas propuestas de enseñanza de escritura académica dentro de un espacio denominado tutoría (Baldoni et. al., 2005; Castronovo y Mancovsky, 2010; Díaz, Stangatti y Festa, 2012; García, Nícoli y Urús, 2012; Rigonat y García, 2012; Urús, 2017).

Marco de referencia

El enfoque didáctico del Programa de Tutorías se enmarca en distintos enfoques teóricos. Un primer aporte proviene de la didáctica sociocultural de la lengua. Esta configuración disciplinar ha sido propuesta por Gustavo Bombini, quien sostiene que se trata de una perspectiva interdisciplinaria, pues “parte de la tarea de circunscribir problemas y formular hipótesis para cuya comprensión es necesario apelar al uso de paradigmas posicionados en la reflexión pedagógica, sociológica, cultural e histórica” (Bombini y Cuesta, 2006, p. 6). La mirada investigativa desde esta perspectiva entiende que no se puede despojar a la lengua —en tanto objeto de enseñanza— de los aspectos históricos, sociales y culturales que la complejizan.

Dentro de las prácticas de enseñanza, el lenguaje tiene un lugar protagónico, porque es el instrumento con el cual el docente habilita u obstaculiza la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes. El lenguaje dentro del contexto de aula se convierte en una dimensión para analizar desde diferentes aristas: la teoría del déficit y la teoría de la diferencia (dos miradas desde la “carencia lingüística” de los estudiantes), la construcción guiada del conocimiento a través del lenguaje (Cazden, 1991; Mercer, 1997) y la teoría de la acción comunicativa que expone Litwin (1996).

Desde la psicología sociocultural, Mercer (1997) expone que el conocimiento es una posesión conjunta, que se construye socialmente con los otros; en esa construcción, “el lenguaje se concibe como una forma social de pensamiento” (p. 4). Las interacciones lingüísticas entre docentes y estudiantes promueven en el aula un contexto de aprendizaje, donde una comunidad de aprendices va transitando por una apropiación guiada de significados a través de las negociaciones que propician las prácticas conversacionales. Desde esta

perspectiva, Litwin (1996) propone que una teoría de la acción comunicativa debería analizar de manera crítica la función lingüística en el aula para poder interpretar los problemas del discurso pedagógico. Además, sostiene que el docente podrá negociar significados siempre que sepa por qué el estudiante plantea lo que plantea, y pueda reconocer el origen de sus afirmaciones y hacia dónde se dirige su pensamiento.

De esta forma, las prácticas conversacionales —orales y escritas— en tanto devoluciones de los profesores configuran el marco de una red distribuida de conocimiento especializado. Tanto Rogoff (1993) como Baquero (2001) desarrollaron aportes sobre comunidades de aprendizaje y enseñanza recíproca y colaborativa, en las que las interacciones lingüísticas son fundamentales. Estos autores consideran que el aprendizaje implica una acción situada y distribuida, puesto que el conocimiento y la adquisición del conocimiento tienen una naturaleza social y cultural.

Otro aporte disciplinar es el concepto de alfabetización académica (Carlino, 2005). Esta noción legitima la enseñanza y la práctica de los procesos de lectura y escritura inherentes a cada cátedra universitaria en su seno, pues cada disciplina aborda prácticas del lenguaje específicas que deben ser compartidas por estudiantes y profesores. De esa manera, se acompaña a los jóvenes en la mejora de sus competencias comunicativas para que puedan desenvolverse adecuadamente como usuarios de la lengua dentro del ámbito universitario y laboral. En 2005, Carlino publica argumentos sobre la importancia de la alfabetización académica tomando como base el potencial cognitivo de la escritura, y las experiencias desarrolladas en Norteamérica y Australia. No obstante, en 2013, revisa la primera concepción y sostiene que la noción se definía en torno a las habilidades que adquirirían y a los procesos que atravesaban los estudiantes al transitar por la universidad, y no se centraba en el trabajo que los docentes podían realizar para lograr que sus estudiantes desarrollen dichas habilidades (Carlino, 2013). En función de esto, plantea una nueva definición de alfabetización académica: “Proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas” (Carlino, 2013, p. 370).

Por otra parte, Virginia Zavala explica la noción de literacidad académica que implica “saber cómo hablar y actuar en *Discursos académicos*” (2009, p. 349). La autora entiende que la literacidad no puede enseñarse de manera formal en algunas clases y afirma: “la gente se vuelve letrada observando e interactuando con otros miembros del Discurso hasta que las formas de hablar, actuar, pensar, sentir y valorar comunes a ese Discurso se vuelven naturales a ellos” (Zavala, 2009, p. 349).

Una contribución valiosa que se ha adoptado es la noción de *relación con el saber*, analizada por Charlot (2008). La actividad cognitiva que se construye a través de las prácticas educativas implica un conjunto de conocimientos, afectos, motivaciones acerca de algo que relaciona al ser humano con el mundo. Charlot aborda esas relaciones que el sujeto establece con lo que lo

rodea y afirma que el saber es relación. Abordar la relación con el saber implica estudiar las interacciones que el sujeto establece con lugares, personas, objetos, contenidos de pensamiento, situaciones, normas relacionales, puesto que estas se articulan entre sí en configuraciones que el autor denomina “figuras del aprender”. Entre dichas configuraciones, encuentra tres formas de relación epistémica con el saber. La primera, llamada “objetivación-denominación”, constituye un proceso en el cual aprender implica pasar de la identificación de un saber virtual a su apropiación real y en que el sujeto es consciente de haberse apropiado de ese saber. En este caso, el lenguaje, sobre todo escrito, desempeña un papel fundamental, porque permitiría dar cuenta de que se produjo la apropiación real de ese objeto. La segunda se denomina “imbricación del Yo en situación”. Se trata de aprender a dominar una actividad emprendida en el mundo, de forma pertinente. La tercera figura del aprender es presentada como “distanciamiento-regulación”. Según el autor, el sujeto epistémico es el sujeto afectivo y relacional que es capaz de regular esa relación, y de encontrar la distancia entre sí mismo y los otros —en situación—.

Cuando los docentes universitarios se refieren a la relación con el saber sobre las prácticas de escritura de los estudiantes, es frecuente que consideren y afirmen que dichas prácticas debieron ser adquiridas en los estadios educativos anteriores. Carlino (2005) expone que estas ideas y representaciones de los docentes se reflejan en las propuestas didácticas que les plantean a sus estudiantes para que se apropien de los contenidos específicos del área. Debido a ello, muchas veces, se proponen actividades que no suelen atender a las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes al momento de abordar y apropiarse de los contenidos de las cátedras. Por eso, es importante considerar la escritura académica como una estrategia de enseñanza, sin dejar de tener en cuenta las reflexiones que Bombini (2009) plantea al respecto. El autor cuestiona el hecho de focalizar la mirada en los géneros discursivos académicos como si se tratase una “solución mágica” y como si se pudiera escribir con solo conocer las características de cada uno de ellos. Explica que la propia definición de los llamados géneros académicos es controvertida, pues no se pueden comparar los textos producidos en una situación de escolarización con los elaborados en la vida profesional.

Otros aportes teóricos que enriquecen el análisis del enfoque didáctico del programa son los de Litwin (1997), quien afirma que la configuración didáctica es “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (p. 97). En esa forma particular, se puede reconocer cómo el docente concibe las temáticas de su campo disciplinar y cómo las organiza; los supuestos sobre el aprendizaje que se ponen en juego en sus clases; los vínculos que establece entre su disciplina y las prácticas profesionales; el estilo de negociación de significados que genera, y las relaciones que surgen entre la práctica y la teoría —y que incluyen lo metódico, y la relación entre el saber y el ignorar—.

Litwin (1996) reflexiona sobre las prácticas de enseñanza y distingue la buena enseñanza y la enseñanza comprensiva. Para describir la buena

enseñanza, recurre a Fenstermacher (1989). Según este autor, la enseñanza implica proporcionar a los estudiantes una serie adecuada de oportunidades para que tengan acceso al contenido. En este contexto, la buena enseñanza se da cuando el accionar docente puede justificarse basándose en principios morales, y cuando los contenidos que se enseñan son racionalmente justificables y dignos de ser apropiados por los estudiantes. Por su parte, para que la enseñanza sea comprensiva, debería favorecer “el desarrollo de procesos reflexivos, el reconocimiento de analogías y contradicciones y permanentemente recurrir al nivel de análisis epistemológico” (Litwin, 1996, p. 97). En definitiva, para que la buena enseñanza se imbrique con la enseñanza comprensiva, habría que encontrar para cada contenido la mejor manera de enseñarlo. Esto evitaría caer en la utilización de métodos generales, ajenos a la especificidad de los contenidos disciplinares.

En esta línea, y desde el enfoque sociocultural, el concepto de educabilidad es clave para el análisis del programa y de su relación con el concepto de aprendizaje. Por ello, se adhiere a los aportes de Baquero (2006) y de Gutiérrez y Rogoff (2003), quienes conciben el aprendizaje como un proceso enmarcado por una actividad, en el cual los sujetos pueden participar de diversos modos en actividades conjuntas. En esa medida, en el centro del proceso de aprendizaje, ya no estaría el sujeto, sino las actividades, que deberían impulsar un papel activo del sujeto en diversidad de experiencias que incidan en su constitución, es decir, en su agencialidad (Gutiérrez y Rogoff, 2003). De esta manera, el aprendizaje se concibe como una práctica situada, que propicia el desarrollo de la educabilidad (Baquero, 2006) de los sujetos, pues se trata de recuperar la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los jóvenes, y generar experiencias educativas genuinas y potentes. Esto supone un enfoque centrado en el sujeto en situación. En dicho enfoque, el aprendizaje no se concibe como la capacidad de aprender que porta un sujeto, sino que se explica en función de los vínculos intersubjetivos en las situaciones en las que participa: el aprendizaje resulta de los procesos de interacción entre los sujetos y la institución. En ese sentido, el aprendizaje puede definirse como los cambios que se producen en las formas como comprenden y participan los sujetos en una actividad conjunta (Baquero, 2006). Además de ser distribuido entre los sujetos, es heterogéneo, múltiple y diverso en cuanto a producción de significados y conocimientos. Justamente, por ello, el docente debe asumirse como un sujeto capaz de elaborar una propuesta de enseñanza que articule las lógicas disciplinares, las posibilidades de apropiación por parte de los sujetos y el contexto. En definitiva, el docente universitario debería intentar construir puentes entre su propia comprensión como experto de una disciplina y la comprensión inicial del estudiante. Asimismo, debería generar propuestas que involucren problemas y prácticas propios de su campo profesional.

Otra cuestión medular en este marco teórico es la labor tutorial, que está estrechamente vinculada con el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En ese marco, constituye un aporte teórico el realizado por Clérici y Amieva

(2013), quienes identifican diferentes perspectivas de los docentes ingenieros con respecto a la tutoría. Una primera perspectiva considera a la tutoría como actividad meramente formal, debido a que los tutores realizan una tarea burocrática, con una lógica administrativa, y aguardan la demanda de orientación que pudiera surgir por parte de los estudiantes. Desde otro punto de vista, la tutoría es concebida como una actividad asistencialista, y con la mirada puesta en el déficit de los estudiantes y en problemáticas ya instaladas. De esta manera, la tutoría se convierte en un espacio marginal con respecto al currículum y a la formación de grado. Entendiendo un nuevo rol de la tutoría, otra perspectiva ubica su quehacer desde una construcción situada, que, en contraposición con la docencia tradicional, contempla las particularidades de los estudiantes, las necesidades de la institución y los intereses de los tutores. Finalmente, desde la última perspectiva, la tutoría es entendida como una función docente. Las autoras afirman que esta mirada implica una revisión del rol docente, pues la función de orientación es inherente a este quehacer y no debería ser asignada a un grupo específico. En esa línea, el docente debería orientar el aprendizaje de los estudiantes en función del marco de cada materia.

Al respecto, un aporte disciplinar de Leticia Moreno (2010) consiste en su aproximación a la tutoría en articulación con la docencia y su identificación de tres supuestos teóricos. El primero consiste en la tesis de la disociación de la tutoría como ayuda a la enseñanza, ofrecida en un horario específico y orientada al programa de las materias. El segundo corresponde a la tesis de la complementariedad, que implica estrategias de orientación en tutorías grupales e individuales. En este caso, la tutoría es un complemento de la formación (orientación personal, profesional, académica). El tercero es entendido como la tesis de la integración, en la que ambas funciones se integran.

Un aporte teórico clave para la comprensión de las prácticas tutoriales lo constituyen las cuatro configuraciones del rol del tutor que identifica Capelari (2009, 2016) en las universidades argentinas. La autora analiza de manera multidimensional los programas de tutoría, y afirma que conocer los motivos y los problemas a los que responde la existencia del tutor es clave, porque de ellos se desprende el direccionamiento que toma el espacio que configura su rol. Entre los principales motivos, identifica tres: a) la solución de problemas situados en una población: los estudiantes; b) la respuesta personalizada a las problemáticas de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes a través de lo relacional y/o lo intersubjetivo; y c) la optimización de los aprendizajes en articulación y/o los cambios en el sistema de actividad institucional.

Estos motivos orientan las diferentes configuraciones del rol del tutor:

- a) El tutor como parte de un dispositivo institucional de tipo remedial para solucionar dificultades situadas en estudiantes: el objetivo de sus intervenciones es impactar sobre los índices de abandono y la reprobación de materias, detectar estudiantes en situación crítica, entre otros. Estos dispositivos tutoriales están poco articulados con las demás actividades académicas.

- b) El tutor como orientador que brinda respuestas personalizadas a distintas necesidades y problemas de los estudiantes: se trata de una actividad tutorial proactiva, centrada en potenciar al estudiante. Por eso, el aprendizaje es uno de los aspectos en los que se interviene, pero no el único.
- c) El tutor como orientador/promotor de aprendizajes académicos: el tutor cumple un rol proactivo, pues responde de manera personalizada a las problemáticas de aprendizaje planteadas por los estudiantes para potenciar nuevos conocimientos, habilidades o actitudes. Dentro de esta configuración, la labor del tutor está inserta en la institución, pero su lugar en la estructura organizativa es variable.
- d) El tutor como una forma especial de ser docente: en este caso, enseña a través de un formato pedagógico innovador que le permite ocupar un lugar clave en los aprendizajes, y en el marco de los planeamientos curriculares y de concepciones sobre el currículum, la didáctica, el aprendizaje y la enseñanza. Este tutor está inserto en la institución y ocupa un lugar central. En palabras de Moreno (2010), se trataría de un docente-tutor que acompaña al estudiante en su desarrollo integral. Esta figura se concibe “como un mediador capaz de crear condiciones que permitan que los saberes tengan sentido para los estudiantes, lo cual exige un amplio conocimiento de las dimensiones epistemológicas, sociales e históricas de su asignatura” (Moreno, 2010, p. 99).

En línea con esta autora, Capelari (2009) entiende que es necesario analizar críticamente los motivos y los objetivos de los programas de tutoría que se implementan en las instituciones de educación superior. Asimismo, señala que es preciso cuestionarse los efectos de estos procesos en la constitución de los sujetos y su posibilidad de aprender, así como revisar los sentidos atribuidos a las causas del “fracaso” y “éxito” de los alumnos. Estos aportes de la autora permiten reflexionar sobre las maneras en que los tutores docentes conciben la noción de fracaso educativo, pues, a partir de esas representaciones, se manifiesta su accionar desde su rol como tutor. Los sentidos que adquiere el fracaso educativo son claves dentro de la labor tutorial, debido a que el surgimiento de los sistemas de tutoría y las intervenciones que realizan suelen estar orientados hacia la necesidad de revertir el fracaso educativo en el nivel superior.

En suma, la literatura revisada permite acercarse desde diferentes aristas a los múltiples aspectos que se imbrican en la labor tutorial, en el desempeño de los docentes universitarios y tutores, y en la construcción del conocimiento que realizan los estudiantes en un intercambio permanente con docentes y tutores. En dicho intercambio, comparten y negocian significados para apropiarse de saberes y fortalecer las competencias comunicativas, que les permitirán desenvolverse en su quehacer académico y profesional.

Metodología

Se ha optado por realizar un estudio cualitativo de carácter exploratorio. El diseño ha sido de carácter empírico no experimental a fin de captar, a través de distintos instrumentos, el punto de vista de los agentes en relación con el enfoque didáctico que fundamenta el Programa de Tutoría, según las particularidades del contexto en que este se desarrolla.

El problema, los objetivos y el enfoque teórico desarrollado constituyen el marco del cual emergen las dimensiones y las subdimensiones que se tuvieron en cuenta para construir los instrumentos de recolección de datos y realizar el análisis. Las dimensiones y las subdimensiones se conciben como distintas aristas de una misma realidad: están estrechamente relacionadas y su interrelación hace posible la construcción de los múltiples sentidos que adquiere el Programa de Tutorías, desde la perspectiva de los tutores y de quien lo coordina. Sin embargo, en este trabajo, se establecen distinciones entre las dimensiones, a fin de indagar en detalle y con mayor profundidad los significados que se le atribuye a cada una.

En la siguiente tabla, se pueden observar las dimensiones y las subdimensiones de análisis construidas para este trabajo.

Tabla 1. Dimensiones y subdimensiones de análisis

Dimensiones	Subdimensiones
Caracterización del enfoque didáctico del Programa de Tutorías Académicas en Competencias de Lectura y Escritura	Problemas a los que busca responder el enfoque didáctico del Programa de Tutorías Académicas en Competencias de Lectura y Escritura Principales objetivos del enfoque didáctico del Programa de Tutorías Académicas en Competencias de Lectura y Escritura
Significados atribuidos a la relación entre los saberes a enseñar y la escritura académica	_____
Construcción del vínculo didáctico entre docentes ingenieros y tutores en competencias de lectura y escritura	Responsabilidades que asume cada uno de los integrantes de la pareja pedagógica
Fortalezas y debilidades del enfoque didáctico del Programa de Tutorías	_____
Cambios impulsados por la implementación del programa	Cambios en los aprendizajes de los estudiantes Cambios en las prácticas de enseñanza de los docentes Cambios en las prácticas de escritura de los estudiantes
Transformaciones propuestas	_____

Las herramientas utilizadas para la generación de datos fueron un cuestionario individual y el análisis documental. Por un lado, se eligió el cuestionario, debido a que otorga la posibilidad de realizar preguntas estructuradas y/o semiestructuradas para indagar las perspectivas de los sujetos sobre las distintas categorías de análisis definidas. Por otro lado, se realizó un análisis documental que incluyó los principales documentos institucionales asociados al programa en el que participan los sujetos. Para su selección, se tomó en cuenta que fueron escritos por quienes diseñaron o llevaron adelante la implementación del programa. Los documentos seleccionados fueron *Programa Institucional de Tutorías. Un modelo Integral* (2008), cuyas autoras son la doctora Liliana Laco y la licenciada Lorena Guiggiani, y *Una experiencia en alfabetización académica: evolución, análisis y resultados* (2012), de la doctora Liliana Laco y la profesora Mónica Ávila.

Los datos producidos se organizan en matrices de contenido según su relación con las dimensiones y las subdimensiones de análisis. En el análisis, se prioriza la técnica de análisis del discurso para considerar los significados atribuidos al programa en sus distintas dimensiones.

Los sujetos que participaron en este estudio incluyeron a cuatro docentes y a la coordinadora del programa. La información del perfil de cada uno de los sujetos participantes puede observarse en la siguiente tabla, que muestra los códigos de registro de la participación de los docentes tutores y de la coordinadora en el cuestionario individual.

Tabla 2. Códigos de registro de los sujetos participantes

Código de registro en cuestionarios	Género	Edad	Profesión	Asignatura	Rol que desempeña	Antigüedad en el cargo
Docente 1	Masculino	50	Ingeniero electricista	Integración Eléctrica II	Profesor Adjunto	Dos años
Docente 2	Masculino	30	Ingeniero electricista	Integración Eléctrica I	Jefe de Trabajos Prácticos	Cuatro años
Docente 3	Femenino	33	Ingeniera mecánica	Ingeniería Mecánica II	Profesora Adjunta	Un año
Docente 4	Masculino	55		Integración Eléctrica I	Ayudante	Veintiún años
Coordinadora	Femenino	61	Profesora de Lengua y Literatura	_____	Coordinadora del Programa de Tutoría en Competencias de Lectura y Escritura	Nueve años

Resultados

Los datos producidos exhiben tensiones, continuidades y rupturas en las configuraciones didácticas que los actores involucrados —docentes y tutor— ponen en juego en el quehacer de aula. Dichas tensiones manifiestan aspectos epistémicos e identitarios en relación con los sentidos que adquiere la formación de un profesional que será ingeniero, y subyacen en las concepciones desde las que se construyen las prácticas docentes. En este apartado, se presenta una interpretación de los datos, a partir de la teoría expuesta en el marco teórico y considerando cada una de las dimensiones propuestas.

Caracterización del enfoque didáctico del programa

La información muestra que se establece una estrecha relación entre los problemas a los que el programa busca responder y los objetivos que plantea. Según los testimonios, tanto los motivos como los objetivos se asocian a solucionar las carencias de los estudiantes. Como caracteriza Capelari (2009), se encuentra que los motivos fundamentales que orientan los propósitos de la existencia de la tutoría responden a solucionar problemas situados en una población: los estudiantes. Por ejemplo, los docentes consideran que se trata de “atacar, intentar contrarrestar” (Docente 4) distintas dificultades, como “reducir errores de ortografía, desarrollar el hábito de la lectura comprensiva y fomentar la escritura argumentativa” (Docente 1). Para uno de los cuatro docentes, el propósito es “mejorar las capacidades discursivas de los alumnos” (Docente 2) para “compensar el bajo nivel de expresión oral y escrita que traen los alumnos” (Docente 2). Además, en uno de los testimonios, se incluye dentro de los motivos y de los objetivos a los docentes, percibidos desde una mirada deficitaria. Este pensamiento se manifiesta de la siguiente manera:

Este problema no es solo de los alumnos, ya que los docentes han tenido una formación similar, por lo cual, muchas veces, se ven afectados por la misma problemática. Esto se refleja en sus clases y en los apuntes que preparan, así como también en sus presentaciones de diapositivas y en su manera de explicar conceptos nuevos que los alumnos no comprenden. (Docente 3)

A partir de los relatos de los sujetos, se percibe que el condicionante que predomina en la institucionalización de este programa es la inclusión de la tutoría en los planes de mejora de las carreras para la solución de problemas de ingreso, permanencia y graduación de los estudiantes.

En una de las publicaciones del proyecto analizado (Laco y Guiggiani, 2008), los objetivos que se enuncian se relacionan con el motivo que los docentes exponen. Es decir, los objetivos dan cuenta de los motivos institucionales. En un documento generado cuatro años después (Laco y Ávila, 2012), se

encuentran cambios en los objetivos. Se percibe la tutoría como una forma de intervención con una estrategia específica —el trabajo interdisciplinario— e, incluso, articulada a diferentes componentes del sistema de actividad institucional (Capelari, 2016), como el currículum, la formación docente y la construcción de estrategias interdisciplinarias.

En algunos casos, se ha hallado que, en la percepción del docente que acompaña al tutor, prevalece la mirada puesta en una problemática considerada ya instalada: la carencia de los estudiantes y, por ende, la tutoría como una actividad asistencialista, centrada en el déficit (Clérici y Amieva, 2013). En otras palabras, algunos docentes parecen considerar a los estudiantes desde las teorías del déficit y de la diferencia. Desde estas aproximaciones, entienden que la tutoría debe cumplir el objetivo de “remediar” la situación inicial con que ingresan los estudiantes. Es posible que esta perspectiva se haya consolidado a través de las transformaciones de sentido de la educación pública, que se incorporaron desde las políticas educativas en la década del noventa. El Plan Social Educativo promovió políticas compensatorias focalizadas en determinadas poblaciones, definidas desde el parámetro del déficit. Desde esta perspectiva, por un lado, se sitúa a los sujetos en una posición de subordinación, de asistido y privado de la palabra. Por otro, se niega el carácter social y complejo del problema, pues se tiende a atribuir a los sujetos la causa del mismo.

Sin embargo, otros testimonios y documentos consultados demuestran que, en simultaneidad con estas miradas, conviven perspectivas diferentes de otros docentes del programa. Estos docentes entienden que la tutoría debería integrarse a la enseñanza de grado, de manera tal que acción tutorial y acción docente formen un nuevo esquema pedagógico de acción y apoyo al estudiante (Clérici y Amieva, 2013), puesto que parten de la posibilidad de seguir desarrollando competencias comunicativas tanto en los estudiantes como en los docentes. En definitiva, desde la mirada de los actores involucrados, el enfoque didáctico de este programa de tutorías se caracteriza por perspectivas diversas y en tensión entre sí. La convivencia de estas concepciones expone la complejidad de la tarea entre profesionales de distintas áreas y el marco desde el que se construyen los cambios en el quehacer en el aula.

Significados atribuidos a la relación entre los saberes a enseñar y la escritura académica

Los datos producidos muestran que los docentes se van acercando a la noción de alfabetización académica (Carlino, 2005, 2013) cuando reconocen que las prácticas de escritura propuestas en las clases se realizan a partir del contenido disciplinar que desarrollan. Sin embargo, no se identifica la dimensión epistémica de la escritura, en términos del análisis que se realiza, y se observa que establecen una relación con el saber —en este caso, de las prácticas de escritura— a través de la figura del aprender denominado por Charlot (2008) como “objetivación-denominación”. Desde esta relación, aprender implica que

un sujeto consciente pase de identificar un saber virtual a su apropiación real. El lenguaje es el instrumento que da cuenta de cómo se realiza ese pasaje y la apropiación de ese objeto. Esta postura se refleja cuando los docentes manifiestan que incorporan prácticas de escritura —por ejemplo, los exámenes parciales— para que los estudiantes puedan mostrar lo que han aprendido y los docentes puedan evaluarlo. En otras palabras, los docentes establecen una relación de objetivación-denominación con el saber sobre las prácticas de escritura, en la medida que la escritura aparece como un conocimiento práctico para resolver la situación de examen parcial, en la cual los estudiantes deben dar cuenta de la posesión del saber-objeto específico de la cátedra. La escritura, en ese sentido, se concibe como una herramienta que permite observar el resultado de lo aprendido, a través de lo que los estudiantes comunican.

Dos testimonios manifiestan que, a partir de la inclusión de la tutoría, los docentes implementan actividades prácticas como la escritura de informes y de argumentaciones (orales y escritas), que son actividades que responden a los requerimientos del ámbito profesional. Por ejemplo, un docente explica:

Se les solicita a los estudiantes que presenten una determinada propuesta. A esta propuesta los docentes presentan objeciones adrede (como suele suceder habitualmente en el ámbito profesional) para que argumenten una respuesta justificada y así, de esta manera, ejercitar el hábito de la argumentación que todo profesional debe dominar. (Docente 1)

En estas propuestas didácticas, se percibe que los docentes comienzan a otorgarles un lugar preponderante a las actividades que les ofrecen a los estudiantes. De este modo, se intentarían desarrollar experiencias genuinas y potentes, y se evitaría caer en la utilización de métodos generales ajenos a la especificidad de los contenidos disciplinares y de la formación profesional para propiciar la buena enseñanza, en términos de Litwin (1996).

En uno de los documentos analizados (Laco y Ávila, 2012), se indica que los docentes suelen evaluar aspectos superficiales del proceso de escritura y que no suelen considerar erróneos aquellos textos que están mal expresados. Ello podría suponer una desvalorización de la competencia cognitiva que implica el auténtico proceso de escritura e incide en las prácticas de enseñanza. Es decir, la configuración didáctica que subyace a este accionar no favorecería procesos significativos de construcción de conocimiento (Litwin, 1997), en los que se amalgamen las lógicas disciplinares, las posibilidades de apropiación de los sujetos y el contexto de aprendizaje.

Estas tensiones —que conviven en el aula— muestran que las prácticas de escritura no surgen “naturalmente” como una necesidad inherente a la disciplina. Posiblemente, esto sea aprendido y valorado por los estudiantes de la misma forma en que lo transmiten sus docentes.

Construcción del vínculo didáctico entre docentes ingenieros y tutores en competencias de lectura y escritura

Los significados analizados en esta dimensión emergen de las actividades que comparten docentes y tutores, y muestran la coexistencia de diferentes posturas, muchas veces, contradictorias. Por un lado, cuando los actores sostienen que se vinculan a través de reuniones —en las que surgen distintas reflexiones sobre múltiples aspectos de su quehacer didáctico—, la tutoría aparece integrada a la enseñanza de grado, puesto que la acción tutorial y la acción docente comenzarían a formar un nuevo esquema pedagógico (Clérici y Amieva, 2013; Moreno, 2010). En los primeros pasos de esta integración, los docentes universitarios estarían construyendo un nuevo enfoque pedagógico que contemplaría las siguientes etapas como modalidad de trabajo: estudio, tutoría, trabajo conjunto, evaluación y satisfacción mutua (Moreno, 2010). Asimismo, se podría afirmar que el motivo que orienta esta actividad, y se traduce a través de este accionar, se relaciona con una configuración tutorial asociada a optimizar los aprendizajes mediante la articulación y/o los cambios en otros componentes del dispositivo institucional (Capelari, 2016).

Sin embargo, al analizar cómo se concibe el rol de cada uno de los integrantes de esta pareja pedagógica, se observa que conviven simultáneamente diversos motivos de la actividad (Capelari, 2009, 2016). Por ejemplo, cuando los docentes distinguen de manera tajante las actividades que cada uno debe realizar y se responsabiliza al tutor de las tareas que atañen a la lectoescritura, prevalece una perspectiva de la tutoría disociada de la enseñanza y asociada a un dispositivo de tipo remedial para solucionar dificultades situadas en los estudiantes. Es decir, el rol ejercido por el tutor correspondería a la configuración que identifica Capelari (2009) vinculada con la solución de problemas situados en una población: los estudiantes. Además, se alinea con uno de los motivos que, mayoritariamente, orientan la implementación de los programas de tutoría.

También, se ha encontrado otra contradicción que surge en los documentos analizados. En ellos, se destaca que el tutor realiza su labor desde dentro de la cátedra “acompañando” a los docentes. Sin embargo, ese “estar dentro” —que distingue la implementación de este programa— no significa que los docentes se apropien de la perspectiva de trabajo del tutor, tal como se evidencia en dos testimonios. En uno de ellos, el docente expresa: “El rol de la tutora se enmarca en la intervención en algunas clases prácticas programadas con la asistencia puntual en las competencias de lectura y escritura” (Docente 1). En otras palabras, el rol del tutor —además de adquirir un carácter remedial— responde a problemáticas de aprendizaje planteadas por los estudiantes y sus intervenciones se circunscriben a cuestiones relacionadas con los aprendizajes académicos de los jóvenes. Entonces, el “acompañamiento” es para los estudiantes, no para los docentes. Como consecuencia, el motivo del programa que subyace a este accionar entra en tensión con lo expresado en los documentos.

Se sigue manifestando la creencia de que las tutorías tienden a responder de manera personalizada a los problemas de aprendizaje de los estudiantes (Capelari, 2016), que se convierten en objetos-sujetos de la intervención tutorial. En definitiva, en algunos casos, pareciera que el vínculo que se establece dentro de la pareja pedagógica, por un lado, es poco permeable a que los docentes se apropien de cambios en su rol y, por otro lado, reduce el quehacer del tutor a resolver problemáticas identificadas en un grupo de sujetos de aprendizaje. De este modo, parece difícil dirigir una mirada en la que se torna más intrincado que docente y tutor puedan identificar la complejidad de las prácticas áulicas, y propongan cambios en sus roles y en los objetivos de la intervención docente.

No obstante, otros testimonios dan cuenta de que la construcción del vínculo entre ambos ha logrado un nivel de imbricación que permite afirmar que los docentes han comenzado a concebir el rol de tutor como una forma especial de ser docente (Capelari, 2009). Esto responde a que, en la tarea colaborativa y conjunta que realizan, los docentes se van apropiando lentamente del enfoque didáctico que proponen los tutores, y lo van incorporando en sus concepciones de didáctica, currículum, aprendizaje y enseñanza. Al respecto, un docente expresa que ha construido un “vínculo de trabajo colaborativo que permite una completa implementación de las competencias que se desean abarcar” (Docente 3).

En suma, la manera de construir vínculos entre docentes y tutores es diversa, en función de las responsabilidades atribuidas a cada rol, y de los significados y motivos asociados al sentido del programa. Estos dos últimos aspectos están emparentados a las concepciones que tiene cada actor con respecto a las implicancias del proceso de enseñanza en una carrera de grado de Ingeniería.

Fortalezas y debilidades del enfoque didáctico del Programa de Tutorías Académicas en Competencias de Lectura y Escritura

Las respuestas de los docentes reflejan algunas de las tensiones que ya fueron mencionadas. En cuanto a las fortalezas, se considera positivo el aporte de “modelos y estructuras textuales” (Docente 4), así como el “apoyo” (Docente 2) y el “respaldo” (Docente 4) de la tutoría ante el déficit de los estudiantes. Esta perspectiva, desde los posicionamientos teóricos a los que se adhiere en el trabajo, constituye una modalidad que invisibiliza condicionantes institucionales y de enseñanza que son fundamentales en el logro de los aprendizajes. Al ubicar a la tutoría en una configuración de tipo remedial, según Capelari (2009), el tutor solo interactúa con los estudiantes “en riesgo” —desde las competencias comunicativas—, sin articular su intervención con otros aspectos de la actividad académica del sujeto ni con la tarea docente.

Entre las fortalezas, también, se menciona la posibilidad que tienen los estudiantes de articular las prácticas de escritura con la actividad profesional, en tanto las intervenciones tutoriales se realizan respetando el contexto académico propuesto por los docentes de cátedra. Este tipo de relación ha sido

cuestionado en función de los planteamientos de Bombini (2009), quien sostiene que la escritura que se realiza en el ámbito académico nunca puede recrear las prácticas que realmente ocurren en el ámbito laboral. No obstante, otros autores, como Zavala (2009), consideran que, a medida que los estudiantes van observando e interactuando con los modos de hablar, actuar, valorar, pensar, sentir de la comunidad a la que desean pertenecer, esas formas de comunicarse se van volviendo naturales en ellos. En la identificación de esta fortaleza, se observa que las propuestas de prácticas de escritura relacionadas con el ámbito laboral procuran acercar a los estudiantes al modo de comportarse y comunicarse que caracteriza a los ingenieros. Según la teoría de la acción comunicativa, en esas actividades, se comparten y se construyen sentidos, en este caso, en torno a la profesión de los ingenieros (Litwin, 1996).

Por último, otras fortalezas que se mencionan están relacionadas con la posibilidad de darle continuidad a la tarea que se realiza en el Seminario de Ingreso y se valora positivamente el cambio didáctico que implica “la posibilidad de realizar una planificación conjunta” (Docente 3) entre docentes y tutora. Esto significa que, por un lado, tanto estudiantes como docentes se van apropiando de la legitimidad que tiene la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica en el ámbito universitario (Carlino, 2005, 2013), pues la continuidad del trabajo consolida esta postura. Por otro lado, se va complejizando la configuración didáctica de las cátedras en aras de habilitar espacios en los que la enseñanza de competencias comunicativas sea comprensiva (Litwin, 1997).

Con respecto a las debilidades y los problemas que se identifican en la implementación del enfoque didáctico, cabe evaluar si los docentes se han apropiado de las posibilidades epistémicas que son inherentes a las prácticas de escritura. En este sentido, cuando se afirma que la cátedra no tiene demasiado tiempo de aula para “intercalar, dentro del desarrollo de lo específico, las actividades de lecto-escritura” (Docente 4), se percibe que estas actividades están disociadas aún para algunos docentes, quienes consideran las prácticas de escritura, por un lado, y el desarrollo de los contenidos disciplinares, por otro. En otras palabras, a través de este tipo de afirmaciones, se muestra que aún no se concibe la posibilidad de enseñar y aprender el contenido disciplinar utilizando las prácticas de escritura como estrategia didáctica.

Otra debilidad señalada es la resistencia de los estudiantes ante las actividades de escritura. Esta resistencia también es manifestada por los docentes cuando, por ejemplo, en las correcciones de textos o devoluciones, no consideran importantes las cuestiones de elaboración textual para definir la nota de un examen parcial. Es decir, si bien los docentes no desvalorizan las prácticas de escritura de forma explícita, cuando no las consideran en sus devoluciones o no les otorgan una calificación dentro de las instancias de evaluación, implícitamente se desplaza el desarrollo de las competencias comunicativas con respecto al contenido disciplinar. Además, cuando se considera como una debilidad que el tutor no pueda estar más tiempo en sus cátedras, se está reforzando una configuración remedial de dicho rol, que estaría centrado en responsabilizarse

de las dificultades comunicativas de los estudiantes y solucionarlas para que puedan avanzar. Ello manifiesta que los docentes no conciben la posibilidad de incluir el enfoque que propone el Programa de Tutoría en su configuración didáctica. En este enfoque, la escritura deja de ser una actividad aislada y se la entiende como una estrategia de enseñanza. Esta última cuestión también es planteada por la coordinadora del programa, quien sostiene que el estilo de trabajo de algunas cátedras ha dificultado la incorporación de cambios en el quehacer en el aula.

Cambios impulsados por la implementación del Programa de Tutorías Académicas en Competencias de lectura y Escritura

En los cambios que los distintos actores consideran necesarios, se observan coincidencias con algunas de las tensiones que se presentan en el análisis de otras dimensiones. En cuanto a los cambios en los aprendizajes de los estudiantes, aparece nuevamente el predominio de la figura del aprendizaje objetivación-denominación (Charlot, 2008), pues se valora la forma como el estudiante transmite la posesión del saber-objeto específico de la cátedra, a través de la escritura. En este marco, la escritura es considerada como una herramienta “transparente”, que permitiría observar lo que el estudiante ha aprendido para ser evaluado. Por ejemplo, cuando se afirma que “hay mejoras en el decir de lo aprendido” (Docente 4), se percibe que el docente evalúa el aprendizaje del contenido disciplinar, a partir de lo que el estudiante escribe. Un docente destaca que los estudiantes comprenden que pueden utilizar estas competencias comunicativas en el ámbito laboral y que van construyendo “una perspectiva holística de cómo debe desempeñarse un ingeniero” (Docente 3). También, se valora positivamente que los estudiantes puedan “aplicar tipos de texto” (Docente 2) “en las formas de presentación de informes” (Docente 1). Cabe mencionar la crítica y la advertencia que plantea Bombini (2009) con respecto a la reducción que se realiza de las prácticas de escritura universitarias cuando se privilegian las tipologías textuales. Bombini (2009) sostiene que “se trata de una ilusión de intervención remedial, a la manera de un antídoto científico sobre las «malas prácticas» o las «bajas competencias»” (p. 434). En otras palabras, la valoración que hacen los docentes sobre el manejo de tipologías textuales se relaciona con el tipo de intervención tutorial, en el cual se hace hincapié en tipos de texto, como el informe o el *abstract*, tal como señala la coordinadora. Entonces, siguiendo el planteamiento de Bombini (2009), se podría afirmar que algunas de las estrategias utilizadas por el enfoque didáctico del programa pueden reforzar la construcción de una representación de tipo remedial de la propuesta, que presenta y obstaculiza el desarrollo de aprendizajes genuinos y con sentido para los sujetos.

En cuanto a los cambios en las prácticas de enseñanza de los docentes, se observa que cada uno de ellos va complejizando la construcción de su propia configuración didáctica, en términos de Litwin (1997). Los docentes afirman

que se han apropiado de “un discurso nuevo del valor pedagógico del uso de las herramientas de lectoescritura” (Docente 4), han incorporado “herramientas de competencias de escritura” (Docente 1), han logrado ser “más precisos en la elaboración de consignas” (Docente 2) y han añadido “otros aspectos en el momento de realizar la corrección” (Docente 3). A través de estas afirmaciones, dan cuenta de que se van volviendo más expertos en el despliegue de estrategias y actividades genuinas que favorecen procesos de construcción del conocimiento, en la medida que facilitan que los estudiantes comiencen a formar parte del mundo simbólico que se construye en el funcionamiento discursivo con sus pares (Baquero, 2001; Mercer, 1997; Rogoff, 1993; Zavala, 2009). Asimismo, la coordinadora destaca que la inclusión de prácticas de escritura en el aula ha producido “impactos de tipo didáctico”: los docentes no solo han revisado “cuestiones vinculadas con la escritura, sino aspectos que tienen que ver con la gradualidad de dificultades” que les presentan a los estudiantes.

Por último, con respecto a los cambios en las prácticas de escritura de los estudiantes, los docentes identifican que estos aprenden a manejar distintos aspectos del proceso de escritura (coherencia, cohesión, tipología textual). Además, identifican como relevante el aspecto del formato textual y, en esta subdimensión, revelan que los jóvenes también se apropian del manejo de niveles textuales más complejos, como la coherencia y la cohesión. Entonces, se observa cómo los docentes van asumiendo el enfoque didáctico propuesto por la noción de escritura académica (Carlino, 2005, 2013), en tanto distinguen aspectos lingüísticos en las producciones escritas y los valoran positivamente. Finalmente, es importante la anotación de la coordinadora del programa, quien pone de relieve cómo la demanda de prácticas de escritura que los docentes plantean ha logrado “progresos sostenidos en las producciones escritas de los alumnos”. Se podría afirmar, entonces, que esa continuidad favorece la construcción de algunos espacios caracterizados por la buena enseñanza (Fenstermacher, 1989) y la enseñanza comprensiva (Litwin, 1997).

Transformaciones propuestas

En las transformaciones sugeridas por los docentes, aparece la necesidad de realizar capacitaciones periódicas para docentes y estudiantes, sumar recursos humanos para atender los requerimientos de los estudiantes de forma personalizada y expandir el programa a otras cátedras. Estas propuestas sugieren que, a través del trabajo de estos años, se ha internalizado la importancia de generar espacios para el ejercicio de la reflexión entre pares. Aparece la necesidad de que se reúnan los docentes involucrados para dialogar sobre las “metas, objetivos y estrategias” (Docente 4) propuestas por el programa, a fin de que los docentes “las internalicen y se motiven” (Docente 4) para aplicarlas. También, surge la posibilidad de que, en esas reuniones, los docentes puedan “practicar la producción de textos y la corrección de producciones ajenas” (Docente 3). Sin embargo, cuando se propone “capacitar a los alumnos” (Docente

1) y “aumentar los recursos humanos para hacer un seguimiento del alumno personalizado” (Docente 2), se refleja nuevamente la dificultad que implicaría la posibilidad de que los docentes incorporen a su rol la enseñanza de las prácticas de escritura inherentes al desarrollo del contenido disciplinar. Por ello, pareciera que la mirada hacia el estudiante se enfoca en sus carencias desde la teoría del déficit. Por último, al sugerirse expandir los recursos a “otras materias compatibles con la tutoría” (Docente 2), aparece nuevamente la tensión entre diferentes maneras de concebir la construcción del conocimiento, y el lugar que tienen las competencias comunicativas y el rol del tutor en esa construcción, puesto que pareciera que habría materias que no serían compatibles con las actividades de lectura y escritura.

Reflexiones finales y contribuciones

La interpretación de los datos producidos a la luz de la teoría muestra la compleja trama de continuidades, diferencias, escisiones y tensiones que conviven en el interior de algunas de las cátedras universitarias en las que se desarrolla el Programa de Tutorías en Competencias de Lectura y Escritura.

Las principales contradicciones y resistencias que se manifiestan reflejan concepciones —sobre el aprendizaje, la enseñanza, el rol docente, los contenidos disciplinares en el ámbito universitario, el estudiante, la tutoría, las prácticas de escritura— fuertemente arraigadas a la tradición educativa enciclopédica, producto de construcciones socioculturales e históricas. Los conflictos surgen cuando los docentes, con esos marcos interpretativos, valoran el enfoque que propone la tutoría y toman decisiones didácticas para enseñar desde nuevos enfoques epistemológicos, psicoeducativos y didácticos. Las incongruencias, que se observan en los testimonios, hacen explícitos estos aspectos epistémicos y están vinculadas con las tensiones que surgen entre las representaciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, la formación profesional del ingeniero y la subjetividad de cada uno de los docentes que participan del programa.

Los docentes oscilan entre dos posturas: les otorgan importancia a las prácticas de lectura y escritura, pero parecen no concebir la posibilidad de apropiarse de ellas, en tanto estrategias de enseñanza. Se percibe aún una escasa valoración al momento de calificar los trabajos de los estudiantes y consideran que es responsabilidad de la tutoría resolver las dificultades de lectura y escritura que estos pudieran tener.

Si bien prevalece en varios actores una mirada remedial sobre la función de este programa de tutoría, no se desestima el enfoque didáctico propuesto. Incluso, en algunos casos, se vislumbra una lenta transición hacia configuraciones didácticas más complejas, en las que se comienza a concebir que las competencias comunicativas son inherentes a los contenidos abordados en las cátedras universitarias.

En relación con las contribuciones de este trabajo, y teniendo en cuenta los propósitos definidos en su inicio, se ha logrado realizar un primer estudio

exploratorio e integral sobre el programa, en el que se ha incluido a algunos de los actores involucrados. Esto constituye un aporte importante de este trabajo académico, pues se trata de presentar una primera evaluación al enfoque didáctico de un programa de tutoría que se está implementando desde hace nueve años en la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional General Pacheco.

En líneas de trabajo a futuro, se considera importante complejizar este primer acercamiento al objeto de estudio y obtener una mirada holística del programa. Una posibilidad valiosa sería avanzar con la realización de un estudio a profundidad y explicativo, que permita ampliar la cantidad de docentes participantes y utilizar otros instrumentos de recolección de datos que posibiliten indagar en mayor profundidad y complejidad los aspectos esbozados en el presente trabajo.

Los resultados alcanzados sugieren, también, la posibilidad de generar líneas propositivas de mejora para el programa. Entre las mismas, podrían señalarse la planificación de jornadas de capacitación para los docentes con el fin de habilitar espacios de reflexión sobre distintos aspectos de la escritura académica dentro de la didáctica universitaria.

De acuerdo con los resultados del análisis realizado, la organización de las temáticas a tratar podría considerar una secuencia, de manera tal que los docentes puedan vincular sus prácticas con la teoría para construir nuevos significados y retornar al aula con nuevas actividades. El recorrido que se propone podría iniciarse a partir de la narración de experiencias en el aula realizadas por los docentes sobre una temática puntual. Luego, estas pueden ser contrastadas con posturas teóricas actuales. A partir de ellas, es posible reflexionar y revisar el propio quehacer, resignificarlo, elaborar nuevas propuestas, plasmarlas en el aula y evaluar su implementación.

Hay temas fundamentales que podrían incluirse en espacios formativos para los docentes del programa que surgen del estudio realizado, tales como a) la tutoría como dispositivo pedagógico de orientación y acompañamiento; b) las competencias comunicativas en relación con objetivos, metodología y evaluación de las cátedras; c) las prácticas de lectura y escritura como procesos epistémicos; d) la elaboración de consignas para distintas instancias de evaluación; e) la mirada experta del docente sobre las producciones escritas de los estudiantes y las devoluciones que se realizan; y f) la elaboración de grillas de evaluación en relación con las competencias comunicativas.

Otra línea de trabajo que puede ser un aporte al programa es la realización de espacios de reflexión conjunta entre los tutores y la coordinación para elaborar una revisión crítica de los motivos que subyacen a su accionar, y la correlación que existe entre ellos y los objetivos que el programa ha explicitado. De esta manera, se podrían evidenciar teorías implícitas que orientan las actividades que se presentan desde el programa, en aras de propiciar cambios que permitan construir propuestas tendientes a desarrollar mejores aprendizajes en los estudiantes.

Los procesos de reflexión podrían extenderse a encuentros entre la coordinación del programa y los directores de los departamentos de las carreras. Dichos encuentros podrían orientarse a desarrollar la noción de competencias comunicativas y la necesidad de que más grupos institucionales estén involucrados en los procesos de enseñanza que atraviesan toda la formación universitaria de los profesionales ingenieros.

A su vez, se abren perspectivas para desarrollar estudios comparados con programas de tutoría similares en otras sedes de la Universidad Tecnológica Nacional, así como en otras universidades de este país y casas de estudio de otros países. Además, en trabajos futuros, será relevante desarrollar modelos de tutoría en competencias de lectura y escritura desde un enfoque sociocultural.

Los resultados del análisis contribuyen con la construcción de conocimiento de la tutoría como política y como práctica institucional, pues impacta en los trayectos académicos de los estudiantes, y media sobre su inclusión, permanencia y egreso. Asimismo, se abren perspectivas para considerar la redefinición de las prácticas docentes. De igual manera, a partir del estudio, emergen posibles implicancias para el desarrollo de políticas curriculares en la educación superior que incluyan las prácticas de lectura y escritura al interior de las disciplinas, desde el ingreso y a lo largo de todas las carreras universitarias, abordadas desde perspectivas socioculturales. En este sentido, aparece, también, la posibilidad de impactar en la generación de políticas que favorezcan el desarrollo y la formación profesional docente en relación con una didáctica sociocultural de la lectura y la escritura académica. Estas propuestas se enmarcan en políticas inclusivas y universales que promueven el desarrollo integral de todos los sujetos, a través de la igualdad de oportunidades educativas.

Referencias bibliográficas

- Baldoni, M., Barrón, M., Corrado, R., Eizaguirre, M., Fernández, G., Goñi, M., Izuzquiza, M., Laxalt, I. y Tomelliri, M. (2005). *Las tutorías de estudio. Reflexiones de un proyecto en marcha en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires*. Trabajo presentado en I Congreso Nacional de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (pp. 1-13), Buenos Aires. Recuperado de <http://www.saece.org.ar/docs/congreso1/Baldoni.doc>
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía*, 9, 71-85.
- _____ (2006). Del individuo auxiliado al sujeto en situación: Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación. *Revista Espacios en Blanco*, 16, 123-151.
- Bixio, B. (2003). Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura: Sociolingüística y educación, un campo tensionado. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 2, 24-35.
- Bombini, G. (2005). Una mirada transversal para pensar las relaciones entre lenguaje y escuela, *Revista Quaderns Digitals*. Recuperado 9 de marzo de 2016 de: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIV.visualiza&articulo_id=8790
- _____ (2009). La inclusión educativa en las zonas de pasaje: representaciones y prácticas de lectura y escritura. En E. Martos, T. Rösing (Coords.) *Prácticas de Lectura y Escritura* (pp. 431-444). Passo Fundo: UPF Editora.
- Bombini, G. y Cuesta, C. (2006). Lengua y literatura: Campo de la didáctica específica y prácticas de enseñanza. En G. Fioriti (Comp.), *Didácticas específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza* (pp. 53-77). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cadzen, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Capelari, M. (2009). Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: Aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación* 49(8), 1-10.
- _____ (2016). *El rol del tutor en la universidad. Configuraciones, significados y prácticas*. Buenos Aires: Sb editorial.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, (57), 355-381.
- 28 | Castronovo, A. y Mancovsky, V. (2010). La lectura y la escritura como procesos centrales de los aprendizajes disciplinares: La inclusión y la pertenencia a

- una comunidad de lectura específica. En A. Vázquez, M. Novo, I. Jakob y L. Pelliza (Comps.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. (pp. 819-828). Río Cuarto: UniRío.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Clérici, J. y Amieva, R. (2013). Las perspectivas de docentes ingenieros sobre las tutorías en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11, 375-395.
- Desinano, N. (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Díaz, C. Stangatti, F. y Festa, C. (2012). Tutorías. Acompañar y contener para leer y escribir. En L. Laco, L. Natale y M. Ávila (Comps.), *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*. Buenos Aires: edUTecNe.
- Elissetche, G. (2010). La cátedra compartida como espacio de problematización de las prácticas de lectura y escritura en la universidad. Nuestra experiencia en la UNLa. En A. Vázquez, M. Novo, I. Jakob y L. Pelliza (Comps.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (pp. 489-492). Río Cuarto: UniRío.
- Estienne, V. (2012). Leer y escribir en la universidad. Propuesta de intervención para los primeros años. En L. Laco, L. Natale y M. Ávila. (Comps.), *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*. Buenos Aires: edUTecNe.
- Fenstermacher, G. (1989). *La investigación de la enseñanza: Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Garbarini, M., Escobar, M., Lavigna, L. y López D' Amato, S. (2016). *Programa para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura. Experiencias TAPTA en materias del ámbito científico – UNAJ*. Trabajo presentado en V Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Ingreso y Permanencia en Carreras Científico-Tecnológicas (pp. 141- 146). Universidad Tecnológica Nacional. Facultad Regional Bahía Blanca. Recuperado de <http://redipecyt.fceia.unr.edu.ar/trabajos/33-IPECyT-2016.pdf>
- García, V., Nícoli, E. y Urús, M. (2012). Tutorías Académicas en Competencias de Lectura y Escritura. En L. Laco, L. Natale y M. Ávila. (Comps.), *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*. Buenos Aires: edUTecNe.
- Gutiérrez, K. y Rogoff, B. (2003). Cultural Ways of Learning: Individual Traits or Repertoires of Practice, *Educational Researcher*, 32(5), 19–25. Recuperado 12 de abril de 2016 de: <http://er.aera.net>
- Laco, L. y Ávila, M. (2012). *Una experiencia en alfabetización académica: evolución, análisis y resultados*. Buenos Aires: Universidad Tecnológica Nacional. Facultad Regional General Pacheco.
- Laco, L. y Guiggiani, L. (2008). *Programa Institucional de Tutorías. Un modelo integral*. Buenos Aires: Universidad Tecnológica Nacional. Facultad Regional General Pacheco.

- Litwin, E. (1996) El campo de la didáctica: La búsqueda de una nueva agenda. En A. W. de Camilloni, M. C. Davini, G. Edestein, E. Litwin, M. Souto, S. Barco (Eds.) *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-115). Buenos Aires: Paidós.
- _____ (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación Superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Mercer, N. (1997) *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Madrid: Paidós.
- Moreno, L. (2010). Acción docente y acción tutorial ¿Una misma función? En P. Ducoing (Coord.), *Tutoría y Mediación II* (pp. 95-112). México: Iisue Educación.
- Murillo, J. (2012). Programa para el Centro de Apoyo para la lectura, la oralidad y la escritura – DIGA. En L. Laco, L. Natale y M. Ávila. (Comps.), *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*. (s.p.) Buenos Aires: edUTecNe.
- Natale, L. y Stagnaro, D. (2013). Desarrollo de habilidades de lectura y escritura en la trayectoria académica del ingeniero: La experiencia de un programa desafiante e innovador. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, 3, 45-52. Recuperado de http://www.ing.unrc.edu.ar/raei/archivos/img/arc_2013-03-19_21_06_03-N3T04.pdf
- Rigonat, M. y García, C. (2012). La escritura académica en la formación de grado. Reflexiones a partir de la puesta en práctica de talleres específicos tutoriales. En L. Laco, L. Natale y M. Ávila. (Comps.), *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*. Buenos Aires: edUTecNe.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Urús, M. (2017). Prácticas de escritura de docentes ingenieros: la relación con el saber. En G. Bombini y P. Labeur. (Comps.), *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior* (pp. 95-104). Buenos Aires: Biblos.
- Zavala, V. (2009). “¿Quién está diciendo eso?” Literacidad académica, Identidad y poder en la Educación Superior. En J. Kalman, B. Street (Coords.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: Diálogos con América Latina* (pp. 348-363). México D. F.: Siglo XXI.
- Zerillo, A. (2014). *Trabajo colaborativo de lectoescritura académica en el contexto de las disciplinas*. Trabajo presentado en I Jornada de Investigación Interdepartamental, Universidad Nacional de La Matanza. Recuperado de <http://studylib.es/doc/606893/trabajo-colaborativo-de-lectoescritura-acad%C3%A9mica-en-el>

De la planeación a la apropiación: un estudio de caso
en torno a las prácticas de lectura en una escuela
pública de Lambayeque

Johanna Ramírez Fernández

Pontificia Universidad Católica del Perú
jramirezf@pucp.pe

Recibido: 15-05-2018
Aprobado: 09-01-2019

De la planeación a la apropiación: un estudio de caso en torno a las prácticas de lectura en una escuela pública de Lambayeque

Resumen

En oposición al enfoque de implementación que señala que los diferentes actores educativos, en especial los maestros, ponen en práctica las políticas educativas siguiendo una visión lineal y vertical, numerosas investigaciones ofrecen evidencia de cómo estos se apropian de las macropolíticas en sus diferentes niveles de concreción curricular y las traducen y reinterpretan (Castanheira, Crawford, Dixon y Green, 2001; Unamuno, 2015; Zavala, 2012). A partir de la teoría de la *actuación de las políticas educativas* (Ball, Maguire y Braun, 2012) y de los Nuevos Estudios de Literacidad (Barton y Hamilton, 1998; Brice Heath, 1983; Zavala, 2002; Zavala, Niño Murcia y Ames, 2004), en este artículo, analizo cómo dos maestros de un colegio público de Lambayeque *hacen* política en torno a la enseñanza de la lectura, desde sus realidades cotidianas, y sus condiciones materiales y contextuales. Mientras que uno de ellos propone una enseñanza de la lectura para aprobar el examen de admisión, el otro decide utilizar la lectura para desarrollar una visión crítica de la realidad social. Asimismo, doy cuenta de que, en la construcción de estas diferentes maneras de actuar en torno a la enseñanza de la lectura, se articulan relaciones complejas entre los actores institucionales, los discursos en torno al lenguaje y a su enseñanza en la escuela, y las prácticas y artefactos letrados que dan sentido a lo que para ellos significa leer en los últimos años de la educación secundaria.

Palabras clave: actuación de las políticas, Nuevos Estudios de Literacidad, políticas educativas, Perú, lectura crítica, educación secundaria

From planning to appropriation: A case study related to reading practices in a public school in Lambayeque

Abstract

In contrast to the implementation approach for which social actors, especially teachers, put into practice educational policies in a linear and vertical way, many studies offer evidence of how these agents appropriate, translate and reinterpret macro policies in the different levels of curricular application (Castanheira et al., 2001; Unamuno, 2015; Zavala, 2012). In this article, I use the framework of Educational Policy Enactments (Ball, Maguire y Braun, 2012) and the New Literacy Studies (Barton y Hamilton, 1998; Brice Heath, 1983; Zavala, 2002; Zavala, Niño Murcia y Ames, 2004) to analyze the way in which two teachers from a public school in the city of Lambayeque do policy on teaching reading based on their everyday contexts and material conditions. While one of them teaches reading so that students approve the examination to get into the university, the other one uses reading to develop in their students a critical consciousness of social reality. In addition, I discuss how these literacy practices are connected to complex relationships among institutional social actors, discourses related to language and its teaching in school, and literacy artifacts that give sense to what reading means to them in the last years of secondary education.

Keywords: policy enactment, New Literacy Studies, educational policies, Perú, Critical Literacy, Secondary Education

Introducción

Los estudios tradicionales sobre políticas educativas (Fishman, 1979; Young, 1999) se han realizado sobre la base de la dicotomía entre creación e implementación de las políticas. Desde esta óptica, los únicos actores que harían política son quienes las “crean”, en el entendido de que son sujetos autorizados para promulgarlas. Estos enfoques entienden la política como un conjunto de leyes o directrices normativas que los actores educativos cumplen en todos los niveles curriculares a los que la política alcanza. Desde esta perspectiva, los maestros, por ejemplo, serán considerados solo como implementadores de lineamientos curriculares oficiales sobre los cuales no tienen ningún control o agencia (Cassels, 2013). A diferencia de estos estudios tradicionales, los enfoques críticos prestan atención a la puesta en práctica de las políticas educativas oficiales. Es decir, analizan la forma como los sujetos educativos se relacionan, integran y discuten con los lineamientos curriculares nacionales en los escenarios institucionales y pedagógicos en los que interactúan (Levinson, Sutton y Winstead, 2009). En este sentido, el foco está en comprender cómo hacen política los actores educativos, qué contradicciones y tensiones permean esta actuación, de qué recursos materiales disponen para la puesta en práctica de las políticas, cuáles son los discursos de poder que restringen su actuación, y qué sentidos y significados sostienen sus maneras de actuar en los escenarios educativos concretos (Ball, Maguire y Braun, 2012).

Por otro lado, las investigaciones en torno a la lectura se han centrado en analizar los procesos cognitivos involucrados en la comprensión lectora y en las estrategias que los estudiantes necesitan para aprender a leer con más eficacia (Inga, 2007; Pinzas, 2004; Pinzas, Chiuware y Macavilca, 2008). Desde este marco, la lectura se ha asumido como una habilidad cognitiva y técnica, desvinculada de las condiciones discursivas, sociales y culturales en las que se lleva a cabo (Gee, 2005). Apartándose de esta perspectiva, los enfoques socio-culturales apuestan por una visión de la lectura como práctica situada en actividades sociales concretas, articulada por determinados propósitos y mediada por ideologías (Barton y Hamilton, 2004).

En este artículo, analizo cómo dos maestros que dictan el mismo curso, Comunicación, en un colegio público de Lambayeque *hacen* política en torno a la enseñanza de la lectura desde sus realidades cotidianas y sus condiciones materiales y contextuales. La investigación demuestra que uno de ellos propone una enseñanza de la lectura para aprobar el examen de admisión y el otro decide utilizar la lectura para desarrollar una visión crítica de la realidad social. Este análisis evidencia, una vez más, que la relación entre lo que se plantea en los documentos curriculares institucionales y lo que se hace en las aulas no es directa, ni de arriba hacia abajo, ni de creación e implementación. Por el contrario, constituye una práctica constante de reinterpretación de significados y sentidos, sobre lo que los maestros y estudiantes creen que deben saber en torno a la lectura antes de culminar la educación secundaria (Unamuno, 2015).

Este estudio se alinea con las crecientes investigaciones que analizan las prácticas de los actores educativos para comprender qué ocurre con las políticas oficiales en los microniveles curriculares. Su importancia reside en que da cuenta de qué políticas hacen los maestros en relación con la lectura, cómo hacen estas políticas, qué sentidos articulan sus decisiones pedagógicas en lo que respecta a la lectura en sus aulas, y cuál es la relación entre estas traducciones y las políticas educativas nacionales e institucionales. Asimismo, es relevante porque, en el Perú, a pesar de la importancia del fenómeno educativo, los estudios acerca de cómo se concretizan las políticas macrocurriculares en las aulas aún son escasos (González, Eguren, De Belaunde, 2014). Para el caso de la lectura en educación secundaria, no hay estudios que hayan realizado un análisis desde esta perspectiva.

Marco teórico

Los estudios sobre las políticas educativas han transitado desde una visión centrada en los documentos oficiales y en quienes los elaboraron hacia una mirada de las formas en las que los actores educativos se apropian de estos discursos. Las visiones más tradicionales sobre el estudio de las políticas educativas asumen que la implementación de estas sigue un proceso aislado, lineal y vertical (o *top-down*), es decir, de la “elaboración” de los responsables de su planeación a la “aplicación” de los “ejecutores” (Cassels, 2013). Estos estudios han tomado como focos de análisis de política los documentos que la oficialidad educativa promulga para comprender, por ejemplo, si estos funcionan efectivamente o no, y qué factores influyen en su mal o buen funcionamiento (Levinson, Sutton y Winstead, 2009, p. 768). Para quienes defienden estos enfoques, los actores educativos involucrados en los diferentes niveles de concreción curricular son considerados solo “implementadores” de las decisiones curriculares planificadas por responsables que están por encima de ellos. De esta manera, estos enfoques ignoran e invisibilizan las formas particulares en las que los actores educativos se aproximan a las políticas en las diferentes instancias a las que esta alcanza (Cassels, 2013).

A diferencia de lo planteado por los enfoques tradicionales, los enfoques críticos, desde una perspectiva etnográfica, asumen que la puesta en marcha de las políticas educativas en los diferentes niveles curriculares implica un complejo proceso de negociaciones en el que los actores toman los elementos de la política nacional y los resignifican, traducen y reinterpretan en función de sus propios esquemas de interés, motivación y acción (Levinson y Sutton, 2001). Así, la política constituye un proceso que “se disputa diversa y repetidamente y/o se somete a una interpretación diferente, a medida que se promulga, de manera original y creativa dentro de las instituciones y aulas” (Ball, Maguire y Braun, 2012, pp. 2-3). Esta manera de entender la política enfatiza la agencia de los actores educativos en el proceso de apropiación y construcción de la política en todos los niveles curriculares a los que esta alcanza (Menken y García,

2010). De este modo, cuando un docente decide enfatizar un tipo de contenido y prescindir de otro, seleccionar un tipo de evaluación en detrimento de otra u optar por una metodología dentro de varias posibilidades metodológicas, está haciendo política educativa y, asimismo, está ejerciendo poder.

Si bien este enfoque crítico enfatiza la agencia de los actores educativos en los procesos de apropiación, no deja de reconocer que estas traducciones siempre están restringidas por un marco de poder más amplio. Al respecto, Ball señala que existen luchas reales entre lo que se promulga y lo que los actores educativos interpretan; sin embargo, estas se establecen “dentro de un marco discursivo en movimiento que articula y restringe las posibilidades y probabilidades de interpretación y representación” (1993, p. 15). De esta manera, las opciones de los educadores pueden verse limitadas por lo que, en general, está permitido o no en la institución educativa, o lo que consideran “normal” o lo que se “ajusta al contexto”. Es un hecho que la línea de poder no fluye linealmente desde quien elabora la política hasta las elecciones particulares del maestro en las aulas con sus estudiantes. Así,

la negociación en cada nivel institucional crea la oportunidad de reinterpretaciones y manipulación de políticas. Los educadores locales no están indefensos atrapados en el flujo y reflujo de las ideologías cambiantes en las políticas [educativas]: ayudan a desarrollar, mantener y cambiar ese flujo. (Cassels, 2013, p. 97)

Este artículo se enmarca en la segunda aproximación a la política educativa. El análisis que presento asume la política como un proceso complejo y multidimensional inscrito en relaciones de poder (Ball, 1993; Levinson, Sutton y Winstead, 2009). En el marco de restricciones discursivas más amplias, los directivos, los padres de familia, los profesores y los estudiantes negocian lo que significa para ellos la escuela básica, la formación en educación secundaria, el rol del profesor, el rol de la lectura. Esta negociación de significados se traduce en prácticas o actuaciones microcurriculares que extienden; contextualizan; y, en algunas ocasiones, retan las versiones oficiales de las políticas y los discursos hegemónicos en las que estas se inscriben. De esta manera, la apropiación de las políticas educativas constituye una práctica de poder que, dependiendo de las actuaciones y traducciones en las que los actores se comprometen, producirá determinados sujetos de política en los diferentes niveles curriculares (Ball, 1993; Fairclough, 1992).

En esta misma línea, para analizar lo que los maestros y los estudiantes hacen con los textos en las aulas, utilizaré los aportes de los Nuevos Estudios de Literacidad. Estos enfoques constituyen una mirada crítica a lo que Street (1984) denominó el modelo “autónomo” de literacidad, el cual supone que la lectura y la escritura son herramientas procedimentales que desarrollan por sí mismas los procesos cognitivos “superiores” y propician el uso descontextualizado del lenguaje. Frente a una visión que concede a lo letrado un poder

cognitivo independiente del contexto, Street (1984) propone el modelo “ideológico” de literacidad, que plantea la necesidad de mirar los usos de lectura y escritura situados en el contexto sociocultural en el que se llevan a cabo. Esta contextualización permite explicar estos usos como prácticas sociales mediadas e imbricadas en relaciones de poder, asociadas con un gran número de factores, entre los que están las condiciones políticas y económicas, la estructura social y la ideología (Gee, 2005; Street, 2004). De esta manera, desde una perspectiva etnográfica, la atención no solo se centra en los textos en sí mismos, sino, fundamentalmente, en las actividades sociales que los sujetos realizan en torno a esos textos, a los pensamientos que sostienen esos modos particulares de interactuar, y a los significados e importancia que los sujetos le otorgan a lo letrado en su vida cotidiana en cualquier esfera social (Barton y Hamilton, 1998). En función de este análisis, utilizaré dos categorías teóricas centrales para comprender la forma en la que los maestros y estudiantes se aproximan a los textos: *evento letrado* y *práctica letrada*.

Un evento letrado, según Barton y Hamilton (1998), es una actividad social en la que lo letrado cumple un rol. Son eventos letrados en el ámbito educativo, por ejemplo, la resolución de un examen, el registro de asistencia, el momento de aplicación de una ficha de evaluación, la lectura de un texto con fines de análisis, etc. En nuestras actividades cotidianas, estamos constantemente inmersos en eventos letrados como la lectura de un periódico, el llenado de un formulario para una cita médica, la lectura de la pantalla electrónica para abordar un bus o avión, o un croquis para ubicar una dirección. Es preciso señalar que la noción de evento acentúa la naturaleza *situacional* de la literacidad. Es decir, no leemos en abstracto, siempre leemos en el marco de una actividad social concreta y con fines específicos.

Por otro lado, las prácticas letradas son las maneras aceptadas y recurrentes de leer y escribir en los eventos letrados específicos. La categoría práctica letrada reúne dos dimensiones en su conceptualización: el hacer, que es la dimensión externa observable, y el porqué de ese hacer, que abarca creencias, valores, intereses. Es decir, integra las maneras culturales como proceden los sujetos con los textos y los valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales que sostienen esas maneras de hacer (Street, 2004). Barton y Hamilton (1998) señalan que “la noción de práctica letrada ofrece una manera poderosa de conceptualizar el enlace entre las actividades de lectura y escritura, y las estructuras sociales en las cuales se encuentran imbricadas y las cuales ayudan a delinear” (p. 112). De este modo, las maneras particulares de leer y escribir no se reducen a dar cuenta de las capacidades cognitivas de los sujetos que leen o de la dificultad de los textos a los que estos acceden. Por el contrario, involucran una dimensión social que vincula propósitos sociales específicos, articula modos particulares de entender la realidad social y exhibe procesos de negociación por construcción de identidades en el marco de determinadas relaciones sociales (Barton y Hamilton, 2004; Street, 2004).

Metodología

La escuela donde llevé a cabo esta investigación se ubica en el distrito de Pucalá, provincia de Chiclayo, Región Lambayeque. Brinda el servicio educativo en el Nivel Secundario de Menores, en la variante de Ciencias y Humanidades, para alumnos y alumnas procedentes del cercado de Pucalá, de sus caseríos aledaños y del distrito de Pátapo. Los estudiantes de esta institución educativa provienen, en su mayoría, de hogares cuyos padres y/o tutores trabajan en la ex cooperativa agraria, hoy Empresa Agro Industrial “Pucalá”. Esta es una institución educativa mixta. No obstante, en las aulas, los estudiantes están separados en grupos de hombres y de mujeres. En las secciones que observé, tanto el profesor como la profesora trabajan con grupos de mujeres.

Para comprender la forma en la que los actores educativos construyen política en torno a la lectura en educación secundaria, utilicé una perspectiva etnográfica: he observado interacciones dentro y fuera del aula, he analizado los materiales de enseñanza-aprendizaje, y he realizado entrevistas a los actores educativos: subdirector académico, maestros y estudiantes observados, padres de familia. A nivel de las interacciones en el aula, registré y grabé en video las prácticas pedagógicas de dos maestros, una de cuarto grado y el otro de quinto grado de educación secundaria, ambos de las secciones D. Además de la observación de las prácticas pedagógicas, registré los materiales didácticos que utilizaban los maestros y sus estudiantes. Llevé a cabo la observación etnográfica desde el mes de marzo hasta el mes de mayo de 2013, según la programación del horario institucional para las secciones señaladas.

Para ahondar en las representaciones e identidades que construyen y recrean los diferentes agentes del proceso educativo en torno a las prácticas de lectura, realicé entrevistas semiestructuradas. En primer lugar, entrevisté al subdirector académico de la institución educativa en dos oportunidades para conocer la “voz oficial institucional” con respecto al valor de la lectura, y a cómo esta era entendida y enseñada en la institución. En segundo lugar, entrevisté a los profesores de aula, cuyas sesiones de aprendizaje observé. Estas entrevistas tuvieron como objetivo recoger sus percepciones sobre cómo entienden la lectura, por qué seleccionan determinados textos, por qué privilegian determinadas prácticas en su enseñanza y qué importancia le asignan a esta en la formación escolar básica. Asimismo, entrevisté a las estudiantes de 4° grado D para recoger sus percepciones y valoraciones en relación con la forma como se desarrollan las prácticas en torno a la lectura, y para conocer la importancia que le asignan. Finalmente, decidí entrevistar a dos grupos de cinco madres y padres de familia para acercarme a las representaciones que construyen y privilegian en lo que respecta al valor de la lectura en la escuela y a la escolarización de sus hijos en general. Estas entrevistas se llevaron a cabo al principio y al final de la etapa de observación. El tiempo promedio de las entrevistas oscila entre 35 y 55 minutos. Todos estos datos fueron procesados a través de la lectura analítico-interpretativa.

Análisis

En esta sección, explicaré cómo los actores educativos se han apropiado de la política nacional e institucional. En un primer momento, analizaré la traducción que han realizado del Diseño Curricular Nacional (DCN) en las programaciones curriculares de cuarto y quinto año de educación secundaria del curso de Comunicación. En un segundo momento, analizaré cómo dos maestros se apropian, asimismo, de esta primera interpretación en las interacciones pedagógicas con sus estudiantes.

Primera apropiación de las políticas: las programaciones curriculares institucionales

Los actores educativos, aprovechando el espacio de diversificación curricular que ofrece el Diseño Curricular Nacional (DCN), incorporaron en sus programaciones curriculares de cuarto y quinto grado de secundaria contenidos que se evalúan en el examen de admisión para ingresar a la universidad, específicamente, contenidos relacionados con razonamiento verbal y razonamiento matemático. Esta apropiación (Levinson y Sutton, 2001) particular de la política educativa nacional se enmarca en un contexto externo (Ball, Maguire y Braun, 2012) caracterizado por los discursos mercantilistas de la educación, la ideología del logro (Torres, 2002, 2010) y la percepción creciente de la escuela pública como una institución carente de utilidad en comparación con la escuela privada, que se percibe como de mejor calidad (Cuenca, 2013; Torres, 2010). En el análisis, se evidenciará que el contexto externo, entendido como un conjunto de discursos globales y locales acerca del fenómeno educativo, ejerce presión sobre el currículo de la institución educativa.

Para los padres de familia, el acceso a la educación universitaria constituye un mecanismo que puede garantizar la movilidad social de sus familias. Esta representación se instala en el mito de la educación para el progreso que, según Tubino (2007), en la actualidad, se ha trasladado desde la escuela básica a la educación superior: la universidad se percibe como “el medio de abrirse futuro promisorio en medio de una sociedad de restringidas oportunidades” (p. 117). La vigencia de este mito refleja la importancia de la educación universitaria en el imaginario social de muchas familias peruanas, aun cuando la educación superior como mecanismo igualador de oportunidades es todavía limitado (Benavides y Etesse, 2012, p. 78). En ese sentido, para acceder a este bien social, sus hijos deben superar el examen de admisión. Ello implica para los padres, en términos estratégicos, buscar mecanismos que permitan que sus hijos ingresen a la universidad.

Tradicionalmente, en nuestro país, a partir de la masificación del acceso a la educación universitaria y de la promulgación de la Ley de Promoción de la Inversión en Educación, las academias preuniversitarias son y han sido los espacios legítimos en los que se preparan a los estudiantes para postular a las

universidades. Sin embargo, hoy en día, no solo las academias preuniversitarias se encargan de esta tarea, sino que, progresivamente, los colegios —en su mayoría, privados— han asimilado el programa escolar a una lógica preuniversitaria (Hurtado, 2006). Así, para preparar a sus hijos para el examen de admisión, los padres acuden a las academias preuniversitarias o a los colegios privados preuniversitarios. En ambos casos, preparar a sus hijos para postular a la universidad implicaría un gasto económico adicional en el que la familia debe invertir para conseguir beneficios a futuro. La diferencia entre estas dos modalidades está en que en los colegios preuniversitarios los preparan desde antes de terminar la educación secundaria.

Si bien la preocupación de los padres por el futuro universitario de sus hijos no es un fenómeno nuevo, en la institución educativa en la que llevé a cabo la investigación, llama la atención que esta preocupación se traduzca en un *nuevo encargo social* para la escuela pública: esta debe preparar a los estudiantes para el examen de admisión. De esta manera, el pedido/exigencia de los padres, en tanto actores sociales estratégicos (Ball, 2003), tiene un rol primordial en el reordenamiento de las programaciones curriculares de cuarto y quinto grado de la institución educativa. A continuación, cito la voz del subdirector para evidenciar la demanda:

Entonces, el *papá* pide que “no, como en el otro colegio” [se refiere al colegio particular]. Entonces, *te hacen la comparación*: “allá le dan dos horas o tres horas para Razonamiento Verbal [contenido que será evaluado en el examen de admisión], y *queremos que sea así*”. *Buscamos satisfacer sus necesidades*, en cierta medida, no en todo porque *hay muchas cosas que nos piden*, pero tampoco está a nuestro alcance. Si estamos enseñando Razonamiento Verbal, lo estamos adecuando, *pero tampoco podemos dar más de lo que no nos pide el Ministerio*, porque, quiera o no, también entonces dicen que se dedican más al Razonamiento Verbal. *No es un centro preuniversitario* y algunos papás qué hacen como no hay, según ellos la exigencia, *sacan y llevan a sus hijos al colegio particular preuniversitario*. (Subdirector académico de la institución educativa [el énfasis es mío])

Desde la voz del subdirector, el padre de familia es un agente central en la construcción de una nueva subjetividad de la escuela: esta debe proveerle productos que se alineen con sus necesidades particulares. El uso de procesos materiales o verbos de acción (Halliday, 1985) —“el papá *pide*”, “*te hacen la comparación*”, “*sacan y llevan a sus hijos*”— y de aseveraciones categóricas (“*queremos que sea así*”) a través del habla reportada nos permite reconocer a un padre que demanda a la escuela contenidos para obtener un beneficio concreto y que, ante el incumplimiento de esto, toma decisiones en función de lo que le conviene: “saca y lleva a sus hijos al colegio particular preuniversitario”. Esta identidad se ve reforzada por la posición que asume el subdirector en relación con las deman-

das del padre de familia: “buscamos *satisfacer sus necesidades*”. Si bien, desde su percepción, “satisfacer las «necesidades» del padre” constituye un imperativo que la escuela no debe desatender, tampoco “puede dar más de lo que pide el Ministerio”. De esta manera, se percibe un conflicto entre lo que las políticas nacionales promulgan y las libertades que tienen las instituciones específicas para atender las demandas, en este caso, para incorporar lo solicitado por los padres de familia. Esta tensión revela que la apropiación de las políticas educativas por parte de los actores siempre se instala en un marco o discurso mayor que las restringe (Ball, 1993). Si bien la línea de poder no fluye linealmente entre lo que plantea el DCN y los procesos de apropiación de los actores educativos, estos se enmarcan dentro de lo que las políticas nacionales contemplan.

Para reforzar esta visión de los padres como agentes en las decisiones escolares, incluyo la voz de una de las profesoras entrevistadas, que reporta lo que los demás miembros de la comunidad educativa le han comentado con respecto a la “adecuación” de las programaciones curriculares:

Cuando me di cuenta de que la *mallla curricular era diferente a la que pedía el Ministerio*, entonces, es ahí donde ellos [se refiere a los demás miembros de la institución educativa] me dijeron: “no, nosotros como nos dimos cuenta de que empezaron —hay creo dos colegios particulares acá— *los padres empezaron a sacar a los chicos de acá del colegio nacional, empezaron a sacarlos a los particulares*, porque decían que nosotros no enseñábamos como nivel pre. Entonces, nosotros *tratamos de adecuar nuestra programación de acuerdo a lo que pedía el prospecto de la universidad*”. Es por eso que, en nuestra programación, hemos agregado Razonamiento Verbal. (Profesora de cuarto año [el énfasis es mío])

A partir de este extracto y del anterior, se refuerza la identidad del padre agente que ejerce su poder de elección escolar en función de las necesidades e intereses que persigue: deja el colegio nacional y opta por un colegio particular preuniversitario. En este sentido, la actuación del padre constituye una estrategia de negociación sobre la política de elección de escuela en función de las expectativas sobre los beneficios que obtendrá de esta elección (Sanz, 2015). Esta actuación se articula con una dinámica de mercado en la que los clientes eligen aquellos productos que les serán rentables y útiles en términos de adquisición de capital. Según Torres (2002), en el terreno educativo, “un buen producto” será aquel que permita obtener un beneficio inmediato; por el contrario, aquello que no implique una retribución personal/individual será desechado, cambiado o eliminado.

En esta dinámica mercantilista, para los padres de familia, los colegios particulares constituyen una mejor opción. Dicha percepción obliga a la escuela pública a modificar sus sentidos sociales y a alinearse a una lógica competitiva con la escuela privada en un intento por tener sentido como institución (Torres, 2002). En el siguiente extracto, un comentario de la profesora revela el sentir de

los estudiantes con respecto a las prácticas de lectura en Razonamiento Verbal que se han incorporado en las programaciones curriculares de cuarto año: “*Lo que me están enseñando no es por las puras; o sea, yo voy a seguir aprendiendo porque quizás voy a dar en el futuro un examen de admisión y voy a resolverlo bien. Entonces, me va a servir*” (profesora de cuarto año [el énfasis es mío]).

Desde la voz de la profesora, se infiere que, para los estudiantes, la escuela adquiere validez en tanto permite obtener un resultado: resolver un examen de admisión. De lo contrario, la escuela se percibe como una institución carente de utilidad. De esta manera, la lógica de los resultados reconfigura el sentido de la escuela pública. Al respecto, el subdirector expresa la presión constante a la que es sometida su institución en función de los resultados obtenidos en los exámenes de admisión, en comparación con los resultados que obtienen los colegios particulares de la zona.

Acá hay dos colegios que son particulares y todos los años nos comparan: “¿cuántos ingresaron a la universidad de tal colegio y a qué carreras?” incluso. Por ejemplo, del colegio particular, este año ha ingresado una alumna entre los diez primeros puestos; ha ingresado a Medicina y ha sido el boom y otras carreras más. De acá [se refiere a su institución], han ingresado a la universidad, pero no a Medicina, pues. Es otro de los rótulos que te ponen en la frente: porque ingresaste, ya eres lo máximo. ¿Quién te pone ese rótulo? La sociedad misma ¿no? (Subdirector académico de la institución educativa)

Esta dinámica comparativa en la que los colegios particulares van ganando terreno, porque, según la percepción de la sociedad, obtienen mejores resultados debilita a la escuela pública como institución, en tanto esta termina reemplazando su tarea formativa por una tarea instrumental. Por ejemplo, lleva a que en la escuela se desarrolle una instrumentalización de la lectura con la finalidad de que los estudiantes memoricen los contenidos que serán evaluados en los exámenes de admisión. Este desplazamiento de sentido en torno al nuevo encargo social que debe cumplir la escuela hoy se articula con otros discursos relacionados con la medición de la calidad educativa y la mercantilización de la educación (Torres, 2010). La visión de la escuela como una institución que no tiene valor más allá de los resultados que los estudiantes puedan obtener de ella es peligrosa, en la medida que refuerza el discurso de los defensores de la mercantilización de la educación, quienes atacan la escuela pública alegando que no ha cumplido con las promesas de igualdad para todos los ciudadanos, por lo que debería dejar de existir como institución (Apple, 2002).

Como hemos podido ver, el marco o contexto externo ha desempeñado un papel fundamental en el primer nivel de apropiación de la política nacional. Las expectativas de los padres respecto a la función social de los estudios universitarios y la percepción de los colegios particulares como instituciones educativas de mejor calidad han permeado la forma como los actores educativos se apropian de la política educativa nacional y le dan un nuevo sentido a la

escuela. En los siguientes apartados, analizaré un segundo nivel de apropiación de las políticas: las prácticas pedagógicas.

Segunda apropiación de las políticas: las prácticas pedagógicas

A partir de la perspectiva crítica de las políticas educativas y desde los Nuevos Estudios de Literacidad, en este apartado, analizaré como dos maestros —una de cuarto y otro de quinto grado de educación secundaria— hacen política y qué política construyen en torno a la lectura. Para ello, responderé las siguientes preguntas: ¿qué prácticas letradas despliegan los maestros en la interacción con sus estudiantes?, ¿qué sentidos se negocian en estas prácticas y sobre la base de qué creencias?, ¿de qué manera se articulan esas prácticas letradas con los sentidos esbozados en las políticas nacionales e institucionales?

• *Leer en la escuela para aprobar el examen de admisión*

En esta sección, analizaré las prácticas letradas en las que se comprometen la maestra junto con sus estudiantes. En el tiempo que observé, la maestra desarrolló los contenidos que la Programación Curricular de cuarto grado denomina Razonamiento Verbal: sinónimos, antónimos, analogías. El propósito en esas sesiones fue aprender para aprobar el examen de admisión, es decir, memorizar los significados de un grupo de palabras que son evaluadas recurrentemente en estos exámenes. A diferencia de la enseñanza generalizada del léxico, en la que se les ofrece a las estudiantes listas de palabras y se les pide que busquen directamente los significados en el diccionario, la profesora decidió enseñar el léxico de manera más creativa. En ese sentido, seleccionó textos como canciones o cuentos en los que se habían cambiado las palabras originales por palabras que ella y sus estudiantes denominan “desconocidas”. Esto lo hace porque, desde su perspectiva, “si presentas las palabras en el contexto, se hace más fácil y más rápido de aprender, si es que tú quieres que te lo aprendan como para tipo examen de admisión”. Ello lleva a que, en las sesiones de aprendizaje, el texto se convierta en un pretexto para la memorización del léxico con mayor facilidad y rapidez, lo cual propicia una instrumentalización de la lectura. Durante los momentos de lectura, la maestra y sus estudiantes se comprometieron en dos prácticas letradas recurrentes: reemplazar palabras en los textos mencionados e interactuar en torno a los textos a través de consignas de tono instructivo-procedimental.

A continuación, presento los versos de las canciones utilizadas como material didáctico¹ en las sesiones de aprendizaje. En esta actividad, las estudiantes debían reemplazar las palabras resaltadas por sus significados.

1. Los materiales didácticos seleccionados forman parte del autoinstructivo Nemotecnia de memorización Tóser 22, cuyo autor es el docente Tomás Serquén Montehermoso. Desde la voz de la profesora “es un método práctico, interesante e innovador que te ayuda y ayuda a participar al alumno. [...] el contexto te dice mucho, ¿no? Gracias al contexto de la palabra en una lectura, te permite aprenderla más rápido”.

Ejemplo 1

Voy a pedirte
de *hinojos*
que regreses, junto a mí
porque soy de ti y te quiero como antes mucho más (Bis).

Ejemplo 2

y yo estoy aquí
beodo y *orate*
y mi corazón *mentecato*
siempre *fulgurará*
y yo te amaré
perpetuamente.

Los versos originales de estas dos canciones son populares y son conocidos por las estudiantes, quienes, a medida que resuelven el ejercicio, los corean. Este saber previo les permite reemplazar con mucha facilidad las palabras resaltadas y se asombran, en algunas oportunidades, de los significados de estas: “ah, *hinojos* es *rodillas*”. Asimismo, entre ellas, bromean y utilizan estas nuevas palabras para ponerse algún apodo o hacer referencia a algún pariente suyo en tono sarcástico: “el *beodo* de tu primo perdió el trabajo”. En efecto, como se puede observar, por el involucramiento y la participación de las estudiantes, esta es una manera muy creativa y significativa de aprender para ellas, de acuerdo con el propósito que, en este contexto, la maestra y las estudiantes persiguen. Sin embargo, las prácticas de lectura en la escuela no deben limitarse a la memorización de un conjunto de palabras aisladas, sino que deben promover, además, una aproximación crítica a los textos (Zárate 2015).

Para seguir dando evidencia de esta práctica letrada, a continuación, presento el extracto de un cuento² que utilizaron en clase.

Cuando alboreaba un nuevo día un pueblito situado a una distancia muy longincua, catorce kilómetros al este de Chiclayo se encuentra Tuman, tierra de clima caniculoso, sobre todo si la estación del estío es la que se encuentra de turno generando tedio a muchos pobladores que no titubean en ningún instante en acudir a las gélidas aguas de un río llamado “La Kalerita”, solo tomas un carro y raudamente te conduce al lugar mencionado para que te bañes en sus diáfanas aguas que permiten visualizar los pececillos que esperan impacientemente el pipiripao perfecto que algunas personas suelen tirar al río (arroz cocido, migajas de pan, etc.) solo con el único propósito de ver como la carpanta de esas

- Este cuento, utilizado como material didáctico en la sesión de aprendizaje, forma parte del autoinstructivo Nemotecnia de memorización Tóser 22, cuyo autor es el docente Tomás Serquén Montehermoso.

diminutas criaturas hacen presenciar un lindo espectáculo, los personajes más liliputienses son los que terminan aplaudiendo mientras sus padres observan de manera absorta la rapidez de los peces por devorar algo que cae al río, ya sea porque alguien lo arrojó o porque de manera fortuita ha caído. Allí en ese mismo lugar observé a una linda niñita de ojos brunos, labios bermejos y pelo cimbreado, mientras el viento jugaba con su blonda cabellera, era la dulce inspiración que muchos vates desearían conocerla manceba, para inspirarse de su beldad pero solo tenía escasos cinco años, todos los domingos solía ir a aquel lugar para encontrarse con Serafín, un pez muy guapo y juguetón, era el más hercúleo de todos los que allí vivían, cada vez que Amandita lanzaba un bocado el pececillo tomaba fuerzas para poder alcanzarlo, ella se divertía mucho, mientras sus tersas manos acariciaban a Serafín.

En esta actividad, la maestra busca que las palabras que anteceden o preceden a las palabras subrayadas ayuden a las estudiantes a “identificar” los significados. De esta manera, se quiere lograr que las estudiantes se independicen del diccionario y puedan inferir con facilidad, a partir del contexto lingüístico, los significados de las palabras desconocidas durante el examen de admisión. Este ejercicio es interesante porque, a diferencia de la actividad anterior, las estudiantes no pudieron inferir con facilidad los significados de las palabras subrayadas, debido a que el texto ofrecido carece de un contexto y, además, ofrece varias posibilidades de inferencia que están relacionadas o que requieren de la experiencia inmediata de las lectoras: “¿brunos será grandes?”. Por este motivo, ellas prefieren ir directamente a su diccionario de sinónimos y antónimos argumentando que, desde su percepción, trabajar desde el contexto lingüístico “demora mucho”. En ambas actividades, se observa que la lectura de los textos –cuento y canción– se reduce a la identificación y reemplazo de las palabras. En ese marco, no hay espacio para profundizar en las relaciones entre el uso del léxico y quién produce el texto, a quién va dirigido, con qué propósito comunicativo, en qué género discursivo, etc.

Otra de las prácticas letradas recurrentes, en el momento de lectura de los textos, es ofrecer consignas en tono instructivo-procedimental. A continuación, presento un extracto de la interacción entre la maestra y sus estudiantes antes de la lectura de un cuento.

1. Profesora: *A ver, la indicación, atentas (shhhiit) [hace callar a las estudiantes]. A ver, vamos a trabajar de la siguiente manera, escuchen las indicaciones para que luego no tengan problemas ¿ya? A ver atrás, silencio, Ana, ¿ya? [...] Entonces, vamos a trabajar sinónimos, aún todavía no vamos a trabajar tipos de sinónimos (shhhiit), de ejercicios de sinónimos; eso viene después. Primero, tratamos de ubicarlos en un contexto determinado. [...] La indicación acá sería, primero, darle una lectura atenta a todo el texto y luego ya identificar aquellas palabras ¿no? que son*

- desconocidas, quizás para ustedes, y con ayuda de su diccionario, esta vez, van a ir ¿no? *completando y cambiando las palabras*.
9. Estudiante: profesora, ¿usted ya ha subrayado la palabra?
 10. Profesora: sí, ya están en negrita ¿sí? De repente si es que existe otra que quizás ustedes desconozcan también aprovechenlo y usen su diccionario.
 13. Estudiante: ¿qué diccionario?
 14. Profesora: diccionario de sinónimos y antónimos. Aunque también un diccionario normal podría ayudarnos [...]. (Interacción profesora-estudiantes [el énfasis es mío])

Un aspecto que llama la atención en esta interacción es que las indicaciones para leer el cuento se brindan a modo de pasos consecutivos y ordenados que enfatizan tareas procedimentales como “darle una lectura atenta al texto”, “identificar palabras”. El uso de los conectores de orden —como “primero” y “luego”— y de los imperativos (“escuchen”, “silencio”) reducen la posibilidad de que las estudiantes problematicen la consigna o cuestionen la tarea que se les está encargando desarrollar. Sacristan (2013) señala que, en contextos en los que se educa con el propósito de evaluar un logro puntual, los maestros tienden a proporcionar instrucciones precisas y preguntas que evitan las explicaciones, cuestionamientos o repreguntas por parte de los estudiantes. Si bien, en esta interacción, las estudiantes utilizan su turno de intervención para preguntar, sus preguntas no plantean un cuestionamiento sobre la forma de leer. Por el contrario, solicitan información que les permita resolver la tarea encargada: ¿usted ha subrayado la palabra?, ¿en qué diccionario?, ¿se puede hacer en una hoja? Estas preguntas apuntan a aspectos que ellas podrían resolver por iniciativa propia y, sin embargo, recurren a la profesora. Esta dinámica interactiva se repite en todas las sesiones en las que el objetivo es leer para memorizar palabras que serán evaluadas en el examen.

Aun cuando ambas actividades contribuyen a lograr el propósito de la sesión, que es memorizar palabras para rendir un examen de admisión, es necesario mirar qué otras prácticas en torno al léxico se dejan de lado por perseguir este objetivo en la escuela. Por ejemplo, sería importante enseñar las palabras aprendidas como parte de situaciones comunicativas específicas. Esto permitiría que las estudiantes puedan analizar los contextos en los que estas palabras son socialmente pertinentes, con qué participantes y en qué propósitos sociales, y dentro de qué géneros discursivos. Abstractar el léxico de sus contextos de uso impide que las estudiantes puedan cuestionar las relaciones de poder en las que se inscriben los usos del lenguaje. Esta reflexión es importante, porque, cuando les pregunté a las estudiantes qué importancia tenía para ellas el aprendizaje de léxico, una de ellas, por ejemplo, señaló lo siguiente:

Nos *ayuda a enriquecer nuestro vocabulario*, ya que, a través de los sinónimos y antónimos, podemos conversar con una persona, por ejemplo,

más culta. [...] Si sabemos nuevas palabras y sus significados, entonces, eso podemos acoplarlo a nuestro idioma y hablarlo con otras personas y se ve bonito, porque *se nota que es un idioma más culto, sin tanta jerga o sin errar al hablar*. (Estudiante de cuarto año [el énfasis es mío])

Desde el discurso de la estudiante, se puede observar que hay un ideal aspiracional que se sostiene en el mejoramiento del vocabulario. Desde su perspectiva, dejar atrás sus formas de hablar con “jergas” y “errar al hablar” implica poder acceder a otro grupo social de mayor prestigio, cuyo idioma es “más culto” y se “ve bonito”. Así, “enriquecer el vocabulario” constituye una práctica de higiene verbal, que tiene como propósito “mejorar” o “limpiar” el lenguaje (Cameron, 1995), y se apoya en la creencia no cuestionada de que hay formas correctas e incorrectas de hablar adscritas indefectiblemente a determinados grupos en la sociedad. Asimismo, es interesante notar que, para esta estudiante, hablar “mejor” está asociado con el uso de un vocabulario rebuscado. Esta idea es compartida con el hallazgo de Mesía (2014), quien, en un estudio comparativo sobre las ideologías lingüísticas entre un colegio público y otro privado en Lima, señala que, para los estudiantes del colegio estatal, un indicador de “hablar bien” es conocer el significado de las palabras y contar con un vocabulario “culto” (p. 31). Dicha percepción se diferencia de la identificada en los estudiantes del colegio particular para quienes, además del léxico, “es necesario un conjunto de «recetas» y «técnicas» gramaticales que van a resultar en un «producto» bien elaborado” (pp. 31-32).

Ambas prácticas letradas analizadas en los párrafos anteriores dan cuenta de cómo la maestra y sus estudiantes se apropian de la política institucional y construyen una política en torno a la lectura desde una perspectiva instrumental. Esta apropiación particular de la política, como toda práctica de poder, produce determinados sujetos de política (Ball, 2008). En el caso analizado, reemplazar palabras, y seguir procedimientos que no promueven la crítica y la reflexión sobre lo que se aprende refuerza una identidad del estudiante como sujeto pasivo en la construcción de sus aprendizajes. De este modo, si en las sesiones de aprendizaje se insiste constantemente en repetir, memorizar y seguir instrucciones sin espacio para dialogar, las habilidades que las estudiantes desarrollen estarán íntimamente relacionadas con estas prácticas (Scribner y Cole, 1981). Probablemente, las estudiantes podrán resolver mecánicamente las preguntas en el examen de admisión. Sin embargo, ¿de qué manera dialogan estas formas de leer con las que privilegia la universidad? En el espacio universitario, ellas se enfrentarán, por ejemplo, a textos con una perspectiva más distante (expresiones impersonales), una sintaxis más compleja (oraciones de relativo, participio infinitivo) (Schleppegrell, 2005). Además, tendrán que leer en constante diálogo e interacción con otros textos para analizar, interpretar, criticar etc. En ese sentido, ¿en qué medida repetir, memorizar y seguir instrucciones contribuyen a formar un estudiante crítico y reflexivo de su entorno social?

• *Leer en la escuela para asumir una posición crítica de la realidad social*

En esta sección, analizaré las prácticas letradas del profesor de quinto grado con sus estudiantes. Para el profesor, es importante que la escuela secundaria forme estudiantes que “se den cuenta de lo que sucede a su alrededor y que no sean simplemente receptoras de lo que acontece, sino que ellas tomen también su posición de acuerdo a cómo pueden ver las cosas”. Para lograr este propósito, a partir de una aproximación crítica de la pedagogía de la lectura, el profesor selecciona textos con temáticas vinculadas a la realidad cotidiana de las estudiantes, por ejemplo, noticias, historias vivenciales, publicidad etc. A continuación, explicaré dos de las prácticas letradas en las que el maestro y las estudiantes se comprometen habitualmente: análisis de los textos como una construcción parcial e interesada de la realidad social, y la interrogación constante.

Según Cassany y Castellà (2010), una de las principales tareas, en el marco de una perspectiva crítica de la lectura, es desestabilizar la visión de los textos como verdades absolutas y neutrales. En esta línea, cuando las estudiantes leen los textos, el profesor las orienta a entender el texto como un discurso que incluye y excluye ciertas voces, que proyecta una versión del tema a tratar, y que va dirigido a un lector específico. El extracto que presento a continuación es parte de la interacción entre el maestro y las estudiantes después de leer una nota periodística, cuyo título era “La madre de hoy usa las redes sociales y odia las labores del hogar”. Esta nota fue publicada en un diario de circulación nacional en el Día de la Madre. En el cuerpo de la nota, el diario ofrecía una infografía con datos que configuraban el “perfil de la madre moderna”. Veamos el extracto:

1. Profesor: Qué tema trata la noticia, qué tema trata el texto, de qué nos habla el texto.
2. Ana: de las mamás modernas (en voz baja)
3. Profesor: de las mamás modernas
4. Ángela: ya no quieren que le regalen cosas para su hogar, sino para ellas, que las puedan utilizar ellas.
6. Profesor: para ellas. La mamá moderna y *¿cuál es la característica que presentan aquí para la mamá moderna?*
8. Ana: no les gusta encargarse de las labores domésticas
9. Profesor: ¿la mamá moderna está de la mano con?
10. Isabel: ¿los electrodomésticos?
11. Gabriela: con la tecnología
12. Profesor: ¿los electrodomésticos? con la tecnología, con la tecnología.
13. Isabel: para que tenga menos labores que hacer
14. Profesor: Sí, *¿es aplicable lo que dice esta información de Perú 21 a todas las madres del Perú?*
16. Estudiantes: no, no, no (en coro)

17. Profesor: ¿a todas las madres del Perú?
18. Estudiantes: no, no, no es aplicable
19. Profesor: no es aplicable, ¿por qué?
20. Isabel: no, porque las que viven en la sierra no hay tanta tecnología
21. Profesor: ya
22. Isabel: y además a algunas madres no les gusta estar con eso, con el celular
23. Andrea: algunas madres no tienen tanta economía para estar con la tecnología
24. Profesor: ya, esta información, entonces, si no apunta a todas las madres del Perú, ¿a qué tipo de madres apunta?, ¿a quiénes?
26. Ana: a las madres con dinero
27. Profesor: a las madres con dinero [...]. (Interacción maestro-estudiantes [el énfasis es mío]).

En este extracto, a partir de la pregunta “¿cuál es la característica que presentan aquí para la mamá moderna?”, el maestro plantea la necesidad de pensar la visión particular que proyecta el texto. El uso del adverbio “aquí” da cuenta de la situacionalidad del discurso. Esto implica que, en otros textos, la forma como es tratado este tema puede ser diferente. Si bien en los siguientes turnos los participantes solo recuperan información literal, en la segunda y tercera preguntas que plantea el profesor —“¿es aplicable lo que dice esta información de Perú 21 a todas las madres del Perú?”, “¿a qué tipo de madres apunta?”—, revela la necesidad de pensar en cómo los textos incluyen determinadas voces y excluyen otras (Cassany y Castellà, 2010). La pregunta planteada por el profesor podría ser parafraseada de la siguiente manera: ¿todas las madres del Perú están incluidas en la representación de mamá moderna que construye el diario?

En la respuesta de las estudiantes hay dos aspectos a notar. El primero está relacionado con la respuesta de Isabel: “en la sierra no hay tanta tecnología”. En esta intervención se reproduce un *imaginario sobre la sierra* (Vich, 2010) que no se problematiza ni se retoma en los siguientes turnos. Esta ausencia de cuestionamiento da cuenta de cómo la percepción sobre la sierra como un espacio homogéneo, que no tiene tecnología, es parte del sentido común. El otro aspecto está relacionado con la respuesta de Andrea: “algunas madres no tienen tanta economía para estar con la tecnología”. Esta intervención da cuenta de cómo desde la voz de las estudiantes aparece el cuestionamiento a ciertas representaciones en términos de desigualdades económicas. Para Andrea, “estar con la tecnología” no solo se vincula con gustos o deseos, sino fundamentalmente con un poder económico. A partir del extracto analizado, se puede evidenciar que queda pendiente aprovechar las intervenciones de las estudiantes para repensar cómo ciertos significados llegan a ser más legítimos que otros. Por ejemplo, es importante reflexionar sobre los mecanismos ideológicos que han contribuido a construir la sierra como un espacio homogéneo carente de

tecnología, qué consecuencias concretas trae esta representación sobre la sierra en la vida de los sujetos, qué otras representaciones más problematizadoras se pueden proponer desde los espacios escolarizados.

Para seguir reforzando la visión de los textos como una construcción parcial e interesada que tiene un impacto en la vida de los sujetos, el profesor, además de presentar los textos a leer, expone los comentarios que los lectores realizan al respecto. En una oportunidad, las estudiantes leyeron una noticia que informaba sobre cómo un cirujano plástico había dopado, violado y asesinado a una adolescente. Después de haber leído la noticia, el profesor les presentó a sus estudiantes los siguientes comentarios de los lectores, que aparecieron en la página web del diario:

Comentario 1

Lamentablemente, esta chica andaba buscando algo más que ampollas para reducir grasa. Encontró la muerte por andar en cosas de adultos.

Comentario 2

No entiendo cómo una niña de dieciséis años va sola al consultorio. ¿Qué pasa con los padres?

Comentario 3

Oye, niña no era. Ya era una joven que sabía muy bien lo que hacía.

Después de leer los comentarios *online*, el maestro planteó la siguiente pregunta: “¿a quién responsabilizan los lectores de la muerte de la adolescente?”. A continuación, presento el intercambio que se produjo a partir de esta pregunta:

1. Elena: *y el del doctor ¿cuál es? ¿No hay comentario sobre el doctor?, ¿cuál es el comentario sobre el doctor?*
3. Profesor: ahí está la pregunta. Y la responsabilidad del médico, ¿dónde está?
4. Arely: no aparece, no hay
5. Profesor: *la pregunta de su compañera es “¿y dónde aparece un comentario en contra del médico?”. ¿Cómo ha tratado la prensa este caso?, ¿en quién recae la responsabilidad de este caso?, ¿cómo lo presenta la prensa?*
8. Estudiantes: en los padres, en la chica
9. Profesor: la hacen responsable a la chica, la hacen responsable a los padres
10. Ana: *por eso, el abogado del doctor está que se basa en eso.*
11. Profesor: ah, ¿el abogado del médico se está aprovechado de eso?
12. Elena: sí, y si pagan la indemnización sale en menos tiempo
13. Ana: la justicia no es justicia

14. Profesor: chicas, chicas, vean. Aquí, en este caso, vean el tratamiento que le ha dado la prensa. De ustedes sale la pregunta de *cómo, en qué momento aparece una conclusión fuerte en contra del médico, responsabilizando al médico, hablando del tipo de médicos que hay*. Y no hay, pues. Lo buscamos en el texto y no hay. Sin embargo, los comentarios van siempre en contra de los padres, de la misma adolescente que ha sufrido el peor de los tratos.
20. Elena: pobrecita
21. Profesor: *ustedes creen que una chica de dieciséis años, por más que haya actuado de esa forma, ¿se merecía eso?*
23. Estudiantes: nooo (en coro)
24. Profesor: no se merecía eso. *Vean que es importante ver cómo la prensa presenta ciertos casos*. Las personas culpan a la víctima, a sus padres, pero no al verdadero responsable. (Interacción maestro-estudiantes [el énfasis es mío])

En este extracto, después de haber conversado sobre los comentarios, Elena pide, insistentemente, un comentario que explícitamente denuncie la responsabilidad del médico: “¿no hay comentario sobre el doctor?, ¿cuál es el comentario sobre el doctor?”. Señalo que esta petición es insistente, porque, en los turnos previos —que no han sido reproducidos aquí—, Elena ya había expresado hasta en tres oportunidades la misma petición. El profesor aprovecha su cuestionamiento para reiterar las preguntas centrales del diálogo: “¿en quién recae la responsabilidad de este caso?”, “¿cómo lo presenta la prensa?”. A través de estas preguntas, el profesor plantea a sus estudiantes una visión de los discursos de la prensa como voces que construyen una versión parcial de lo que acontece, la cual está atravesada por ideologías e intereses. Asimismo, las estudiantes pueden analizar cómo las versiones que la prensa difunde tienen un impacto en los sujetos concretos y en la construcción de la realidad.

Cuando le pregunté al docente cuál era el objetivo de presentarles a las estudiantes los comentarios de los lectores de la noticia, él señaló que ellas “tienen que ver que la prensa siempre se inclina en favor de alguien, y cuando las personas leen las noticias que publica la prensa repiten esa visión”. En el caso analizado, los lectores, en cierta medida, justifican el asesinato de la adolescente, pues no cuestionan al victimario, sino el comportamiento de la adolescente o de los padres. Si bien en el ejemplo analizado se observa que los lectores, en sus comentarios, reproducen las posiciones de la prensa, esto no implica un determinismo de los discursos, puesto que los sujetos tienen la posibilidad de cuestionar o proponer versiones alternas respecto a cómo la prensa presenta lo que acontece, como se observa en la interacción del maestro con sus estudiantes.

Otra manera recurrente de leer que despliega el maestro en las interacciones con sus estudiantes es la que desarrolla la interrogación constante. En

los extractos anteriores y en el que transcribo a continuación, se evidencia el uso de preguntas como recurso didáctico para interactuar en torno al texto. El extracto siguiente surgió después de leer un texto que narraba la historia de Juanito, un niño que había sido castigado injustamente por su padre. Según la historia, Juanito llegó a casa con calificaciones desaprobatorias y el padre asumió que eran las calificaciones de su hijo, sin percatarse de que eran sus propias calificaciones, que la maestra enviaba en función de su desempeño como padre de familia.

1. Profesor: ¿cuántos personajes hay aquí?
2. Elena: tres
3. Profesor: ¿tres no?, ¿quiénes son?
4. Ana: mamá, papá e hijo
5. Profesor: mamá, papá e hijo. Empecemos con el papá.
¿Qué sucede con el papá?, ¿qué pueden decir ustedes del papá?
8. Ana: que es impulsivo
9. Profesor: que es impulsivo ¿por qué se caracteriza una persona impulsiva?
11. Juana: por la forma como reacciona
12. Profesor: por la forma como reacciona, impulsivo. ¿Alguien conoce?, ¿conocen a algunos papás impulsivos?
14. Estudiantes: sí [también asienten moviendo la cabeza]
15. Profesor: ¿qué más?, ¿qué otras características encuentran en el papá?
Vamos, una palabra nada más para el papá. Un papá impulsivo, ¿qué más?
18. Isabel: grosero
19. Profesor: grosero, ¿por qué piensas que es un papá grosero?
20. Isabel: porque primeramente hubiera revisado bien la boleta ¿no es cierto?, luego hubiera conversado con el niño, hubiese leído, primero. [...]. (Interacción maestro-estudiantes)

En esta interacción, se pueden observar dos fenómenos. El primero está relacionado con el carácter abierto e indirecto de los interrogativos que atenúa las peticiones planteadas por el maestro, y contribuye a que las estudiantes sientan libertad y confianza para participar. Los indeterminados “ustedes” y “alguien” contribuyen a que ninguna de las estudiantes se sienta evaluada directamente. Asimismo, el hecho de que, en sus preguntas, el profesor solicite sus opiniones y recurra a sus experiencias —“¿conocen papás impulsivos?”, “¿por qué se caracteriza una persona impulsiva?”— brinda mayores posibilidades de que las estudiantes participen en la clase. Las preguntas abiertas e indirectas —“¿qué sucede con el papá?”, “¿conocen a algunos papás impulsivos?”— enunciadas por el maestro favorecen la construcción de relaciones sociales más simétricas, promueven la intervención constante de las estudiantes

y abren la posibilidad para que estas vinculen sus experiencias personales con la información del texto.

El otro fenómeno que se observa en el extracto anterior es que el maestro retoma constantemente la participación de sus estudiantes. Esta dinámica interactiva se observa, por ejemplo, en las líneas 2-3, cuando al inicio de su turno de intervención, el profesor retoma la respuesta de Elena a la pregunta anterior. El mismo fenómeno ocurre en las líneas 4-5, 8-9, 11-12, 18-19. Cuando le pregunté al profesor la razón por la que retomaba constantemente la intervención de sus estudiantes, señaló lo siguiente:

Me permite mantener un vínculo en la interacción misma de la clase. El retomar lo que dice el estudiante permite eso, ¿no? Que el estudiante tome más confianza, tenga ese acceso a que le pueda decir cosas al profesor respecto al tema ¿no? Que pueda decir sus ideas y que el profesor las retome, lo ayuda.

A diferencia de las dinámicas interactivas en las que prevalecen instrucciones u órdenes a seguir, la interrogación constante abre la posibilidad, al maestro y a las estudiantes, de conversar sobre el texto, participar activamente en la construcción de sus aprendizajes. Sin embargo, es necesario notar que, en las interacciones analizadas, las preguntas, generalmente, son planteadas por el profesor. En ese sentido, por más democrática que intente ser la dinámica interactiva, la pregunta emitida por el profesor actúa como un campo de restricción de aparente neutralidad, en el sentido que en el mismo planteamiento de la pregunta se imprime ya el punto de vista de quien la plantea (Derrida, 1982). De este modo, “Las preguntas como dispositivos pedagógicos propician el pensamiento, reflexión y comunicación. Sin embargo, a través de ellas también se puede influir y lograr respuestas que el interrogador quiere obtener” (Zárate, 2015, p.301). Por ello, es importante que en las sesiones de aprendizaje las preguntas también provengan de parte de los estudiantes. Esta dinámica abrirá nuevos espacios de diálogo y negociación en los procesos de construcción de los conocimientos, especialmente, porque en la actualidad la práctica educativa está dominada por la “pedagogía de las respuestas” (Freire y Faundez, 2013).

Conclusiones y discusión de resultados

A partir del análisis realizado, se puede afirmar, en primer lugar, que en los procesos de construcción de política no se reproducen linealmente las versiones oficiales de la política nacional. Por el contrario, en ambos niveles de apropiación —las programaciones curriculares y las prácticas pedagógicas—, los actores educativos “no son simples seguidores de los designios de alguien por encima de ellos, sino que juegan un rol fundamental en la definición de las características de la formación impartida en cada institución” (Oliart, 2011, p. 140). Los padres, los directivos, los maestros y las estudiantes negocian en

cada nivel curricular lo que significa para cada uno de ellos leer en los últimos grados en la escuela básica secundaria. Esta agencia en el proceso de construcción de políticas educativas nos recuerda que las escuelas deben tomar decisiones cuidadosas sobre dónde se encuentran sus prioridades políticas (Ball, Maguire y Braun, 2012). Por ello, en el marco de esta investigación, es válido plantearse las siguientes preguntas: ¿qué sujetos de política se construyen en las apropiaciones que realizan los actores educativos en esta institución?, ¿en qué medida la apropiación de estas políticas, por parte de los maestros y estudiantes, crea espacios desde los cuales se puede repensar críticamente la realidad social? y ¿qué rol desempeña esta en la transformación de las desigualdades educativas y económicas?

En el primer momento de análisis, se observó cómo los padres han sido agentes centrales en la manera como la institución educativa se ha apropiado de la política nacional (DCN). El análisis evidencia que, en la escuela, los actores educativos han alineado sus programaciones curriculares en función de los contenidos que serán evaluados en los exámenes de admisión. La presión de discursos globales externos como la mercantilización de la educación y la competencia con las escuelas privadas han permeado la construcción de una nueva subjetividad de la escuela: esta es percibida por los padres como el espacio que debe preparar a las estudiantes para ingresar a la universidad y, en el futuro, acceder a mejores condiciones de vida. Así, la forma como los actores educativos han incorporado un contenido ligado a los exámenes de admisión, en este contexto, puede entenderse como un mecanismo para resistir los embates que afectan la institucionalidad de la escuela pública, que, asediada por el fenómeno de la privatización de la educación, está en camino a ser una institución en vías de extinción (Cuenca, 2013). Esta apropiación deja de ser una mera interpretación fallida de la política nacional o una práctica de sabotaje a lo que plantea el DCN (Spillane, Reiser y Reimer, 2002). Por el contrario, da cuenta de cómo los actores locales, en tanto agentes creativos, interpretan los elementos de la política nacional; dan sentido a su experiencia en un espacio socioinstitucional que heredan; y crean, a la vez, desde sus contextos particulares, sus narrativas institucionales locales, intereses y motivaciones (Levinson, Sutton y Winstead 2009).

Como investigadora, comparto con los actores educativos su preocupación en relación con los estudios superiores como factor de movilidad social en un marco de tensión entre lo que se enseña en la escuela y lo que se evalúa en los exámenes de admisión. No obstante, ¿debe abandonar la escuela pública el encargo de ser un foro público de discusión sobre las desigualdades sociales para abocarse a la preparación de las estudiantes en pro de beneficios individuales? (Henig citado en Giroux 2003). ¿Qué riesgos trae pensar y vivir la escuela pública solo como un espacio de “preparación” para rendir un examen de admisión en un contexto en el que las ideologías de mercado regulan gran parte de las relaciones sociales de los individuos?

En un segundo momento, vemos cómo los maestros se apropian de las programaciones curriculares y construyen políticas diferentes en torno a la lectura en la interacción con sus estudiantes: mientras que la maestra privilegia una lectura instrumental, el profesor apuesta por una lectura crítica. Recordemos que, desde una perspectiva de la lectura como una práctica situada, la forma en que los maestros y estudiantes se relacionan con los textos tiene implicancias directas en las capacidades y las destrezas que las estudiantes adquieren. Por ello, es necesario preguntarse de qué modo un constante entrenamiento en la repetición y memorización de datos léxicos contribuye a que las estudiantes se construyan como sujetos capaces de transformar de manera justa y equitativa su entorno social. En paralelo, surgen otras interrogantes: ¿en qué medida la lectura de textos que se vinculan con la experiencia cotidiana de las estudiantes?, ¿hasta qué punto la familiarización constante con preguntas que promueven el pensamiento crítico permite que las estudiantes asuman posiciones críticas con respecto a situaciones problemáticas más allá de su entorno inmediato, sobre todo, cuando están a punto de egresar de la escuela secundaria?

De este modo, el privilegio de determinadas prácticas letradas en detrimento de otras tiene consecuencias en la vida individual y social de las estudiantes. Para el caso de la maestra con sus estudiantes, estas últimas están perdiendo la posibilidad de acceder a aprendizajes más críticos que multipliquen sus visiones de su realidad inmediata, que las posicionen como agentes capaces de transformar su entorno comunal y social. Asimismo, están perdiendo la oportunidad de acercarse a géneros discursivos más próximos a la literacidad académica, los mismos que son relevantes sobre todo porque las estudiantes aspiran a incorporarse al ámbito universitario. Para el caso del maestro con sus estudiantes, si bien este incorpora textos que recogen versiones de la realidad inmediata de las estudiantes y procura que ellas asuman una posición crítica al respecto, también, ha prescindido de prácticas que permitan a las estudiantes familiarizarse con los discursos académicos: reconocer los propósitos comunicativos de estos discursos, reflexionar en el tipo de registro que exige su lectura y producción, etc. En ambos casos, la familiarización con este tipo de prácticas es importante porque las estudiantes están próximas a egresar de la Escuela Básica Regular.

A partir del análisis realizado, los maestros se constituyen como agentes centrales en el proceso de construcción de las políticas. De este modo, las maneras como enseñan a leer a sus estudiantes no constituyen solo procedimientos neutrales puramente técnico-pedagógicos. Por el contrario, estos modos se enmarcan en un conjunto de roles, normas y repertorios respecto al conocimiento, los propósitos de la escuela básica, las formas de aprendizaje, en detrimento de otras visiones o concepciones de literacidad. En los espacios escolarizados, estas prácticas adquieren especial relevancia, porque tienen un impacto en la formación del estudiante y su subjetividad, por ende, en el posicionamiento de este fuera de la escuela.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. (2002). *Educación como "como Dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ball, S. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse* 13(2), 10-17.
- (2003). *Class strategies and the educational market. The middle classes and social advantage*. London: Routledge.
- (2008). *The Education debate*. Bristol: Policy Press.
- Ball, S., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments secondary schools*. London: Routledge.
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Benavides, M. y Etesse, M. (2012). Movilidad educativa intergeneracional, educación superior y movilidad social en el Perú: evidencias recientes a partir de encuestas a hogares. En R. Cuenca (Ed.), *Educación superior, movilidad social e identidad* (pp. 51-92). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Brice Heath, S. (1983). *Ways with words. Language, life and work communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cameron, D. (1995). *Verbal hygiene*. London: Routledge.
- Castanheira, M. L., Crawford, T., Dixon, C. y Green, J. (2001). Interactional ethnography: An approach to studying the social construction of literate practices. *Linguistics and Education*, 11(4), 353-400.
- Cassany, D. y Castellà, J. (2010). Aproximaciones a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374.
- Cassels, D. (2013). *Language policy*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Cuenca, R. (2013). La escuela pública en lima metropolitana. ¿Una institución en extinción? *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 5, 73-98.
- Derrida, J. (1982). Donde comienza y como acaba un cuerpo docente. En D. Grisoni (Comp.), *Políticas de la filosofía*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Londres: Polity Press.
- Fishman, J. (1979). Bilingual education, language planning and English. *English Word Wide*, 1(1), 11-24.

- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gee, J. (2005). *La ideología en los discursos. Lingüística social y alfabetizaciones*. Madrid: Paidós.
- Giroux, H. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata.
- González, N., Eguren, M. y De Belaunde, C. (2014). Desempeño docente y aprendizaje: una aproximación a las prácticas pedagógicas del maestro peruano. *Economía y Sociedad*, 84, 14-20.
- Halliday, M. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Hurtado, L. (2006). Acerca de la preparación preuniversitaria. *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, 10(17), 167-174.
- Inga, M. (2007). Estrategias metacognitivas para la comprensión y producción de textos continuos. *Investigación Educativa*, 11(20), 45-59.
- Levinson, B., Sutton, M. y Winstead, T. (2009). Education policy as a practice of power: Theoretical tools, ethnographic methods, democratic options. *Educational Policy*, 23(6), 767-795.
- Levinson, B. y Sutton, M. (2001). Introduction: Policy as/in practice a sociocultural approach to the study of educational policy. En B. Levinson y M. Sutton (Eds.), *Policy as practice: Toward a sociocultural analysis of educational policy* (pp. 1-22). London: Ablex Publishing.
- Mesía, Y. (2014). *Construcción simbólica de grupos y jerarquías sociales. Un estudio comparativo de las ideologías lingüísticas de estudiantes de un colegio estatal y uno particular de Lima* (tesis de maestría en Lingüística). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado. Recuperado de <https://bit.ly/2LPduMu>
- Menken, K. y García, O. (Eds.). (2010). *Negotiating Language Policies in Schools: Educators as policymakers*. New York: Routledge.
- Oliart, P. (2011). *Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos / Tarea.
- Pinzas, J. (2004). *Metacognición y lectura*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pinzas, J., Chiuyare, M. y Macavilca, K. (2008). *¿Dónde está el error?: Ejercicios de detección de errores para mejorar la comprensión de lectura: 5to grado y 6to grado*. Lima: San Marcos.
- Sacristan, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.
- Sanz, P. (2015). El tránsito de la escuela pública a la escuela privada en el sector emergente de Lima Metropolitana: ¿Buscando una mejor calidad? *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 7, 95-125.

- Schleppegrell, M. (2005). *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. London: Routledge.
- Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Spillane, J., Reiser, B. y Reimer T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing policy implementation research. *Review of Educational Research*, 72, 387-431.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. New York: Cambridge University Press.
- _____ (2004). Los nuevos estudios de literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 81-107). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Torres, J. (2002). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- _____ (2010). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Tubino, F. (2007). Las ambivalencias de las acciones afirmativas. En J. Ansión y F. Tubino (Eds.), *Educación en ciudadanía intercultural* (pp. 91-110). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Unamuno, V. (2015). Los hacedores de la EIB: un acercamiento a las políticas lingüístico-educativas desde las aulas bilingües del Chaco. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(101). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2061>
- Young, M. (1999). Multifocal educational policy research: Toward a method for enhancing traditional policy analysis. *American Educational Research Journal*, 36, 677-714.
- Zárate, A. (2015). El uso de las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto. *Foro de educación*, 13(19), 297-326. Recuperado de <https://bit.ly/2kp7Zax>
- Zavala, V. (2002). *Desencuentros con la escritura: escuela y comunidad en los andes peruanos*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- _____ (2012). Dilemas ideológicos en torno a la educación intercultural bilingüe: el caso de la lectura en quechua. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 4, 77-104.
- Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (Eds.). (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Vich, V. (2010). El discurso sobre la sierra del Perú: la fantasía del atraso. En J. Ortega (Ed.), *Nuevos hispanismos interdisciplinarios y transatlánticos*. Madrid: Iberoamericana Vervuert.

Nota biográfica

JOHANNA RAMÍREZ FERNÁNDEZ

Es magíster en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica del Perú y licenciada en Educación por la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque. Es profesora de la Pontificia Universidad Católica del Perú y de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Es miembro del grupo de investigación Lenguaje en Sociedad y del Grupo de Investigación en Lenguaje, Cultura y Educación. Sus intereses están centrados en el análisis de las prácticas letradas académicas y en el análisis crítico de los discursos de la prensa.

¿Qué significa ser un buen profesor? Navegando
a través de la producción discursiva
relativa a la idea del buen profesor

Felipe Portocarrero O'Phelan

PUCP-UCL

fsportocarrero@pucp.pe

Recibido: 15-05-2018

Aprobado: 08-01-2019

¿Qué significa ser un buen profesor? Navegando a través de la producción discursiva relativa a la idea del buen profesor

Resumen

La presente investigación plantea la exploración de la vasta producción discursiva alrededor de la idea del “buen profesor” en el contexto inglés. Habiendo identificado tres capas de análisis —que, además, representan tres niveles del discurso—, el objetivo es proponer una visión comprensiva de los diferentes elementos discursivos que constituyen al “buen profesor” o, mejor dicho, aquellos elementos a partir de los cuales se construye la idea de “buen profesor”. Así, basándonos en las políticas educativas gubernamentales inglesas, literatura didáctica (manuales), investigación académica y crítica, y los testimonios de profesores, podremos observar la multiplicidad de discursos, dispositivos retóricos y percepciones que los diversos actores que participan en la construcción de la idea de un “buen profesor” expresan, y, con mayor énfasis, en las diversas perspectivas que los propios profesores tienen de su propia práctica profesional. Esta aproximación nos permite entender la complejidad de la interacción y los cálculos que los profesores deben incorporar y poner en operación al momento de “encarnar” las políticas oficiales y las diferentes tecnologías utilizadas por las políticas —y por quienes las diseñan e implementan— y discursos oficiales para persuadir, coacer y someter a los profesores bajo sus directivas.

Palabras clave: Discurso, poder, conocimiento, resistencia, práctica pedagógica

What does it mean to be a good teacher? Navigating through the discursive production around the idea of a good teacher

Abstract

This study is an exploratory journey through the discursive production around the idea of a “good teacher” in England. Drawing upon governmental educational policy, practice-based literature, critical research, and teachers’ testimonies, the aim is to pose a comprehensive approach towards the multiplicity of discourses, rhetorical devices, and teacher’s insights of their professional practice. This approach will also help in understanding the complex interplay and calculation that teachers need to put in operation when enacting official policy, and the different technologies used by official policy and discourse, to persuade, coerce and subject teachers to its mandates. We will also observe how critical research plays an important role in the task of making visible problematic elements of educational policy, that are often silenced by the governmental discursive production, and how this works as an instance of resistance. Finally, we will observe how policy and research converges and coexists in the teachers’ own practice and lives.

Introducción

El presente artículo reseña la investigación realizada para la tesis del mismo nombre y explora la amplia producción discursiva alrededor de la idea del “buen profesor” en el contexto propuesto por el sistema educativo inglés. Para tal propósito, se identificaron tres capas de análisis —que, además, representan tres niveles del discurso—, cuyo objetivo es proponer una visión comprensiva de los diferentes elementos discursivos que confluyen en la formulación de los estándares del “buen profesor” o, mejor dicho, aquellos elementos a partir de los cuales la idea de “buen profesor” está construida. Partiendo del análisis de las políticas educativas gubernamentales inglesas y transitando por los aportes provistos por la literatura didáctica (manuales), investigación académica y crítica, y los testimonios de profesores, podremos observar la multiplicidad de discursos, dispositivos retóricos y las percepciones que los diversos actores que participan en la construcción de la idea de un buen profesor expresan. Además, el abordaje de estos insumos nos permitirá indagar en las diversas perspectivas que los propios profesores tienen de su propia práctica profesional.

Esta aproximación permite comprender la complejidad en la interacción y los cálculos que los profesores deben poner en operación al momento de “encarnar” y encarar las políticas oficiales y las diferentes tecnologías utilizadas por estas políticas —y por quienes las diseñan e implementan— y discursos oficiales para persuadir, coacer, convencer o someter a los profesores bajo sus directivas, estándares y exigencias. Esta interacción y los discursos que produce pueden identificarse como un primer nivel discursivo a analizar. En un segundo nivel, se puede observar la manera en la que la investigación académica y crítica desempeña un papel fundamental en la tarea de hacer visibles los elementos problemáticos y contradictorios de las políticas educativas, que usualmente son silenciados y marginados de la producción discursiva gubernamental. La investigación y la crítica se manifiestan, así, como una instancia de resistencia frente al poder oficial. En el tercer y último nivel, el análisis de los testimonios de los profesores nos revela la manera en que el carácter imperativo de las políticas educativas y las tensiones identificadas por la investigación crítica conviven en su práctica diaria.

En resumen, el análisis realizado se plantea en tres instancias/niveles: a) el discurso oficial materializado en los estándares de calidad docente¹, las políticas públicas² y la literatura didáctica³; b) el discurso de la “resistencia”, representado por la investigación y la reflexión crítica desde la academia; y c) el discurso expresado por los profesores en sus reflexiones sobre la idea del buen profesor y las vicisitudes de su profesión. A partir de la exploración de los elementos

1. En inglés, el término es “*teachers’ standards*”.

2. En inglés, estas son denominadas “*White Papers*”.

3. En inglés, esta es referida como “*practice-based literature*”.

más llamativos de cada ámbito de producción discursiva, se ensayan las conclusiones de esta investigación, que proponen entender la subjetividad docente en contienda. Por un lado, el Estado, a través de la producción discursiva oficial —en sus distintas formas (políticas públicas, estándares de calidad)— impone la preeminencia de una determinada versión del “buen profesor” en la que prima una lógica instrumentalizadora en la que la cualidad “buen” o “buena” se identifica con la eficiencia, la competitividad y la orientación a resultados. Esta lógica —afín a los designios de una mentalidad empresarial— viene empaquetada en un discurso cuya retórica plantea un campo educativo en “crisis” como condición necesaria y suficiente para hacer prevalecer su visión, y que, además, se vale de elementos discursivos ajenos al propio —como los conceptos de justicia social y equidad— para enfatizar aún más su posición. Por si fuera poco, desde el sector privado, se suma un actor más en la hemorragia discursiva oficial, que toma la forma de manuales y literatura didáctica y accesible. Al igual que los estándares oficiales, estos discursos pueden ser representados como tecnologías de poder y del yo, articuladas con el fin de transformar las identidades de los docentes y dirigir las hacia ficciones de superación que, en realidad, implican sometimiento.

Por otro lado, encontramos un frente de resistencia, reflexivo e inherente al poder. La investigación académica, y particularmente la que se establece como una instancia crítica de las instituciones sociales, permite la visibilización de aquellos discursos incómodos para las pretensiones oficiales, que, marginados y silenciados, ocultan dimensiones de la realidad en la que se desenvuelven las subjetividades de los docentes. Estos discursos, en muchos casos, denuncian los abusos de una lógica que impone prácticas perversas para su desarrollo personal y humano. El círculo se cierra con, quizás, el actor más importante de todo este enredo: los docentes. Ellas y ellos son, finalmente, los que encarnan las exigencias oficiales frente a su práctica, los que navegan por las múltiples facetas de su vida intentando encontrar un equilibrio que permita satisfacer a un resto de preocupados actores. Sus identidades pasan por procesos de reinención con el propósito de adaptarse a un conjunto de estándares que pueden resultarles ajenos. Ellas y ellos nos revelan los mecanismos que desarrollan para poder sobrevivir.

Consideraciones teóricas

La indagación teórica en torno a la idea de buen profesor propone tomar como elementos centrales a los conceptos de *poder*, *conocimiento* y *discurso*, sin la pretensión de dar una definición o determinación de estos. En ese sentido, el concepto de *poder* es trabajado a la luz de las reflexiones propuestas por Michel Foucault (1972, 1978, 1991, 2008), referidas a las instancias, operaciones, tecnologías y consecuencias del *poder*, y cómo, a través del *conocimiento* (la imposición e instrumentalización de este), se despliegan “tecnologías del yo” como instancias de formación y transformación de las actitudes y pensamientos del

sujeto. Asimismo, se trabaja el concepto de *discurso* a partir de los aportes de Foucault y de Norman Fairclough (2010), entendiéndose las múltiples variantes y significaciones que este adquiere al momento de manifestarse socialmente, incluido su carácter maleable y altamente manipulable.

Estos tres conceptos interactúan en las instancias de producción de las ideas relativas a las buenas prácticas docentes, lo que genera la necesidad de analizar los diversos discursos que dialogan y discuten este problema. Las investigaciones de Alex Moore (2004) permiten dilucidar de manera articulada cuáles son estos discursos —el profesor competente/efectivo, el profesor reflexivo y el profesor carismático—, cómo operan y qué trascendencia adquiere cada uno en un contexto de “crisis” de la educación a nivel internacional, asunto que abordaré más adelante. Otro concepto importante por tratar es el de *performatividad*⁴, su relevancia para el discurso oficial sobre el “buen profesor”, y su interpretación como una tecnología y una cultura, a partir de las observaciones de Stephen J. Ball (1993, 2003) al respecto.

Consideraciones metodológicas

Los tres niveles del discurso analizados exigen, a su vez, variedad al momento de ser abordados metodológicamente. Por lo tanto, el enfoque metodológico utilizado para esta investigación se caracteriza por poner en diálogo distintos enfoques cualitativos con la intención de que puedan complementarse. Este enfoque se conoce como métodos mixtos. En la primera parte, para el análisis de los documentos oficiales y de la literatura didáctica —el discurso oficial—, se utilizaron dos herramientas metodológicas: análisis crítico del discurso (CDA)⁵ y análisis retórico⁶. La primera se empleó para develar los elementos reiterativos y el orden del discurso propuesto; y la segunda, para extraer los dispositivos retóricos dispuestos para persuadir a los diversos actores. La segunda sección se enfoca en articular las discusiones en torno a las limitaciones y estrategias de poder puestas en operación en el discurso oficial. Estas discusiones son recogidas en la vasta producción académica relacionada con este tema, por lo que no se utiliza metodología alguna en esta sección más que la revisión de la literatura pertinente y la articulación de una narrativa común. Finalmente, la tercera parte aborda las narrativas de los profesores a través de un trabajo de campo a pequeña escala, que recogió los testimonios de tres profesores de

4. En inglés, se utiliza el término “*performativity*”.

5. En inglés, es conocido como *Critical Discourse Analysis*. Dicho análisis se basa en los aportes de Foucault y Fairclough en esta materia, analizando tanto los elementos que determinan ciertas regularidades y direcciones en el discurso, como sus propiedades relacionales y posibles efectos.

6. En inglés, se denomina *Rhetorical Analysis*. A partir de las consideraciones de Edwards et al. (2004), se entiende que los discursos recurren a mecanismos retóricos con la pretensión de persuadir e influenciar a determinadas audiencias.

secundaria de escuelas públicas de la ciudad de Londres. La metodología utilizada para las entrevistas se basó en una variante del modelo de Entrevista Profunda Ligeramente Estructurada⁷ de Tom Wengraf (2001) llamado “pregunta individual dirigida a inducir narrativa”⁸, y complementado con el método biográfico-narrativo-interpretativo⁹. Para analizar las narrativas producidas, se recurrió al enfoque de análisis narrativo¹⁰. El propósito de utilizar estas variantes de entrevista y análisis apunta a brindar al entrevistado la mayor libertad para construir una narrativa personal frente a, en este caso, la pregunta “¿qué significa ser un buen profesor?”, y evitar el exceso en las intervenciones por parte del entrevistador. Asimismo, se tomaron en cuenta los aspectos éticos relacionados con el trabajo de campo: se obtuvo el consentimiento informado firmado por cada uno de los participantes para la grabación, el análisis y la publicación de sus testimonios. Además, cada uno recibió una copia de la investigación y los audios que registran su participación en las entrevistas.

El “buen profesor” desde la perspectiva “oficial”

Esta primera sección explora la producción discursiva “oficial” referida al perfil del “buen” profesor, que pone en relación el discurso promovido por el Estado inglés con un corpus literario compuesto de manuales que reproducen el discurso “oficial”. Para tal fin, es necesario entender a qué nos referimos cuando hablamos de lo “oficial”. De acuerdo con la *Enciclopedia de Estudios Curriculares*¹¹, el conocimiento “oficial” es, en primera instancia, el contenido académico explícito que los estudiantes deben aprender, junto con “conocimiento social implícito” que “contextualiza” el contenido académico. Además, “representa el contenido académico que aquellos con el poder de decidir lo que las sucesivas generaciones deberían entender como importante”, y, por lo tanto, se trata de un asunto de “valores y normas dominantes” (Gershon, 2010, p. 619). Se entiende, en ese sentido, que aquello —discursos, currículos, decretos— que recibe el carácter de “oficial” responde al criterio de las instancias e individuos que se constituyen como el grupo dominante, y que, necesariamente, establecen un régimen normativo que selecciona determinados elementos al mismo tiempo que margina otros. De esta manera, se configura una tradición selectiva que incorpora “contenido académico y social que resulta importante para el grupo dominante, cuyo poder le permite construir conocimiento a su propia medida” (Gershon, 2010, p. 619). Para la tarea de explorar la idea de buen profesor

7. En inglés, este tipo de entrevistas se denomina “*Lightly Structured Depth Interview*”.

8. El término en inglés es “*Single Question Aimed to Induce Narrative*”.

9. Este método es denominado “*Biographic-Narrative-Interpretative Method*” en inglés.

10. En inglés, este enfoque es conocido como “*Narrative Analysis Approach*”.

11. El nombre en inglés es *Encyclopaedia of Curriculum Studies*.

desde la perspectiva oficial, es pertinente escharbar en las prácticas discursivas y retóricas de aquellos con el poder de informar y definir políticas que eventualmente derivarán en marcos de acción y regulación para la práctica docente.

La metodología por utilizar —como ya se mencionó— comprende el trabajo complementario entre el CDA y el análisis retórico sobre tres documentos oficiales del Department for Education del Estado inglés: *The Importance of Teaching* (de ahora en adelante, TIT, 2010), *Teachers' Standards: Guidance for School Leaders, School Staff and Governing Bodies* (en adelante, TS, 2012) y *Educational Excellence Everywhere* (en adelante, EEE, 2016). Asimismo, se utilizan las mismas herramientas para el análisis de la literatura didáctica, la cual reproduce y, desde luego, difunde y disemina el discurso oficial. Dicha literatura comprende dos textos producidos por la misma casa editora¹² y son escritos por la misma autora, Jackie Beere: *The practically perfect teacher* (en adelante, TPPT, 2014) y *The perfect OFSTED lesson* (en adelante, TPOL, 2010). Foucault, Fairclough y Moore conforman la base teórica para el análisis propuesto. Este último contribuye con esta investigación a partir de un texto fundamental, *El buen profesor: discursos dominantes en la profesión y formación docentes*¹³ (2004).

La importancia del contexto

Resulta de suma importancia tener conocimiento del contexto en el que se desarrolla el trabajo propuesto. Los documentos analizados están comprendidos dentro del período 2010-2016, en que hubo dos actores determinantes para el desarrollo de las políticas educativas británicas: Michael Gove, miembro del Parlamento del partido conservador y secretario de Estado para la educación desde el 2010 hasta el 2014, y Nicky Morgan, también miembro del Parlamento del partido conservador y la sucesora de Gove hasta el momento en que se realizaba esta investigación. Es importante recalcar que el análisis de los documentos no sigue el orden cronológico de su aparición, pero sí rescata aquellas regularidades y reiteraciones que estos materiales revelan. Además, cabe señalar que los TS suponen la materialización de las expectativas propuestas en TIT (2010) y reiteradas en EEE (2016).

Antes de abordar las particularidades del contexto, cabe introducir los conceptos de discurso y de retórica que emplearemos. Habiendo entendido la idea de *conocimiento oficial*, es preciso entender cómo aquel deviene en *discurso oficial*. Fairclough (2010) define discurso como “(a) un generador de significados como elemento del proceso social, (b) el lenguaje asociado con un campo o práctica social particular y (c) una manera de construir aspectos del mundo asociados con una perspectiva social particular” (p. 230). Además,

12. La casa editora es Crown House Publishing.

13. La publicación en inglés se titula *The good teacher: Dominant discourses in teaching and teaching education*.

este autor plantea que el CDA tiene tres propiedades básicas: “es relacional, es dialéctico, y es transdisciplinario” (2010, p. 3). Este tipo de análisis se enfoca en las relaciones sociales y las “relaciones entre relaciones”, entendiendo que el discurso es

él mismo un complejo set de relaciones incluyendo relaciones de comunicación entre personas que hablan, escriben y, en diferentes maneras, se comunican entre ellos [...] relaciones entre eventos comunicativos concretos [...] y “objetos” discursivos más complejos y duraderos (con sus propias relaciones complejas) como los lenguajes, los discursos y los géneros. (Fairclough, 2010, p. 3)

Así, se entiende que el discurso oficial cumple con las características mencionadas, produciendo un discurso que genera significados que se construyen socialmente por una diversidad de actores, directamente asociado con el campo de la educación y el subcampo específico de la identidad docente, y que está vinculado a la visión que cierto grupo busca introducir desde una determinada posición de poder, a saber, el Estado.

Asimismo, en *Arqueología del conocimiento*, Foucault (1972) define a las formaciones discursivas de la siguiente manera:

Cuando uno puede describir, entre un número de declaraciones, tal sistema de dispersión; cuando, entre objetos, tipos de declaración, conceptos o elecciones temáticas, uno puede definir una regularidad (un orden, correlaciones, posiciones y funcionamientos, transformaciones); diremos, por conveniencia, que estamos lidiando con una *formación discursiva*. (p. 38)

El filósofo francés resalta un aspecto importante relacionado con la construcción social de los discursos: “en toda sociedad, la producción es, en un tiempo, controlada, seleccionada, organizada y redistribuida de acuerdo con un cierto número de procedimientos” (Foucault, 1972, p. 216). Esta afirmación alude explícitamente a las operaciones del poder y sus múltiples manifestaciones, no solo como operaciones de disciplina, represión o control, sino también como mecanismos de resistencia y producción de nuevos discursos.

En el caso del concepto de retórica y análisis retórico, Edwards et al. (2004), recurriendo al Diccionario de Oxford, define retórica como “el arte de usar el lenguaje para persuadir o influenciar a otros” (p. 3), que se afirma como un vehículo discursivo, un modo de elaborar el discurso. Consecuentemente, el análisis retórico es “convencionalmente pensado como el estudio de las maneras en que intentamos persuadir o influenciar en nuestras prácticas discursivas y textuales” (Edwards et al., 2004, p. 3). Dicha herramienta, en este caso puntual, nos permite indagar en las estrategias discursivas y retóricas utilizadas por las instancias oficiales para comunicar su discurso oficial sobre las prácticas docentes, y cuáles son aquellas que configuran al “buen profesor”.

Volviendo a la descripción contexto, afirmamos que, como menciona Becky Francis (2015), se trata de una coyuntura caracterizada por “discursos que consideran el sistema educativo en crisis” y al “Reino Unido como quedando marginado frente a otras naciones” (p. 442). Esta idea de que el sistema educativo está en crisis es mencionada tanto en TIT como en EEE al momento de introducir sus discursos, lo cual no es coincidencia, pues, como menciona Edwards et al. (2004), “las narrativas de crisis generan la necesidad de actuar políticamente, casi sin importar el peso de la evidencia y el análisis de todos aquellos involucrados” (p. 259). El devenir de esta narrativa y de la conmoción que genera es lo que hemos llamado “la idea de crisis”, que, a su vez, se constituye como un “orden del discurso”, “una configuración de discursos articulados en una manera particular” (Chiapello y Fairclough, 2010, p. 259). No obstante, la idea de crisis también se puede entender como un mecanismo retórico, como una metáfora creada para “influir la percepción e interpretación” (Edwards et al., 2004, p. 24). Sea entendida como un “orden del discurso” o como una herramienta retórica, la idea de crisis en la educación ha copado casi la totalidad de las discusiones y, sobre todo, aquellas ocurridas en el ámbito de las políticas educativas.

A partir de este orden, se introducen otros elementos que se alinean con el poder retórico que la idea de crisis ejerce: la educación como motor del desarrollo económico, de la globalización, de la competitividad internacional. Por ejemplo, en TIT (2010), se menciona que, en el caso de Inglaterra, “lo que realmente importa es cómo nos está yendo en comparación con nuestra competencia internacional [...] la verdad es que actualmente estamos parados mientras otros nos pasan” (p. 3). En EEE (2016), se señala que “otros sistemas educativos —desde Shanghai y Singapur, hasta Polonia y Alemania— están mejorando más rápido” (p. 6). De la misma manera, mecanismos como las pruebas estandarizadas Pisa adquieren un valor casi incuestionable al momento de ponderar la calidad de los sistemas educativos. En ese marco, Auld y Morris (2014) mencionan que “manejando discursos sobre modernización y globalización interconectados y ambiguos, y fortalecidos por su asociación con la competitividad económica, las pruebas PISA han sido ampliamente aceptadas como «válidas» por aquellos que desarrollan las políticas públicas en el mundo «desarrollado»” (p.129).

Esta idea de crisis ha sido introducida en el ámbito educativo por el discurso neoliberal promulgado por el Gobierno británico desde el año 2010, en respuesta a la presión ejercida globalmente por mejorar los resultados en el desempeño de los sistemas educativos. Se ha manifestado en distintas construcciones discursivas: políticas públicas, educativas, económicas, comunicados de prensa, reportes, discursos públicos, etc. El discurso neoliberal ha logrado “colonizar” y “recontextualizar” aquellos otros discursos que se producían alrededor de la educación, usando sus elementos discursivos —como los conceptos de justicia social, inclusión, equidad— y buscando, a través de mecanismos retóricos, persuadir a aquellos individuos que se mantienen escépticos ante sus

argumentos. En este contexto, la idea del buen profesor es producida de acuerdo con los parámetros que el “orden del discurso” mencionado plantea. Al respecto, Fairclough (2010) señala que la recontextualización puede entenderse como teniendo un carácter ambivalente, por un lado, a través de la “colonización de un campo o institución por parte de otro ajeno” y, por otro, como “la apropiación de discursos «externos»” que, usualmente, se manifiestan como “la incorporación de discursos en estrategias puestas en práctica por grupos particulares o agentes sociales dentro del campo de recontextualización” (p. 233). El campo en el que se desarrolla el discurso neoliberal, que apunta a la productividad y competencia global teniendo a la educación como uno de los pilares, ha sido muy efectivo en colonizar el campo de la educación en general, recontextualizar su producción discursiva y apropiarse de elementos discursivos ajenos con la intención de persuadir.

Los documentos oficiales

De este contexto, se desprende la fijación del Estado británico con la performance y calidad docentes. Tanto en TIT como en EEE, esta preocupación es persistente y se ubica, en cierta medida, en la base de la problemática educacional en este país. En TIT, por ejemplo, se señala que

la evidencia alrededor del mundo nos muestra que el factor más importante al determinar la efectividad de un sistema educativo es la calidad de sus profesores [...] los mejores sistemas educativos eligen a los mejores académicamente para ser profesores, y los seleccionan cuidadosamente para asegurar que sólo se están contratando a aquellas personas que combinan las cualidades personales e intelectuales adecuadas. (Department for Education, 2010, p. 19)

En la misma línea, el EEE resalta la necesidad de revisar la mejor evidencia en prácticas docente y el hecho de que “ninguna escuela ni ningún sistema educativo puede ser mejor que sus profesores” (Department for Education, 2016, p. 45). Además, se reclama que el bajo rendimiento en las pruebas Pisa responde a una performance inadecuada de los y las profesoras. El “buen profesor” debe de ser de una determinada manera, homogénea, estandarizada. Así, aparecen los TS (2012), apuntando a desarrollar de manera sistemática un perfil bastante rígido del “buen profesor”.

No es difícil percibir en los TS una intención de profesionalización que apunta a fijar una serie de características que deben ser conseguidas por los profesores, pero, además, se produce (o reproduce) la articulación de ciertos discursos que se alinean con la intención mencionada. Edwards et al. (2004) plantea algunas variantes de estos discursos: “el experto técnico, el profesional competente y el profesional reflexivo” (p. 51). Moore (2004) sigue la misma línea que Edwards, pero en el registro educativo y agregando un discurso más: el profesor

efectivo/competente, el profesor reflexivo y el profesor carismático. El profesor efectivo/competente es aquel que

está entrenado en la adquisición de ciertas *competencias* relacionadas con aspectos del manejo de la clase, planeamiento a corto, mediano y largo plazo, desarrollar y compartir el conocimiento de la materia, y evaluar, registrar y reportar el trabajo del alumno – derivando en el logro de “estándares” prescritos, evaluables y (presumiblemente) adquiridos para toda la vida. (Moore, 2004, pp. 3-4)

Sobre el discurso del profesor reflexivo, Moore (2004) —citando a Goodson y Walker (1991, p. xii)— señala que este “reconoce [...] la «desordenada complejidad del salón de clases» [...] Es un discurso que le da pleno reconocimiento al «rol central que juegan las personas en el proceso educativo y en los sistemas educativos»” (p. 103). Finalmente, el discurso del profesor carismático refleja una práctica empática y cargada de afecto, centrada en el estudiante y en un proceso de aprendizaje exento de disrupciones autoritarias.

A partir de la lectura y análisis de los TS, se aprecia la preeminencia de dos discursos: el discurso del profesor competente con ciertos componentes del profesor reflexivo y, en menor medida (casi nula), del profesor carismático. Además, la manera como se plantean los TS responde a lo que Moore (2004) destaca como una “naturaleza típica de listado [...] en donde un gran nivel de universalidad es implícito”, pero, además, que “los ingredientes de la «buena enseñanza» pueden ser itemizados y que, sujetos a una adquisición apropiada, cualquiera puede ser un profesor efectivo” (p. 82). Todos los “ítems” presentados en los TS muestran una tendencia a la instrumentalización de la profesión docente, producto de la responsabilidad que el discurso oficial les atribuye en la tarea de mejorar la educación en Inglaterra, y que supone una presión inmensa al estar los TS sujetos al enorme aparato de inspección de la calidad educativa: Office for Standards in Education (Ofsted). Aunque quisiera indagar en las particularidades de los TS, me veo restringido por motivos de espacio, pero vale la pena, en primer lugar, mencionar algunos detalles.

Por ejemplo, para responder a la pregunta “¿Para qué son los estándares?”, los TS señalan que estos “definen el mínimo nivel de práctica esperado de los practicantes y profesores desde el momento en que adquieren las calificaciones requeridas” (Department for Education, 2011-13, p. 3). De este modo, desde el inicio, exponen pretensiones prescriptivas. Estas prescripciones, como se mencionó, toman la forma de ítems compilados en una lista que reduce la variedad y contingencia de las situaciones que toman lugar en el espacio de la práctica docente. Un ejemplo de esto son las “acciones” que los profesores “deben” poner en práctica para considerarse “buenos”:

1. Promover altas expectativas que inspiren, motiven y reten a los estudiantes.
2. Promover el buen progreso y buenos resultados de parte de los estudiantes.

3. Demostrar buen manejo de la materia y del currículo.
4. Planear y realizar lecciones bien estructuradas.
5. Adaptar la enseñanza para responder a las fortalezas y necesidades de todos los pupilos.
6. Hacer un uso adecuado y preciso de la evaluación
7. Manejar el comportamiento de los alumnos de manera efectiva para asegurar un aprendizaje bueno y seguro.
8. Satisfacer responsabilidades profesionales extensivas. (Department for Education, 2011-13, p. 10)

Otro elemento peculiar que vale la pena señalar es la reiteración —reflejada en los estándares— de la palabra “demostrar”, mediante la cual se precisa que los profesores deben estar en la capacidad de “demostrar” continuamente que sus capacidades se alinean con aquellas que los estándares proponen. Esta reiteración puede entenderse como una muestra de la cultura de “rendición de cuentas” a la que se ven sometidos los profesores bajo las exigencias de los estándares oficiales. Como bien señala Bates (2007), “si cantidades significativas de dinero son gastadas en la educación, parece perfectamente razonable que aquellas instituciones que gastan ese dinero sean sujetas a una rendición de cuentas del estado de su calidad y su desempeño” (p. 129). Esta lógica institucional se extiende a toda la estructura educativa. Como último detalle, es trascendente percibir el carácter imperativo —frente a la posibilidad de un discurso exhortativo— del lenguaje usado en los TS, en el que se asocia de manera directa el éxito en la carrera docente con el cumplimiento incontestable de los estándares planteados.

La literatura didáctica

A los TS y a los documentos oficiales se les suma un elemento más, la literatura didáctica, ya no “oficial” en sentido estricto, pero que sí funciona como un medio que reproduce su discurso. Los textos mencionados anteriormente, TPPT y TPOL, son algunos de los vehículos de la reproducción, pues proponen un lenguaje más didáctico y un enfoque práctico de aplicación incuestionada de los TS. Este complemento literario puede ser caracterizado como una “tecnología del yo” y, al mismo tiempo, como una “tecnología del poder”. Al respecto, Foucault (2008) menciona que las

tecnologías de poder [son] las que determinan el comportamiento de los sujetos, [y] los somete a ciertos tipos de fines o de dominación, y consisten en una objetualización/objetificación del sujeto; tecnologías del yo, que permite que los individuos lleven a cabo, por sus propios medios o por medio de otros, cierto número de operaciones sobre sus cuerpos y sus almas, pensamientos, comportamientos, o cualquier forma de ser, obteniendo una transformación de su yo, apuntando a obtener cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad. (p. 48)

A mi parecer, la retórica y los elementos considerados en los textos didácticos funcionan como variantes de las tecnologías mencionadas. El nombre de ambos textos ya indica este carácter transformador del sujeto: *The practically perfect teacher*¹⁴, y *The perfect Ofsted lesson*¹⁵. La aspiración a la “perfección” es sugerente en ese sentido transformador y de tránsito hacia una mejor práctica docente, un profesor “perfecto”. A esto se le suma la profusa recurrencia de citas y referencias a los documentos oficiales en ambos libros, lo que permite la posibilidad de entenderlos como una extensión del discurso oficial y como una elevación de su estatus al de una supuesta perfección: lo que dice el discurso oficial no solo es correcto, sino también es perfecto.

Uno puede entender la proliferación de este tipo de literatura trazando una analogía con lo descrito por Foucault en *Historia de la sexualidad, vol. I*, pero también siguiendo el orden del discurso de la idea de crisis. Sobre los discursos relacionados con el sexo, Foucault (1978) señala que, en el siglo XVIII,

había una incitación institucional de hablar sobre ello, y de hacerlo cada vez más y más; una determinación, de parte de las agencias de poder de escuchar que se hable de ello, y de general que se hable de ello a través de una articulación explícita y una acumulación de detalles si fin. (p. 18)

Dentro del marco de esta “incitación”, emergen los ejemplos de literatura didáctica mencionados como tecnologías que, al reproducir el discurso oficial, se posicionan como discursos subsidiarios que, sin embargo, tienen una utilidad invaluable para quien quiere transformar su práctica docente y adaptarse a las exigencias de la competencia por la excelencia.

Con respecto a los textos analizados en esta sección, cabe resaltar la sobrecogedora presencia del discurso del “profesor efectivo/competente”, el uso explícito de citas extraídas de los documentos “oficiales” (los TS, principalmente), el uso de testimonios de profesores para sentar prueba de los efectos beneficiosos de seguir las prescripciones de los textos como recurso retórico y persuasivo, y el modo de listado o de inventario que adquieren ambos textos en el desarrollo de su —si es que puede llamarse así— narrativa. En relación con ello, la introducción al TPO de Jackie Beere (2012) —autora de ambos textos— resulta muy ilustrativa:

Este libro ha sido escrito para ayudarte a lograr los mejores resultados cuando un observador o inspector oficial toca tu puerta. Sin embargo, esta guía también te ayudará a desarrollar tus técnicas de enseñanza y así convertirte en el gran profesor que quieres ser. (p. 1)

14. En español, se titularía “*El profesor prácticamente perfecto*” (traducción libre).

15. En español, el título sería “*La lección perfecta de acuerdo con Ofsted*” (traducción libre).

En la cita, se aprecia una dimensión práctica (“lograr los mejores resultados cuando un observador toca tu puerta”) y una dimensión más constructiva (“desarrollar tus técnicas de enseñanza”), que finaliza con un mensaje motivador —y, por qué no, persuasivo—: “convertirte en el gran profesor que quieres ser”. Quien lee este mensaje puede entender que el estar explícitamente alineado con lo que la idea oficial de “buen profesor” propone es el camino a tomar si es que se quiere lograr el éxito en su desempeño profesional.

Por lo tanto, el discurso oficial sobre el buen profesor está compuesto por una variedad de elementos que surgen, en principio, como respuesta a un contexto. A través de estos elementos, se propone un orden del discurso —la idea de crisis—, bajo el cual se articula el resto de la producción discursiva. Así, el discurso oficial invade, “coloniza” y “recontextualiza” campos que se mantenían, si se quiere, inmunes, como el de la educación. Asimismo, se apropia de elementos discursivos ajenos; produce discursos en distintas formas —estándares, políticas públicas, manuales y guías, noticias—; establece como oficial el discurso y sus dispositivos; empodera un determinado discurso al mismo tiempo que silencia otros; e impone el discurso a través del carácter imperativo y prescriptivo de sus consideraciones. Si no te adaptas, corres el riesgo de perecer.

¿Qué es aquello que no se dice?

Este segundo capítulo debe ser concebido como una bisagra que permite articular el análisis de los documentos “oficiales” con los testimonios de los profesores. Justamente, lo que la investigación académica permite observar son aquellos elementos discursivos, informativos y problemáticos que el discurso oficial decide (in)visibilizar en su intención de persuadir e imponer un determinado criterio de acción y control de la profesión docente. La investigación y la crítica funcionan como plataformas para la ponderación juiciosa al momento de abordar los beneficios o limitaciones de la producción discursiva en un determinado campo, sea esta la oficial o la independiente (científica). Por eso, esta investigación considera el espacio en el que se produce conocimiento y reflexión crítica, desde la academia o desde *think tanks*, como un espacio de resistencia, de diálogo y discusión con el/los poder(es) y discurso(s) dominante(s). Justamente, el silenciamiento de determinados discursos, posturas y críticas permite la emergencia de un espacio propicio para su reflexión y divulgación.

En ese sentido, resulta pertinente definir algunos conceptos. En primer lugar, Foucault (1978) nos encamina en la comprensión del concepto de poder:

[...] el poder debe ser entendido, en primera instancia, como la multiplicidad de relaciones de fuerza inmanentes en la esfera en la que estas operan, y que constituyen su propia organización; como el proceso que a través luchas y confrontaciones incesantes, transforma, fortalece o revierte estas relaciones de fuerza; como el soporte en el cual estas relaciones de

fuerza se encuentran unas con otras, formando así una cadena o sistema, o, por el contrario, las disyuntivas y contradicciones que las aíslan a unas de otras; y, finalmente, como las *estrategias en las que estas relaciones de fuerza ocurren, y cuyo diseño general o cristalización institucional está encarnado en el aparato del estado, en la formulación de la ley, y en la variedad de hegemonías sociales* (pp. 92-93 [el énfasis es propio]).

Puede, entonces, asociarse esta significación —o significaciones— con lo que hemos planteado como discurso oficial en torno a la idea de buen profesor, sobre todo, aquella sección resaltada en que se explicita el carácter estratégico del poder y su materialización en las instituciones de Estado y sus operaciones. Dado que “donde hay poder, hay resistencia y, sin embargo, o, consecuentemente, esta resistencia nunca está en una posición de exterioridad frente al poder” (Foucault, 1978, p. 95), la investigación crítica se vuelve una instancia, un territorio de resistencia. Otra interesante reflexión del filósofo francés nos orienta en la crítica de la construcción de discursos oficiales, sobre los cuales nos recuerda que “debemos tratar de determinar las maneras de no-decir tales cosas, cómo esos que pueden y esos que no pueden hablar de ellas están distribuidos, qué tipo de discursos están autorizados o qué formas de discreción son requeridas en cada caso”, y que en ese ejercicio de levantar sospechas “no hay uno sino muchos silencios, y éstos son parte integral de las estrategias que subyacen y permean los discursos” (Foucault, 1978, p. 27).

Así, queda claro que el discurso oficial —incluida la literatura didáctica— supone una visión unilateral, prescriptiva y con poco margen para el cuestionamiento de un tema tan delicado como el de la calidad de la práctica docente. Por otra parte, el discurso de la investigación, a pesar de no estar exento de retórica y posible intencionalidad persuasiva, amplía los márgenes de comprensión del problema, provee de información, y abre espacios de discusión y debate. Ambos discursos producen un cierto tipo de conocimiento sobre una materia en común. Sin embargo, la existencia del discurso oficial es innegable, y también lo es el poder de su estatus ontológico dentro de los espacios inteligibles y materiales y de los individuos. Todos estos elementos se encuentran dentro de un contexto en el que “la disciplina nunca fue tan importante y tan valorada que en el momento en el que se volvió importante manejar [*manage*] a la población”, y en el que este manejo “implica el manejo de la población en sus profundidades y detalles” (Foucault, 1992, p. 102). El discurso oficial en torno a la idea de buen profesor es parte de aquel conocimiento oficial que permite la aparición de los mecanismos y estrategias que establecen aquella idea como la única posible, en una clara misión de las instancias oficiales por disciplinar y controlar un determinado campo de la actividad humana, en este caso, la enseñanza y la práctica docente.

Por otra parte, el discurso crítico de la resistencia entiende que, por ejemplo, “la subjetividad del profesor se construye dentro de una red de prácticas sociales infundidas de relaciones de poder” (Ball, Maguire, Braun y

Hoskins, 2011, p. 611) y, al mismo tiempo, “las subjetividades de los profesores se pueden considerar como encarnadas, múltiples, inestables, desiderativas y discursivamente constituidas, en vez de esencialistas, unitarias y racionalistas” (Vick y Martínez, 2011, p. 179). Parece existir un consenso entre los investigadores de que, en la arena de las políticas públicas claramente influenciadas por el discurso neoliberal, la performance y la productividad son más importantes que el desarrollo personal y que, además, persiste la compulsión por establecer “mediciones regulares y centralmente impuestas de los estudiantes, profesores, y performance escolar, a través de evaluaciones de gran interés” (Moore y Clarke, 2016, p. 666). Se puede observar la relación dialéctica que establecen poder y resistencia en un contexto en que subsisten las mismas preocupaciones. A estas ideas se suma la penetración de la lógica de la “performatividad”, concepto descrito por Ball (2003) de la siguiente manera:

Performatividad es una tecnología, una cultura y un modo de regulación que emplea juicios, comparaciones y exposición, como medios de incentivo, control, arrepentimiento y cambio –basados en recompensas y sanciones (materiales y simbólicas). Las performances (de sujetos individuales u organizaciones) sirven como medidas de productividad u output, o exhibiciones de “calidad” o “momentos” de promoción e inspección. Como tales, defienden, encapsulan o representan el valor, la calidad y la valoración de un individuo o una organización, dentro de un campo de enjuiciamiento. (p. 216)

La explicación de Ball nos permite establecer el vínculo entre el discurso oficial y sus mecanismos con la cultura o tecnología representada por la performatividad. El valor y la calidad de un profesor están sujetos a los criterios que la racionalidad de la performance propone, y que están regidos por los imperativos de eficiencia, productividad y éxito en los resultados. Esto produce una “lucha” en el campo de los juicios de valor y de reconocer quién tiene la autoridad para dictaminar qué es lo mejor en una práctica determinada. Ball aclara que “los profesores, como sujetos éticos, encuentran que sus valores son cuestionados por los terrores de la performatividad” (2003, p. 216).

Un segundo problema radica en el carácter imperativo de los estándares oficiales, asunto que mencionamos en la sección anterior. Sobre este problema, Ball señala que “produce, fundamentalmente, un sujeto pasivo de las políticas, un «profesional técnico» cuya práctica está determinada por los requerimientos de la performance y los resultados”, mientras que formaciones discursivas más exhortativas “permiten la emergencia de un sujeto activo frente a las políticas, un profesional más «auténtico», del cual se requiere juicio, originalidad y pasión” (Ball, 2011, p. 612-615). Al momento de poner en relación la intención imperativa en el discurso oficial con la penetración exacerbada de la lógica de la performatividad en la arena educativa, se produce lo que la investigación busca hacer visible y, en alguna medida, denunciar: la deshumanización de la

profesión docente en favor de una racionalidad que concibe al profesor como un instrumento que permite, sin discusión, la revolución educativa que, en este caso, necesita Inglaterra.

A partir de ello, el docente se vuelve el gran responsable del fracaso. Se genera una obsesión alrededor de la construcción discursiva oficial del “buen profesor” derivada y alineada con la compulsión por la performance, la competencia y la efectividad. Estos elementos terminan cegando a quienes se encargan de seleccionar, depurar y presentar la información en las políticas públicas, y les impide ver que los profesores son individuos —como cualquier otro— que también cargan marcas de edad, género, clase, raza y socialización y, por lo tanto, deben también lidiar con esta complejidad. La preeminencia del discurso oficial, orientado por el modelo del profesor competente/efectivo, hace caso omiso de esta complejidad, y se centra en desarrollar una fuerza de trabajo homogénea y claramente definida. Como bien señala Mockler (2011), “la identidad profesional de docente es formada y reformada a lo largo de la carrera y mediada por la interacción de dimensiones personales, profesionales y políticas” (p. 518). Desde esta lógica, las vidas de los docentes son “infinitamente más complejas que las evaluaciones de la labor docente basadas en el «rol» o función tales como aquellas inevitablemente insertadas en los estándares profesionales” (Mockler, 2011, p. 518).

Así, los profesores se vuelven “ontológicamente inseguros: inseguros de si están haciendo lo suficiente, haciendo lo correcto, haciendo lo mismo que otros, o mejor que otros, constantemente buscando mejorar, ser mejor, ser excelente” (Ball, 2003, p. 220). En esa misma línea, Moore y Clarke (2016) desarrollan la interesante y sugestiva idea del “optimismo cruel”¹⁶, la cual puede ser entendida como cuando

algo que uno desea es, en verdad, un obstáculo para tu prosperidad [...] situaciones en las que uno genera apego por ciertas esperanzas y aspiraciones en las que no sólo es muy probable que éstas no puedan ser satisfechas, sino que, además, el mantener este apego termina por generar efectos negativos y de constricción, en relación con la vida y el desarrollo de cada uno (p. 668).

Esa tradicional vocación de servicio asociada con la labor docente corre el riesgo de perderse dentro de las exigencias planteadas por las tecnologías desplegadas con miras a moldear la identidad de los docentes. Ahora bien, estos son algunos de los problemas que la investigación logra esclarecer, y que permiten la configuración de una perspectiva más consciente de los mecanismos que operan en los procesos de diseño e implementación de políticas educativas. Dichos mecanismos pueden llegar a ser perversos y peligrosos para una comprensión cabal de la importancia de esta profesión para el ámbito educativo.

16. En inglés, es denominado “*Cruel Optimism*”.

De vuelta al núcleo

Este capítulo es el producto de tres entrevistas realizadas a tres profesores de educación secundaria pública inglesa, dos mujeres y un hombre, de edades entre los veintiocho y treinta años. El criterio de selección de los entrevistados estuvo condicionado por temas de tiempo y distancia¹⁷. El propósito de las entrevistas es explorar sus percepciones, sentimientos y reflexiones sobre su práctica profesional, así como las diversas presiones que deben sortear a lo largo de su carrera, sean estatales, personales, de la escuela, de los padres o de los alumnos. La pregunta fue “¿Qué significa ser un «buen profesor»?”. A partir de esta, los entrevistados iniciaron la construcción de sus narrativas particulares, las cuales sirven de insumo para poder construir una narrativa común. Como se mencionó en las consideraciones metodológicas, la técnica de entrevista implica el uso de una sola pregunta para que el entrevistado desarrolle un discurso particular sin verse limitado por intervenciones del entrevistador. En todo caso, el entrevistador funciona como una suerte de memoria para que el entrevistado no pierda el hilo conductor de la narración. Además, para el análisis de las narrativas se utilizaron el método interpretativo-narrativo-biográfico y el método de análisis narrativo (Holloway y Freshwater, 2009). No está de más mencionar que cada participante firmó un documento de consentimiento informado para la realización de las entrevistas y, además, se ha empleado seudónimos para mantener el anonimato de cada colaborador.

Entre los colaboradores, se encuentra Alondra (28 años), bachiller en Religión e Historia, que se desempeña como profesora de Educación Religiosa y Preparación para la Vida Laboral con cinco años de experiencia en una escuela pública para alumnos con problemas de conducta¹⁸. La población de esta escuela está usualmente compuesta por estudiantes provenientes de la clase trabajadora. La segunda colaboradora fue Fernanda (29 años), profesora de Sociología y Psicología en una escuela pública secundaria en el sureste de Londres, en un área de clase acomodada. Fernanda cuenta con siete años de experiencia como profesora y es bachiller en Sociología. Por último, el tercer colaborador fue Aaron (30 años), profesor principal de Español en una escuela secundaria pública del “borough” de Ealing, un área de clase media. Aaron es bachiller en Español y ha ejercido la docencia por seis años. Es importante mencionar que los tres profesores son graduados de carreras que no son estrictamente la de Educación, sino de Humanidades y Ciencias Sociales, y que los tres cursaron el Certificado de Posgrado en Educación¹⁹.

17. Tenía cinco meses para terminar la tesis y mi centro de estudios me daba la oportunidad de interactuar con profesores de escuelas públicas de diferentes zonas de la ciudad de Londres.

18. En inglés, se les denomina “*Pupil Referral Unit*”.

19. El nombre original de este certificado es *Post-graduate Certificate in Education*.

El análisis de los testimonios nos permite establecer ciertos elementos recurrentes en la racionalidad de los profesores sobre lo que debe ser un “buen profesor”. La primera de estas peculiaridades responde a lo que, en los tres casos, llamaron “valores nucleares”²⁰. Estos valores se manifiestan desde “tener amor y pasión por la materia”, “un deseo genuino de tener un efecto positivo en los jóvenes”, hasta “tener personalidad y mostrarse como alguien real”. Estas referencias pueden englobarse bajo la categoría de “autenticidad”, una persona auténtica que se muestra tal como es. La empatía aparece como otra característica directamente asociada con la autenticidad, y que va de la mano con la intención de desarrollar buenas y sanas relaciones entre el profesor y sus alumnos, al mismo tiempo que se genera un entorno de respeto mutuo. Por ejemplo, Alondra menciona:

Bueno, uno debe [...] antes de que uno se meta en la rutina de ser un profesor, ¿sabes?, ser organizado o asegurarte de que tus registros estén completos o tener una buena relación con tus alumnos y ese tipo de cosas. Antes que cualquiera de esas cosas, tienes que —y va a sonar cliché— tener amor y pasión por tu materia, número uno, y, número dos, tener un deseo genuino de generar un impacto positivo en los jóvenes, pues sin esos dos elementos combinados podrás ser la profesora más organizada, trabajadora, atenta y súper mujer que una puede ser, pero para ser una buena profesora debes tener pasión y amor por tu materia y el deseo genuino de ayudar a los jóvenes.

Aaron nos ofrece una visión algo más pragmática en la que destacan dos elementos:

[Para] El buen profesor, como he mencionado, las cosas más importantes son tener personalidad y flexibilidad. Pienso que sin esas dos no serás capaz de relacionarte con los chicos o no serás capaz de ser exitoso en términos de —no en términos de tu carrera—, pero en términos de lograr que los estudiantes te respeten y se relacionen contigo.

Aaron vinculó las dos características mencionadas con la noción de autenticidad mencionada líneas arriba y con la idea de mostrarse “real”, en la misma medida en que Alondra refiere al “deseo genuino” por ayudar y tener un impacto positivo en las vidas de sus alumnos. Sin embargo, también reconoce que, al hablar de “ser organizado o asegurarte de que tus registros estén completos [...]”, está refiriéndose a la “rutina de ser un profesor”, aquello que se espera de él o ella, lo predeterminado. Esta noción podría ser interpretada como la actitud de alineamiento y conformidad con el discurso del profesor competente/eficiente/efectivo. Fernanda es aún más explícita: “[...] un buen

20. En inglés, son conocidos como “*core values*”.

profesor entiende a su estudiante, es empático y empatía es una de las habilidades más importantes a tener, el ver algo desde la perspectiva de tus estudiantes”. Añade, además:

[...] y ser un buen profesor implica que construyas una relación con tus alumnos y que puedas ser capaz de decirles “chicos, estoy muy resfriada así que tendremos una lección tranquila y usar nuestros libros de texto”. En mi opinión, eso refleja una buena enseñanza, porque has construido una relación en la que los jóvenes y tú trabajan juntos.

Cada uno de los entrevistados nos menciona elementos que, para cada uno, constituyen la base fundamental de su práctica. Si realizamos el ejercicio de comparar lo que ellos nos revelan con lo que los estándares oficiales y la literatura didáctica proponen, nos encontramos con un desfase entre las características que los profesores resaltan con las que los estándares y la idea oficial de “buen” profesor imponen. Como bien señala Moore (2004), esta apelación a la vocación, la autenticidad, la empatía, la flexibilidad da cuenta de una imagen en la que el profesor es más un “cuidador, educador, un ejemplo” (p. 53).

El segundo componente que llama la atención, y que también se reitera en los tres testimonios, es el del “balance”. Mockler (2011) nos recuerda que

el trabajo y la práctica profesional de los profesores está constituida a través y fuera de tres esferas: su experiencia personal, su contexto profesional y el ambiente político externo, dentro y a través de las cuales aspectos significativos de su labor son constituidos. (p. 520)

El profesor debe aprender a encontrar el equilibrio entre los diversos aspectos que condicionan su bienestar físico, emocional y laboral; esta última dimensión incluye los aspectos políticos de la profesión. El profesor debe negociar consigo mismo la forma a partir de la cual cada uno de los elementos de su subjetividad se erigen como prioridades. Estado, padres, estudiantes, escuelas y sus propias vidas personales entran en interacción en una dinámica que puede tornarse perversa si es que el “balance” no se encuentra y si es que la subjetividad del profesor no desarrolla la inclinación por “el cuidado de sí”. Tiene que llegar el momento en el que el profesor dice “suficiente”²¹ y entiende que sus responsabilidades tienen un límite. El testimonio de Fernanda es esclarecedor en ese sentido:

Algunas personas trabajarán hasta las 11 de la noche todos los días; perderán sus fines de semana. Yo no hago eso: yo trabajo durante horas haciendo mi trabajo y haciéndolo lo mejor que puedo, pero uno tiene que ser capaz, para ser un buen profesor, debes ser capaz de decir, tiene que haber un balance entre tu persona, y el Estado y lo que espera de ti, un

balance entre tú y tus estudiantes, y los padres. Y, luego, tienes que saber posicionarte para decir “está bien: suficiente es suficiente. He hecho todo lo que ha estado a mi alcance y no soy la única persona responsable aquí”.

Aaron también ofrece una perspectiva interesante:

Yo creo que [los profesores] se ponen esa presión, porque creen que, si no lo hacen, entonces el alumno no alcanza los resultados y se lo cargan [a sí mismos], se echan la culpa, es su error. Mientras que yo soy mucho más realista, pues he hecho todo lo que he podido. Si el alumno falla, entonces, en algún punto, va a tener que hacerse responsable, pero creo que actualmente no se enfoca mucha responsabilidad en el estudiante.

Las entrevistas nos permiten cerrar el círculo discursivo construido alrededor de la idea de buen profesor observando cómo las presiones estatales y las resistencias evidenciadas gracias a la investigación crítica conviven en la subjetividad e identidad de los profesores. Además, otro aspecto a resaltar reside en la distancia que existe entre los imperativos planteados en los TS, y las ideas que los mismos profesores expresan de su concepción de una “buena práctica”. Características como la autenticidad y la empatía no son consideradas como aporte válido en la configuración de estándares de calidad, a pesar de que en las narrativas analizadas se muestran como aspectos fundamentales a los que los profesores les dan la mayor valoración. Asimismo, la multiplicidad de presiones obliga a los profesores a encontrar un balance que articule lo emocional/psíquico, lo afectivo y lo físico. En los TS, no se hace mención alguna de las consideraciones que los docentes deberían tener consigo mismos en el ejercicio del “cuidado de sí”, pues el foco se concentra en la eficiencia y en los resultados, más allá de que, en el proceso, se puedan presentar diversas contingencias.

Conclusión(es)

- Existe una instancia de poder —el Estado— que se ha esmerado en imponer una visión sesgada y reducida de cómo debe ser el “buen profesor”, sometiéndola a las premisas de un discurso que se fundamenta en la penetración de la mentalidad empresarial en el ámbito de la escuela y en una retórica avasallante, que es capaz de usar elementos ajenos a su discurso con el fin de persuadir. El resultado es que el buen profesor puede asimilarse a la idea del “buen operario” o funcionario: eficiente, competente, competitivo y orientado a resultados. Todas estas características son fundamentales para el desarrollo de una educación que se encuentra “en crisis” y que seguirá en esta crisis hasta que los resultados no sean alcanzados, más allá de que la calidad de vida de quienes se ven, en gran parte, directamente afectados —los profesores— pueda verse comprometida.
- Existe un complemento a esta instancia, que asume una función de reproducción del discurso oficial y que viene en la forma de literatura didáctica.

Como hemos señalado, se puede entender a este complemento o extensión del discurso oficial como una *tecnología de poder*, que apunta a sedimentar estrategias de control y dominación, o como una *tecnología del yo*, que busca transformar el comportamiento, pensamiento y sentimientos de un individuo en la dirección que más le apetezca.

- La investigación académica y crítica representa un espacio de resistencia y visibilización de aquellos elementos discursivos que el poder estratégicamente omite, silencia, margina. Pone en evidencia las limitaciones del discurso oficial, denuncia sus excesos, informa con independencia y permite el acceso a una visión más comprensiva del problema.
- Los profesores —el *grassroots* de todo el problema— revelan una visión singular de sus prácticas profesionales que, en gran medida, distan de las exigencias estatales, por más de que éstas tienen que ser cumplidas. Sobre todo, nos revelan la complejidad de sus identidades, su capacidad para reconocer elementos clave en la formación de sus identidades como docentes, las presiones que deben navegar y el “balance” que deben buscar y encontrar si es que desean vivir en paz. Todos estos elementos se encuentran en clara disonancia con lo que el discurso oficial en torno a su práctica predica; impone; y, en muchos casos, sedimenta.

Referencias bibliográficas

- Auld, E., and Morris, P. (2014). Comparative education, the “New Paradigm” and policy borrowing: Constructing knowledge for educational reform. *Comparative Education*, 50(2), 129-155.
- Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10-17.
- (2003). The teacher’s soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., and Hoskins, K (2011). Policy subjects and policy actors in schools: some necessary but insufficient analyses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 611-624.
- Bates, R. (2007). Regulation and autonomy in Teacher Education: System or democracy? In T. Townsend and R. Bates (Eds.), *Handbook of Teacher Education: Globalisation, Standards and Professionalism in Times of Change* (pp. 127-141). Dordrecht: Springer.
- Beere, J. (2012). *The perfect Ofsted lesson*. Carmarthen: Crown House Publishing Ltd.
- (2014). *The practically perfect teacher*. Carmarthen: Crown House Publishing Ltd.
- Department for Education (2010). *The importance of Teaching: The Schools White Paper 2010*. London: Crown Copyright.

- _____ (2011-2013). *Teacher's Standards: Guidance for school leaders, school staff and governing bodies*. (Accessed on June 30th, 2016).
- _____ (2016). *Education Excellence Everywhere*. London: Crown Copyright.
- Edwards, R., Nicoll, K., Solomon, N., and Usher, R (2004). *Rethoric and educational discourse: persuasive Texts?* London: Routledge.
- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis: The critical study of language (2nd edition)*. London: Pearson.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge and the discourse on language*. New York: Pantheon Books.
- _____ (1978). *The Will to Knowledge: The History of Sexuality (Volume 1)*. New York: Pantheon Books.
- _____ (1991). Governmentality. In G. Burchell, C. Gordon and P. Miler (Eds.), *The Foucault Effect: Studies in Governmentality with two lectures by and an interview with Michel Foucault*. Chicago: The University of Chicago Press.
- _____ (2007). What is critique? In S. Lotringer (Ed), *The Politics of Truth* (pp. 41-83). California: Semiotext(e).
- _____ (2008). *Tecnologías del Yo y otros textos afines*. Buenos Aires: Paidós.
- Francis, B. (2015) Impacting policy discourse? An analysis of discourses and rhetorical devices deployed in the case of the Academies Commission. In *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), 437-451.
- Gershon, W. (2010). Official Knowledge. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of Curriculum Studies*. Thousand Oaks: Sage.
- Holloway, I., and Freshwater, D. (2009). Narrative analysis and contextualisation. *Narrative Research in Nursing* (pp. 80-89). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Mockler, N. (2011). Beyond “what works”: Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 17(05), 517-528.
- Moore, A (2004). *The Good Teacher: Dominant discourses in teaching and teacher education*. London: Routledge.
- Moore, A., and Clarke, M (2016). “Cruel optimism”: Teacher attachment to professionalism in an era of performativity. *Journal of Education Policy*, 31(5), 666-677.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing*. London: Sage.
- Vick, M. J., and Martinez, C. (2011). Teachers and Teaching: Subjectivity, performativity and the body. *Educational Philosophy and Theory*, 43(2), 178-192.

Estudiando para ser alguien en la vida: consecuencias del fracaso educativo en los jóvenes de Nauta

Maité Bustamante de Almenara

Programa de Pueblos Indígenas de la Defensoría del Pueblo
maite.bustamante.25@gmail.com

Recibido: 15-05-2018
Aprobado: 21-01-2019

Estudiando para ser alguien en la vida: consecuencias del fracaso educativo en los jóvenes de Nauta

Resumen

En la ciudad de Nauta, la carrera profesional es percibida como el único medio a disposición de los jóvenes para acceder a una vida significativa. En un contexto de precariedad y discriminación, donde las estrategias de vida de las generaciones pasadas se consideran insostenibles; la educación superior ofrece la esperanza de acceder a nuevas alternativas. No obstante, por falta de recursos, la mayoría no logra acceder a esta meta. El fracaso enfrenta a los jóvenes a una serie de dilemas, presiones familiares y desilusiones personales ante las cuales algunos incluso toman la decisión de suicidarse. En este artículo se analizan los discursos en torno a la educación en Nauta que contribuyen a poner a los jóvenes en una situación de riesgo ante el fracaso en acceder a una educación universitaria. La información a continuación es parte de una investigación más amplia sobre suicidios de jóvenes en Nauta, para la cual se realizó un trabajo de campo de dos meses en el año 2016.

Palabras clave: Salud mental, suicidio, educación y desarrollo, educación, igualdad de oportunidades

Studying for becoming someone in life: consequences of educational failure among Nauta youth

Abstract

In the city of Nauta, achieving undergraduate studies is perceived as the only available way for young people to access to a significant life. In a context of scarcity and discrimination, where life strategies of past generations are considered unsustainable, Higher Education brings hope of accessing to new alternatives. However, due to the lack of resources, most of young people are unable to succeed in this goal. This failure faces them into a series of dilemmas, family pressures and personal disappointments, which even lead some of them into committing suicide. This article analyses the education-related discourses in Nauta that contribute to put young people into a risky situation when failing in achieving undergraduate studies. The data presented is part of a wider research regarding suicides among young people in Nauta, for which a two-months-field-work was carried on in 2016.

Keywords: *Mental health, suicides, education and development, education, equality of opportunities*

La promesa de la educación

Desde el siglo XX, especialmente desde su segunda mitad, el Perú es escenario de una lucha individual, familiar y comunal por parte de campesinos e indígenas en busca de garantizar el acceso de sus hijos a la educación. Esta lucha parte de la premisa de que, por medio de la educación, los hijos podrán dejar atrás la pobreza, la discriminación, los engaños y los abusos, que desde la época colonial tiñen la historia de las poblaciones rurales. Del mismo modo, se basa en la idea de que este canal les permitirá defenderse, conseguir trabajos bien remunerados y volverse ciudadanos valorados y respetados. En otras palabras, aspiran a que la educación les permita acceder a una real y justa integración con la sociedad nacional y el mercado (Ames, 2002, p. 12-55; Ansión, 1995, p. 508-514; Degregori, 2007, p. 7).

Este artículo presenta un caso en el que esta lucha fracasa. Es decir, se trata de un caso en el que, pese a todos los esfuerzos realizados, la educación no mejoró significativamente las posibilidades de los hijos de acceder a las condiciones de vida esperadas. Se ha discutido ampliamente sobre los factores que pueden llevar a este tipo de fracaso, haciendo referencia a elementos como la calidad de la educación, las brechas de acceso, la desigualdad de oportunidades, los enfoques pedagógicos, los factores estructurales, entre otros¹. Muchos de esos factores están presentes en el caso de Nauta.

No obstante, en esta oportunidad, el foco de la discusión es otro: se evalúa en qué medida los discursos y las prácticas asociadas a la promesa de la educación contribuyen a poner a los jóvenes en una situación de riesgo. De esa manera, este artículo busca discutir sobre el impacto negativo que pueden tener algunos discursos bienintencionados en el ámbito educativo. Asimismo, apunta a reflexionar hasta qué punto los términos para la integración social ofrecidos por esta promesa pueden no ser los más adecuados.

La información obtenida es producto de un trabajo de campo de 2 meses realizado en el año 2016 en la ciudad de Nauta. En este, se aplicó 65 entrevistas semiestructuradas a escolares y jóvenes de hasta 25 años, tanto hombres como mujeres. La mayoría pertenecían a los colegios públicos Miguel Grau Seminario y Nuestra Señora de Loreto, y fueron seleccionados mediante el método bola de nieve. Asimismo, se entrevistó a 10 adultos relacionados con el tema² y se revisó registros locales, entre ellos, 31 entrevistas realizadas por la Radio Ucamara durante el 2013 a madres, padres, hermanos y viudas de jóvenes que se suicidaron.

El objetivo del trabajo de campo fue determinar por qué en Nauta existe una alta incidencia de suicidios juveniles. Por ese motivo, el foco de atención

-
1. Al respecto, puede consultarse Ames (200), Ansión (1995) y Benavides (2007).
 2. Algunos habían estudiado este fenómeno de manera periodística, otros eran familiares de víctimas y otros se habían acercado al tema a partir de su trabajo con adolescentes.

se concentró en tres aspectos: a) conocer las expectativas de vida y las dificultades que enfrentan los jóvenes nautinos; b) recoger las percepciones sobre por qué ocurren suicidios juveniles, quiénes lo cometen y desde cuándo; y c) reconstruir experiencias de suicidios o intentos de suicidio. En un primer momento, la educación no fue prevista como un foco de atención. Sin embargo, conforme fue avanzando la investigación, la dimensión educativa se convirtió en un aspecto fundamental, por aparecer como el telón de fondo del grueso de los casos de suicidio.

El sacrificio de los padres

La ciudad de Nauta es una capital de provincia en el departamento de Loreto. Desde el siglo XIX, es un puerto estratégico en el comercio fluvial entre Perú y Brasil (Agüero, 1994). Pese a ello, al 2016, la mayor parte de su economía era informal, el 69% de su población calificaba como pobre extremo y el 27% como pobre, y solo una minoría tenía acceso a servicios de agua y saneamiento.

Desde el año 2001, Nauta experimenta un crecimiento poblacional vertiginoso. En el 2016, sobrepasó los 30,000 habitantes, lo que representó un crecimiento de un 50% con respecto al 2006. Este acelerado crecimiento inició con el proyecto de construcción de la carretera Iquitos-Nauta, el cual reducía el tiempo de viaje entre ambas localidades de aproximadamente 18 horas a tan solo una hora y media.

El inicio de la construcción de la carretera creó una expectativa muy grande. Políticos y funcionarios públicos predicaban descuidadamente la llegada del progreso. En ese contexto, muchas familias de las comunidades de la ribera, deseosas de compartir los beneficios anunciados, decidieron dejar sus tierras para probar suerte en la ciudad. La expectativa de que el progreso nautino permitiría a sus hijos acceder a una educación superior que, en última instancia, les daría acceso a una mejor calidad de vida fue un elemento central en la toma de esa decisión.

No obstante, empezar de nuevo no fue fácil. El rápido crecimiento poblacional ocasionó una fuerte presión por la tierra. Se invadieron terrenos que antes eran usados como chacras o como monte para recolectar recursos forestales, y se concesionaron terrenos estatales. Ello imposibilitó a la mayoría de migrantes conseguir un terreno agrícola del tamaño del que dejaron en su comunidad. Adicionalmente, el uso irresponsable de los recursos forestales durante las invasiones desorganizadas y la contaminación producida por actividades extractivas en la zona contribuyeron a que disminuya drásticamente la productividad de los suelos y la cantidad de pescado disponible. Estos factores obligaron a las familias migrantes a abandonar la economía de autosubsistencia y a adaptarse al sistema laboral nautino.

El grueso de la población empezó a trabajar como vendedor, carguero, peón, niñera, barrendera, motocarrista o algún otro oficio no especializado. La gran mayoría de esos empleos eran informales, inestables y ofrecían salarios

muy bajos. El rápido crecimiento poblacional generó una sobreoferta de mano de obra, lo que permite hasta el día de hoy que el sueldo promedio ronde los 200 soles mensuales, es decir, un 80% menos que lo establecido como el sueldo mínimo nacional. Los sueldos son tan bajos que no alcanzan más que para sobrevivir. Las familias viven al día y requieren que varios de sus miembros trabajen para cubrir los gastos no alimenticios, como útiles escolares, ropa o alguna medicina. Incluso, en ocasiones, un solo empleo por persona puede ser insuficiente, por lo que se suele combinar diversas estrategias económicas por persona.

Pese a que Nauta no ofreció buenas oportunidades laborales ni de vivienda a los migrantes, jóvenes y adultos coinciden en que migrar a Nauta fue una buena decisión. Ello se explica haciendo referencia a las posibilidades de futuro: a la posibilidad de que la siguiente generación acceda a una educación superior y, de esa manera, a un mejor trabajo que permita mejorar la situación de toda la familia. Desde esa lógica, la apuesta de los migrantes fue, a fin de cuentas, un sacrificio por sus hijos.

“Te voy a dejar con tu recuerdo que es tu educación, tu herencia, tu educación. Comiendo, no comiendo, te voy a dar para que tenga usted”. Así le decía a ella: “ya que ninguno de tus hermanos mayores ha querido estudiar, siquiera usted, hija; yo quiero que ustedes sean algo”. (Madre de familia, 2016)

Para “ser alguien en la vida”

La lucha por la educación de las poblaciones rurales en el Perú, desde sus inicios, está muy ligada a adquirir prestigio. Lo que importa no es tanto qué aprendes, sino en quién te puedes convertir con lo que has aprendido. Esta idea cobra un especial sentido si consideramos que las relaciones de opresión y subordinación que motivan esta lucha son, en gran medida, herencia de una sociedad colonial estamental (Ansión, 1995, p. 511-513). El hablar castellano, el saber leer y escribir, el ser de la costa o de la sierra, el ser blanco o indio, el vivir en las zonas urbanas o rurales son todos signos de la jerarquía que uno ocupa en la sociedad, y, por ende, de sus posibilidades y oportunidades en la vida.

En esa línea, Montoya (1980, p. 309-316) describe el acceso de los campesinos a la escuela en Puquío a inicios del siglo XX como una rebeldía manifiesta al orden social y una afrenta al sistema de opresión feudal dominante de la época. Mediante la escuela, los campesinos se desligaban de aquellos signos que los identificaban con su origen subordinado y se apropiaban de los signos que tradicionalmente habían sido exclusivos de los grupos dominantes. Mediante este proceso, ellos adquirirían nuevos derechos y posibilidades, pero lo hacían mediante el rechazo de su cultura, la cual se veía fuertemente afectada. Esta manera dicotómica de comprender la identidad que uno deja y la

identidad que uno adquiere mediante la escuela se observa también en el caso nautino. La gran mayoría de los migrantes que llegaron a Nauta descienden de la población indígena Kukama, pero no se identifican como tales. Al contrario, muchos buscan desligarse de aquellos rasgos que evidencian su origen étnico. Según algunos autores, estas actitudes son parte de una estrategia de adaptación a un medio social caracterizado por discriminar y marginar a los indígenas (Berjón y Cadenas, 2011; Rivas, 2000; Stocks, 1981).

Desde su primer contacto con población occidental en 1557, la historia de la población Kukama ha sido marcada por una constante de relaciones de dominación y abuso. Las reducciones jesuíticas en el siglo XVII, el trabajo forzado en haciendas, las correrías en la época del caucho y la contratación como obreros industriales asalariados son algunos de los principales hitos que marcaron la disminución de esta población, su desintegración étnica y su empobrecimiento (Agüero, 1994; Berjón y Cadenas, 2009; Regan, 2008; Stocks, 1983).

En Nauta, ser indígena es lo mismo que ser pobre, que no tener voz, que no ser nadie, que tener una vida de sufrimiento. Por esas razones, el mundo indígena y lo que lo distingue es percibido por muchos como un rezago del pasado que debe desaparecer. Asimismo, la educación —y, particularmente, la educación superior— es percibida como el canal que permitirá a los jóvenes acceder a un mundo distinto, uno en el que puedan tener una vida digna.

Los docentes del colegio desempeñan un rol fundamental en la formación del discurso que valora la profesión como algo positivo y del presente, y consideran lo indígena como algo negativo y del pasado. Ellos inculcan a sus alumnos la aspiración a “superar” a sus padres y a dejar la chacra. Asimismo, describen como alumnos exitosos a aquellos que lograron ser profesionales. Los padres de familia adoptan un discurso parecido. Constantemente, incentivan a sus hijos a que sean “aquello que ellos no pudieron ser” e insisten en los beneficios de contar con una carrera profesional. En líneas generales, toda la escolaridad es presentada como un canal para que los alumnos logren ser profesionales.

Consecuentemente, cuando uno les pregunta a los escolares nautinos qué quieren hacer cuando terminen el colegio, la gran mayoría responden que quieren ser profesionales. De 45 escolares consultados, 36 respondieron que aspiraban a una carrera profesional; 9, a una técnica; y ninguno contestó que aspira a una actividad no profesional.

El incumplimiento de la promesa

Los escolares nautinos enfrentan una serie de problemas que dificultan y, en ocasiones, impiden que puedan competir con alumnos de contextos nacionales más favorables. Muchos de esos problemas tienen como trasfondo la situación de pobreza en la que están inmersas sus familias. La mayoría de los escolares en Nauta trabaja durante el verano para cubrir el costo de sus útiles escolares.

Debido a los bajos sueldos, dos meses de trabajo a tiempo completo alcanzan casi únicamente para ese fin. Adicionalmente, muchos necesitan trabajar para apoyar a la economía de sus familias. Evidentemente, el cansancio y, en las épocas más difíciles, el hambre son factores que afectan su aprendizaje.

Dicho aprendizaje también es afectado por las carencias de los colegios públicos a los que asisten que, por las limitaciones de sus docentes y sus recursos materiales, están lejos de ser competitivos. Los alumnos que intenten estudiar una carrera universitaria deberán ser doblemente recursivos, hábiles y sacrificados para suplir con autonomía las brechas educativas de las que parten. Así mismo, lo tendrán que ser para encontrar la manera de financiar sus estudios.

Nauta cuenta con un instituto tecnológico, pero no con una universidad. Por ese motivo, la mayoría de jóvenes nautinos planea mudarse a Lima o Iquitos al terminar el colegio, considerando a Iquitos como la opción más probable y a Lima como la más deseable. Para elegir a dónde migrar, pesa mucho el tener familia en el lugar de destino, pues ello reduce de manera significativa los costos de vida.

Los nautinos que postulan a una universidad esperan contar con un apoyo económico de sus padres. No obstante, debido a las difíciles condiciones económicas, ello generalmente no es suficiente. Por ese motivo, muchos se esfuerzan por desarrollar estrategias económicas complementarias. En ocasiones, los padres apoyan al hijo mayor para que estudie; luego, este apoya a su hermano menor; y así sucesivamente. En otros casos, los jóvenes planean trabajar mientras estudian, aunque la mayoría comenta que esto es muy difícil y agotador. Otros piden a sus padres que los ayuden a estudiar una carrera técnica, para luego trabajar, ahorrar y pagarse estudios universitarios. Otros buscan entrar a instituciones como La Marina, que no requiere certificado de estudios y les paga desde el inicio. Llama la atención el hecho de que muy pocos alumnos consideren postular a una beca. En muchos casos, ello se debe al desconocimiento de las becas que hay y, en otros, a las dificultades que enfrentan los alumnos para cumplir con los requisitos de la postulación.

Sin necesidad de ir más lejos, es claro que los escolares nautinos promedio tienen escasas probabilidades de acceder a y culminar una educación superior. Por ese motivo, en la práctica, la mayoría de los que lo intenta fracasa.

Entrevistadora: ¿Cuántos jóvenes realmente pueden llegar a acceder a una carrera?

Entrevistado: Más o menos 15%, de repente mucho; de repente, 10% logra ingresar a una universidad. Los demás logran encontrar un trabajito, una carrera corta o están estudiando por correspondencia. Algunas universidades también vienen a dar clases presenciales una vez a la semana y, de esa manera, algunos jóvenes van profesionalizándose. Otros ya no logran lo que pensaban, pero terminan haciendo lo que

van pudiendo. Dedicarse a lo que nunca pensaron, pero simplemente porque están ahí ya metidos. (Profesor, 2016)

La mayoría de los jóvenes que fracasaron en su intento de acceder a una carrera universitaria identifica como la principal causa de su fracaso las dificultades económicas que enfrentaron. Algunos desistieron, porque no podían mantenerse o pagar las mensualidades; otros, porque tenían la obligación de apoyar económicamente a sus padres o a sus hermanos menores.

Entrevistadora: ¿Terminaste el colegio, fuiste a Lima a estudiar y de frente empezaste a trabajar?

Entrevistada: No, recién a medio año que había salido del colegio. Recién ahí, empecé a trabajar, porque mis padres no tenían recursos para que siga estudiando. Me decidí ponerme a trabajar para poder seguir estudiando, pero no pude.

Entrevistadora: ¿Qué trabajo conseguiste?

Entrevistada: De atender en un lugar donde venden repuestos de autos y de motos.

Entrevistadora: ¿Y lo que te pagaban te alcanzaba para ahorrar?

Entrevistada: No, no ahorra nada, pues. Tenía que enviar a mi mamá y no quedaba casi nada. A veces, no podía ni comprar mi ropa. (Mujer, 24 años, 2016)

En el caso de las mujeres, tener hijos es otra razón que influye en su decisión de abandonar definitivamente los esfuerzos para estudiar. Algunas, sin embargo, lo hacen con el apoyo de sus parejas y de sus padres. Esta causa de deserción no es poco significativa: de acuerdo con el registro del centro de salud, en el año 2015, hubo 81 casos de jóvenes entre 12 y 17 años que salieron embarazadas en la ciudad de Nauta. Otra razón que motiva la deserción femenina es tener pareja. Muchas alumnas coinciden en que tienen que mantenerse solteras para poder terminar sus estudios. Esto se debe a que, una vez emparejadas, los hombres les exigen que asuman roles o responsabilidades que les impiden seguir estudiando.

Lo que implica el fracaso

Pese a que la mayoría de escolares nautinos siente que ha tomado la decisión de estudiar una carrera profesional únicamente por sus intereses personales, al conversar con ellos sobre sus proyectos de vida, es evidente que, al igual que lo que sucede con muchos otros jóvenes rurales peruanos (Ames 2002:45), sus proyectos educativos se entrecruzan con estrategias económicas familiares a largo plazo.

Aquí no hay trabajo y yo tengo que mantener a mis padres. Tengo que ir a otra parte para ganar bien para mantener a mis padres. También, tengo un hermano menor y tengo que trabajar para cuando sea grande.

Tengo que trabajar para hacerlo estudiar a él también. (Mujer, 15 años, 2016)

Esta manera de planear el futuro se fundamenta sobre una lógica que va más allá del interés personal que cada quien puede tener por ayudar a su familia. Recordemos que el sacrificio de los padres migrantes los condujo a una vida muy precaria. Este factor tuvo una repercusión en la socialización de sus hijos. Muchos de estos crecieron escuchando a sus padres decir que todo lo hacían por ellos, que eran su esperanza, que eran quienes los sacarían de esa situación de pobreza.

Consciente o inconscientemente, esas frases generan un alto grado de presión, porque implican que, de fracasar, los hijos no podrán retribuir el sacrificio mejorando la vida de sus padres. También, generan presión los discursos que el alumno escucha en casa, en el colegio y en los medios de comunicación nacionales, en los que se discrimina y desprecia a las personas no profesionales. De fracasar en el objetivo de volverse profesional, el joven tendrá que aceptar vivir una vida que desde niño ha aprendido a despreciar. Una vida que, además, por las condiciones laborales de Nauta, probablemente será de pobreza y precariedad.

Esta situación se complejiza aún más a partir de uno de los discursos más descuidadamente impartidos en la escolarización peruana: que el esfuerzo es el camino para el éxito y que, con perseverancia, se puede sortear cualquier dificultad. La mayoría de escolares en Nauta están convencidos de que su éxito depende exclusivamente de ellos mismos.

Entrevistadora: ¿Y qué dificultades pueden tener en el camino?

Entrevistada: Cuando uno se desanima, por ejemplo, no postula, y eso le hace que *ya no quiero hacer eso, no quiero hacer el otro* (Mujer, 12 años, 2016).

Esta manera de pensar se vuelve sumamente riesgosa cuando el alumno fracasa, pues termina atribuyéndose toda la responsabilidad y la culpa. Pese a que, desde el inicio, los jóvenes se enfrentan una serie de condiciones sociales y económicas que hacen muy improbable que alcancen el proyecto de vida que han emprendido, muchos explican su fracaso en términos de no haber sido lo suficientemente buenos.

En ese contexto, el fracaso genera una sensación de frustración que incluso pone en riesgo la vida de los jóvenes.

Yo he escuchado jóvenes sentir esa frustración, de no poder llegar a ser lo que te meten en la cabeza, lo que los maestros te dicen que es lo que tienes que llegar a ser para ser un aporte importante en la sociedad necesariamente tienes que tener una carrera universitaria [...]. Eso también viene desde el colegio y nos repiten: “Estudien para ir a la universidad”.

No te dicen para ir a un tecnológico. Te dicen: “Estudien para que vayas a una universidad y seas alguien en la vida, alguien en la sociedad, alguien útil”. O sea, el que no tiene una carrera universitaria, que no tiene una carrera técnica, que tiene su quinto de secundaria, como yo, porque no he podido, entonces ¿no soy nadie? Entonces, ¿cómo hacerle al muchacho ahí?... Oye, yo he estudiado hasta la secundaria y no sirvo. Entonces, en esta sociedad, no sirvo. Entonces, ¿qué hago? Me desaparezo. Porque aquí no hay lugar para mí. Ese es el sentir de la juventud que se siente frustrada por más esfuerzo que haga. (Periodista de Radio Ucamara, 2016)

Estrategias desesperadas

Debido al grave desencuentro que existe entre las expectativas de los jóvenes y las oportunidades reales que Nauta ofrece, una estrategia para acceder a mejores oportunidades es migrar a otra ciudad. Se suele asumir que todos los jóvenes quieren hacer su vida en otra parte y que el caso de aquellos que no lo intentan responde estrictamente a su incapacidad.

La alta expectativa de salir de Nauta hace de esta localidad un espacio predilecto para el reclutamiento de jóvenes para diversas actividades. Por un lado, muchos varones son reclutados para el ejército, o como obreros para plantaciones de palma aceitera u otros monocultivos a gran escala en diversas localidades de la selva (no necesariamente cercanas a Nauta). Por su parte, las mujeres son reclutadas para ir a trabajar de empleadas domésticas o de meseras a otras localidades. Frecuentemente, los jóvenes aceptan estos trabajos con la expectativa de ahorrar o poder llegar a un lugar más grande, y así poder tener más oportunidades para estudiar. Sin embargo, en ocasiones, estas ofertas resultan siendo insuficientes o, peor aún, trampas. En el caso particular de las mujeres, estas traen consigo otros riesgos importantes, como el de terminar siendo víctimas de trata de personas.

La percepción general es que la trata de personas es un problema grave que va en aumento, especialmente, en las comunidades de la ribera. Si en la ciudad de Nauta las oportunidades de acceder a educación superior son pocas, en las comunidades de la ribera lo son aún más, debido a que muchas de ellas ni siquiera cuentan con centros de educación secundaria. Por ese motivo, jóvenes, incluso menores de edad, buscan la manera de migrar fuera de sus comunidades.

La presidenta de la Asociación de Mujeres Kukama “Huaynacana” señala que la trata de personas es uno de los principales problemas que enfrentan las comunidades de la ribera. Para dar cuenta de la dimensión del asunto, indica que, en la comunidad en la que vive —una comunidad pequeña de tan solo una calle—, en los últimos años, dos menores de edad han sido víctimas de trata.

Lo que pasa, la realidad, hay jóvenes que han tenido el deseo de estudiar, de seguir más adelante, pero en realidad no hay posibilidades. Entonces, ellos miran la realidad: “¿qué hago yo acá? Tengo que salir a buscar trabajo” [citando lo que dicen los jóvenes]. Los jóvenes van arriesgando su vida y eso es el problema, no solamente aquí sino a nivel de toda la ribera. Eso es lo que está pasando ahorita. (Presidenta de Huaynacana, 2016).

La trata de personas está, en buena medida, relacionada con la imposibilidad que tienen los jóvenes de salir adelante en sus propias comunidades o por sus propios medios. Incluso, en uno de los casos atestiguados por la presidenta de Huaynacana, un proxeneta utilizó este discurso para manipular a la madre de la víctima.

Ahí no le dejaron entrar [a la madre] ni conversar porque decían que “No, tú no tienes derecho de conversar con la fulana, porque ya no es tu hija. Está llevando mi apellido. Yo le estoy haciendo estudiar, es que allá no tiene oportunidad de estudiar”. (Presidenta de Huaynacana, 2016)

Otra estrategia utilizada por los jóvenes para intentar acceder a mejores oportunidades es jugar a la *ouija*. La *ouija* en Nauta se juega de una manera muy particular, que incorpora elementos culturales sobre el trato con espíritus propios de la tradición kukama. En la cosmovisión kukama, ríos, lagunas y bosques están habitados por espíritus que se relacionan constantemente con los humanos. Estos pueden sanar, hacer daño, tomar posesión de un cuerpo débil, enseñar, entre otros (Regan, 1993). En esa tradición, la magia negra es un conjunto de prácticas y saberes que permite vincularse con espíritus malignos. La *ouija* incorpora varios elementos de esta y la vuelve accesible a cualquiera que lo desee. De esa manera, el juego termina siendo un canal a disposición de los escolares para hacer tratos con espíritus malignos o —como los llaman aquellos con más influencia evangélica o católica— “el diablo”.

Para que ellos [los espíritus] te concedan eso, tú tienes que hacerles un favor. Tú quieres dinero, pero para que ellos te den te van a decir: “Quiero que hagas esto; quiero que mates a tal persona”, así. Tiene su costo. Un intercambio, como se puede decir. Eso sí he escuchado. Así como los brujos: “Tú tienes que pagarle para que haga daño a otro”. Y, luego, al que le hizo el daño tiene que ir al mismo brujo y pagarle para que te saque ese embrujo. Al brujo tú le pagas, pero en la *ouija* es más fuerte porque en sí es un demonio; es tratar directamente con el que está ahí abajo. (Mujer, 14 años, 2016)

Al igual que lo que sucedía con la estrategia de migrar, la falta de recursos a disposición de los jóvenes para alcanzar sus metas de manera autónoma es lo

que vuelve atractivo a este juego. Esto se puede ver incluso en la forma en la que se invita a nuevos miembros a incorporarse a las ceremonias.

De esa manera, cuando salimos de ahí me empezó a explicar. “Yo no puedo estar ahí”, le decía. “Yo puedo ser pobre, pero no puedo estar en esas cosas metida”. Entonces me dijo: “Sí, vas a tener todo lo que tú quieres, puedes pedir, hacer un deseo y todo se te va a cumplir.” Y, así, seguí yendo a las reuniones. (Mujer, 29 años, 2016)

Por ese motivo, muchos de los que deciden jugar lo hacen con las mejores intenciones. La esperanza de una mejor calidad de vida es el gancho de atracción de la *ouija*.

Siempre le decía a mi abuelita: “Algún día, mamita, cuando yo sea profesional, yo te voy a sacar de acá”, le decía. “Sí mamita, vas a ver; de acá a un año voy a tener harta plata”. – ¿De dónde vas a sacar? – “Yo sé. A mí el diablo me va a ayudar”, le decía. (Hermana de varón que se suicidó, 2013)

Porque anteriormente mi hijo, antes de que fallezca, me decía: “Mira, mamita, este año nomás vas a trabajar duro, mamita, para que me sirvas. Cuando yo termino, tú ya no vas a trabajar, porque nosotros vamos a tener bastantes cosas. Nosotros vamos a ser algo en la vida”. (Madre de varón que se suicidó, 2013)

Cuando se acaban los recursos

No, no me importaba qué me iba a pasar después.
En ese momento, no te importa nada; solo quieres hacer que esto acabe.
No te importa. “Ya quiero que acabe; no quiero más esto”.
(Mujer, 14 años, 2016)

Pese a que no existen registros confiables que den cuenta de ello, para los nautinos fue evidente el incremento en la magnitud de suicidios de jóvenes alrededor de la época de la construcción de la carretera. El 12 de enero del 2003, el diario *La Región* reportó el quinto suicidio en tan solo 2 meses, con el titular “Ola de suicidios alarma Nauta”. Desde entonces, ha habido épocas más críticas y épocas más tranquilas, pero los suicidios juveniles no han dejado de ser una constante.

Ante la falta de estadísticas confiables, el testimonio de los jóvenes puede dar una imagen aproximada del panorama. Es común entre ellos, especialmente los que se encuentran en edad escolar, haber visto compañeros que se cortan

el brazo para botar el estrés o el dolor. Estas actitudes las relacionan con comportamientos suicidas.

Asimismo, muchos declaran haber pensado seriamente en suicidarse o haberlo intentado. De una muestra de 36 jóvenes, 21 dijeron que nunca habían considerado suicidarse; 10, que lo habían pensado seriamente; y 5, que habían llegado a intentarlo al menos una vez. Estos datos presentan un panorama realmente preocupante.

De una muestra de 55 casos de suicidio entre el 2002 y el 2016, se observa que el 90% de los suicidas tenía entre 14 y 24 años. Asimismo, se ha identificado que las mujeres eran más jóvenes que los hombres al cometer el acto: la mayoría de mujeres aún estaba en edad escolar, mientras que la mayor parte de los hombres ya había terminado la secundaria.

La mayoría de los nautinos explica los suicidios haciendo referencia al juego de la *ouija*, a problemas familiares, problemas económicos, problemas amorosos, consumo de drogas o alcohol, o embarazos no deseados. No obstante, atribuirlos a un factor aislado o solo considerar el detonante del acto no permite comprender tal decisión a profundidad.

Benjamin Orlove (1981) plantea que las personas tomamos decisiones sobre nuestras vidas sopesando cuatro factores: nuestras limitantes (condiciones externas que restringen nuestras posibilidades), nuestras estrategias, nuestras metas y nuestros recursos. Además, propone que actuamos distintamente dependiendo de si nos encontramos en una situación normal o en una situación de crisis. Si analizamos los suicidios juveniles desde esa perspectiva, sale a la luz que el grueso de los jóvenes que decidieron terminar con su vida lo hizo tras agotar los recursos de los que disponían para acceder a una carrera universitaria. Más allá de los detonantes y de las particularidades, esta es la constante que se repite en la mayoría de los casos. Por ejemplo, un joven de 24 años cuya familia lo había ayudado a ser policía, trabajaba como tal para ahorrar con el fin de estudiar una carrera profesional. Tras enterarse de que su pareja estaba embarazada, decidió suicidarse y dejó la siguiente carta:

Queridos padres por favor perdónenme que los he hecho sufrir tanto. Yo he sido un hijo q no les ha sabido aprovechar durante los años q han pasado. Sé que ustedes han deseado que sea algo en el futuro pero la suerte no fue así. También mi meta era ser profesional más adelante y ya lo estaba logrando pero lamento mucho mi decisión que he tomado yo porque tenía un problema que no iba a solucionar jamás. [...] Yo también hubiese querido ver nacer a mi hijo que viene en camino y hubiese sido orgulloso de tenerla entre mis brazos junto a su madre que tanto la amaba y espero que mis padres la apoyen en lo poco que puedan porque ella no se merece sufrir y no quiero que le echen la culpa de esto a ella o papá y mamá. No olviden que ustedes fueron los mejores padres que muchos quisieran tener. (Registros de la Fiscalía Penal, 2008)

En este caso, el embarazo impone una nueva limitante al joven: ahora debe mantener a su bebé y, probablemente, también a su pareja. Esta situación genera que el único recurso que tiene para intentar ser profesional, trabajar como policía, se vuelva insuficiente. Poco después de recibir la noticia del embarazo, en plena situación de crisis, decide suicidarse.

Resulta ilustrativo analizar los suicidios de los jóvenes nautinos, a la luz de las reflexiones planteadas por Hicks (2007) sobre el suicidio de población inuit en Canadá. Este autor plantea que la tasa de suicidios en la población inuit aumentó notablemente a la par con una ola de cambios producto de la intensificación de la acción gubernamental en su territorio. Esos cambios impactaron en lo que el autor denomina “el guion de vida de los inuit”, que, a grandes rasgos, es la idea que uno tiene sobre cómo debe vivir. De acuerdo con Hicks, entre los inuit, los jóvenes con mayor riesgo de suicidio son aquellos que están situados en algún punto medio entre el “guion de vida” tradicional de los inuit y el “guion de vida” que emerge del nuevo contexto urbano (Hicks, 2007). Entre ellos, los que tienen incluso más riesgo son los que provienen de comunidades y familias en las que el desempleo y la disfunción social son mayores. Por el contrario, las tasas de suicidios disminuyen en los contextos en los que el “guion de vida” urbano es el predominante y hay mayores niveles de desarrollo económico y social, es decir, mejores sistemas de salud, más éxito escolar, más empleo, etc. (Hicks, 2007).

Al igual que en el caso descrito, Nauta se encuentra en un proceso de cambio social muy intenso, en el que se experimenta una transición de un modo de vida rural a un modo de vida urbano. En ambos, el suicidio aparece como una consecuencia de la frustración de no querer pertenecer a aquello no valorado y, a la vez, no poder pertenecer a aquello que uno valora.

Pensando a futuro

Los discursos y las prácticas que giran en torno a la promesa de la educación en Nauta se pueden encontrar en muchas otras partes del Perú (véase, por ejemplo, Ames 2002; Ames y Rojas 2011). Sin embargo, la falta de estadística confiable sobre suicidios y la tendencia a interpretarlos en función de sus detonantes en lugar de sus causas de fondo no nos permite saber si a nivel nacional también existe una correlación entre suicidios juveniles y fracaso educativo. Este es un punto pendiente a investigar.

De igual manera, el caso nautino deja mucho por reflexionar. Por un lado, nos obliga a preguntarnos por qué, luego de tantos años trabajando por reconocer y valorar la diversidad cultural, la promesa educativa —que a fin de cuentas es una promesa de progreso— se continúa elaborando en términos dicotómicos. ¿Por qué los hijos de los migrantes en Nauta no pueden progresar y, a la vez, llevar un tipo de vida similar a la de sus padres?

Históricamente, la educación en el Perú se ha presentado como la solución para que ciudadanos rurales “salgan del atraso”, “se superen” y puedan

“ser alguien”. ¿Qué tan críticos somos como sociedad de esos conceptos? ¿Qué plan tenemos en mente cuando repetimos estos discursos?, ¿la inclusión de los pobladores rurales en una sociedad ideal en la que todos sean profesionales y urbanos?

En el 2012, 4 de cada 10 profesionales universitarios peruanos ocupaban vacantes no profesionales y eran sub remunerados (Lavado, Martínez y Yamada, 2014, p. 2). Evidentemente, el proyecto educativo no está satisfaciendo la expectativa. Es importante trabajar para promover que otras ocupaciones también sean valoradas y elegidas por los ciudadanos. Para ello, el primer paso es garantizar que estas dejen de estar asociadas a una vida de pobreza o carencias. Ello no solo requiere de un reconocimiento discursivo, sino también de un cambio en las condiciones materiales para que las personas que elijan esas alternativas puedan vivir una vida digna.

Complementariamente, es necesario reflexionar sobre cuál es el propósito de la educación y promover que las instituciones educativas, sus docentes y su propaganda mantengan discursos coherentes con este. En ningún escenario, la educación debería presentarse como un canal para volver a los alumnos “alguien en la vida”, ni un espacio en el que se desvirtúen ocupaciones legítimas y —muchas veces— imprescindibles para el funcionamiento de nuestra sociedad.

En el siglo XX, el Perú tuvo grandes avances en materia de cobertura educativa. Actualmente, los jóvenes de entre 16 y 24 años tienen un promedio de 10 años de educación mientras que, en 1940, menos del 5% de la población de 15 años a más tenía estudios secundarios (Benavides, 2007, p. 459). Asimismo, en los últimos años, el Estado ha incrementado y mejorado los canales para democratizar el acceso a la educación a través de becas, colegios de alto rendimiento, programas de educación intercultural bilingüe, entre otras importantes medidas.

A pesar de ello, la meritocracia continúa siendo tan irreal como la igualdad de oportunidades. Por ese motivo, es fundamental continuar trabajando para reducir las brechas de acceso y logro educativo, pero también es imprescindible moderar el discurso que asegura que con esfuerzo y perseverancia se puede sortear cualquier dificultad; por ser peligroso y erróneo. La escuela debe motivar a los alumnos a esforzarse por lograr sus metas, pero de una manera saludable. En la consecución de ese objetivo, ignorar o desestimar sus limitaciones resulta contraproducente.

Agradecimientos

Este trabajo no hubiese sido posible sin el apoyo de la Pontificia Universidad Católica del Perú, la Radio Ucamara y el profesor Óscar Espinosa.

Referencias bibliográficas

- Agüero, Ó. (1994). *El milenio en la Amazonía peruana: mito-utopía tupí-cocama o la subversión del orden simbólico*. Lima: CAAAP.
- Ames, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos. Escuela, escritura y poder en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Ames, P., y Rojas, V. (2011). *Cambios y oportunidades: la transición de la escuela primaria a la secundaria en el Perú*. Lima: Grade.
- Ansión, J. (1995). Del mito de la educación al proyecto educativo. *El Perú frente al siglo XXI* (pp. 507-525). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Benavides, M. (2007). Lejos (aún) de la equidad: la persistencia de las desigualdades educativas en el Perú. *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú* (pp. 457-483). Lima: Grade.
- Berjón, M., y Cadenas, M. A. (2009). La inquietud “se hizo carne”... y vino a vivir entre los Kukama. Dos lecturas a propósito de los pelacara. *Estudio Agustiniano*, 44, 425-437.
- _____ (2011). “Ser dueño”: criterio de la familia Kukama. *Estudio Agustiniano*, 46, 561-595.
- Degregori, C. I. (2007). *Del mito de Inkarrí al mito del progreso: poblaciones andinas, cultura e identidad nacional*. Lima: Instituto Constructor.
- Hicks, J. (2007). Los determinantes sociales de las altas tasas de suicidio de los jóvenes inuit. *Asuntos indígenas, sufrimiento social* (pp. 30-37). Copenhague: IWGIA.
- Lavado, P. Martínez, J. J., y Yamada, G. (2014). *¿Una promesa incumplida? La calidad de la educación superior universitaria y el subempleo profesional en el Perú* (documento de discusión). Universidad del Pacífico, Lima.
- Montoya, R. (1980). *Capitalismo y no-capitalismo en el Perú. (Un estudio histórico de su articulación en un eje regional)*. Lima: Mosca Azul Editores.
- Orlove, B. (1981). El suicidio de Juanita. *América Indígena*, 41(1).
- Regan, J. (2008). La presencia y ocaso de los cacicazgos tupíes de la Cuenca del Alto Amazonas en los siglos XVI y XVII. *Amazonía Peruana*, 31, 57-100. Lima: CAAAP.
- _____ (1993). *Hacia una tierra sin mal*. Iquitos: CETA.
- Rivas, R. (2000). *Los cocama cocamilla en la varzea de la Amazonía peruana* (tesis de pregrado). Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Stocks, A. (1981). *Los nativos invisibles. Notas sobre la historia y realidad actual de los Cocamilla en el río Huallaga, Perú*. Lima: CAAAP.
- _____ (1983). Native enclaves in the upper amazon: A case of regional non-integration. *Ethnohistory*, 30(2), 77-92.

Comunidades profesionales de aprendizaje: de la gestión empresarial a la gestión educativa

Sergio Morales Inga

Universidad Nacional Mayor de San Marcos
sergio2510@gmail.com

Oswaldo Morales Tristán

ESAN Graduate School of Business
omorales@esan.edu.pe

Recibido: 15-05-2018

Aprobado: 08-01-2019

Comunidades profesionales de aprendizaje: de la gestión empresarial a la gestión educativa

Resumen

Desde finales de la década de 1980, la pedagogía ha dado un vuelco de paradigma. Alguna vez basada en estrategias individualistas y jerárquicas, hoy defiende su carácter reflexivo y colaborativo. Originadas en la gestión empresarial, las comunidades profesionales de aprendizaje han demostrado un impacto positivo en la gestión educativa. Mediante una exhaustiva revisión bibliográfica, la presente investigación sintetiza la teoría de las comunidades profesionales de aprendizaje y analiza sus componentes principales: estructura organizativa flexible, liderazgo compartido, valores organizacionales, visión compartida y cultura escolar colaborativa. Finalmente, se sugiere que el desarrollo de estrategias organizacionales enfocadas en la escuela podría complementar el trabajo realizado vía políticas educativas.

Palabras clave: aprendizaje, docente, gestión educativa, escuela, organización

Professional learning communities: from business management to educational management

Abstract

Since the late 1980s, pedagogy has taken a paradigm shift. Once based on individualistic and hierarchical strategies, currently defends its reflective and collaborative nature. Originated in business management, professional learning communities have shown a positive impact in educational management. Through an exhaustive literature review, this research synthesizes the theory of professional learning communities, analyzing their main components: flexible organizational structure, shared leadership, organizational values, shared vision and collaborative school culture. Finally, the research suggests that the development of organizational strategies focused on the school could complement the work carried out through educational policies.

Keywords: learning, teachers, educational management, school, organization.

Introducción: organizaciones que aprenden para el siglo XXI

Actualmente, el aprendizaje organizacional (AO) constituye uno de los enfoques de desarrollo organizativo más sólidos (Gephart y Marsick, 2016; Hong, Snell y Rowley, 2017) y ampliamente divulgado en revistas como *Management Learning*, *International Journal of Learning and Change*, *The Learning Organization* o *Development and Learning in Organizations*. Como tal, el AO vio su origen tras la publicación *Organizational learning* de Chris Argyris y Donald Schön en 1978. Desde tal época, su evolución teórica ha sido constante (Argote, 2011), ya sea diversificándose en escuelas (Bell, Whitwell y Lukas, 2002) o constituyéndose como el marco capaz de explicar los accidentes del Challenger y del Columbia (Mahler y Casamayou, 2009). Como enfoque teórico-práctico, el AO tiene por objetivo optimizar el desempeño de las organizaciones mediante la producción de conocimiento generado por comunidades de trabajo colaborativo, a partir de lo cual se vincula con la gestión del conocimiento (Fazal, 2017). Gracias a la conformación de dichas comunidades, las organizaciones desarrollaron capacidades de aprendizaje y se transformaron en *organizaciones que aprenden* (Antal, Meusburger y Suarsana, 2014; Edmonson y Moingeon, 1998).

En un inicio, el AO fue empleado en organizaciones empresariales; sin embargo, luego de que Peter Senge publicase *The fifth discipline* en 1990, dicho enfoque se extendió hacia diversos campos de la gestión como salud (Ratnapalan y Uleryk, 2014), educación superior (Santos y Steil, 2015) y educación básica (Austin y Harkins, 2008; Fauske y Raybould, 2005; Mulford y Silins, 2010; Rodríguez-Gómez y Gairín, 2015; Stoll y Kools, 2017). Así, una estrategia de desarrollo organizacional originada en la gestión empresarial había llegado a la gestión educativa gracias a sus resultados positivos y en consideración de las dificultades que dicho sector enfrenta. Según Álvarez (2006), el enfoque de AO “es fundamental en toda organización educativa debido a la necesidad de responder a uno de sus problemas más álgidos que posee: la imposibilidad de generar conocimiento organizacional y potenciar su creación partiendo de los conocimientos individuales” (p. 7).

La premisa que facultó dicho traslado teórico indica que escuelas y empresas se componen de elementos comunes: capital humano, estructuras, funciones, normas, jerarquías, subculturas, etcétera (Rivas, 2003). En otras palabras, ambas constituyen organizaciones complejas cuya finalidad es el cumplimiento de objetivos mediante el despliegue de estrategias, pues al fin y al cabo tanto “[l]as escuelas, como las organizaciones de negocios, encaran retos para mantener su relevancia” (Wells y Feun, 2007, p. 144). Según Watson (2014), “[e]l término «organización que aprende» evoca una orientación empresarial que de hecho puede verse fuera de lugar en el mundo educativo, pero que, sin embargo, lo ha penetrado profundamente en términos de política y gobernanza” (p. 20). No obstante, más allá de sus similitudes, una de las particularidades de las escuelas es su dinamismo. Para López, Sánchez y Altopiedi (2011), “las escuelas son entidades muy

sencillas en cuanto a su estructura organizativa y, sin embargo, muy complejas desde el punto de vista de su dinámica social; por lo tanto, resultan difíciles de comprender y más difíciles aún de transformar” (p. 111).

La aplicación de enfoques organizacionales al estudio de instituciones educativas no es reciente. *The sociology of teaching*, publicado en 1932 por Willard Waller, constituyó uno de los primeros esfuerzos en comprender la naturaleza organizacional de las escuelas. Según Waller (1965), “[c]omo organismo social, la escuela muestra una interdependencia orgánica de sus partes; no es posible afectar una parte sin afectar al todo” (p. 6). Durante la década de 1980, la escuela fue concebida como un sistema social por corrientes funcionalistas, las cuales buscaban determinar “qué funciones guardan dichas partes entre sí y en relación a todo el sistema” (Berg, 1982, p. 97). Según Lee, Zhang y Yin (2011), “[c]omo organización social, la escuela es el lugar de las interacciones entre administradores, profesores, estudiantes, padres y comunidades” (p. 829). Por ello, es fundamental comprender su dinámica para potenciar su funcionamiento.

En el presente artículo, las investigaciones organizacionales de la educación constituyen un campo de estudio vigente (English, 2015) y con amplia divulgación en revistas como *Educational Administration Quarterly*; *Educational Leadership*; *Educational Management, Administration & Leadership*; *International Journal of Educational Management*; *International Journal of Leadership in Education*; *Journal of Educational Administration*; *Journal of Management Education*; *Journal of Organizational Theory in Education*; *Journal of Research on Leadership Education*; *Journal of Research on Organization in Education*; *Management in Education*; o *School Leadership & Management*. Estas revistas conforman un campo teórico-práctico en pleno crecimiento.

Precisiones metodológicas

Mediante una exhaustiva revisión bibliográfica (que incluye artículos y libros de estudios empíricos y conceptuales), la presente investigación sintetiza la teoría de las *comunidades profesionales de aprendizaje* y analiza sus principales componentes: estructura organizativa flexible, liderazgo compartido, valores organizacionales, visión compartida y cultura escolar colaborativa. A partir de ello, se sugiere que el desarrollo de estrategias organizacionales en instituciones escolares podría complementar el trabajo realizado vía políticas educativas. La importancia del presente trabajo estriba en el carácter organizacional de su propuesta, que toma a la escuela como unidad de análisis.

¿Qué son las comunidades profesionales de aprendizaje?

Definidas como “una nueva y poderosa forma de trabajo conjunto que afecta profundamente las prácticas de enseñanza” (DuFour, 2004, p. 11) y consideradas como “una de las ideas más discutidas en educación” (Thompson, Gregg

y Niska, 2004, p. 1), las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) representan una de las estrategias de AO más importantes de los últimos años (Mullen, 2009; Van Lare y Brazer, 2013).

Aunque la teoría de las CPA ha emergido de diversas fuentes (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace y Thomas, 2006), su origen puede ser rastreado desde finales de la década de 1990, tras la publicación de *Professional learning communities at work* de Richard DuFour y Robert Eaker. Desde dicha época, se comenzó a tratar la educación básica en términos de *comunidad escolar* (López et al., 2011) gracias a la influencia de la globalización y las nuevas tecnologías de información. Como resultado, la pedagogía sufrió un cambio de paradigma que redirigió la enseñanza desde la jerarquía y el individualismo hacia la crítica reflexiva y el aprendizaje colaborativo. Para Bellibas, Bulut y Gedik (2017), “el desarrollo exitoso de CPA puede ayudar a las escuelas a abordar eficazmente algunos de los problemas que enfrentan los educadores en el siglo XXI” (p. 2).

Por influencia del AO, las CPA se hallan fuertemente vinculadas con el aprendizaje colaborativo (Sjoer y Meirink, 2016; Van Lare y Brazer, 2013), así como con las comunidades de práctica, cuya característica principal es el trabajo compartido (Wennergren y Blossing, 2017). Aunque pueda sospecharse de un desarrollo unilineal, evidencia sugiere que conceptos relacionados con las CPA —como aprendizaje profesional (Webster-Wright, 2009), comunidad de aprendizaje (Alcedo, Chacón y Chacón, 2014), comunidad profesional (Andrews y Lewis, 2002) o comunidades de aprendizaje docente (Hargreaves et al., 2013)— constituyen desarrollos alternativos (Stoll et al., 2006), pues incluso hay estudios que, empleando dicho término (Dooner, Mandzuk y Clifton, 2008), no están conectados con la teoría matriz.

Si la historia de las CPA es compleja de rastrear, su definición sigue la pauta. Para DuFour (2004), las CPA se apoyan en elementos como aprendizaje estudiantil, cultura colaborativa y obtención de resultados. Por su parte, Lee y Lee (2013) señalan que existen dos escuelas de pensamiento en torno a las CPA: la conformada por Richard DuFour, Rebecca DuFour y Robert Eaker, y la compuesta por Andy Hargreaves y Michael Fullan. De acuerdo con Sai y Siraj (2015), existen tres modelos fundamentales de CPA según los trabajos de Peter Senge, Richard DuFour y Shirley Hord. Sin embargo, aunque se haya cuestionado su claridad conceptual y su fiabilidad¹, y hasta se haya sostenido que no existe una definición universal², diversas investigaciones³ muestran un

1. Al respecto, puede consultarse Allen (2013); Chen, Lee, Lin y Zhang (2016); DuFour (2004, 2007); Krichesky y Murillo (2011); Lomos, Hofman y Bosker (2011); Pang y Wang (2016); Slegers, Brok, Verbiest, Moolenaar y Daly (2013); Vanblaere y Devos (2016b); Watson (2014).
2. Algunos autores que plantean esta observación son Dogan, Tatik y Yurtseven (2017, p. 1078), y Stoll y Louis (2007, p. 2).
3. Entre ellas, se encuentran los estudios de Hord (1997a, 1997b); Stoll et al. (2006); Vescio, Ross y Adams (2008); Kilbane (2009); Teague y Anpara (2012); Chen y Wang

consenso sobre los cinco componentes fundamentales de las CPA: estructura organizativa flexible, liderazgo compartido, valores organizacionales, visión compartida y cultura escolar colaborativa. Para Sigurðardóttir (2010),

Una comunidad profesional de aprendizaje consiste en un grupo de profesionales que comparten objetivos y propósitos comunes, que constantemente obtienen nuevos conocimientos a través de la interacción y que apuntan a mejorar la práctica. Es un ciclo donde el aprendizaje normalmente está integrado en el trabajo diario; los maestros adquieren nuevos conocimientos, lo prueban en la práctica y, a partir de la experiencia, obtienen aún mayor conocimiento. Lo hacen interactuando entre ellos, trabajando en colaboración. Este ciclo está fuertemente influenciado por: factores estructurales, que pueden fomentar la colaboración o dificultarla; factores culturales, que son creencias y valores de las personas; y el estilo de liderazgo, que afecta en gran medida tanto a la cultura dentro de la escuela como a la estructura. Todos estos factores o características están incrustados entre sí y son interdependientes. (p. 397)

De acuerdo con Svanbjörnsdóttir et al. (2016b),

[D]efinimos una CPA como una comunidad escolar que incluye desarrollo profesional, liderazgo solidario y compartido, aprendizaje colectivo y aplicado, valores y visión compartidos, condiciones de apoyo y prácticas compartidas entre maestros y el resto del personal. Estos factores apoyan la construcción de conocimiento, confianza y compromiso hacia los estudiantes, pues se ha demostrado que tienen un efecto positivo en la escolaridad. (p. 95)

Más allá de aquellos componentes esenciales, la literatura da cuenta de otros también importantes, tales como soporte administrativo (Kilbane, 2009); clima positivo y satisfacción laboral (Lee et al., 2011; Sigurðardóttir, 2010); solución colectiva de problemas (Wong, 2010a); compañerismo informal (Wong, 2010b); respeto y responsabilidad colectiva (Krichesky y Murillo, 2011); ética rectora, mejora continua y compromiso (Nehring y Fitzsimons, 2011); confianza (Buttram y Farley-Ripple, 2016; Chen et al., 2016; Lee et al., 2011; Pirtle y Tobia, 2014); discusiones reflexivas y prácticas compartidas (Svanbjörnsdóttir et al., 2016a)M infraestructura (Ahn, 2017); y experiencia docente (Bellibas et al., 2017).

No obstante, dado que “[e]n una CPA, el aprendizaje es el elemento más importante” (Sai y Siraj, 2015, p.72), tales constituyen entornos donde los

(2015); Higgins (2016); Olivier y Huffman (2016); Svanbjörnsdóttir, Macdonald y Frimannsson (2016a, 2016b); Bellibas et al. (2017); Dogan et al. (2017).

miembros de la comunidad “comparten valores y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, participan en un diálogo reflexivo, evitan respuestas simplistas y soluciones rápidas, sintiéndose cómodos con la complejidad” (DeMatthews, 2014, p. 185). Según Chen et al. (2016), tanto las CPA como los equipos de trabajo, optimizan resultados mediante formas de responsabilidad conjunta; “[s]in embargo, las CPA muestran un mayor énfasis en las prácticas compartidas, el pensamiento reflexivo y la relación entre pares” (p. 251). En esa medida, para constituir una CPA, debemos reconsiderar los niveles individual, grupal y organizacional de una escuela (Pirtle y Tobia, 2014).

Dado que acentúan la dinámica escolar, las CPA también constituyen una forma de comprensión organizacional. Aunque gran parte de las investigaciones empleen herramientas cuantitativas —como el Professional Learning Community Questionnaire o el Professional Learning Community Index (Bolívar, 2013; Pang, Wang y Leung, 2016)—, su estudio igualmente puede ser efectuado mediante enfoques cualitativos basados en etnografía, observación participante y entrevistas a profundidad (Golden, 2017; Hudson, Hudson, Gray y Bloxham, 2013; López et al., 2011; Zhang, Yuan y Yu, 2017). No obstante, considerando que las CPA enfatizan la dinámica de grupos (Allen, 2013; Nehring y Fitzsimons, 2011), así como los procesos de interacción (Rigelman y Ruben, 2012), el presente trabajo considera que su aporte principal estriba en su capacidad para comprender el funcionamiento de las escuelas y optimizar su desempeño. Según Qiao, Yu y Zhang (2017), “hay múltiples caminos disponibles para que los investigadores enriquezcan la comprensión de la complejidad de las CPA” (p. 5). Al vincularse a dinámicas escolares emergentes, las CPA no solo pueden ser estudiadas desde múltiples perspectivas, sino también pueden generar distintos resultados, sean cuantitativos o cualitativos (Buffum y Hinman, 2006).

CPA y estructura organizativa

La estructura organizativa (EO) constituye un componente central para el correcto funcionamiento de cualquier organización (Baligh, 2006). Dado que comprende el conjunto de interacciones, funciones y jerarquías, se le considera el “esqueleto” de toda organización, usualmente representado en organigramas. Si de escuelas se trata, la EO cobra principalía al vincularse con el aprendizaje docente y estudiantil (Lam, 2005; Rutherford, 2006). En relación con las CPA, la importancia de la EO descansa en su capacidad para establecer su más importante característica: la participación.

Considerando que las CPA constituyen “un modelo de organización escolar diseñado para fomentar la colaboración y el aprendizaje continuo entre educadores” (Mullen y Schunk, 2010, p. 186), su vínculo con la EO es notorio. Según Pirtle y Tobia (2014), la aplicación de CPA en escuelas ofrece “una poderosa infraestructura donde los profesores pueden participar en el diálogo constructivo, reflexionar sobre él y mejorar su instrucción” (p. 1). Sin

embargo, aunque en muchas escuelas todavía persistan estructuras jerárquicas (Rutherford, 2006), las estructuras colaborativas son las únicas capaces de optimizar el desempeño estudiantil. Según Lam (2005), cuando la EO brinda mayor poder a los docentes, estos se sentirán “más motivados y responsables hacia la calidad de su trabajo” (p. 391). Dicha estructuración, al influenciar sobre su aprendizaje y su trabajo cooperativo, permite que los docentes capitalicen sus esfuerzos hacia aquellas tareas que realmente les competen en pro de la gestión educativa.

Según Rutherford (2006), “[l]os modelos tradicionales de organización escolar se basan en jerarquías con picos que concentran el poder y la autoridad en manos de uno o dos administradores” (p. 60). Por ello, para la distribución del liderazgo, es necesario el establecimiento de estructuras organizativas flexibles capaces de descentralizar la toma de decisiones. Asimismo, para el mismo autor, la EO desempeña un rol fundamental en la configuración de procesos organizacionales, “al dictar los patrones de comunicación y el flujo de información, así como la presencia o ausencia de oportunidades de liderazgo” (Rutherford, 2006, p. 62). Una EO flexible, al activar el liderazgo, genera participación en la toma de decisiones, desarrollo profesional, interacción docente y trabajo cooperativo; por tales motivos, constituye el primer y más fundamental componente de las CPA (Gray, Kruse, y Tarter, 2015; Kruse y Jonhson, 2017). En contraposición, una EO rígida “ahoga las capacidades de aprendizaje de profesores y estudiantes” (Lam, 2005, p. 399), por lo cual “pueden constituir barreras que impidan consolidar comunidades de aprendizaje” (Harris y Jones, 2010, p. 178).

CPA y liderazgo

El liderazgo constituye un aspecto importante del desempeño educativo (DiPaola y Hoy, 2015). En el caso de las CPA, asume un rol categórico al constituir uno de sus componentes esenciales (Buttram y Farley-Ripple, 2016; Carpenter, 2015; DeMatthews, 2014; DuFour, 1999; Eaker y Gonzalez, 2006-2007; Kruse y Jonhson, 2017; Mullen, 2009; Mullen y Schunk, 2010; Spanneut, 2010; Thompson et al., 2004; Vanblaere y Devos, 2016b, 2018; Wang, 2016). Según Wong (2010a), “el liderazgo ha sido siempre identificado como un factor clave en la construcción y sostenimiento de una comunidad profesional de aprendizaje” (p. 137). Dado que “los modelos tradicionales de liderazgo pueden limitar la difusión de conocimientos en una escuela” (DeMatthews, 2014, p. 178), para “crear, desarrollar y sostener una comunidad profesional de aprendizaje [...] se necesita activar el liderazgo en todos los niveles” (Pang et al., 2016, p. 233).

No obstante, de todos los estilos de liderazgo existentes, ha sido el *liderazgo compartido* (LC) o *distribuido* (Diamond y Spillane, 2016) el más importante para la constitución de CPA (Castillo, Puigdellivol y Antúnez, 2017). Como tal, el LC “reconoce que diferentes personas —no solo las que ocupan cargos oficiales— pueden emerger como fuentes de influencia en diferentes ocasiones,

con efectos positivos” (Bolívar, 2011, p. 266). Por lo tanto, “debería ser una característica prioritaria [...] de una comunidad profesional de aprendizaje efectiva” (Carpenter, 2015, p. 685). Puesto que las CPA persiguen la mejora continua mediante la desprivatización de la práctica (Wells y Feun, 2013), sus coincidencias con el LC son palpables. Según Leithwood (2009), dicho estilo de liderazgo “aumenta las oportunidades de la organización de beneficiarse de las capacidades de un mayor número de sus integrantes; permite a los miembros capitalizar sus fortalezas individuales; y promueve [...] un mayor sentimiento de interdependencia” (p. 61).

En un primer tramo, hablar de liderazgo implica hablar de jefatura. Considerando que en las escuelas el jefe es el director, el primer objetivo del liderazgo remite a la función directiva dado su vínculo con el mejoramiento escolar (DuFour y Mattos, 2013). La importancia del rol directivo en la conformación de CPA descansa en su capacidad de ejecutar y sostener lo que una EO flexible establece formalmente: participación (Kruse y Jonhson, 2017). Para Mullen y Schunk (2010), un “liderazgo efectivo promueve el cambio organizacional empoderando a los subordinados a imaginar y comportarse de formas diferentes” (p. 189). Gracias a ello, los demás agentes de una escuela –personal administrativo, docentes y estudiantes (Lee et al., 2011; Wennergren, y Blossing, 2017)– podrán participar en la gestión. Esto implica reconocer que un estilo de liderazgo autoritario, presente aún en muchas escuelas, tiene la capacidad de impedir el correcto funcionamiento de las CPA (Ahn, 2017). A partir de ello, Mullen y Schunk (2010) sostienen que “[l]a función del director de CPA requiere una forma no tradicional de pensar y actuar” (p. 189).

Para DuFour (1999), quien mostró un temprano interés por la función directiva en CPA, “los directores deben comprometerse a empoderar a los miembros de su equipo” (p. 14). Asimismo, “[d]eben proporcionar tiempo y crear estructuras para que el personal participe en la reflexión y la discusión” (DuFour, 1999, p. 14). En esa misma línea, Harris y Jones (2010) señalan que “[a]unque los roles de los directores pueden cambiar a medida que el liderazgo se redistribuye y comparte, su apoyo es uno de los recursos clave necesarios para que las escuelas se conviertan en comunidades profesionales de aprendizaje” (p. 179). Los directores brindan los elementos fundamentales para el establecimiento y durabilidad de CPA mediante sus palabras y acciones, puesto que “[l]as interacciones sociales de un director pueden facilitar el desarrollo de relaciones de confianza, colaboración y difusión de experiencia y conocimiento” (DeMatthews, 2014, p. 182).

En un segundo tramo, hablar de liderazgo escolar no solo implica hablar del director, sino también de los docentes (Hairon y Dimmock, 2012). Múltiples investigaciones demuestran mejoras en el desempeño escolar cuando los docentes complementan su actividad pedagógica con trabajo de gestión bajo la figura del *liderazgo docente* (Bolívar, 2011; Diamond y Spillane, 2016; Lai y Cheung, 2015; Spanneut, 2010; Watson, 2014). Para DuFour (1999), “docentes empoderados y directores fuertes no se excluyen mutuamente, por ello, es

imperativo que las escuelas tengan ambos” (p. 15). Por su parte, Harris y Jones (2010) dan cuenta de que “[e]videncia sugeriría que las comunidades profesionales de aprendizaje ofrecen una forma muy poderosa de involucrar a los docentes” (p. 174). En esa medida, se puede entender que “una CPA no sea solo una comunidad de aprendizaje, sino también una comunidad de líderes” (Krichesky y Murillo, 2011, p. 75). En ese marco, DeMatthews (2014) plantea que “[d]esarrollar el liderazgo docente es vital para el trabajo de las CPA, ya que estas prosperan cuando los maestros diseñan los elementos y estructuras centrales capaces de hacer que dichas comunidades funcionen” (p. 184).

Precisamente, la participación docente genera mayores niveles de compromiso (Lee et al., 2011) y bienestar (Webb, Vulliamy, Sarja, Hämäläinen y Poikonen, 2009). Por eso, “[e]l liderazgo distribuido y el liderazgo docente son conceptos entremezclados en una relación codependiente” (Rutherford, 2006, p. 60). Al vincularse con la gestión del conocimiento, las CPA permiten que los docentes sean creadores, promotores y receptores del conocimiento necesario para optimizar el desempeño organizacional (Wood, 2007), sea vía lecciones de investigación (Chichibu y Kihara, 2013; Gutierrez, 2016) o reuniones de trabajo (Popp y Goldman, 2016) –un entorno donde los profesores más experimentados desempeñan un rol central (Lieberman y Mace, 2009).

La importancia de las CPA en la función docente incluye programas de inducción (Fresko y Alhija, 2015; O’Malley, 2010) o supervisión (Jacob y Yendol-Hoppey, 2010) que impulsan el pensamiento crítico y reflexivo sobre la misma gestión escolar (Prytula, 2012). Para Buffum y Hinman (2006), en las CPA, los docentes ya no son agentes independientes, “sino equipos colaborativos que comparten lecciones y prácticas de mejora” (p. 17). Según Wong (2010a), “[e]l objetivo final del establecimiento de comunidades profesionales de aprendizaje es desarrollar una «buena práctica» para la enseñanza que aliente a los docentes a asumir una responsabilidad colectiva para el crecimiento estudiantil” (p. 133). Finalmente, siguiendo a Wells y Feun (2013), “mientras los docentes estudien, aprendan y trabajen juntos, habrá beneficios para docentes y estudiantes, así como para la cultura de sus escuelas” (p. 236). En síntesis, el LC ejecuta lo que la EO preestablece formalmente.

CPA y valores organizacionales

Los valores organizacionales (VO) constituyen recursos esenciales de toda organización (Manohar y Pandit, 2014), y, especialmente, de las educativas dada su naturaleza pedagógica (Lance, 2010). Según Pirela y Sánchez (2009), al ser capaces de formar determinado comportamiento organizacional, “los valores se definen como principios rectores del comportamiento humano” (p. 180). Como tales, componen parte esencial de las CPA, sea integrando sus dinámicas (Chen et al., 2016; Qiao et al., 2017) o posibilitando su emergencia (Huffman, 2003; Tam, 2015b). Así, al ser promovidos a nivel organizacional, valores como respeto, tolerancia o confianza dinamizan las interacciones ocurridas entre los

miembros de la escuela, orientándolas hacia la obtención de resultados. En función de las CPA, su importancia descansa en que “establecen propósitos comunes que guían la colaboración docente” (Qiao et al., 2017, p. 2).

Sin embargo, a pesar de que diversos VO sean necesarios, estudios señalan que uno de ellos es fundamental para la sostenibilidad de una CPA: el compromiso individual (Wells y Feun, 2007). Para DuFour (2004), el auge o caída de CPA “no depende de los méritos del concepto en sí, sino del elemento más importante en la mejora de cualquier escuela: el compromiso y la persistencia de los educadores” (p. 11). De modo semejante, según Ahn (2017), “las iniciativas de reforma y la participación docente deben ser operadas de manera voluntaria para ser auténticas y sostenibles” (p. 83). En caso contrario, los docentes “nunca podrán crecer realmente como maestros que perfilan su instrucción para satisfacer las necesidades de los estudiantes y la sostenibilidad de las iniciativas de reforma escolar en esas escuelas será difícil de garantizar” (Ahn, 2017, p. 83).

CPA y visión compartida

Desarrollar una visión compartida (VC) por todos los miembros es fundamental para que una organización cumpla sus objetivos (Hoe, 2007), especialmente en organizaciones educativas (Kurland, Peretz y Hertz-Lazarowitz, 2010). Según Álvarez (2006), la VC es una característica fundamental para toda organización que persiga el AO, debido a que establece “una idea común en beneficio de toda la organización”, al constituir “una guía que orienta las metas institucionales”.

En el caso de las CPA, el desarrollo de una VC mantiene su importancia de forma general (Huffman, 2003). De manera específica, la VC se involucra en torno a la concepción que tienen los docentes sobre el principal objetivo de toda escuela: la enseñanza (Rigelman y Ruben, 2012). Para Nehring y Fitzsimons, (2011), “[d]ebido a que las CPA se basan en la visión compartida, [...] su éxito depende en gran medida del significado que los docentes individuales le dan al trabajo” (p. 518). El establecimiento de una VC es clave en el desarrollo de CPA al generar cambios docentes que afectan notoriamente las prácticas y creencias de los educadores (Tam, 2015a).

CPA y cultura escolar

Como tal, la cultura escolar (CE) se encuentra íntimamente vinculada con la gestión educativa (Deal y Peterson, 2016). Dado su carácter holístico, la CE se relaciona con la dinámica organizacional de una escuela. Según Peterson y Deal (2009), la CE descansa en los elementos más profundos de una escuela: presunciones no escritas, rituales, tradiciones, símbolos, lenguajes, valores, artefactos y formas de comunicación. Del mismo modo, dicha cultura yace en las expectativas sobre el cambio y el aprendizaje, los cuales “afectan cada rincón de

la vida escolar” (p. 10). Para Sai y Siraj (2015), la CE “impacta en pensamientos, percepciones, sentimientos, comportamientos y en las formas de resolver problemas” (p. 72). En ese marco, el concepto de cultura brinda una forma precisa de comprender las reglas no escritas, hábitos, costumbres y expectativas de la escuela al conformar códigos que lo permean todo: “cómo la gente actúa, cómo se visten, lo que discuten o lo que consideran tabú, si se reúnen entre colegas, si permanecen aislados o si trabajan juntos, y cómo los docentes se sienten sobre su trabajo y sus estudiantes” (Deal y Peterson, 2016, p. 7).

Considerando que las CPA refieren a la dinámica escolar y que, además, tienen como fin mejorar el desempeño educativo, es comprensible su vínculo con la CE (Bellibas et al., 2017; Hairon, & Dimmock, 2012; Hipp, Huffman, Pankake y Olivier, 2008; Olivier, & Huffman, 2016; Vescio et al., 2008). Tal relación postula que las CPA muestran mayor posibilidad de desarrollo si en determinada escuela se halla previamente constituida una CE caracterizada por su cooperativismo. Para López et al. (2011), aquellas culturas que hayan enfatizado en el trabajo compartido, la colaboración y el profesionalismo “han alimentado la conformación de auténticas comunidades de práctica y conocimiento” (p. 126). Según Sai y Siraj (2015), una buena cultura debe enfatizar el aprendizaje, equilibrar los intereses de los actores, atender a las personas y coadyuvar a que los miembros de la escuela construyan lazos de confianza. Asimismo, debe “brindar más tiempo para que los miembros aprendan y se comuniquen, despertar su entusiasmo por el trabajo en equipo y crear formas efectivas de resolver problemas” (Sai y Siraj, 2015, p. 72).

Dado que las CPA constituyen formas de trabajo colaborativo⁴, son las llamadas *culturas escolares colaborativas* (Sutton y Shouse, 2016) las que conforman ese tipo de cultura flexible y apta para el desarrollo de las CPA (Chen et al., 2016; Popp y Goldman, 2016; Qiao et al., 2017; Salleh, 2016; Sjoer y Meirink, 2016; Svanbjörnsdóttir et al., 2016b). Para Chou (2011), “la colaboración crea una cultura de aprendizaje que ayuda a construir una comunidad sobre la que se apoya y estimula el aprendizaje” (p. 421). Por su parte, Pang y Wang (2016) indican que “[c]olaborar con colegas es una manifestación de una comunidad profesional fuerte que tendrá un gran impacto en el desarrollo de un sentido de responsabilidad colectiva del aprendizaje estudiantil” (p. 194).

Un aspecto relevante de las CPA refiere a la complejidad que implica el trabajo cultural que gestan. Considerando que “los cambios culturales son más difíciles” (Wells y Feun, 2007, p. 143), las CPA generan procesos de reforma (Harris y Jones, 2010; Kilbane, 2009) y reculturación (Wong, 2010a). Para Brodie (2014), las CPA exitosas “crean entornos donde los profesores pueden explorar sus fortalezas y debilidades con sus colegas, desarrollar soluciones colaborativas a problemas prácticos, e implementar nuevas ideas colectivamente

4. Al respecto, se pueden consultar Chou (2011); Dogan, Pringle y Mesa (2016); Gutierrez (2016); Ratts et al. (2015); Rigelman y Ruben (2012); Teague y Anfara (2012); Wells y Feun (2013); Wang (2015).

para beneficio estudiantil” (p. 222). Según Harris y Jones (2010), las CPA “no pueden ser simplemente una actividad adicional; deben posicionarse cuidadosamente dentro de la escuela para vincularse con otros desarrollos de manera integral y coordinada” (p. 179). De este modo, se puede afirmar que una CE colaborativa es el cemento de las CPA al consolidar la colaboración y cooperación en una escuela como parte de su trabajo cotidiano (Snow-Gerono, 2005).

Sin embargo, si la cultura de una escuela es rígida y poco adaptable frente al cambio, podría convertirse en un obstáculo (Ahn, 2017; Wells y Feun, 2007; Zhang y Pang, 2016). Por eso, es importante el cambio cultural como motor del establecimiento de CPA, pues muchos cambios estructurales no necesariamente muestran correlatos a nivel cultural. Al respecto, Wells y Feun (2007) señalan que los cambios culturales propician la transformación de los niveles más recónditos del comportamiento humano en las escuelas, “tales como los análisis más profundos y reflexivos sobre la enseñanza y el aprendizaje o la forma cómo los miembros discuten el logro estudiantil” (p. 143). Las prácticas impulsadas por las CPA pueden llegar a ser contraculturales en relación con prácticas docentes preestablecidas (Nehring y Fitzsimons, 2011). Según Mullen y Schunk (2010), “[l]a agenda cultural de las CPA es transformar las escuelas en comunidades y extender aulas, pedagogías y planes de estudio hacia las comunidades que optimizan el aprendizaje” (p. 196). En tanto son holísticos, los cambios que impulsan son semejantes a los cambios culturales y, además, son específicos al interesarse por el aprendizaje no solo del estudiante, “sino también de los líderes, los docentes y del equipo organizacional en su conjunto” (Sai y Siraj, 2015, p.72). Quizás, por ello, para Svanbjörnsdóttir et al. (2016b), una comunidad de aprendizaje “es vista como una cultura escolar transformada donde las personas reflexionan sobre la práctica en interacción con contextos sociales y políticos, adquiriendo nuevos entendimientos que causan un cambio fundamental en actitud, pensamiento y acción” (p. 95).

CPA y gestión educativa: obteniendo resultados

Toda estrategia debe ser capaz de obtener resultados. Al respecto, múltiples estudios empíricos recientemente realizados en escuelas de diversos países —como Noruega, Japón, Estados Unidos, Holanda, Taiwán, Finlandia, Nueva Zelanda, Singapur, China, Hong Kong o Corea del Sur— demuestran la efectividad de las CPA en el mejoramiento del desempeño escolar⁵, incluidas

5. Se pueden consultar Ahn (2017), Bellibas et al. (2017), Chen et al. (2016), Cheng y Wu (2016), Cherrington y Thornton (2015), Chichibu y Kihara (2013), Dogan et al. (2016), Dogan et al. (2017), Farley-Ripple y Buttram (2014), Fresko y Alhija (2015), Gutierrez (2016), Higgins (2016), Horton y Martin (2013), Lee y Kim (2016), Lee y Lee (2013), Olivier y Huffman (2016), Pang et al. (2016), Popp y Goldman (2016), Qiao et al. (2017), Salleh (2016), Sjoer y Meirink (2016), Slegers et al. (2013), Svanbjörnsdóttir et al. (2016a, 2016b), Tam (2015a, 2015b), Vanblaere y

escuelas de bajo rendimiento (Botha, 2012; Gray et al., 2015; Sargent y Hannum, 2009); campos específicos —como música (Battersby y Verdi 2015), matemática (Brodie, 2013, 2014; Kullberg et al., 2016) o ciencia y tecnología (Gutierrez, 2016; Jones, Gardner, Robertson y Robert, 2013; Pedretti y Bellomo, 2013; Richmond y Manokore, 2011)—; y temas como inclusión (Leclerc y Moreau, 2011), intervención (Carpenter-Aeby, Aeby y Mozingo, 2011), innovación (Owen, 2015), tutoría (Hudson et al., 2013) o capital profesional (Svanbjörnsdóttir et al., 2016b).

Dada su capacidad de optimizar radicalmente la gestión escolar, las CPA generan dos tipos de resultados: en aprendizaje docente⁶ y en aprendizaje estudiantil⁷. Además, existen estudios que consideran ambos tipos de aprendizaje (Botha, 2012; Dogan et al., 2016; Lomos et al., 2011; Pirtle, & Tobia, 2014; Ratts et al., 2015; Qiao et al., 2017; Vescio et al., 2008). Dichos resultados no solo se registran en indicadores, sino que afectan la cultura de la escuela. Este consiste en su principal aporte, debido a que un cambio cultural implica “la posibilidad de sostener procesos de cambio a lo largo del tiempo” (López et al., 2011, p. 125). En relación con el desempeño escolar, tales resultados permiten denominar a las CPA como una estrategia de desarrollo organizacional.

La efectividad de las CPA ha sido tal que se halla bien establecida en la literatura. Para Hord (1997a), conforman “un poderoso enfoque de desarrollo del personal y una potente estrategia para el cambio y la mejora escolar” (p. 1). Según Mullen y Schunk (2010), constituyen “una iniciativa de reforma organizacional, un modelo de desarrollo de personal o profesional, y una estrategia de mejora educativa dirigida a desarrollar la capacidad de las escuelas” (p. 193-194). Por su parte, de acuerdo con Lee et al. (2011), desempeñan “un papel importante [...] en la mejora de los logros de los estudiantes en la escuela” (p. 821). Hipp y Huffman (2010) señalan que “son la *mejor esperanza* de reforma escolar” (p. 1), mientras que Qiao et al. (2017) sostienen que “muestran efectos sistemáticamente positivos en términos de mejoramiento escolar, desarrollo docente y rendimiento estudiantil” (p. 1). Finalmente, para Kruse y Jonhson (2017), se han establecido como “una de las características más prominentes de organización docente” (p. 589). En síntesis, la eficacia de las CPA en mejoramiento educativo —vía aprendizaje docente y estudiantil— constituye un hecho comprobado.

Devos (2016a, 2016b, 2018), Wang (2016), Wennergren y Blossing (2017), Zhang y Pang (2016), Zhang et al. (2017).

6. Este tema es abordado por los siguientes estudios: Bellibas et al. (2017); Brodie (2014); Graham (2007); Gutierrez (2016); Ho, Lee y Teng (2016); Hudson et al. (2013); Kullberg et al. (2016); Lee et al. (2011); Tam (2015a, 2015b); Vanblaere y Devos (2016a).
7. Sobre este tema, véase Harris y Jones (2010), Krichesky y Murillo (2011), Leclerc y Moreau (2011), Lee et al. (2011), Nehring y Fitzsimons (2011), Sigurðardóttir (2010) y Watson (2014).

Conclusiones: CPA, una oportunidad de reforma educativa

La presente investigación sintetizó la teoría de las CPA mediante el análisis de sus cinco componentes principales. Con respecto al primer componente, *estructura organizativa flexible*, demuestra que las CPA requieren de estructuras que promuevan la participación de los miembros de la escuela. En relación con el segundo, *liderazgo compartido*, las CPA posibilitan una función directiva que faculte la participación docente y su constitución como agentes de gestión. En cuanto al tercero, referido a los *valores organizacionales*, tienen la capacidad de dinamizar las interacciones entre sus miembros. En el caso del cuarto componente, *visión compartida*, las CPA permiten confluir los esfuerzos de los miembros en pro de objetivos institucionales comunes. Finalmente, en lo que respecta a *cultura escolar colaborativa*, las CPA constituyen el cemento que fortalece las prácticas de trabajo colaborativo que impulsan las CPA.

Considerando esta literatura, generalmente desarrollada en sistemas educativos del Primer Mundo, resta preguntar si las escuelas pertenecientes al sistema educativo peruano —caracterizado por un sostenido bajo desempeño (Beltrán y Seinfeld, 2013; Guadalupe, León, Rodríguez y Vargas, 2017; Moreano, 2017)— serían capaces de responder positivamente a los retos que demandan las CPA. Por lo pronto, el cuestionamiento ya ha sido propuesto: “¿es posible que una institución educativa permita el desarrollo de estrategias que motiven el conocimiento individual con el fin de que luego este se convierta en conocimiento organizacional?” (Álvarez, 2006, p. 16). Para responder a dicha pregunta, hace falta un cambio de paradigma: según Buffum y Hinman (2006), “[c]uando los educadores se centran en por qué algunos estudiantes no están aprendiendo, más que en la pedagogía, se reaviva el propósito fundamental de la profesión educativa” (p. 16). Siguiendo a Harris y Jones (2010), “el modelo de CPA es una forma de garantizar que exista una oportunidad para que los profesionales aprendan nuevas prácticas y generen nuevos conocimientos” (p. 173). Para Krichesky y Murillo (2011), “[e]l desarrollo de las CPA presupone [...] una nueva forma de pensar el trabajo docente y una manera diferente de concebir a la escuela” (p. 67). Finalmente, según Argote (2011), “[d]ebido a que el aprendizaje organizacional es fundamental para el éxito de las organizaciones, una mayor comprensión del mismo promete mejorar su desempeño” (p. 444).

Por el momento, países como Colombia⁸ o España⁹ han emprendido la exploración. No obstante, en Perú, donde se precisa de estrategias de mejoramiento educativo, el trabajo realizado (Díaz, 2005; Álvarez, 2006) es aún insuficiente. Si la evidencia muestra un camino, lo correcto es explorarlo, especialmente si el sistema educativo peruano propone un modelo de gestión centrado en aprendizajes (Ministerio de Educación, 2014). El objetivo de dicho modelo

8. Véase la investigación de Rodríguez (2014).

9. Algunos estudios sobre este país son Rivas (2003), Krichesky y Murillo (2011), López et al. (2011), Bolívar (2013) y Krichesky (2013).

es establecer “una visión transformadora que permita transitar de la enseñanza tradicional a la producción del conocimiento” (Ministerio de Educación, 2012, p. 8 [el énfasis es propio]) para “[p]romover que los docentes reflexionen sobre su práctica, se apropien de los desempeños que caracterizan la profesión y construyan, en comunidades de práctica, una visión compartida de la enseñanza” (Ministerio de Educación, 2012, p. 17 [el énfasis es propio]). Frente a ello, quizás en lugar de discutir cuán buenos somos enseñando, debamos discutir cuán buenos somos aprendiendo. Como plantean Krichesky y Murillo,

Si queremos una mejor enseñanza y una mejor educación primero hay que aprender. Pero el aprendizaje no es una tarea personal y solitaria, es colaboración, ayuda y apoyo. Es por ello que resulta fundamental desprivatizar las aulas para convertirlas en espacios de encuentro y responsabilidad compartida. Solo así se podrán garantizar procesos de aprendizaje más eficaces para los profesores que [...] deriven en prácticas de enseñanza más satisfactorias (2011, p. 79).

Un aspecto clave que brinda algunas luces para la aplicación de CPA en escuelas peruanas es el rol que desempeña el contexto sociocultural (Chen y Wang, 2015; Dogan et al., 2017; Farley-Ripple y Buttram, 2014; Sai y Siraj, 2015). Evidencia señala que las CPA funcionan de manera distinta según el entorno que las comprende (Qiao et al., 2017; Webb et al., 2009); en esa medida, para su establecimiento “[n]o podría haber una guía o estrategia única” (Ahn, 2017, p. 90). Sin embargo, se obtienen resultados positivos cuando se desarrollan CPA en contextos influenciados por su cooperativismo, por ejemplo, en el caso de Asia¹⁰. Considerando que la región andina se caracteriza por su colectivismo, no es descabellado esperar buenos resultados.

En la actualidad, un importante trabajo de reforma –dirigido principalmente por políticas educativas de gestión descentralizada o desarrollo docente– ha mostrado resultados positivos, aunque insuficientes. Según la Unesco (2017), “los indicadores del sector mejoraron sustancialmente, pero las desigualdades estructurales persisten” (p. 94). Asimismo, el diseño del Plan Educativo Nacional al 2021, la debatida legitimación de políticas contra sindicatos docentes y la recentralización de las funciones del Ministerio de Educación, así como los “bonos escuela” y la participación activa de las asociaciones de padres de familia, han mostrado resultados satisfactorios en aprendizaje estudiantil tras décadas de números en rojo (Salazar-Morales, 2018). Los autores consideran pertinente complementar el trabajo realizado vía políticas mediante el desarrollo de estrategias organizacionales –como lo son las CPA– enfocadas en la dinámica de aquel complejo lugar en el que, en última instancia, se define el problema de la educación nacional: la escuela.

10. Al respecto, puede consultarse Hairon y Dimmock (2012), Lee et al. (2011), Pang y Wang (2016), Qiao et al. (2017), Sai y Siraj (2015), Wang (2016), Wong (2010a), Zhang y Pang (2016).

Referencias bibliográficas

- Ahn, J. (2017). Taking a step to identify how to create professional learning communities. Report of a case study of a Korean public high school on how to create and sustain a school-based teacher professional learning community. *International Education Series*, 10(1), 82-92.
- Alcedo, Y., Chacón, C. y Chacón, M. (2014). Las comunidades de aprendizaje: Estrategia de desarrollo profesional de los docentes de inglés. *Educere*, 18(61), 483-494.
- Allen, D. (2013). Reconstructing professional learning community as collective creation. *Improving Schools*, 16(3), 191-208.
- Álvarez, G. (2006). El aprendizaje organizacional como eje de desarrollo en la organización escolar. *Educación*, 15(29), 7-34.
- Andrews, D., and Lewis, M. (2002). The experience of a professional community: Teachers developing a new image of themselves and their workplace. *Educational Research*, 44(3), 237-254.
- Antal, A., Meusburger, P., and Suarsana, L. (Eds.). (2014). *Learning organizations: Extending the field*. Berlin: Springer.
- Argote, L. (2011). Organizational learning research: Past, present and future. *Management Learning*, 42(4), 439-446.
- Austin, M., and Harkins, D. (2008). Assessing change: Can organizational learning “work” for schools? *The Learning Organization*, 15(2), 105-125.
- Baligh, H. (2006). *Organizational structures*. New York: Springer.
- Battersby, S., and Verdi, B. (2015). The culture of professional learning communities and connections to improve teacher efficacy and support student learning. *Arts Education Policy Review*, 116(1), 22-29.
- Bell, S., Whitwell, G., and Lukas, B. (2002). Schools of thought in organizational learning. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 30(1), 70-86.
- Bellibas, M., Bulut, O., and Gedik, S. (2017). Investigating professional learning communities in Turkish schools: the effects of contextual factors. *Professional Development in Education*, 43(3), 353-374.
- Beltrán, A. y Seinfeld, J. (2013). *La trampa educativa en el Perú: Cuando la educación llega a muchos pero sirve a pocos*. Lima: Universidad del Pacífico.
- Berg, G. (1982) Research into the school as an organization. I: A presentation and discussion of research literature with a bearing on the school as an organization. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 26(2), 95-117.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes: Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar*, 47(2), 253-275.
- _____ (2013). Comunidades profesionales de aprendizaje: Instrumentos de diagnóstico y evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62(1), 1-12.

- Botha, E. (2012). Turning the tide: Creating Professional Learning Communities (PLC) to improve teaching practice and learning in South African public schools. *Africa Education Review*, 9(2), 395-411.
- Brodie, K. (2013). The power of professional learning communities. *Education as Change*, 17(1), 5-18.
- (2014). Learning about learner errors in professional learning communities. *Educational Studies in Mathematics*, 85(2), 221-239.
- Buffum, A., and Hinman, C. (2006). Professional learning communities: reigniting passion and purpose. *Leadership*, 35(5), 16-19.
- Buttram, J., and Farley-Ripple, E. (2016). The role of principals in professional learning communities. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2), 192-220.
- Carpenter, D. (2015). School culture and leadership of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 29(5), 682-694.
- Carpenter-Aeby, T., Aeby, V., and Mazingo, M. (2011). A practice evaluation of professional learning communities among school social workers using a recollection proxy pretest design. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 21(7), 766-783.
- Castillo, P., Puigdellivol, I. y Antúnez, S. (2017). El liderazgo compartido como factor de sostenibilidad del proyecto de comunidades de aprendizajes. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 41-59.
- Chen, P., and Wang, T. (2015). Exploring the evolution of a teacher professional learning community: A longitudinal case study at a Taiwanese high school. *Teacher Development*, 19(4), 427-444.
- Chen, P., Lee, C., Lin, H., and Zhang, C. (2016). Factors that develop effective professional learning communities in Taiwan. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 248-265.
- Cheng, X., and Wu, L. (2016). The affordances of teacher professional learning communities: A case study of a Chinese secondary school. *Teaching and Teacher Education*, 58, 54-67.
- Cherrington, S., and Thornton, K. (2015). The nature of professional learning communities in New Zealand early childhood education: An exploratory study. *Professional Development in Education*, 41(2), 310-328.
- Chichibu, T., and Kihara, T. (2013). How Japanese schools build a professional learning community by lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 2(1), 12-25.
- Chou, C. (2011). Teachers' professional development: investigating teachers' learning to do action research in a professional learning community. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 20(3), 421-437.
- Deal, T., and Peterson, K. (2016). *Shaping school culture*. California: Wiley.

- DeMatthews, D. (2014). Principal and teacher collaboration: An exploration of distributed leadership in professional learning communities. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 176-206.
- Diamond, J., and Spillane, J. (2016). School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective. *Management in Education*, 30(4), 147-154.
- Díaz, C. (2005). La organización escolar: ¿Burocracia o comunidad? Reflexiones desde una mirada ética. *Revista Educación*, 14(26), 43-58.
- DiPaola, M., and Hoy, W. (2015). *Leadership and school quality*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Dogan, S., Pringle, R., and Mesa, J. (2016). The impacts of professional learning communities on science teachers' knowledge, practice and student learning: a review. *Professional Development in Education*, 42(4), 569-588.
- Dogan, S., Tatik, R., and Yurtseven, N. (2017). Professional learning communities assessment: Adaptation, internal validity, and multidimensional model testing in Turkish context. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(4), 1075-1101.
- Dooner, A., Mandzuk, D., and Clifton, R. (2008). Stages of collaboration and the realities of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 564-574.
- DuFour, R. (1999). Help wanted: Principals who can lead professional learning communities. *NASSP Bulletin*, 83(604), 12-17.
- _____ (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- _____ (2007). Professional learning communities: A bandwagon, an idea worth considering, or our best hope for high levels of learning? *Middle School Journal*, 39(1), 4-8.
- DuFour, R., and Mattos, M. (2013). How do principals really improve schools? *Educational Leadership*, 70(7), 34-40.
- Eaker, R., and Gonzalez, D. (2006-2007). Leading in professional learning communities. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 24(1), 6-13.
- Edmonson, A., and Moingeon, B. (1998). From organizational learning to the learning organization. *Management Learning*, 29(1), 5-20.
- English, F. (Ed.). (2015). *The SAGE guide to educational leadership and management*. Boston: SAGE.
- Farley-Ripple, E., and Buttram, J. (2014). Developing collaborative data use through professional learning communities: Early lessons from Delaware. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 41-53.
- Fauske, J., and Raybould, R. (2005). Organizational learning theory in schools. *Journal of Educational Administration*, 43(1), 22-40.

- Fazal, H. (2017). Role of organizational learning and knowledge management. *Holistica*, 8(3), 19-32.
- Fresko, B., and Alhija, F. (2015). Induction seminars as professional learning communities for beginning teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(1), 36-48.
- Gephart, M., and Marsick, V. (2016). *Strategic organizational learning*. New York: Springer.
- Golden, D. (2017). *Teacher perception of professional learning communities on the instructional climate at Flintville Elementary School in Lincoln County, Tennessee* (doctoral dissertation). Education Leadership, East Tennessee State University, Johnson City.
- Graham, P. (2007). Improving teacher effectiveness through structured collaboration: A case study of a professional learning community. *Research in Middle Level Education*, 31(1), 1-17.
- Gray, J., Kruse, S., and Tarter, J. (2015). Enabling school structures, collegial trust and academic emphasis: Antecedents of professional learning communities. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6), 875-891.
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J., and Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perú: Análisis y perspectivas de la Educación Básica*. Lima: Grade y Forge.
- Gutierrez, S. (2016). Building a classroom-based professional learning community through lesson study: Insights from elementary school science teachers. *Professional Development in Education*, 42(5), 801-817.
- Hairon, S., and Dimmock, C. (2012). Singapore schools and professional learning communities: Teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system. *Educational Review*, 64(4), 405-424.
- Hargreaves, E., Berry, R., Lai, Y., Leung, P., Scott, D., and Stobart, G. (2013). Teachers' experiences of autonomy in continuing professional development: Teacher learning communities in London and Hong Kong. *Teacher Development*, 17(1), 19-34.
- Harris, A., and Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172-181.
- Higgins, K. (2016). An investigation of professional learning communities in North Carolina school systems. *Journal of Research Initiatives*, 2(1), 1-21.
- Hipp, K., and Huffman, J. (2010). *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Hipp, K., Huffman, J., Pankake, A., and Olivier, D. (2008). Sustaining professional learning communities: Case studies. *Journal of Educational Change*, 9(2), 173-195.

- Ho, D., Lee, M., and Teng, Y. (2016). Exploring the relationship between school-level teacher qualifications and teachers' perceptions of school-based professional learning community practices. *Teaching and Teacher Education*, 54, 32-43.
- Hoe, S. (2007). Shared vision: A development tool for organizational learning. *Development and Learning in Organizations*, 21(4), 12-13.
- Hong, J., Snell, R., and Rowley, C. (2017). *Organizational learning in Asia*. Atlanta: Elsevier.
- Hord, S. (1997a). Professional learning communities: What are they and why are they important? *Issues about Change*, 6(1), 1-8.
- (1997b). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Horton, J., and Martin, B. (2013). The role of the district administration within professional learning communities. *International Journal of Leadership in Education*, 16(1), 55-70.
- Hudson, P., Hudson, S., Gray, B., and Bloxham, R. (2013). Learning about being effective mentors: Professional learning communities and mentoring. *Procedia*, 93, 1291-1300.
- Huffman, J. (2003). The role of shared values and vision in creating professional learning communities. *NASSP Bulletin*, 87(637), 21-34.
- Jacob, J., and Yendol-Hoppey, D. (2010). Supervisor transformation within a professional learning community. *Teacher Education Quarterly*, 37(2), 97-114.
- Jones, M., Gardner, G., Robertson, L., and Robert, S. (2013). Science professional learning communities: Beyond a singular view of teacher professional development. *International Journal of Science Education*, 35(10), 1756-1774.
- Kilbane, J. (2009). Factors in sustaining professional learning community. *NASSP Bulletin*, 93(3), 184-205.
- Krichesky, G. (2013). *El desarrollo de las comunidades profesionales de aprendizaje: Procesos y factores de cambio para la mejora de las escuelas* (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Krichesky, G., and Murillo, J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje: Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83.
- Kruse, S., and Jonhson, B. (2017). Tempering the normative demands of professional learning communities with the organizational realities of life in schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 588-604.

- Kullberg, A., Runesson, U., Marton, F., Vikström, A., Nilsson, P., Mårtensson, P., and Häggström, J. (2016). Teaching one thing at a time or several things together? Teachers changing their way of handling the object of learning by being engaged in a theory-based professional learning community in mathematics and science. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(6), 745-759.
- Kurland, H., Peretz, H., and Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: The mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, 48(1), 7-30.
- Lance, A. (2010). A case study of two schools: Identifying core values conducive to the building of a positive school culture. *Management in Education*, 24(3), 118-123.
- Lam, Y. (2005). School organizational structures: Effects on teacher and student learning. *Journal of Educational Administration*, 43(4), 387-401.
- Leclerc, M., et Moreau, A. (2011). Communautés d'apprentissage professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario. *Éducation et Francophonie*, 39(2), 189-206.
- Lee, M., and Kim, J. (2016). The emerging landscape of school-based professional learning communities in South Korean schools. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 266-284.
- Lee, D., and Lee, W. (2013). A professional learning community for the new teacher professionalism: The case of a state-led initiative in Singapore schools. *British Journal of Educational Studies*, 61(4), 435-451.
- Lee, J., Zhang, Z., and Yin, H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 820-830.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas?* Santiago de Chile: Área de Educación Fundación Chile.
- Lieberman, A., and Mace, D. (2009). The role of 'accomplished teachers' in professional learning communities: Uncovering practice and enabling leadership. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(4), 459-470.
- Lomos, C., Hofman, R., and Bosker, R. (2011). Professional communities and student achievement – a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121-148.
- López, J., Sánchez, M. y Altopiedi, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista de Educación*, 356, 109-131.
- Mahler, J., and Casamayou, M. (2009). *Organizational learning at NASA: The Challenger and Columbia accidents*. Washington: Georgetown University Press.

- Manohar, S., and Pandit, S. (2014). Core values and beliefs: A study of leading innovative organizations. *Journal of Business Ethics*, 125(4), 667-680.
- Ministerio de Educación. (2012). *Marco de buen desempeño docente*. Lima: Minedu.
- _____ (2014) *Fascículo de gestión escolar centrada en los aprendizajes*. Lima: Minedu.
- Moreano, G. (Coord.). (2017). *El Perú en Pisa 2015: Informe nacional de resultados*. Lima: Minedu.
- Mulford, B., and Silins, H. (2010) Organizational learning in schools. En P. Peterson, E. Baker, and B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 142-150). Oxford: Elsevier.
- Mullen, C. (2009). (Ed.). *The handbook of leadership and professional learning communities*. New York: Palgrave Macmillan.
- Mullen, C., and Schunk, D. (2010). A view of professional learning communities through three frames: Leadership, organization, and culture. *McGill Journal of Education*, 45(2), 185-203.
- Nehring, J., and Fitzsimons, G. (2011). The professional learning community as subversive activity: Countering the culture of conventional schooling. *Professional Development in Education*, 37(4), 513-535.
- O'Malley, G. (2010). Designing induction as professional learning community. *The Educational Forum*, 74(4), 318-327.
- Olivier, D., and Huffman, J. (2016). Professional learning community process in the United States: Conceptualization of the process and district support for schools. *Asia Pacific Journal of Education*, 32(2), 301-317.
- Owen, S. (2015). Teacher professional learning communities in innovative contexts. *Professional Development in Education*, 41(1), 57-74.
- Pang, N., and Wang, T. (2016). Professional learning communities: Research and practices across six educational systems in the Asia-Pacific region. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 193-201.
- Pang, N., Wang, T., and Leung, Z. (2016). Educational reforms and the practices of professional learning community in Hong Kong primary schools. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 231-247.
- Pedretti, E., and Bellomo, K. (2013). A time for change: Advocating for STSE education through professional learning communities. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 13(4), 415-437.
- Pirtle, S., and Tobia, E. (2014). Implementing effective professional learning communities. *SEDL Insights*, 2(3), 1-8.
- Popp, J., and Goldman, S. (2016). Knowledge building in teacher professional learning communities: focus of meeting matters. *Teaching and Teacher Education*, 59, 347-359.

- Prytula, M. (2012). Teacher metacognition within the professional learning community. *International Education Studies*, 5(4), 112-121.
- Qiao, X., Yu, S., and Zhang, L. (2017). A review of research on professional learning communities in mainland China (2006–2015): Key findings and emerging themes. *Educational Management Administration & Leadership*. doi:10.1177/1741143217707523
- Ratnapalan, S., and Uleryk, E. (2014). Organizational learning in health care organizations. *Systems*, 2, 24-33.
- Ratts, R., Pate, J., Archibald, J., Andrews, S., Ballard, C., and Lowney, K. (2015). The influence of professional learning communities on student achievement in elementary schools. *Journal of Education & Social Policy*, 2(4), 51-61.
- Richmond, G., and Manokore, V. (2011). Identifying elements critical for functional and sustainable professional learning communities. *Science Teacher Education*, 95(3), 543-570.
- Rigelman, N., and Ruben, B. (2012). Creating foundations for collaboration in schools: Utilizing professional learning communities to support teacher candidate learning and visions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 979-989.
- Rivas, J. (2003). La perspectiva cultural de la organización escolar: marco institucional y comportamiento individual. *Educar*, 31, 109-119.
- Rodríguez, M. (2014). Organizing a professional learning community. A strategy to enhance professional development. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 19(3), 307-319.
- Rodríguez-Gómez, D., and Gairín, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, 24(46), 73-90.
- Rutherford, C. (2006). Teacher leadership and organizational structure. *Journal of Educational Change*, 7(1-2), 59-76.
- Sai, X., and Siraj, S. (2015). Professional learning community in education: literature review. *The Online Journal of Quality in Higher Education*, 2(2), 65-78.
- Salazar-Morales, D. (2018) Sermons, carrots or sticks? Explaining successful policy implementation in a low performance institution. *Journal of Education Policy*, 33(4), 457-487.
- Salleh, H. (2016). Facilitation for professional learning community conversations in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 285-300.
- Santos, J., and Steil, A. (2015). Organizational learning and power dynamics: A study in a Brazilian University. *The Learning Organization*, 22(2), 115-130.

- Sargent, T., and Hannum, E. (2009). Doing more with less: Teacher professional learning communities in resource-constrained primary schools in rural China. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 258-276.
- Sigurðardóttir, A. (2010). Professional learning community in relation to school effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5), 395-412.
- Sjoer, E., and Meirink, J. (2016). Understanding the complexity of teacher interaction in a teacher professional learning community. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 110-125.
- Slegers, P., Brok, P., Verbiest, E., Moolenaar, N., and Daly, A. (2013). Toward conceptual clarity: A multidimensional, multilevel model of professional learning communities in Dutch elementary schools. *The Elementary School Journal*, 114(1), 118-137.
- Snow-Gerono, J. (2005). Professional development in a culture of inquiry: PDS teachers identify the benefits of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 241-256.
- Spanneut, G. (2010). Professional learning communities, principals, and collegial conversations. *Kappa Delta Pi Record*, 46(3), 100-103.
- Stoll, L., and Kools, M. (2017). The school as a learning organization: A review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(1), 2-17.
- Stoll, L., and Louis, K. S. (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. New York: Open University Press, McGraw-Hill.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., and Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Svanbjörnsdóttir, B., Macdonald, A., and Frímansson, G. (2016a). Views of learning and a sense of community among students, paraprofessionals and parents in developing a school culture towards a professional learning community. *Professional Development in Education*, 42(4), 589-609.
- _____ (2016b). Teamwork in establishing a professional learning community in a new Icelandic school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(1), 90-109.
- Tam, A. (2015a). The role of a professional learning community in teacher change: a perspective from beliefs and practices. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(1), 22-43.
- _____ (2015b). Exploring teachers' beliefs about teacher learning in professional learning communities and their influence on collegial activities in two departments. *Compare*, 45(3), 422-444.
- Teague, G., and Anfara, V. (2012). Professional learning communities create sustainable change through collaboration. *Middle School Journal*, 44(2), 58-64.

- Thompson, S., Gregg, L., and Niska, J. (2004). Professional learning communities, leadership, and student learning. *Research in Middle Level Education*, 28(1), 1-15.
- Unesco (2017). *Revisión de las políticas públicas del sector de educación en Perú*. París: Unesco.
- Van Lare, M., and Brazer, S. (2013). Analyzing learning in professional learning communities: A conceptual framework. *Leadership and Policy in Schools*, 12(4), 374-396.
- Vanblaere, B., and Devos, G. (2016a). Exploring the link between experienced teachers' learning outcomes and individual and professional learning community characteristics. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 205-227.
- _____ (2016b). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 57, 26-38.
- _____ (2018). The role of departmental leadership for professional learning communities. *Educational Administration Quarterly*, 54(1), 85-114.
- Vescio, V., Ross, D., and Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
- Waller, W. (1965). *The sociology of teaching*. New York: Wiley.
- Wang, T. (2015). Contrived collegiality versus genuine collegiality: Demystifying professional learning communities in Chinese schools. *Compare*, 45(6), 908-930.
- _____ (2016). School leadership and professional learning community: Case study of two senior high schools in Northeast China. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 202-216.
- Watson, C. (2014). Effective professional learning communities? The possibilities for teachers as agents of change in schools. *British Educational Research Journal*, 40(1), 18-29.
- Webb, R., Vulliamy, G., Sarja, A., Hämäläinen, S., and Poikonen, P. (2009). Professional learning communities and teacher well-being? A comparative analysis of primary schools in England and Finland. *Oxford Review of Education*, 35(3), 405-422.
- Webster-Wright, A. (2009). Refraining professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702-739.
- Wells, C., and Feun, L. (2007). Implementation of learning community principles: A study of six high schools. *NASSP Bulletin*, 91(2), 141-160.
- _____ (2013). Educational change and professional learning communities: A study of two districts. *Journal of Educational Change*, 14(2), 233-257.

- Wennergren, A.-C., and Blossing, U. (2017). Teachers and students together in a professional learning community. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(1), 47-59.
- Wong, J. (2010a). What makes a professional learning community possible? A case study of a Mathematics department in a junior secondary school of China. *Asia Pacific Education Review*, 11(2), 131-139.
- (2010b). Searching for good practice in teaching: A comparison of two subject-based professional learning communities in a secondary school in Shanghai. *Compare*, 40(5), 623-639.
- Wood, D. (2007). Professional learning communities: teachers, knowledge, and knowing. *Theory into Practice*, 46(4), 281-290.
- Zhang, J., and Pang, N. (2016). Exploring the characteristics of professional learning communities in China: A mixed-method study. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(1), 11-21.
- Zhang, J., Yuan, R., and Yu, S. (2017). What impedes the development of professional learning communities in China? Perceptions from leaders and frontline teachers in three schools in Shanghai. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 219-237.

Desigualdades regionales y sociales del rendimiento escolar al término de la educación primaria en el Perú

Luis Muelle

Consultor en Educación
luismuelle@yahoo.com

Recibido: 15-05-2018
Aprobado: 03-02-2019

Desigualdades regionales y sociales del rendimiento escolar al término de la educación primaria en el Perú

Resumen

La evaluación de aprendizajes aplicada en la Encuesta Muestral 2013 a los alumnos de sexto grado de primaria en las competencias de Lectura, Matemática y Ciudadanía permite conocer la dimensión de las desigualdades en los rendimientos académicos, en particular, a nivel regional, así como la influencia que ejercen su perfil socioeconómico y la composición social de las escuelas a las que asiste. Los resultados evidencian que el mayor rendimiento escolar se asocia positivamente con la condición socioeconómica del alumno, quien se benefician relativamente más si ya posee una mejor posición social. El vínculo entre rendimiento escolar y condición socioeconómica se observa de manera más explícita en la composición social de las escuelas: los alumnos socialmente favorecidos asisten a escuelas favorecidas y obtienen siempre mejores rendimientos en todas las competencias.

A nivel regional, el impacto social sobre el rendimiento es distinto según cada región y cada competencia, y se constata que la ventaja en los logros académicos de la escuela privada sobre la pública persiste y alcanza brechas importantes. También, se observa que hay regiones socialmente más igualitarias con menor rendimiento, así como regiones menos igualitarias, pero con mayor rendimiento. Con diferentes magnitudes, existen diferencias al interior de las regiones y entre regiones, en la medida que estas atienden tanto alumnos como escuelas socialmente diferentes.

Ciertamente, un sistema educativo resulta más eficiente y equitativo cuanto mayor sean sus logros y menor sea la influencia de las condiciones sociales del alumno y de la escuela, pero la dimensión de estas desigualdades en las regiones del país reclama intervenciones de políticas educativas urgentes desde la educación primaria.

Palabras clave: Capital humano, rendimiento escolar, desigualdad regional, composición social

Regional and social inequalities in student achievement at the last grade of primary education in Peru

Abstract

The 2013 Survey Sample assessment in Reading, Mathematics and Citizenship competences applied to students at the end of Peruvian primary school cycle shows the influence of the student socio-economic profile and the school social composition, as well as the inequalities of achievement, particularly, at the regional level. The results evidence that the highest school performance is positively associated with the socioeconomic condition of the student, who benefits relatively more if he/she already belongs to high socioeconomic class. The connection between school performance and socioeconomic condition influences the school's social composition: socially privileged students attend privileged schools and always obtain better performances in all the academic competences.

At the regional level, the social impact on the performance of students is different according to each region and to each competition. The advantage in performance of private schools over public schools persists: between the former and the latter, there are important gaps. Moreover, there are socially more egalitarian regions with lower performance, but also less egalitarian regions with higher performance. With different magnitudes, these differences occur within and between regions to the extent that students and school are also socially different.

There is a consensus that an education system is more efficient and equitable according to its achievements and the lesser the influence of the social status of the student. Nonetheless, the persistence of social inequalities on achievements in the country's regions calls for urgent educational policy action, specially, in the case of primary schools.

Keywords: *Human capital, student achievement, regional inequality, social composition*

Introducción

Desde hace tiempo, la investigación en educación intenta identificar en qué medida los logros del aprendizaje obedecen a la influencia de los factores sociales asociados a los procesos educativos. Dentro de este campo de estudio, la desigualdad social frente a la escuela se convierte en un tema importante a considerar en la implementación de toda política de educación. Ciertamente, el país ha realizado progresos en el acceso al sistema escolar —en particular, la educación primaria—, pero la desigualdad de los rendimientos de los alumnos persiste cuando estas se asocian a aspectos como la localización geográfica, la gestión de la escuela, el género, la lengua, entre otros. Cada vez, hay un mayor consenso acerca de cuáles son los factores importantes que originan estas desigualdades, tales como el contexto social del alumno y la composición social de las escuelas.

En el Perú, las evaluaciones de alumnos, a cargo de la Unidad de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) del Ministerio de Educación, tienen un carácter tanto censal como muestral. Estas evaluaciones se aplican en grados y niveles representativos a escala nacional. La Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) de segundo y cuarto grado de primaria (Lectura y Matemáticas) y segundo grado de secundaria (Lectura, Matemáticas, Historia/Geografía/Economía) se ejecuta desde el 2007. También, se ha realizado evaluaciones muestrales en los años 1996, 1998, 2001 y 2004. La última evaluación muestral con datos disponible a la fecha de este estudio es la del 2013.

En cuanto a las regiones, el sistema educativo nacional tiene un carácter descentralizado. Las Direcciones Regionales de Educación (DRE) cuentan con importantes niveles de autonomía frente al Gobierno nacional y, por lo mismo, el impacto de su gestión resulta importante.

Las evaluaciones muestrales contienen información más detallada sobre aspectos sociales de alumnos y escuelas que las evaluaciones censales, lo cual favorece un análisis más minucioso sobre los factores sociales que encuadran los aprendizajes. Por este motivo, para los propósitos de este trabajo, se utilizará la base de datos, que será denominada UMC-EM 2013. Esta evaluación tuvo como objetivos principales informar acerca de los logros de aprendizaje de alumnos en sexto grado de primaria en las competencias de lectura, escritura, matemática y ciudadanía. La decisión de conducir una evaluación en sexto grado apunta a identificar en qué medida los alumnos que están próximos a concluir el quinto ciclo de la Educación Básica Regular (EBR) —final del ciclo— han desarrollado las capacidades establecidas en el currículo nacional. De este modo, es posible facilitar las decisiones de política para mejorar la calidad de los aprendizajes.

Este trabajo pretende favorecer la implementación de políticas de educación aportando respuestas a las cuestiones sobre las desigualdades sociales en la escuela, a partir de los resultados de los aprendizajes a nivel de la región. En

función de ello, en primer lugar, el estudio propone analizar la influencia de la condición socioeconómica de los alumnos y de las escuelas sobre las desigualdades del rendimiento académico en el último grado de educación primaria y en cada región del país para apreciar la magnitud de su impacto. En segundo lugar, busca contribuir a incorporar la dimensión regional en la discusión sobre la desigualdad y la equidad del rendimiento. El propósito es caracterizar las brechas existentes entre las regiones de administración del sistema de educacional nacional.

En la siguiente sección, se presenta la literatura aferente a los propósitos de este estudio. Luego, se desarrolla el marco metodológico que preside la selección de variables y métodos que permiten asociar los perfiles sociales de alumnos y escuelas con el desempeño académico. Luego, se muestran los resultados del análisis con énfasis en la diversidad regional, según cada una de las tres competencias evaluadas por la UMC-EM 2013. Finalmente, se plantean las conclusiones y las reflexiones que pretenden contribuir con la construcción de políticas educativas.

Revisión de literatura

Una breve revisión de la literatura sobre los condicionantes sociales del rendimiento académico tanto en el ámbito nacional como internacional da cuenta de la abundante disponibilidad de información desde la época de Coleman et al. (1966) y Bourdieu (1970). En efecto, múltiples estudios se han dedicado a demostrar la influencia preponderante de los antecedentes sociales de los alumnos sobre las desigualdades en el acceso, la permanencia y el rendimiento en todos los niveles del sistema educativo.

La conocida y extensa revisión metanalítica efectuada por Sirin (2005) sobre la literatura académica publicada entre los años 1990 y 2000 destaca la abundancia de trabajos que abordan el vínculo entre la condición social del alumno y el logro académico. Rumberger y Palardy (2005), por su parte, identifican que la composición social de la escuela ejerce una influencia mayor en el rendimiento académico que el origen social alumno. A este factor se suman las expectativas docentes, las tareas escolares, la cobertura curricular, el clima escolar y el tipo de gestión de las escuelas. Otros estudios confirman la importancia del origen social del alumnado que escolariza cada tipo de escuelas y que configura su composición socioeconómica (Calero, Escardíbul, Waisgrais y Mediavilla, 2007; Monseur y Crahay, 2008).

Desde una perspectiva económica, Hanushek y Woessmann (2011) destacan la literatura económica emergente que incorpora los resultados de las pruebas nacionales internacionales de logro educativo para analizar los determinantes del impacto económico de las competencias cognitivas de jóvenes y adultos, y comprobar así los efectos del capital humano en la distribución del ingreso y el crecimiento económico de un país.

A nivel internacional, es importante la encuesta Terce (Unesco), que evaluó a los alumnos de tercero y sexto grado en 15 países de América Latina¹ en el año 2013. En sexto grado, fueron evaluadas las competencias de Lectura, Matemática y Ciencias. En el Perú, se evaluó a aproximadamente 9950 estudiantes de 297 escuelas; además, se aplicó cuestionarios a los estudiantes, docentes, directores y padres de familia². El informe de este estudio concluye que el desempeño de los alumnos de la región latinoamericana está principalmente influenciado por sus características sociales. La magnitud y la fuerza de la relación existente entre logros académicos y nivel socioeconómico son los factores que visibilizan las amplias desigualdades de resultados. Estos resultados internacionales se alinean con los resultados nacionales, como se desarrollará adelante.

En el Perú, Cueto, León y Miranda (2014) dan cuenta de un vacío en la literatura sobre la diferenciación social de las escuelas y destacan el trabajo de Benavides, León y Etesse (2014), quienes, con datos de las encuestas Pisa 2000 y 2009, observan un cambio en la segregación escolar en las escuelas de secundaria. Los autores comprueban que, en ese período, dicha brecha se ha incrementado en el país, a diferencia de Argentina, Chile y Brasil, donde se ha reducido o mantenido (Benavides, León y Etesse, 2014).

Asimismo, los trabajos de Miranda (2008), Cueto (2007), Guadalupe y Castillo (2014), y Muelle (2016) en el Perú, con diferentes enfoques y métodos, destacan los diversos grados de influencia de los factores sociales. En ese marco, vale mencionar el balance de estudios realizado por León y Collahua (2016), quienes presentan un metanálisis que abarca los años 2000 a 2014. Los autores identifican 28 estudios que muestran el mayor efecto de la composición socioeconómica de la escuela sobre el logro con respecto al propio nivel socioeconómico del alumno y sugieren integrar esta composición como aspecto insoslayable de los factores asociados al logro. También, León y Youn (2016), en sus análisis del modelo multinivel sobre el rendimiento de alumnos, resaltan la presencia significativa de las variables que se refieren a procesos escolares, tales como el clima disciplinario en clase y el sentido de pertenencia a la escuela.

En cuanto a las regiones, resalta notablemente el estudio de Guadalupe y Castillo (2014) sobre las disparidades educativas aproximadas a través de la Evaluación Censal de Estudiantes. Esta investigación considera importantes los aspectos vinculados con (a) las disparidades socioeconómicas entre regiones, (b) el acompañamiento y supervisión educativos, (c) los patrones de asentamiento poblacional y costos asociados al desplazamiento de personas, (d) el acceso a la educación inicial, y (e) aspectos de gestión vinculados tanto con

-
1. La encuesta se aplicó en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay, más el Estado de Nuevo León (México).
 2. Se puede consultar los informes en <<http://umc.minedu.gob.pe/terce-2013/>>.

los directores de escuela como con las políticas de incentivos implementadas por algunas Direcciones Regionales. Asimismo, para analizar los desempeños estudiantiles de manera contextualizada, estos son abordados con temas como la distribución regional del PIB, los Proyectos Educativos Regionales (PER), el índice de necesidad básica insatisfecha (NBI), el gasto público por alumno en primaria, entre otros.

Para enmarcar el presente estudio, es preciso presentar brevemente los propios resultados de la UMC-EM 2013. En efecto, el respectivo informe técnico (UMC, 2014) y el informe oficial (UMC, 2016)³ presentan y discuten *in extenso* los resultados obtenidos y los métodos analíticos aplicados. El segundo plantea la relación entre los puntajes obtenidos en las competencias y dicho rendimiento con el índice socioeconómico, según el tipo de gestión (estatal/no estatal) y el área (urbana/rural) de la escuela (que es denominada como institución educativa o IE). En suma, establece la relación entre el rendimiento inicial y final de la primaria en el tiempo.

Con el propósito de incorporar otras características socioeconómicas de los alumnos, sus familias y las escuelas a las que pertenecen, se complementa el análisis teniendo en cuenta las características de los principales actores educativos (director, docente, estudiante y padres de familia). Dichas características han sido recogidas mediante cuestionarios de factores asociados. A partir de ello, se presenta una serie de modelos de factores asociados, que resultaron ser estadísticamente significativos para explicar las diferencias en el rendimiento con el uso del análisis multinivel.

Al respecto, conviene registrar la siguiente afirmación del informe:

Finalmente, a modo de resumen, se puede señalar que los resultados dan evidencias muy claras, en todos los casos, de que solo una pequeña proporción de estudiantes a nivel nacional logra los aprendizajes esperados para el final de la primaria. En todas las competencias evaluadas, se repite un patrón similar en la distribución de los resultados: quienes obtienen los resultados más bajos son los estudiantes que tienen una lengua originaria, que estudian en escuelas rurales fundamentalmente multigrado, y que viven en regiones ubicadas en la sierra sur y en la selva del país. Es decir, estos resultados tienen una asociación significativa con los antecedentes sociales, culturales y económicos de los hogares de los estudiantes evaluados (UMC, 2016, p. 37).

Dedicado a una perspectiva regional, también es necesario destacar el breve estudio de la UMC (2016), con datos de la UMC-EM 2013. Este estudio se concentra en la elaboración de modelos específicos del rendimiento diferenciados según las tres regiones geográficas: costa, sierra y selva. Estas regiones incorporan las 26 regiones administrativas usuales. Los modelos incluyen

3. Este informe está disponible en <<http://umc.minedu.gob.pe/evaluaciones-muestrales/>>.

factores asociados contextuales del alumno y su familia, el docente y el director de la escuela. Además de presentar las diferencias entre las tres regiones naturales del país, el mencionado estudio destaca la incidencia de factores como el género del alumno, la motivación y expectativas del alumno y padres, el índice socioeconómico (ISE) del alumno y de la escuela, así como la formación y satisfacción laboral del docente.

Marco metodológico

La base de datos y muestra

La base de datos disponible públicamente proviene de la UMC-EM 2013, encuesta muestral del Ministerio de Educación del Perú, aplicada a los alumnos del último grado de educación primaria (sexto grado) en las escuelas representativas de todo el país para medir las competencias de Lectura, Matemáticas y Ciudadanía⁴. La aplicación de cuestionarios de contexto permitió sondear aspectos tales como las características de los alumnos, su familia, los docentes y los directores. La muestra pública disponible fue de 66,584 observaciones. A fin de uniformizar las respuestas en las pruebas, en este trabajo, se ha seleccionado los datos de aquellos alumnos que han respondido a las tres pruebas. De este modo, la muestra final resulta en 62,849 observaciones correspondientes a 3017 escuelas.

Como es propio de las encuestas, la ausencia de información en los cuestionarios puede generar sesgos que afectan la inferencia estadística. Estos “valores perdidos” pueden ser producto de preguntas no aplicadas, errores de medición y de muestreo, confiabilidad de preguntas y respuestas, registro defectuoso de respuestas, entre otras razones. Aunque presentes en la base de datos, en este trabajo, no se ha considerado usar metodologías particulares para paliar la ausencia de información de estos valores perdidos.

El informe técnico (UMC, 2014) detalla la muestra probabilística compleja, bietápica por conglomerados y estratificada que sustenta la encuesta muestral. Una estratificación por tamaño de conglomerado incorpora de manera independiente cada Dirección Regional de Educación. Además, se consideran como estratos implícitos la gestión, el área de localización y las características monodocente/polidocente. En este diseño, un conglomerado es una institución educativa, la escuela. La selección de las escuelas en dos etapas —sistemática y, luego, aleatoria simple— permite niveles de inferencia con un margen de error aceptable. A partir del análisis exhaustivo de las respuestas a los ítems, de acuerdo con sus diversos grados de dificultad, evidencias de confiabilidad y validez, la UMC-EM 2013 construyó una escala numérica generada por el modelo psicométrico de Rasch. Este modelo facilita la interpretación de los

4. También, se aplicó una prueba especial de escritura con un protocolo diferente a las demás pruebas de competencias. Los resultados figuran en otra base de datos.

resultados, mediante una escala de habilidad cuyo valor promedio convencionalmente ha sido fijado en 500 puntos y con una desviación estándar en 100 puntos.

Cabe mencionar la disponibilidad de un índice socioeconómico del alumno. Este índice oficial sintético —también, denominado ISE— es de gran utilidad para tratar de estimar las características del alumnado que pertenece a la misma situación social y constituye, en este trabajo, el instrumento principal que sirve de viga maestra para el análisis. El ISE utiliza información proveniente de los cuestionarios de factores asociados, y está constituido por un índice de vivienda y acceso a servicios, un índice de recursos educativos en el hogar y el nivel educativo de los padres. El índice es jerárquico, en la medida que sus valores más altos corresponderían a mejores condiciones socioeconómicas. Para uniformizar la diversidad de los elementos que entran en su construcción, el índice ha sido estandarizado a un valor promedio de 0 y una desviación estándar de 1; de esta manera, ha conservado métrica de variable continua. Estos ítems fueron sometidos a un análisis estadístico de componentes principales para datos categóricos y una amplia presentación se encuentra en el Reporte Técnico (UMC, 2015).

Su utilidad se puede extender hacia el centro educativo, pues se puede elaborar un ISE-escuela, sobre la base del promedio del puntaje ponderado del índice socioeconómico de los alumnos pertenecientes a cada escuela. Los valores de estos índices correspondientes a cada región figuran en el Anexo 1.

Metodología

Como es usual, para respetar el carácter muestral de la encuesta, se considera la variable peso muestral, que es el peso probabilístico del alumno en la muestra dentro de la población. Luego, se incorpora la variable unidad primaria de muestreo, que corresponde a la escuela y el estrato muestral que particiona a la población estudiantil en diferentes grupos. Estos parámetros permiten calcular la linealización de los estimados de la varianza. Esta información está disponible en la base pública de datos.

La selección de las variables está basada en la evidencia examinada en la sección de revisión de la literatura. Por eso, como variables dependientes, se utilizan los puntajes de los alumnos en cada una de las pruebas y, como covariables asociadas, se ha seleccionado el ISE-alumno para analizar los efectos de composición social. La mayoría de los análisis utilizan modelos estadísticos lineales generalizados en su vertiente de regresión ordinaria lineal y regresión multinivel.

El modelo básico es el siguiente:

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 X_{i1} + \beta_2 X_{i2} + \dots + \beta_p X_{ip} + \varepsilon_i$$

En esta fórmula, cada observación $i=1, \dots, n$.

La fórmula considera las n observaciones de la variable dependiente y las p variables independientes. Entonces, Y_i es la i observación de la variable dependiente y X_{ij} es la i observación de la j variable independiente, $j= 1, 2, \dots, p$. Los valores beta β_i representan los parámetros a estimar y ε_i es el error normal de i .

Para respetar la estructura jerárquica de los datos de la encuestas —es decir, de alumnos dentro de la escuela—, en el caso de estimación simultánea de los dos índices socioeconómicos dentro de una ecuación lineal, se ha aplicado la regresión multinivel (Snijders y Bosker, 2012), que considera que los alumnos se agrupan (están anidados) en escuelas. El modelo jerárquico lineal o mixto —denominado HLM por sus siglas en inglés— permite identificar la proporción de la varianza del rendimiento académico que ocurre intraescuelas e interesuelas (correlación intracase o ICC), como se presentará más adelante.

La ecuación es la siguiente: $Y_{ij}=\gamma_{00}+\gamma_{10}(X_{ij})+[u_{0j}+r_{ij}]$

En dicha ecuación, el término u_{0j} indica el efecto aleatorio a nivel 2, lo cual representa la variación en el promedio del puntaje respectivo interesuelas. El término r_{ij} es el efecto aleatorio a nivel 1, que refleja la variación en el promedio del puntaje respectivo intraescuelas.

La varianza en los rendimientos académicos que ocurre entre las escuelas y la varianza de los residuos que ocurre al interior de las escuelas son conocidas como la varianza interesuela e intraescuela, respectivamente. La suma de ambas es la varianza total de los logros. La relación entre ambas varianzas se mide por el coeficiente “rho” (ρ), llamado también “coeficiente de correlación intracase” (ICC). Dicho coeficiente se formula como la ratio de la varianza entre escuelas con respecto a la varianza total y se expresa en la siguiente relación:

$$\rho = \frac{\tau_{00}}{\tau_{00} + \sigma^2}$$

Los puntajes alcanzados en las pruebas han sido ordenados y clasificados según cuatro niveles de rendimiento. A partir de un análisis exhaustivo de los ítems, de acuerdo con sus diversos grados de dificultad, se ha construido cuatro *niveles de logro*. Estos niveles deben reflejar la capacidad del alumno con respecto a la competencia o a la habilidad que está siendo medida, y determinar si los desempeños observados pueden ser considerados satisfactorios según las competencias esperadas al finalizar el quinto ciclo de la Educación Básica Regular.

Para las comparaciones del rendimiento, el nivel considerado como “satisfactorio” sirve como base de referencia en este estudio y es el nivel en el cual el alumno logró los aprendizajes esperados para el grado que cursa. En el nivel “en proceso”, el alumno se encuentra en vías de alcanzar los logros esperados, pero todavía tiene dificultades. En el nivel “en inicio”, se registra a los alumnos

que están en una fase inicial del desarrollo de sus aprendizajes y que responden solo las preguntas más sencillas de la prueba. Finalmente, en el nivel “por debajo del inicio”, se ubican los alumnos que no logran alcanzar los aprendizajes esperados, que se encuentran en una fase muy inicial de sus aprendizajes y que evidencian dificultades para responder incluso a las preguntas más fáciles de la prueba.

Resultados

Los puntajes alineados a un promedio de 500 puntos y una desviación estándar de 100 se completan con el establecimiento de los niveles de rendimiento. Para fines de comparación, se opta como línea de base la categoría “satisfactorio” para todas las competencias. La siguiente tabla permite constatar que el logro satisfactorio en cada una de las competencias es más bien modesto: 16% en matemáticas; 21.3 en lectura y 30.4% en ciudadanía⁵. Los promedios de los puntajes expresados en valores de escala continua reflejan esta situación. Desde luego, es posible encontrar a un alumno con alto/bajo rendimiento en una competencia y con alto/bajo rendimiento en la otra u otras dos competencias; esta posibilidad da lugar a una serie de combinaciones.

Tabla 1. Puntajes promedio y porcentaje del nivel de rendimiento en Matemáticas, Lectura y Ciudadanía

	Matemáticas	Lectura	Ciudadanía
Promedio nacional	501.1 (1.712)	500.4 (1.582)	501.0 (1.550)
Promedio Satisfactorio	657.6 (1.124)	633.8 (1.029)	615.4 (0.934)
No satisfactorio	470.6 (0.870)	464.1 (0.924)	450.1 (0.763)
% Satisfactorio	16.3 (0.006)	21.4 (0.006)	30.9 (0.006)
% No satisfactorio	84.7 (0.006)	71.6 (0.006)	69.2 (0.006)

N.B.: Errores estándar entre paréntesis

Todos los valores son estadísticamente significativos a $p < 0.001$.

Fuente: Elaboración propia, a partir de la base de datos UMC-EM 2013

5. Estos porcentajes coinciden con los de la UMC-EM 2013 (UMC, 2016): Tabla 3.3 (Lectura), Tabla 3.15 (Matemáticas) y Tabla 3.23 (Ciudadanía).

Teniendo en cuenta los puntajes obtenidos simultáneamente en las tres pruebas, se puede afirmar que solamente 9.2% de alumnos tienen resultados satisfactorios en todas las pruebas, el 62.2% —un porcentaje importante de ellos— obtiene resultados no satisfactorios en todas las pruebas, y el 28.6% corresponde al saldo de las combinaciones posible de competencias y niveles. Estas cifras reflejan ciertamente un panorama poco alentador. Frente a dicho panorama, conviene incorporar inmediatamente al análisis —bajo diferentes formas— el impacto que tiene el índice socioeconómico.

Relaciones entre el índice socioeconómico y el rendimiento académico

El análisis de regresión multinivel permite estimar la importancia de las relaciones entre el índice y los resultados en las tres competencias respetando el carácter anidado de los datos. A partir de este análisis, por un lado, es posible apreciar la varianza de los puntajes entre alumnos y escuela cuando no interviene el índice en la determinación de los resultados, lo que es denominado “modelo nulo”. Por otro lado, facilita observar la varianza cuando hay influencia de este índice, lo que es conocido como “modelo mixto”.

Tabla 2. Modelo nulo y mixto de relaciones entre los puntajes de Matemáticas, Lectura y Ciudadanía, y el índice socioeconómico del alumno (ISE)

	Matemáticas	Lectura	Ciudadanía
Coefficiente ISE alumno	21.7 (0.802)	24.1 (0.782)	22.9 (0.772)
Constante	486.2 (1.100)	483.5 (1.007)	486.3 (1.020)
Modelo nulo - ICC (%)	47.7 (0.006)	51.4 (0.006)	44.8 (0.00)
Modelo mixto - ICC (%)	38.9 (0.006)	40.1 (0.007)	34.4 (0.006)

N.B: Errores estándar entre paréntesis

Todos los valores son estadísticamente significativos a $p < 0.001$.

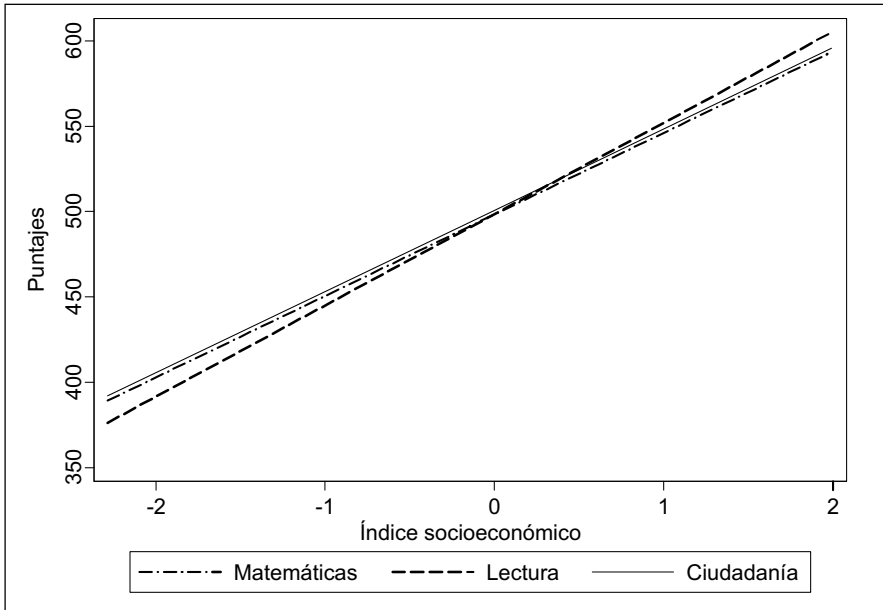
Fuente: Elaboración propia, a partir de la base de datos UMC-EM2013.

El coeficiente de la recta de regresión, denominado “pendiente” o “gradiente” (Willms, 2006), permite apreciar el grado de impacto que ejerce este índice sobre los logros. Así, *ceteris paribus*⁶, el aumento de una unidad en el índice genera un incremento de 21.7 puntos en el rendimiento promedio de Matemáticas, 24.1 en Lectura y 22.9 en Ciudadanía. Estas relaciones pueden visualizarse con la representación gráfica de las rectas de mejor ajuste de las

6. En el contexto modelístico, esta expresión latina significa «todo lo demás constante».

regresiones. Como es evidente, a medida que aumenta el valor del índice, mayores son puntajes de rendimientos continuos y positivos en todas las competencias, sin excepción.

Gráfico 1.
Relación entre los puntajes promedio de Lectura, Matemáticas y Ciudadanía,
y el índice socioeconómico del alumno



Todos los valores son estadísticamente significativos a $p < 0.001$.

Fuente: Elaboración propia, a partir de la base de datos UMC-EM 2013.

Las ecuaciones que estructuran los parámetros del Gráfico 1 se formulan de la siguiente manera:

$$\begin{aligned} \text{Matemáticas:} & \quad 21.7 * \text{índice} + 486.2 \\ \text{Lectura:} & \quad 24.1 * \text{índice} + 483.5 \\ \text{Ciudadanía:} & \quad 22.9 * \text{índice} + 486.3 \end{aligned}$$

Por su parte, el valor del ICC (coeficiente de correlación intraclase) permite apreciar la variabilidad del rendimiento según los modelos. Así, el modelo nulo informa que, entre 44.8% y 51.4% de los rendimientos, se explica por la influencia de factores no observados que operan en el interior de las escuelas. La otra mitad se explica por las diferencias de factores no observados que pertenecen al alumno. Sin embargo, cuando interviene la condición social

del alumno (modelo mixto), la influencia disminuye a un rango entre 34.4% y 40.1%. Dicha influencia es siempre importante para explicar la varianza que ocurre en las escuelas, tratándose de un único factor del modelo.

El perfil socioeconómico de alumnos y escuelas

Por su carácter de variable continua, el índice socioeconómico del alumno (ISE-alumno) permite dividir su distribución por cuartiles (4 proporciones iguales de 25%) y sobre esta base, se puede clasificar convencionalmente la posición social de los alumnos. Los alumnos desfavorecidos son aquellos que se encuentran en el primer cuartil del índice socioeconómico; los alumnos promedios, aquellos que pertenecen al segundo y tercer cuartil; y los alumnos favorecidos, aquellos que se ubican en el primer cuartil.

De igual manera y convencionalmente, se procede con el índice socioeconómico de la escuela (ISE-escuela). Este índice intenta representar sintética y estadísticamente el perfil social del centro escolar. El primer cuartil agrupa a las *escuelas desfavorecidas*; en el segundo y el tercer cuartil, están categorizadas las *escuelas mixtas*; y, en el cuartil superior, se encuentran las *escuelas favorecidas*. De esta manera, se obtiene una distribución cruzada de nueve categorías que figuran en la siguiente tabla. El promedio nacional del ISE-escuela es de 0.0182 ($e.e=0.018$) y el del ISE alumno de 0.0207 ($e.e=0.018$). La tabla 3 presenta, a doble entrada, la distribución porcentual de las categorías de alumnos y escuelas.

Tabla 3. Porcentajes por escuelas y alumnos, según competencias y composición socioeconómica

	Alumnos desfavorecidos	Alumnos promedio	Alumnos favorecidos
Escuelas desfavorecidas	76.6 (0.835)	11.4 (0.507)	0.2 (0.046)
Escuelas mixtas	23.2 (0.836)	72.9 (1.446)	29.7 (2.008)
Escuelas favorecidas	0.2* (0.575)	15.7 (1.383)	70.1 (2.014)
% Total nacional	21.1%	50.6%	24.3%

N.B: Errores estándar entre paréntesis

Todos los valores son estadísticamente significativos a $p < 0.001$.

Fuente: Elaboración propia, a partir de la base de datos UMC-EM 2013

La distribución de alumnos y escuelas presenta un patrón evidente. Las tres cuartas partes de alumnos socialmente desfavorecidos (76,6%) asisten igualmente a escuelas socialmente desfavorecidas. En el extremo opuesto, 70,1%

de alumnos socialmente favorecidos frecuentan escuelas también socialmente favorecidas. Este resultado puede ser un considerado un indicador bruto de la reproducción social en el acceso a las escuelas. También, se debe señalar la presencia casi nula (0.2%) de alumnos desfavorecidos en escuelas favorecidas, así como es igualmente nula la presencia de alumnos favorecidos que asisten a escuelas desfavorecidas (0,2%). Para completar el perfil de alumnos y escuelas, la siguiente tabla expresa esta distribución en valores de puntajes.

Tabla 4. Puntajes promedio por escuelas y alumnos, según competencias y composición socioeconómica

Alumnos	Matemáticas			Lectura			Ciudadanía		
	D	P	F	D	P	F	D	P	F
Escuelas D.	424.8 (1.986)	467.6 (2.05)	485.3 (16.72)	409.0 (1.768)	442.0 (2.342)	497. (15.5)	417.5 (1.726)	449.7 (2.458)	500.5 (17.09)
Escuelas M.	447.6 (2.394)	502.6 (1.82)	538.1 (3.879)	463.1 (1.885)	503.8 (1.521)	550.9 (2.543)	471.1 (1.37)	505.8 (1.533)	548.1 (2.432)
Escuelas F.	500.7 (18.73)	543.2 (2.71)	578.5 (3.609)	500.1 (16.33)	547.9 (2.672)	585.2 (2.905)	505.1 (15.47)	541.1 (4.383)	573.9 (2.948)

N.B: Errores estándar entre paréntesis

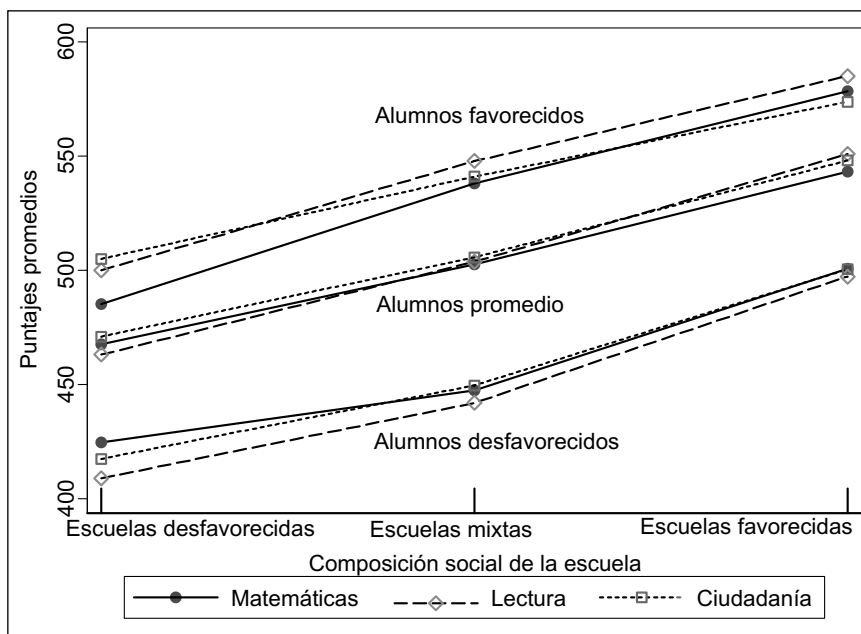
Todos los valores son estadísticamente significativos a $p < 0.001$.

Fuente: Elaboración propia, a partir de la base de datos UMC-EM 2013

Como es de esperar, los alumnos socialmente favorecidos que asisten a las escuelas socialmente favorecidas destacan sistemáticamente por sus mejores resultados en todas las competencias. Al contrario, los alumnos desfavorecidos que atienden a escuelas socialmente desfavorecidas obtienen sistemáticamente peores resultados. Como señala Willms (2006), este efecto de composición socioeconómica produce un doble riesgo para los alumnos desfavorecidos, pues estos son desfavorecidos social y académicamente. Así, por ejemplo, un alumno desfavorecido que asiste a una escuela desfavorecida alcanza 424.8 puntos en Matemáticas. Por su parte, el alumno favorecido que asiste a una escuela favorecida alcanza 578.5 puntos en la misma disciplina. La diferencia representa, entonces, 153.7 puntos en Matemáticas. Esta diferencia asciende a 176.2 en Lectura y 156.4 puntos en Ciudadanía. Al respecto, cabría notar la situación particular de la competencia de lectura, en que la diferencia es mayor.

Aunque se ha constatado la escasa presencia de alumnos socialmente desfavorecidos en las escuelas favorecidas y a pesar de esta paradójica posibilidad, ellos se benefician con 75.9 puntos más en Matemáticas, 91.1 más en Lectura y 87.6 puntos en Ciudadanía. El siguiente gráfico facilita la lectura de las nueve rectas posibles.

Gráfico 2.
Puntajes promedio según competencias y condición socioeconómica de escuelas y alumnos



N.B: Todos los valores son estadísticamente significativos a $p < 0.001$.

Fuente: Elaboración propia, a partir de la base de datos UMC-EM 2013

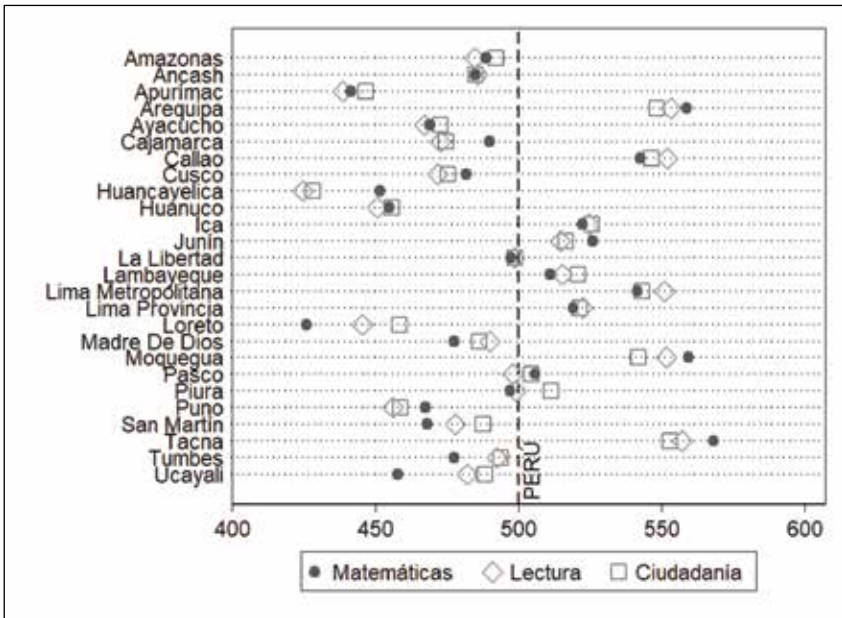
Esta constatación refuerza lo planteado en el informe oficial, según el cual “las diferencias en el rendimiento de los estudiantes peruanos se asocian, sobre todo, a la composición socioeconómica del grupo evaluado que intensifica el efecto del índice socioeconómico individual. Al parecer esta situación se ha mantenido en la última década” (UMC, 2016, p. 141). Establecida esta relación a nivel de un agregado como es la institución escolar, inmediatamente, surge la pregunta acerca de cuán importante son el impacto y la fuerza de esta relación, es decir, si los rendimientos observados son atribuibles a las propias escuelas o si estos provienen de los propios alumnos.

La distribución del rendimiento por regiones

Desde la perspectiva de la región, vale citar los propósitos del Consejo Nacional de Educación (CNE, 2007, p. 96), que aboga por una gestión eficaz, ética, descentralizada y con participación ciudadana. El cuarto objetivo estratégico planteado por el CNE propugna una gestión que logra buenos resultados, y es financiada con equidad y eficiencia. Por eso, es necesario mostrar la dimensión de estas desigualdades de rendimiento entre regiones.

En el siguiente gráfico, se puede distinguir, en primer lugar, que —de las 26 regiones existentes en el país— hay 10 regiones que se sitúan por encima del promedio nacional fijado a 500 puntos y 16 regiones por debajo de este. En este caso, Tacna destaca visiblemente como la región de mayor rendimiento de alumnos en las tres competencias. En el extremo, Loreto es el más alejado del promedio nacional en Matemáticas, que acompaña en la misma posición a Huancavelica, pero esta vez en Lectura y Ciudadanía. En segundo lugar, se constata que el solape de puntajes entre las tres competencias es común, pero hay regiones (Ucayali, Loreto, Huancavelica y Madre de Dios) cuyos logros son bastante dispersos entre las disciplinas. Este rango de dispersión es de tal envergadura que las distancias ascienden a más de 150 puntos de diferencia entre Loreto y Tacna en Matemáticas, y entre Moquegua y Huancavelica en lo que respecta a Lectura.

Gráfico 3.
Distribución de puntajes promedios en Matemáticas, Lectura y Ciudadanía, según regiones



N.B: En el Anexo 1, se presenta los valores de los puntajes y errores estándares en las tres competencias.

Todos los valores son estadísticamente significativos a $p < 0.001$.

Fuente: Elaboración propia, a partir de la base de datos UMC-EM 2013

Esta severa doble desigualdad, interregional e intrarregional, de los logros regionales de aprendizaje advierte la envergadura de los desafíos pendientes que han de enfrentar las políticas educativas con espíritu de justicia y equidad regional.

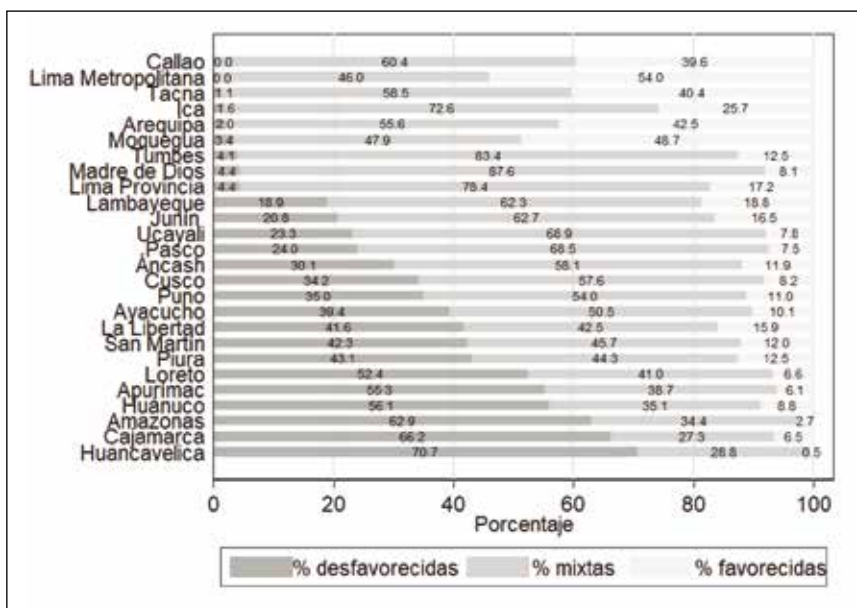
La composición social de las escuelas por regiones

En el acápite anterior, se ha presentado la fuerte dispersión de los rendimientos entre las regiones. Frente a ello, es necesario prestar interés a la distribución de la composición social de las escuelas según estas regiones con el propósito de explorar eventuales asociaciones explicativas a los rendimientos desiguales.

El siguiente gráfico muestra la importante diversidad de la composición social, con un promedio nacional de 21% de escuelas socialmente desfavorecidas. En este, se observa que quince regiones superan este promedio. La mitad de las regiones acogen poblaciones desfavorecidas. Sin embargo, se debe alertar que Huancaavelica se compone de 70% de estas escuelas, seguida de cerca por Cajamarca, con 66%.

Gráfico 4.

Perú: Distribución porcentual de la composición social de las escuelas, por regiones



N.B: Todos los valores son estadísticamente significativos a $p < 0.001$.

Fuente: Elaboración propia, a partir de la base de datos UMC-EM 2013

Llama la atención que, según el criterio ISE empleado en este caso, el Callao y Lima Metropolitana no poseerían escuelas socialmente desfavorecidas y, también, existiría regiones que poseen muy bajos porcentajes de estas escuelas (de hasta menos del 5%)⁷. Si bien estos resultados pueden despertar dudas sobre la pertinencia y la representatividad del índice utilizado, a su vez, invitan a mejorar aquellos índices —nivel socioeconómico, ocupación y educación de los padres, etc.— que están en vigencia y, tal vez, a construir otros índices sociales que abarquen nuevos criterios de cobertura para estimar eficazmente la situación social que rodea los aprendizajes.

Impacto del ISE-alumno según el rendimiento de las regiones

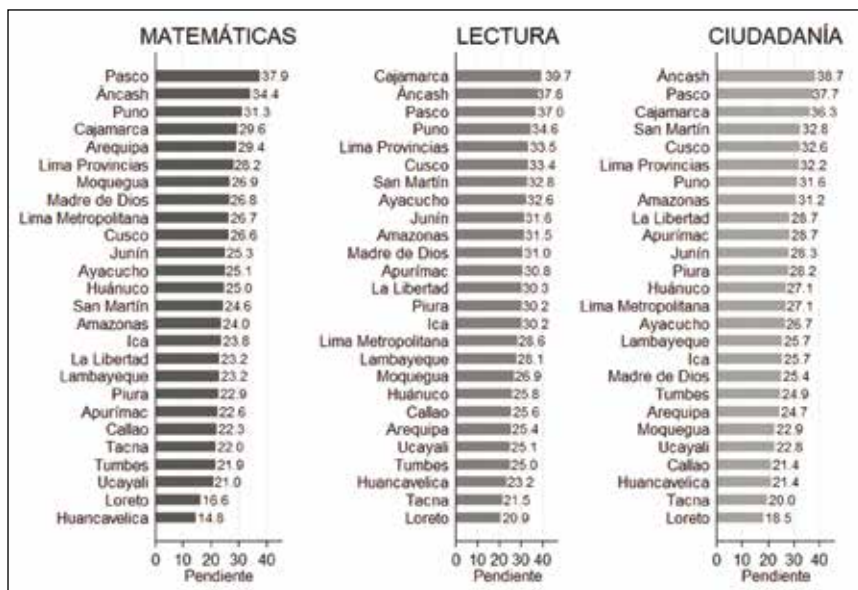
Hay consenso en que un sistema educativo será tanto más equitativo cuanto el incremento del índice social genere menor variación en los resultados, puesto que reproduciría en menor medida el efecto social; de este modo, garantizaría una mayor igualdad de oportunidades. En este trabajo, se aborda una medida clave: el impacto (gradiente) de este **índice** en las distintas disciplinas y regiones. Los valores betas de las gradientes permiten tener un enfoque analítico de las desigualdades académicas relacionadas con la condición social. Los resultados ayudan a entender cómo se configuran estas desigualdades entre las escuelas y entre alumnos (Caro y Lenkeit, 2012; Willms, 2006). Como es usual, una gradiente (pendiente) inclinada indica un mayor impacto del índice sobre el logro académico y expresa mayor dependencia social del alumno que si la pendiente fuera menos empinada. El valor de una gradiente más plana indica comparativamente mayor equidad.

Cabe recordar que el impacto del coeficiente β a nivel nacional alcanza 21 puntos en Matemáticas, 24 puntos en Lectura y 22 en Ciudadanía (Tabla 2). Estos coeficientes representan los beneficios generados en los puntajes promedios del alumno gracias al impacto de la condición social. Tratándose de valores a nivel del país, es de esperar una variabilidad por cada región semejante. Sin embargo, el siguiente gráfico presenta un panorama sorprendente (los datos figuran en el Anexo 2). Los coeficientes tienen en cuenta el carácter multinivel/mixto de la estructura de los datos.

7. Estas, precisamente, obtienen buenos resultados promedios en todas las competencias.

Gráfico 5.

Impacto (coeficiente β) de la relación entre índice socioeconómico de los alumnos y el rendimiento en Matemáticas, Lectura y Ciudadanía, según regiones



N.B: En el Anexo 2, se presenta los valores de los coeficientes y errores estándar en las tres competencias.

Todos los valores son estadísticamente significativos a $p < 0.001$.

Fuente: Elaboración propia, a partir de la base de datos UMC-EM 2013

Los coeficientes de regresión ordenados por sus valores descendentes reflejan un impacto mucho mayor para cada región que el índice promedio nacional, en el que casi todas las regiones acusan una influencia significativa de la condición social de los alumnos. Los contrastes son importantes entre regiones como Pasco, Cajamarca y Áncash, que se benefician en aproximadamente 40 puntos en rendimiento por cada unidad de aumento de sus respectivos índices ISE, frente al promedio nacional, que otorga solo un beneficio de 20 puntos en general, sin distinción de región. En el otro extremo, existiría menor influencia de la posición social en Loreto y Huancavelica, que obtienen beneficios menores. Sin embargo, se debe notar que este menor beneficio ocurre también en Tacna, que es una región con alto ISE.

Existen regiones con mayor equidad, es decir, que son más igualitarias socialmente por el bajo impacto del índice social, pero obtienen bajos resultados. Es sabido que conseguir una mayor equidad social favorece, mas no garantiza, mejores logros y es posible que se pueda alcanzar un alto rendimiento conservando igualmente una alta equidad. Puede ocurrir, asimismo, que se brinden condiciones de aprendizaje socialmente igualitarias, aunque sin garantizar

altos logros. Los coeficientes presentados pretenden identificar este impacto social.

Las diferenciaciones de la gestión pública y privada

En un trabajo sobre desigualdad social en las regiones parece pertinente, aun sin profundizar, abordar el tema de la gestión escolar. Cabe recordar que, en UMC-EM 2013, participaron 77,1% alumnos del sector estatal y 22,9% del no estatal. En todas las competencias medidas en dicha encuesta, el promedio de rendimiento en la gestión no estatal es sistemáticamente mayor: Matemáticas (556 versus 484), Lectura (565 versus 480) y Ciudadanía (551 versus 485). Cuando interviene el índice ISE-alumno en la relación gestión-rendimiento, los coeficientes de la regresión multinivel indican la fuerte influencia de la variable tipo de gestión. En efecto, la siguiente tabla registra los beneficios de la condición social del alumno, que asciende a más de 20 puntos en cada competencia. Sin embargo, tomando como referencia los alumnos de escuelas estatales, se evidencia que estos beneficios son mucho más sensibles para los alumnos de las escuelas no estatales, quienes obtienen beneficios tan importantes que van desde 46.9 en Ciudadanía hasta 64.3 en Lectura. De esta manera, se confirma la doble ventaja social: los alumnos tienen mejores rendimientos gracias a la ventaja de su origen social y a su ventaja por asistir a escuelas de gestión no estatal.

Tabla 5. Impacto del índice socioeconómico según competencia por gestión no estatal y estatal, e índice intraclase (ICC)

	Matemáticas		Lectura		Ciudadanía	
	Coeficiente	e.e	Coeficiente	e.e	Coeficiente	e.e
Índice ISE-alumno	21.4	0.807	23.8	0.787	22.6	0.783
Gestión No estatal (base = Estatal)	53.1	2.56	64.3	2.307	46.9	2.475
Constante	477.1	1.235	472.4	1.197	478.2	1.161
ICC (%)	36.1	0.006	35.6	0.007	32.0	0.006

N.B.: En el Anexo 3, se presenta los valores de los coeficientes y errores estándar en las tres competencias.

Todos los valores son estadísticamente significativos a $p < 0.001$.

Fuente: Elaboración propia, a partir de la base de datos UMC-EM 2013

En cuanto a la variabilidad al interior de las escuelas, la comparación de los valores del ICC con aquellos generales de la Tabla 2 permite apreciar una ligera disminución cuando se incorpora la variable gestión. En esa medida, la variabilidad en los rendimientos por impacto del índice socioeconómico

sigue siendo igualmente importante cuando se distingue las escuelas por su condición de no estatales.

Es necesario anotar que este cuadro general sobre el tema de la gestión parece discutible, pues la literatura académica ha detectado —particularmente, en la capital del país— la existencia de escuelas privadas con logros iguales o menores que aquellos de las escuelas públicas en distritos de nivel socioeconómico modesto (Balarin, 2015; Cuenca, 2013). En ciertos distritos, cuando los efectos del nivel socioeconómico individual y de la composición social de las escuelas están adecuadamente modelados, no se encuentran diferencias sustantivas del rendimiento entre uno y otro tipo de gestión. Esta situación parecer ser producto del incremento masivo de la matrícula privada, que oferta una educación de bajo costo para familias de escasos recursos. Como consecuencia, se genera una gran heterogeneidad del sector privado, tanto en términos de calidad como en resultados de aprendizaje.

En el Anexo 3, se presenta los promedios de las pruebas a nivel de regiones y según la gestión, los que ilustran las diferencias regionales. Así, los datos muestran regiones donde existen brechas importantes entre las escuelas estatales versus las no estatales. En Matemáticas, la diferencia va desde 5 puntos en el Callao hasta más de 100 puntos en Ayacucho, Huancavelica, Huánuco y Apurímac⁸. En Lectura, se observa aún mayores diferencias que en Matemáticas y se agrega a Áncash a la lista. En Ciudadanía, aparece el mismo escenario de diferencias para las regiones citadas. Cabe destacar que las menores diferencias por gestión entre todas las competencias evaluadas ocurren en el Callao. La importante segregación en el país no es novedad (Benavides et al., 2014).

A partir de ello, en primer lugar, se confirma que los mayores puntajes en todas las competencias y las regiones sin excepción se encuentran en las escuelas de gestión privada. Tal vez, este no sea el caso a nivel distrital, como se ha encontrado en otras investigaciones. En segundo lugar, las diferencias intra e interregionales tienen un rango muy amplio, que ilustran la alta heterogeneidad de la diferenciación social, pero quizás también son consecuencia de una fuerte dispersión en la asignación y utilización de recursos humanos, físicos y financieros. Esto no significa necesariamente que frecuentar una escuela pública conduce a menores rendimientos: regiones como Tacna y Moquegua, por ejemplo, se distinguen por sus altos logros y 80% de sus alumnos asisten a escuelas públicas.

Conclusiones

La encuesta muestral de 2013 permite medir la importancia de variables, sociales como el índice socioeconómico del alumno y de la escuela, como factores importantes en la determinación del rendimiento académico. En este sentido, estimar su impacto deviene crítico para contribuir al diseño y orientación de las políticas de mejoramiento de los aprendizajes.

Los reportes oficiales de la evaluación UMC-EM2013 presentan ampliamente, a través de modelos, los factores asociados que pueden influir sobre el rendimiento académico. De este modo, permiten espacio suficiente para investigar diversos aspectos de la desigualdad social en la educación primaria. Los resultados, como es usual, confirman una tendencia al crecimiento continuo y positivo del rendimiento conforme la condición social —medida por el índice social— es más alta. Esta relación se manifiesta como válida para las tres competencias medidas por la encuesta.

La fuerza de la influencia de la condición social se manifiesta claramente en la varianza explicada del rendimiento a través del llamado modelo multinivel nulo y mixto. En el modelo nulo, cuando ningún factor en particular interviene en la determinación del rendimiento, aproximadamente la mitad de la variabilidad de los logros académicos en cada una de las competencias es atribuible a las características propias de la escuela; y la otra mitad, atribuible a las características del alumno. Por construcción, estas características no son observadas por la encuesta y engloban todas aquellas que pueden perfilar al alumno y a la escuela. Cuando interviene el índice social en el modelo mixto, esta variabilidad al interior de las escuelas disminuye según la competencia: 39.9% en Matemáticas, 51.4 % en Lectura y 34.4% en Ciudadanía. Estos valores son importantes y resaltan claramente la importancia del impacto del solo factor social por su alto poder de mediación.

Basándose en el índice social, el análisis cruzado de alumnos y escuelas entre categorías favorecidas y desfavorecidas permite apreciar los efectos de composición social. En efecto, los alumnos socialmente favorecidos asisten mayoritariamente (más de 70% de las veces) a escuelas también favorecidas. Ocurre lo mismo con los alumnos desfavorecidos, quienes también en proporción mayoritaria frecuentan las escuelas desfavorecidas. Esta distribución social se alinea igualmente con los logros académicos: se otorga mayores puntajes en todas las competencias a los alumnos socialmente favorecidos. Paradójicamente, aunque ocurre raramente (menos del 1%), los alumnos desfavorecidos se benefician más si asisten a escuelas favorecidas.

Los acápitales dedicados al análisis de logros por regiones aportan importantes lecciones. En efecto, muchas veces los promedios nacionales eclipsan realidades locales alarmantes. Así, 10 de las 26 regiones del país alcanzan el promedio nacional en cada una de las competencias. Además, aunque las diferencias pueden existir naturalmente entre regiones, los análisis muestran diferencias muy importantes en los logros de cada competencia tanto al interior de

la misma región como entre las regiones. Esta dispersión interregional puede llegar a 150 puntos de diferencia con otra región y a 50 puntos al interior de una misma región. Cuando se perfila las regiones por la composición social de las escuelas, la dispersión es igualmente alarmante. En el país, coexisten regiones socialmente desfavorecidas que atiende a más de 60% de sus alumnos en esta categoría social frente a otras regiones que tienen menos del 5% de alumnos en esta categoría. Los puntajes académicos traducen estas diferencias sociales regionales.

También, existen casos de fuerte contraste en la dependencia del índice social sobre el rendimiento escolar que atestiguan, por una parte, la poca equidad en la distribución del índice social y, por otra, el riesgo de efectos diferenciados que podrían obtenerse con una política social dirigida de manera uniforme a las familias de los alumnos sin distinguir su pertenencia regional. Así, hay regiones con alto rendimiento cuya pendiente tiene un valor de aproximadamente 20 puntos y regiones que, con un valor similar de pendiente, obtienen resultados extremadamente bajos, que llegan al extremo de hasta 150 puntos de diferencia en la misma competencia.

Sin profundizar en el debate recurrente sobre la diferencia de rendimiento entre escuelas estatales y no estatales, a nivel de regiones, este trabajo puede aportar a la discusión mostrando que los rendimientos en favor de las escuelas de gestión no estatal son siempre mayores que aquellos de las escuelas estatales (Anexo 3).

Los análisis presentados no eximen de dejar constancia sobre la cautela que debe acompañar las interpretaciones de estos resultados, pues se reitera el carácter muestral de sección cruzada de los datos, cuyos límites de causalidad son menores frente a encuestas longitudinales y experimentales. Asimismo, el índice socioeconómico utilizado tiene una utilidad temporal, puesto que, en tanto constructo multidimensional, posee componentes que probablemente evolucionarán en el futuro cuando aparezca nuevos índices.

Para futuras investigaciones, queda pendiente investigar la asociación entre la composición social de las escuelas con los procesos pedagógicos, psicosociales y psicológicos subyacentes a alumnos y docentes en el proceso de aprendizaje. Del mismo modo, queda por incorporar al análisis las mediaciones del rol parental, el capital cultural de la familia, los aspectos socioafectivos y emocionales de los aprendizajes, las aspiraciones de los alumnos, el clima escolar, entre otras canteras de interés que están muy contextualizados socialmente.

En este trabajo, se evita establecer relaciones de causa y efecto entre los factores que afectan los rendimientos escolares. Se propone, más bien, aportar pistas de reflexión suficientemente consistentes y significativas para ayudar a concebir políticas de educación justas y eficientes. Los resultados sugieren la aplicación de políticas sociales y educativas diferenciales de recursos a distintas escuelas que atienden alumnos diferentes y en contextos sociales también diferentes. Este parece ser un requisito para resolver el desafío de elevar el rendimiento de los alumnos y, al mismo tiempo, reducir las desigualdades asociadas

a la condición social. No se puede ignorar que los resultados escolares son consecuencias históricas de políticas de educación, las que, a su vez, son producto de un proceso histórico y social propio.

Abatir la desigualdad en los aprendizajes basada en la condición social de alumnos y escuelas es una política social diferenciada y debe convertirse en una política emblemática de la más alta importancia. La educación es un proceso cuya transformación implica una visión de largo plazo y el futuro se construye desde ahora. Por este motivo, eliminar las desigualdades sociales en los aprendizajes desde la educación primaria deviene una cuestión urgente de política educativa.

Referencias bibliográficas

- Balarin, M. (2015). *Las múltiples formas y efectos de la participación del sector privado en la educación. Proyecto Forge*. Lima.
- Benavides, M., León, J. y Etesse, M. (2014). *Desigualdades educativas y segregación en el sistema educativo peruano. Una mirada comparativa en las pruebas Pisa 2000 y 2009*. Lima: Grade.
- Bourdieu, P. et Passeron, J. C. (1970). *La reproduction. Elements pour une theorie du système d'enseignement*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Calero, J., Escardíbul, O., Waisgrais, S. y Mediavilla, M. (2007). *Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Cuenca, R. (2013). La escuela pública en Lima Metropolitana. ¿Una institución en extinción? *Revista Peruana de Investigación Educativa*, (5), pp. 73-98.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., and York, R. L. (1966). *Equality and educational opportunity*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics, Office of Education, U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- Caro, D. H. y Lenkeit, J. (2012). An analytical approach to study educational inequalities: 10 hypothesis tests in PIRLS 2006. *International Journal of Research & Method in Education*, 35(1), 3-30.
- Consejo Nacional de Educación (2007). *Proyecto educativo nacional al 2021: La educación que queremos*. Lima: Consejo Nacional de Educación.
- Cueto, S. (2007). Las evaluaciones nacionales e internacionales de rendimiento escolar en el Perú: Balance y perspectivas. En Grupo de Análisis para el Desarrollo (Ed.), *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú* (pp. 405-455). Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- Cueto, S., León, J. y Miranda, A. (2014). *La composición de la escuela y su asociación con el rendimiento y características socioemocionales de los estudiantes*. Niños del Milenio. Recuperado de <www.ninosdelmilenio.org>
- Guadalupe, C. y Castillo, L. (2014). *Diferencias regionales en políticas de apoyo al aprendizaje y su posible impacto sobre los niveles de logro* (documento de Discusión). Lima, Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.
- Guadalupe, C. y Villanueva, A. (2014). PISA 2009/2000 en América Latina: Una relectura de los cambios en el desempeño lector y su relación con las condiciones sociales. *Apuntes: Revista de Ciencias Sociales*, 40(72), 157-192.
- Hanushek, E., y Woessman, L. (2011). The economics of international differences in educational achievement. In Hanushek E., Machin S. y Woessmann, L. (Eds.), *Handbook of Economics of Education. Vol 3. The Economics of Education* (pp. 89-200). Amsterdam: North Holland.

- León, J. y Min-Jong Youn. (2016). El efecto de los procesos escolares en el rendimiento en Matemática y las brechas de rendimiento debido a diferencias socioeconómicas de los estudiantes peruanos. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, (8), 149-180.
- León, J. y Collahua, Y. (2016). El efecto del nivel socioeconómico en el rendimiento de los estudiantes peruanos: Un balance de su efecto en los últimos quince años. *Investigación para el desarrollo en el Perú: Once balances*. Lima: Grade.
- Ministerio de Educación del Perú - Unidad de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (2006). *Evaluación nacional del rendimiento estudiantil 2004. ¿Cómo disminuir la inequidad del sistema educativo peruano y mejorar el rendimiento de sus estudiantes? Factores explicativos más relevantes en la Evaluación Nacional 2004*. Lima: Ministerio de Educación.
- _____ *¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes al término de la educación primaria? Informe de logros de aprendizaje y sus factores asociados en la Evaluación Muestral 2013*. Lima: Ministerio de Educación.
- _____ (2015). *Reporte técnico de la Evaluación Muestral de estudiantes de 6° de primaria 2013*. Lima: Ministerio de Educación.
- _____ (2016). Regiones en perspectiva: la influencia de los factores asociados al aprendizaje al término de la educación primaria. *Estudios Breves 2*. Lima: Ministerio de Educación.
- Miranda, L. (2008). Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicancias para la política educativa del Perú. En M. Benavides (Ed.), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate* (pp. 11-39). Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- Monseur, C. et Crahay, M (2008). Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires: Une comparaison internationale. *Revue Française de Pédagogie*, (164), Julio-Septiembre.
- Muelle, L. (2016). Factores de riesgo en el bajo desempeño académico y desigualdad social en el Perú según PISA 2012. *Revista Apuntes*, 43(79), 10-45.
- Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] (2014). *PISA 2012 Results: What students know and can do. Student Performance in Mathematics, Reading and Science, Volume I*. Paris: OECD Publishing.
- Rumberger R., and Palardy G, (2005). Does segregation still matter? The impact of student composition on academic achievement in High School. *Teachers College Record*, 107(9), 1999-2045.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.

- Snijders T., and Bosker R. (2012). *Multilevel analysis: An introduction to basic and advanced Multilevel Modeling*. 2nd Ed. London: Sage Publishers.
- Unesco-Orealc (2016). *Terce - Factores asociados. Cuadernillo N° 3*. Laboratorio Latinoamericano de la evaluación de la calidad de la educación. Santiago de Chile: Unesco.
- Willms, J. D. (2006). *Las brechas de aprendizaje: Diez preguntas de la política educativa a seguir en relación con el desempeño y la equidad en las escuelas y los sistemas educativos*. Montreal: Instituto de Estadística de la Unesco.

Anexo 1.

Distribución de promedios y errores estándares según Matemáticas (M), Lectura (L) y Ciudadanía (C), e índices socioeconómicos del alumno y de la escuela, según regiones

Región	M	ee	L	ee	Ca	ee	ISE	e.e	ISE- escuela	e.e
Amazonas	478.4	(5.26)	473.1	(4.78)	479.4	(5.11)	-0.767	0.05	-0.764	0.05
Áncash	476.7	(5.36)	476.2	(5.01)	475.8	(4.79)	-0.210	0.05	-0.213	0.05
Apurímac	436.8	(5.60)	431.4	(6.14)	440.1	(5.82)	-0.596	0.06	-0.609	0.06
Arequipa	553.0	(3.91)	547.2	(3.42)	542.1	(3.31)	0.569	0.04	0.566	0.04
Ayacucho	463.1	(7.34)	458.7	(7.07)	463.6	(6.98)	-0.362	0.07	-0.378	0.08
Cajamarca	480.7	(9.48)	459.6	(7.08)	461.0	(7.46)	-0.866	0.09	-0.869	0.09
Callao	540.5	(3.613)	549.9	(2.953)	543.3	(3.430)	0.618	0.04	0.626	0.04
Cusco	479.0	(5.437)	467.8	(5.392)	472.1	(4.848)	-0.355	0.05	-0.364	0.05
Huancavelica	450.6	(5.438)	422.9	(5.444)	427.4	(5.420)	-0.849	0.06	-0.893	0.06
Huánuco	447.2	(5.300)	440.7	(6.012)	445.7	(5.295)	-0.709	0.06	-0.710	0.06
Ica	520.6	(5.602)	521.1	(3.907)	522.1	(4.222)	0.422	0.03	0.428	0.03
Junín	518.3	(6.046)	506.9	(4.803)	508.7	(4.786)	-0.025	0.06	-0.029	0.06
La Libertad	491.1	(4.950)	490.1	(4.874)	490.8	(4.941)	-0.308	0.06	-0.325	0.06
Lambayeque	507.8	(4.681)	510.6	(4.455)	515.9	(4.472)	0.018	0.05	-0.003	0.06
Lima Metropolitana	542.6	(4.590)	550.7	(3.981)	543.0	(4.143)	0.770	0.04	0.783	0.04
Lima Provincias	515.7	(3.748)	520.1	(4.323)	519.6	(4.314)	0.239	0.05	0.244	0.05
Loreto	411.6	(4.909)	424.4	(6.129)	439.8	(5.340)	-0.66	0.07	-0.691	0.07
Madre de Dios	474.7	(5.843)	488.8	(5.801)	483.6	(6.166)	0.054	0.05	0.057	0.05
Moquegua	554.9	(5.348)	547.7	(4.867)	537.6	(4.966)	0.656	0.06	0.657	0.06
Pasco	497.3	(6.221)	489.9	(5.702)	495.2	(5.023)	-0.17	0.07	-0.187	0.07
Piura	487.5	(3.480)	489.2	(3.555)	501.7	(3.436)	-0.41	0.05	-0.417	0.05
Puno	460.4	(5.977)	446.3	(5.471)	449.2	(5.947)	-0.31	0.08	-0.320	0.08
San Martín	464.9	(5.052)	471.9	(4.696)	480.1	(4.585)	-0.46	0.07	-0.469	0.07
Tacna	566.2	(4.941)	555.3	(3.826)	549.7	(4.376)	0.615	0.05	0.619	0.05
Tumbes	473.8	(4.559)	487.3	(4.177)	489.7	(3.863)	0.145	0.06	0.140	0.06
Ucayali	454.2	(4.443)	474.0	(4.637)	481.8	(3.987)	-0.23	0.05	-0.253	0.06

N.B.: Todos los valores son significativos a $p < 0.001$.

Fuente: Elaboración propia a partir de la UMC-EM 2013

Anexo 2.

Coefficientes (β) y errores estándares (e.e) de los puntajes en Matemáticas (M), Lectura (L) y Ciudadanía de las regresiones multinivel del índice socioeconómico del alumno (ISE) según regiones

Région	β M	e.e	β L	e.e	β C	e.e
Amazonas	24.0	2.64	31.2	2.74	31.5	2.56
Áncash	34.4	1.99	38.7	2.06	37.8	1.97
Apurímac	22.6	2.15	28.7	2.32	30.8	2.33
Arequipa	29.4	2.74	24.7	2.64	25.4	2.39
Ayacucho	25.1	2.58	26.7	2.66	32.6	2.59
Cajamarca	29.6	2.62	36.3	2.63	39.7	2.43
Callao	22.3	2.56	21.4	2.63	25.6	2.36
Cusco	26.6	1.97	32.6	1.98	33.4	1.92
Huancavelica	14.8	2.76	21.4	2.84	23.2	2.75
Huánuco	25.0	2.31	27.1	2.38	25.8	2.34
Ica	23.8	2.31	25.7	2.33	30.2	2.21
Junín	25.3	2.30	28.3	2.13	31.6	2.10
La Libertad	23.2	2.00	28.7	2.08	30.3	1.92
Lambayeque	23.2	1.98	25.7	2.14	28.1	1.99
Lima Metropolitana	26.7	2.42	27.1	2.39	28.6	2.21
Lima Provincia	28.2	2.67	32.2	2.67	33.5	2.48
Loreto	16.6	2.29	18.5	2.50	20.9	2.62
Madre de Dios	26,8	3.45	25.4	3.76	31.0	3.47
Moquegua	26,9	3,61	22,9	3,49	26,9	3,14
Pasco	37,9	2,87	37,7	2,87	37,0	2,66
Piura	22,9	1,83	28,2	1,92	30,2	1,82
Puno	31,3	2,48	31,6	2,56	34,6	2,45
San Martín	24,6	2,07	32,8	2,06	32,8	1,95
Tacna	22,0	2,75	20,0	2,62	21,5	2,30
Tumbes	21,9	2,48	24,9	2,57	25,0	2,57
Ucayali	21,0	2,22	22,8	2,36	25,1	2,34

N.B: Todos los coeficientes de β son significativos a $p < 0.001$.

Fuente: Elaboración propia a partir de la UMC-EM 2013

Anexo 3.

Promedio y errores estándares (e.e) de Matemáticas (M), Lectura (L)
y Ciudadanía (C) por gestión estatal (Pub.) y no estatal (Priv.), según regiones

Región	M Pub	e.e	M Priv	e.e	L Pub	e.e	L Priv	e.e	C Pub	e.e	C Priv	e.e
Amazonas	478.2	5.29	508.7	8.17	472.7	4.80	553.7	1.01	478.9	5.12	569.3	5.42
Áncash	465.8	6.05	556.3	8.99	463.7	5.68	567.4	6.82	464.1	5.30	561.2	9.51
Apurímac	432.7	5.85	535.8	12.21	426.8	6.44	544.9	4.16	437.1	6.10	511.8	8.52
Arequipa	537.5	5.10	575.7	5.70	528.8	4.16	574.0	5.07	528.6	3.79	561.9	5.82
Ayacucho	452.9	7.09	567.9	10.87	447.2	6.99	576.4	6.28	453.2	6.95	569.2	6.54
Cajamarca	478.4	9.83	521.0	32.45	455.6	7.10	530.1	31.56	457.8	7.68	518.1	22.25
Callao	538.7	5.08	544.0	4.30	543.2	3.83	562.1	4.60	542.3	4.31	545.1	5.73
Cusco	468.6	6.08	552.4	12.36	455.5	6.13	554.4	9.12	461.8	5.43	545.5	11.28
Huancavelica	450.0	5.47	555.3	9.04	422.2	5.47	548.0	17.71	426.8	5.45	544.7	8.21
Huánuco	438.0	5.49	553.9	13.59	430.5	6.20	558.6	10.60	437.5	5.51	541.4	6.30
Ica	510.1	7.23	553.6	7.77	508.8	5.00	559.8	6.16	512.8	5.24	551.2	7.70
Junín	510.5	6.88	567.0	9.64	496.2	5.29	574.4	9.19	500.9	5.30	557.5	8.98
La Libertad	476.2	5.59	554.0	8.47	472.1	5.35	565.8	6.66	474.4	5.64	559.9	6.18
Lambayeque	493.0	5.40	554.7	8.76	493.1	4.66	565.8	9.46	502.9	4.86	556.9	9.59
Lima												
Metropolitana	526.9	7.67	561.1	5.44	533.5	6.77	571.0	4.64	533.9	6.76	553.6	4.86
Lima												
Provincia	504.1	3.98	555.6	6.49	505.8	4.35	569.4	6.96	509.1	5.01	555.9	6.33
Loreto	407.2	4.67	470.4	30.16	420.0	5.81	484.3	40.63	436.4	4.90	486.4	38.40
Madre de Dios	472.3	6.07	493.8	16.41	484.2	5.80	525.9	16.87	482.1	6.27	495.2	21.80
Moquegua	548.3	6.08	581.6	11.25	538.7	5.72	583.6	6.61	530.7	5.82	565.8	6.78
Pasco	491.0	6.09	591.0	26.50	485.6	6.00	554.0	13.70	491.1	5.26	554.9	12.01
Piura	475.8	3.90	546.9	6.62	474.5	4.03	563.5	5.47	490.5	4.03	558.4	4.03
Puno	454.0	6.66	502.4	12.03	437.3	6.13	505.3	10.53	443.3	6.79	488.3	9.26
San Martín	462.2	5.18	528.8	3.17	468.9	4.73	544.4	10.24	478.7	4.75	512.5	12.34
Tacna	557.2	5.55	594.6	10.09	545.4	4.51	586.6	6.57	543.5	5.10	569.5	8.07
Tumbes	466.9	5.14	525.4	7.64	478.3	4.77	555.0	6.54	483.4	4.30	536.7	7.85
Ucayali	449.8	4.74	531.5	4.59	470.2	4.93	539.3	8.32	478.4	4.20	541.4	9.82

N.B.: Todos los valores son significativos a $p < 0.001$.

Fuente: Elaboración propia a partir de la UMC-EM 2013

Motivación de logro académico
en estudiantes universitarios de psicología:
Un análisis psicométrico y comparativo de los datos

Walter Arias Gallegos

Universidad Católica San Pablo, Arequipa
walterlizandro@hotmail.com

Renzo Rivera
Karla Ceballos Canaza
Claudia Maquera Fernández
Caroline Melgar Carrasco
Atena Sota Velásquez
Marcia Díaz Cano

Recibido: 15-05-2018

Aprobado: 08-01-2019

Motivación de logro académico en estudiantes universitarios de psicología: un análisis psicométrico y comparativo de los datos

Resumen

En este artículo, se analiza el constructo de motivación de logro académico a partir de la prueba construida por Thornberry (2003) y aplicada a escolares de Lima. Ello implicó el análisis psicométrico de la prueba de Motivación de Logro Académico tras ser aplicada a 636 estudiantes de 2 universidades de Arequipa. Luego de no encontrar una solución factorial satisfactoria en el análisis factorial confirmatorio, se procedió a generar dos análisis factoriales exploratorios (AFE): uno con algunos ítems invertidos y otro sin dicha inversión. Los resultados de ambos AFE revelan diferencias en la estructura de la prueba con respecto a su versión original, pues se redujeron a dos los tres factores de la subescala de motivación de logro, mientras que la subescala de deseabilidad social obtuvo bajos niveles de confiabilidad, tanto con los ítems invertidos ($\alpha_{\text{ordinal}} = .635$) como sin dicha inversión ($\alpha_{\text{ordinal}} = .634$). Además, hallamos que las mujeres presentan mayor motivación de logro académico que los varones y que los estudiantes de semestres superiores tienen puntajes más altos en este constructo. No se registraron diferencias significativas en función de las universidades de procedencia.

Palabras clave: Motivación de logro académico, psicología educativa, psicometría, estudiantes universitarios

Academic achievement motivation in psychology university students: a psychometrical and comparative analysis of data

Abstract

This article analyzes the motivational construct of academic achievement based on the test constructed by Thornberry (2003) applied to students from Lima. This study involved the psychometric analysis of the Academic Achievement Motivation test, which was applied to 636 students from 2 universities in Arequipa. After not finding a satisfactory factorial solution in the confirmatory factor analysis, we proceeded to generate two exploratory factorial analyzes (AFE), one with some inverted items and another without this investment. The results of both AFE reveal differences in the structure of the test in terms of its original version: the three factors of the achievement motivation sub-scale were reduced to two. The social desirability sub-scale obtained low levels of reliability both with the inverted items ($\alpha_{\text{ordinal}} = .635$) and without such inversion ($\alpha_{\text{ordinal}} = .634$). In addition, we found that women have more motivation for academic achievement than men. Also, upper-level students have higher scores in this construct. There were no significant differences according to the universities of origin.

Keywords: *Academic achievement motivation, Educational Psychology, psychometrics, university students*

Introducción

La motivación es un concepto fundamental en la psicología, que puede definirse como el proceso interno que activa, guía y mantiene la conducta (Baron, 1997). De acuerdo con Robinson (1988), el concepto de motivación es introducido como objeto de estudio por San Agustín a través de la noción de libre albedrío. También, se reconocen importantes contribuciones teóricas de William James al estudio de la motivación (Palmero y Fernández-Abascal, 1995) y de autores contemporáneos que se han dedicado a su estudio experimental desde diversas perspectivas, como Atkinson, Weiner, McClelland, Eysenck, Bandura, etc. (Gimeno y Mayor, 1995). La neurofisiología también hizo su contribución, a través del descubrimiento de los centros de recompensa, con James Olds y Peter Milner, que abarca el tronco encefálico, el sistema límbico y hasta la corteza prefrontal (Roca, 1995).

Desde una perspectiva funcionalista, Woodworth fue el primero en hablar científicamente de la motivación en 1918 a partir del concepto de “*drive*” (Huertas y Montero, 1995). En los años 30, el neoconductismo se abocó al estudio de la motivación con las investigaciones de Hull (Bolles, 1976), mientras que Maslow (1968) planteó los aportes más destacados desde una perspectiva humanista. Sin embargo, desde un enfoque cognitivo, McClelland introdujo el concepto de motivación de logro por influencia de su maestro, Henry Murray, otro gran teórico de la motivación (Thornberry, 2003). La teoría de McClelland se centra en tres fuentes de motivación: la motivación de poder, la motivación de logro y la motivación afiliativa (McClelland, 1992). Aunque surge en el ámbito organizacional, dicha teoría ha tenido repercusiones en otros campos de la psicología aplicada.

La motivación de logro refiere a un tipo de motivación que es aprendida a través de la interacción social, que orienta los esfuerzos y las acciones de la persona, de manera persistente, hacia la búsqueda de un desempeño exitoso que sobrepase los estándares ordinarios (McClelland, Atkinson, Clark y Lowell, 1953). De acuerdo con esta teoría, si la motivación por el éxito es mayor que la motivación por evitar el fracaso, el resultado es una conducta fuertemente motivada (Atkinson, 1958). Sin embargo, ambas tendencias suelen estar presentes, en mayor o menor medida, entre los estudiantes (Rodríguez, Cabanach, Piñero, Valle, Núñez y González-Pineda, 2001).

En el ámbito educativo, la motivación se considera un aspecto esencial para el aprendizaje, porque favorece su autorregulación y repercute positivamente en el rendimiento académico (Lamas, 2008). Además, la motivación contribuye con el proceso de significación del material aprendido, el cual se refleja en una mejor comprensión de los contenidos (Ausubel, Novack, y Hanesian, 1976). Ambos aspectos devienen en una motivación intrínseca que es activada por una pulsión cognoscitiva, que se focaliza en el propio interés y se acompaña de un profundo sentimiento de satisfacción (Tirado, Santos y Tejero-Díez, 2013). En ese sentido, las teorías actuales de la motivación sostienen que tanto

factores cognitivos como afectivos están implicados en la motivación humana (Barberá, 1995). De hecho, se sabe que el desempeño académico está determinado por su perfil cognitivo y emocional (Vázquez, Francica y Sosa, 2014), puesto que, si bien las cogniciones tienen un efecto regulador de las emociones, estas también son reguladoras de la cognición (Domínguez y Adrián, 2016).

De esta manera, surgió la teoría de control-valor de las emociones de logro de Pekrun (2006), que se centra en las emociones en diferentes contextos académicos, y abarca diversos supuestos teóricos afines a la teoría expectativa-valor, la teoría transaccional del estrés y las teorías atribucionales de las emociones de logro. Estudios realizados por universitarios argentinos han mostrado que las mujeres presentan mayor ansiedad, vergüenza, desesperanza y costo emocional en la búsqueda de ayuda académica, mientras que los varones presentan mayor autoeficacia social y se benefician más de este tipo de ayuda (Sánchez, 2013). En ese sentido, se ha sostenido que las mujeres están más motivadas por necesidades afiliativas que de logro o poder, como ocurre en el caso de los varones, o que estos están más motivados extrínsecamente y las mujeres, intrínsecamente (Barberá y Cantero, 1994).

Otra teoría compatible con la teoría de motivación de logro es la teoría de las metas de logro de Covington (2000), la cual señala que existen cuatro tipos de metas: de aproximación al aprendizaje, de evitación del aprendizaje, de aproximación al rendimiento y de evitación al rendimiento. Se considera que seguir metas de aproximación al aprendizaje es más favorable que seguir metas de aproximación al rendimiento, debido a que implica un mayor compromiso en determinadas situaciones académicas y porque implica un patrón de conducta que está orientado intrínsecamente (Lens, Matos y Vansteenkiste, 2008).

La teoría de las perspectivas de meta de Nicholls explica el interés de los jóvenes en el estudio a partir de su grado de satisfacción e involucramiento con las actividades académicas, que —a su vez— están mediadas por sus habilidades, metas, creencias, valores y su personalidad (Nicholls, Cheung, Lauer y Patashnick, 1989). Sobre la base de su teoría, se ha visto que los varones puntúan más alto en metacreencias centradas en el ego y las mujeres en metacreencias centradas en la tarea; estas creencias se relacionan con altas competencias académicas (Castillo, Balaguer y Duda, 2003).

En estos enfoques, el modelo atribucional de Weiner (1985) ha sido fundamental, porque las motivaciones académicas están mediadas, en gran medida, por las atribuciones causales sobre la base de las experiencias educativas previas y el locus de control interno. Ello no significa que los factores externos no sean importantes para la motivación, puesto que, de hecho, diversos estudios experimentales han corroborado que el monitoreo sistemático promueve la consecución de metas (Harkin, Webb, Prestwich, Conner, Kellar, Benn y Sheeran, 2016). Sin embargo, es mucho mejor para el estudiante, en términos de un auténtico aprendizaje, desarrollar una motivación intrínseca que esté vinculada con su personalidad, su dominancia hemisférica, sus estilos de aprendizaje, sus afectos, etc., y que le conduzcan a la autorregulación de su conducta (Arias, 2011).

En ese sentido, se ha visto que los estudiantes con mayor motivación de logro académico suelen ser más optimistas, lo que supone una valoración más positiva de los eventos relacionados con el estudio (Galván, 2008). Sin embargo, aunque se reconoce el importante papel que desempeñan los aspectos emocionales en el aprendizaje, el mayor peso de las teorías relacionadas con el logro académico ha estado puesto en la cognición. Así, el razonamiento hipotético deductivo ha sido considerado uno de los pilares de las habilidades cognitivas junto con el lenguaje (Seoane, Valiña, Rodríguez, Martín y Ferrances, 2007), aunque autores como Bruner, Goodnow y Austin (2003) han resaltado la importancia de los procesos inductivos en el aprendizaje y la formación de conceptos.

Un concepto muy relacionado con la motivación de logro es la metacognición, que favorece la autorregulación del aprendizaje (Arias, 2008). De hecho, los estudiantes que autorregulan su aprendizaje no solo tienen mejores calificaciones (Valle, Núñez, Cabanach, González-Pineda, Rodríguez, Rosario, Cerezo y Muñoz-Cadavid, 2008), sino que, además, tienen metas académicas más claras y emplean estrategias metacognitivas de manera más frecuente y eficiente (Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pineda, 2006).

En relación con la metacognición, se ha reportado que, a diferencia de los estudiantes que se caracterizan por poseer aprendizajes superficiales, aquellos que buscan un conocimiento más profundo tienen alta motivación de logro y recurren al empleo de estrategias metacognitivas para aprender (Meza, 2013). Asimismo, los estudiantes con mayor capacidad intelectual suelen tener estilos de aprendizaje más reflexivo (Arias, 2014), aunque se ha reportado que, en el caso de estudiantes de Psicología de Arequipa, no hay un efecto predictivo sobre la metacognición (Arias, Zegarra y Justo, 2014). En ese sentido, se sabe que el conocimiento puede compensar la capacidad intelectual, así como la capacidad intelectual complementa la falta de información, con lo que se produce una interacción entre ambos aspectos (Castejón, Prieto, Pérez y Gilar, 2004).

Además de valorar la motivación de logro académico, es importante distinguir si esta motivación proviene del deseo de aprender, de mejorar las competencias cognitivas, de tener altas calificaciones o de ganar prestigio académico (Alonso, 2005). Todo ello supone contar con instrumentos válidos y fiables para realizar evaluaciones adecuadas, ya sea con fines académicos para investigar la motivación de logro, o con fines prácticos para valorar este constructo en los estudiantes universitarios. Aunque existen diversos instrumentos que han sido utilizados para evaluar la motivación de logro y constructos similares (Alonso, 2005; Manassero, y Vázquez, 1998; Ochoa, Reparáz y Polaino-Lorente, 1997), en la ciudad de Arequipa, no existen reportes de investigaciones psicométricas sobre este constructo.

A nivel nacional, sí se han realizado algunos estudios sobre este tema. Por ejemplo, Vicuña, Hernández y Ríos (2004) evaluaron la motivación de logro y el autoconcepto en 768 estudiantes universitarios de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Su investigación reportó que la motivación

de logro no presenta diferencias en función del sexo de los estudiantes, ni el área académica en que cursan sus estudios. Más recientemente, también en la UNMSM, Chávez et al. (2015) aplicaron el Inventario de Personalidad de Eysenck, el Test d-70 para evaluar el factor “g” de inteligencia, y el Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje a 553 estudiantes del centro preuniversitario. Los autores identificaron que los sujetos evaluados utilizan estrategias cognitivas de elaboración y autorregulan sus esfuerzos, con lo que se plantean metas intrínsecamente orientadas.

Otros estudios se han centrado en estudiantes de nivel secundario, como el trabajo de Thornberry (2003), en el que se evaluó a 166 escolares de Lima con la Prueba de Motivación de Logro Académico, que fue adaptada por dicha autora. Tras su aplicación y validación, reportó que las aspiraciones de logro no se relacionaban con el rendimiento académico. Así también, determinó que, solo en el caso de los estudiantes de colegio privado, los pensamientos orientados al logro se relacionan con el rendimiento, y que la fuerza de la relación entre motivación de logro académico y rendimiento es independiente de la combinación del género y el nivel socioeconómico. Sin embargo, los estudiantes del colegio público tenían mayor motivación de logro, mientras que los de colegio privado tenían mejor rendimiento académico, sobre todo, en el caso de las mujeres.

En otro estudio, Thornberry (2008) evaluó a 116 estudiantes universitarios de las carreras de Medicina y Veterinaria de una universidad privada de Lima. La autora encontró que la motivación académica predice el 19.3% del rendimiento académico y que la motivación académica se relaciona de manera más fuerte con el rendimiento académico que con las estrategias metacognitivas.

Sobre la base de todos estos antecedentes y dado que no existen estudios sobre la motivación de logro académico en Arequipa, nos propusimos aplicar la Prueba de Logro Académico de Thornberry (2003) a una muestra de estudiantes universitarios de la carrera de Psicología de dos universidades privadas con la finalidad de analizar sus propiedades psicométricas (validez de constructo y confiabilidad), y valorar sus datos obtenidos en función del sexo, la universidad de procedencia, la edad y el semestre de estudios. De este modo, el presente estudio es de corte instrumental y asociativo (Ato, López y Benavente, 2013).

Método

Participantes

La muestra estuvo conformada por 636 estudiantes universitarios (24.7% varones y 75.3% mujeres), cuyas edades fluctúan entre los 16 a 36 años, con una edad media de 18.84 años y una desviación estándar de ± 2.39 años. Los participantes se encontraban cursando del primer al octavo semestre académico. La muestra fue seleccionada mediante la técnica de muestreo estratificado según el semestre de estudios de cada una de sus universidades. De la muestra, 241 estudiantes provienen de la Universidad Alas Peruanas (filial Arequipa) y 395, de la Universidad Católica San Pablo.

Instrumento

Se utilizó la prueba de Motivación de Logro Académico (MLA, Thornberry, 2003), la cual fue creada utilizando como base las escalas de motivación de logro y deseabilidad social de la prueba *Prestatic Motivation Test for Children* (PMT-K), elaborada por Hermans en Holanda en 1971. El MLA consiste en 33 ítems, 25 de los cuales están relacionados con la motivación propiamente dicha y 8 pertenecen a la subescala de deseabilidad social. La prueba puede ser aplicada desde los 13 años de edad y la aplicación dura aproximadamente entre 15 a 20 minutos. El formato de respuesta tiene tres alternativas “siempre”, “a veces” y “nunca”. La estructura factorial de la prueba es la siguiente:

- a) La subescala de motivación de logro académico evalúa la disposición general hacia la consecución del éxito frente a tareas académicas evaluadas sobre la base de estándares de excelencia. Dicha subescala se compone de tres factores:
 - Acciones orientadas al logro (conductas que despliega el alumno y que lo orientan a la consecución del éxito en tareas evaluadas con estándares de excelencia)
 - Aspiraciones de logro (deseos y aspiraciones con respecto al éxito académico y el futuro laboral)
 - Pensamientos orientados al logro (pensamientos y percepciones del alumno respecto a su futuro y sus metas)
- b) La subescala de deseabilidad social evalúa la influencia en las respuestas del deseo por presentar una imagen socialmente aceptable de sí.

Thornberry reportó índices Alpha de Cronbach de .82 para las subescalas de motivación y deseabilidad social. Por su parte, los índices de consistencia interna son un tanto menores para los tres factores de la escala de motivación ($F1 = .79$, $F2 = .62$ y $F3 = .66$).

Procedimiento

En primer lugar, se obtuvieron los permisos correspondientes de las autoridades competentes para evaluar a los estudiantes de cada universidad. Seguidamente, se coordinó con los profesores para evaluar a los estudiantes en los salones de clase. En cada aplicación, se explicaron los fines del estudio, se entregó la hoja de consentimiento informado y se aplicaron los instrumentos a quienes desearon participar voluntariamente. Los instrumentos fueron aplicados entre los meses de octubre y diciembre de 2016.

Análisis de datos

El análisis se realizó en tres etapas. En la primera, analizamos los estadísticos descriptivos univariados de los ítems: media, desviación estándar, asimetría y curtosis. En la segunda etapa, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) con la finalidad de comprobar la estructura factorial propuesta por Thornberry (2003). Para ello, se usó el software R versión 3.4.1 (R Core Team, 2017) y concretamente el paquete *lavaal* versión 0.5-23.1097 (Rosseel, 2012). En la tercera etapa, se realizó el análisis factorial exploratorio con el objetivo de encontrar una mejor configuración factorial de los ítems. Se probaron dos estructuras factoriales: una con la inversión de los ítems negativos (ítems 4, 7, 10, 11, 15, 25 y 33) y otra sin dicha inversión, todos ellos por medio del software estadístico Factor versión 10.5.03 (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2017). Finalmente, estimamos la fiabilidad del MLA por medio del coeficiente Alfa ordinal (Elosua y Zumbo, 2008) haciendo uso de un aplicativo en Excel creado específicamente para dicho cálculo (Domínguez, 2012).

Resultados

Análisis descriptivo de los ítems

En la Tabla 1, se presentan los estadísticos descriptivos de los ítems que muestran que la asimetría y curtosis estuvieron por debajo de ± 1.5 (Pérez y Medrano, 2010), lo que nos indica que nuestros datos se acercan a la normalidad univariada.

Tabla 1. Análisis descriptivo de los ítems

Ítems	\bar{x} IC (95%)	σ	g_1	g_2
1	1.64 [1.60; 1.68]	.531	-1.077	.101
2	1.37 [1.33; 1.42]	.557	-.145	-.820
3	1.25 [1.20; 1.30]	.626	-.239	-.628
4	.81 [.76; .87]	.655	.211	-.721
5	1.38 [1.33; 1.42]	.577	-.281	-.734
6	1.67 [1.63; 1.71]	.515	-1.201	.382
7	.88 [.73; .93]	.638	.111	-.581
8	1.23 [1.19; 1.28]	.633	-.236	-.643
9	1.38 [1.33; 1.42]	.582	-.299	-.715
10	.82 [.78; .87]	.567	-.005	-.173
11	.99 [.94; 1.05]	.673	.007	-.788
12	1.27 [1.22; 1.32]	.638	-.311	-.688
13	1.67 [1.62; 1.71]	.546	-1.389	.976
14	1.54 [1.50; 1.59]	.591	-.906	-.173
15	.75 [.70; .81]	.657	.306	-.750
16	1.32 [1.27; 1.37]	.634	-.395	-.685
17	1.33 [1.29; 1.38]	.583	-.220	-.660
18	1.55 [1.50; 1.59]	.575	-.835	-.302
19	1.38 [1.33; 1.43]	.605	-.419	-.664
20	1.31 [1.26; 1.35]	.578	-.155	-.610
21	1.47 [1.42; 1.52]	.625	-.753	-.431
22	1.22 [1.17; 1.27]	.680	-.308	-.851
23	1.53 [1.48; 1.58]	.587	-.821	-.312
24	1.22 [1.17; 1.27]	.628	-.209	-.612
25	1.04 [.98; 1.10]	.770	-.067	-1.307
26	1.43 [1.38; 1.48]	.629	-.632	-.562
27	1.43 [1.38; 1.47]	.624	-.614	-.570
28	1.40 [1.36; 1.45]	.568	-.284	-.799
29	1.42 [1.37; 1.46]	.579	-.392	-.737
30	1.47 [1.42; 1.52]	.584	-.574	-.620
31	1.43 [1.38; 1.48]	.622	-.616	-.566
32	1.37 [1.32; 1.42]	.599	-.367	-.673
33	.61 [.56; .66]	.609	.460	-.651

Nota: $n = 875$; \bar{x} = media; IC (95%) = Intervalo de confianza al 95%; σ = varianza; g_1 = asimetría; g_2 = curtosis

Fuente: Elaboración propia

Análisis factorial confirmatorio

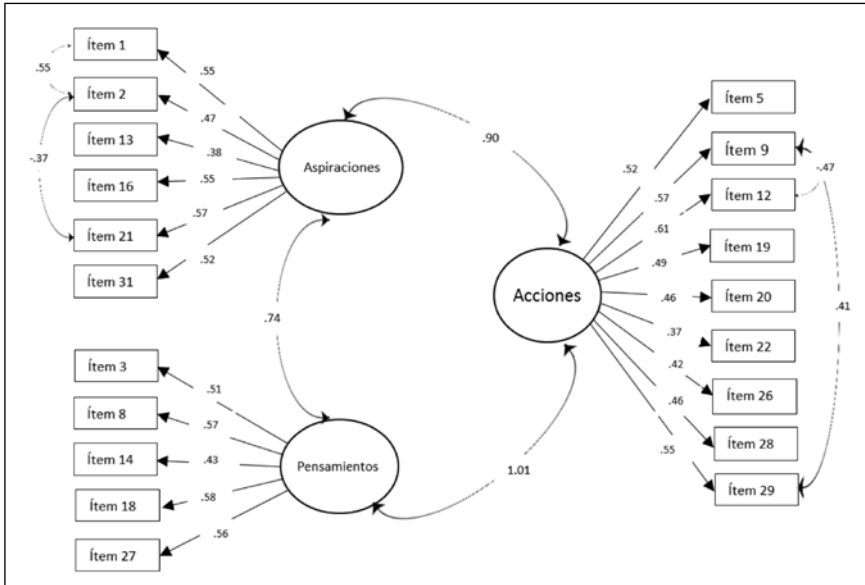
Por un lado, se modeló la solución factorial original propuesta por Thornberry (2003) para la subescala de motivación y sus tres factores. Por otro lado, teniendo en cuenta que la subescala de deseabilidad social cumple más una función de escala de mentira, se decidió analizarla por separado.

Considerando que la forma de respuesta del MLA es una escala Likert de tres puntos, no se puede utilizar el método de máxima verosimilitud. Por ello, se optó por el método de estimación de mínimos cuadrados diagonalmente ponderados robustos (RDWLS), el cual fue propuesto por Muthen (1993) para el análisis de ítems categóricos sobre la base de correlaciones policóricas. Dicho método de estimación ha mostrado ser eficaz en muestras pequeñas y con distribuciones no normales (Rhemtulla, Brosseau-Laird y Savalei, 2012).

No se encontró una solución factorial satisfactoria teniendo en cuenta que hallamos un exceso en la correlación entre el factor de acciones orientadas al logro con el factor de pensamientos orientados al logro ($\phi=1.01$; $p<.001$). Este problema se debe a que la matriz de covarianzas presenta algunos valores negativos, lo cual nos lleva a descartar el modelo. En este modelo, se eliminaron los ítems 7, 10, 15, 24 y 32 pertenecientes al factor de acciones orientadas al logro (véase Gráfico 1). El AFC indicó que la escala de deseabilidad social debe de estar conformada por los ítems 4, 6, 11, 17, 25, 30 y 33; por otro lado, el ítem 23 fue eliminado. Los índices de ajuste no fueron los más adecuados para validar el modelo. Así, el ratio entre la chi-cuadrada y los grados de libertad es mayor de 3 ($\chi^2/gl = 3.408$). Si bien el índice de bondad de ajuste es mayor de .9 (GFI = .935), el índice de ajuste incremental no lo es (CFI = .905). El error cuadrático medio de aproximación (RMSEA = .087; IC 90% [.065, .110]) y la raíz residual estandarizada cuadrática media (SRMR = .090) son mayores de .8.

Dichos resultados nos llevan a analizar los datos mediante un análisis factorial exploratorio para poder encontrar la solución factorial que se adapte mejor al contexto muestral.

Gráfico 1.
Análisis factorial confirmatorio de la subescala de Motivación Logro Académico de Thronberry (2003)



Nota: $\chi^2 = 494.255$, $p < .001$; $\chi^2/gl = 3.032$; GFI = .935; CFI = .905; RMSEA = .078 [.070, .086]; SRMR= .093

Fuente: Elaboración propia

Análisis factorial exploratorio

Se realizaron dos análisis factoriales exploratorios (AFE), tanto para analizar la subescala de motivación como para la subescala de deseabilidad social: un AFE para los ítems que han sido invertidos con la finalidad de determinar la existencia de algún sesgo, mientras que otro AFE se generó para los ítems sin invertir. Como procedimiento para la estimación del número de factores, se usó el análisis paralelo en su implementación óptima (Timmerman y Lorenzo-Seva, 2011), mientras que el método de estimación fue el RDWLS (Muthen, 1993) sobre la base de correlaciones policóricas. Se utilizó el método de rotación oblicua Promax teniendo en cuenta que la correlación interfactorial en ambos AFE es mayor de .32 (invertido= .503; sin invertir= .493), lo que muestra que los factores están significativamente relacionados (Tabachnick y Fidell, 2007).

Tabla 2. Análisis descriptivo de los ítems

Ítems	Ítems invertidos			Ítems sin invertir		
	F1	F2	Deseabilidad social	F1	F2	Deseabilidad social
1		.656			.723	
2		.774			.844	
3		.518			.477	
4			-.383			.382
5		.549			.524	
6			.403			.402
7		Eliminado			Eliminado	
8		Eliminado			Eliminado	
9		.424			.388	
10		Eliminado			Eliminado	
11			-.375			.383
12		.757			.714	
13	.471			.432		
14	.739			.709		
15		Eliminado			Eliminado	
16		.486			.463	
17			.639			.631
18	.732			.745		
19	.434			.455		
20		.477			.446	
21	.323			.332		
22		.399			.373	
23		Eliminado			Eliminado	
24		Eliminado			Eliminado	
25			-.500			.506
26	.470			.490		
27	.426			.436		
28	.368			.363		
29	.465			.472		
30			.443			.444
31	.375			.382		
32		Eliminado			Eliminado	
33			-.391			.379
KMO		.72	.68		.72	.68
Bartlett	1583.6***		181.0***	1583.6***		181.0***
RMSEA		.053	.077		.054	.075
χ^2/gl		1.917	2.917		1.938	2.821
CFI		.900	.78		.899	.805
GFI		.911	.959		.915	.957
α ordinal	.748	.803	.635	.749	.794	.634

En la Tabla 2, se aprecia que la estructura factorial del MLA es similar tanto cuando se invierten los ítems como cuando esto no ocurre. En ambos casos, la subescala de motivación es bifactorial: el primer factor está compuesto por los ítems 13, 14, 18, 19, 21, 26, 27, 28, 29 y 31, mientras que el segundo, por los ítems 1, 2, 3, 5, 9, 12, 16, 20 y 22. La subescala de deseabilidad social está conformada por los ítems 4, 6, 11, 17, 25, 30 y 33. Dicha distribución de ítems es diferente a la propuesta original de Thornberry (2003).

Al realizar el análisis descriptivo de la subescala de deseabilidad social, encontramos que la mediana tiene un valor de 8 puntos y la media de 7.93 puntos, por lo que se decidió que puntajes mayores de 8 puntos en esta subescala invalidarían la prueba. Luego de invalidar las pruebas de los alumnos con alta deseabilidad social, la muestra quedó conformada por 388 estudiantes. A partir de muestra, se procedió a generar los baremos de la subescala de motivación del logro.

Tabla 3. Baremos y estadísticos descriptivos de la subescala de motivación del logro

	Factor 1	Factor 2	Motivación del logro
\bar{x}	14.24	12.33	26.57
σ	3.345	3.027	5.476
Bajo	0 a 13	0 a 10	0 a 25
Medio	14 a 16	11 a 14	26 a 29
Alto	17 a 20	15 a 18	30 a 38
g1 (EE)	-1.468 (.124)	-1.092 (.124)	-1.909 (.124)
g2 (EE)	4.224 (.247)	2.776 (.247)	7.361 (.247)
Z asimetría	-11.838	-8.806	-15.395
Z curtosis	17.101	11.238	29.801

Nota: n = 388; \bar{x} = media; σ = varianza; g₁ = asimetría; g₂ = curtosis; EE = error estándar
Fuente: Elaboración propia

Motivación del logro en estudiantes universitarios

Teniendo en cuenta que los puntajes Z tanto de la asimetría como de la curtosis de la motivación del logro están fuera del rango (-2.58, 2.58) propuesto por Field (2009), se procedió a analizar los datos con las pruebas estadísticas no paramétricas U de Mann Whitney y coeficiente de correlación de Spearman.

Tabla 4. Diferencias en la motivación del logro según sexo y universidad

		N	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asintótica (bilateral)
Sexo	Varón	94	168.63	11386.5	-2.578	.010
	Mujer	294	202.77			
Universidad	Alas Peruanas	161	199.16	17523.5	-.691	.489
	San Pablo	227	191.20			

Fuente: Elaboración propia

Los resultados de la Tabla 4 nos indican que los varones presentan una mayor motivación del logro que las mujeres ($Z = -2.578$; $p = .010$). Así mismo, en la Tabla 5, se aprecia que hay una relación estadísticamente significativa entre el semestre que se cursa y la motivación del logro ($r = .121$; $p = .017$), de forma que cursar semestres superiores se asocia con una mayor motivación, aunque esta relación es baja, pero significativa.

Tabla 5. Correlación entre la motivación del logro, y la edad y el semestre cursado

		Motivación del logro
Edad	Rho de Spearman	-.082
	Sig. (bilateral)	.107
Semestre	Rho de Spearman	.121*
	Sig. (bilateral)	.017

* La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia

Discusión

En la presente investigación, nos basamos en el trabajo de Thornberry (2003) con la prueba de Motivación de Logro Académico para valorar los resultados de su aplicación en estudiantes universitarios de Psicología de la ciudad de Arequipa, tanto a nivel psicométrico como estadístico. En el primer aspecto, vemos que la prueba tiene algunas limitaciones psicométricas y que presenta una estructura factorial diferente con respecto a la versión original. Mientras que, en el trabajo de Thornberry, se reportaron dos subescalas y tres factores, su aplicación en universitarios arequipeños obtuvo dos subescalas —deseabilidad social y motivación—, pero solo dos factores. De este modo, los factores originales de la motivación de logro académico —“Acciones orientadas al logro”, “Aspiraciones de logro” y “Pensamientos orientados al logro”— quedaron reducidos a solo dos: “Acciones orientadas al logro” y “Pensamientos orientados

al logro”. Además, se eliminaron siete ítems de la escala original. Asimismo, los niveles de confiabilidad de la prueba fueron aceptables, pero bajos para la subescala de deseabilidad social, lo que implica que la prueba tiene algunas limitaciones para su discriminación entre quiénes responden con sinceridad y quiénes no lo hacen.

El presente análisis psicométrico tiene ciertas ventajas con respecto al estudio original, pues la muestra usada por Thornberry consta de 166 estudiantes de colegios públicos y privados de Lima, mientras que en esta investigación se evaluó a 636 estudiantes de 2 universidades privadas de Arequipa. Estas diferencias, en cuanto al tamaño de la muestra, el nivel de estudios y la procedencia de los estudiantes, puede ser la causa de las diferencias encontradas. Sin embargo, el procesamiento psicométrico en el presente trabajo ha sido más riguroso en términos estadísticos, pues se ha aplicado análisis factorial exploratorios y confirmatorios, además de realizar valoraciones diferenciadas en función de la inversión de los ítems, tal y como describe la autora.

Es importante señalar que las diferencias reportadas, en cuanto a la aplicación en la muestra de Lima, pueden ser también un factor que limita el alcance de nuestros resultados al analizarlos comparativamente con la investigación de Thornberry (2003).

En resumen, las medidas de deseabilidad social podrían generar inconvenientes prácticos al momento de diferenciar entre los estudiantes que responden de acuerdo con su percepción basada en la realidad de aquellos cuyas respuestas son influidas por lo que consideran aceptable socialmente. Consideramos que, a nivel psicométrico, es necesario realizar más estudios con este instrumento que aborda una variable poco estudiada en nuestro medio y que, sin embargo, es muy relevante en el contexto educativo, tanto de nivel escolar como de nivel superior.

Con respecto a los resultados, se identifica que las mujeres presentan mayor motivación de logro académico que los varones y que esta aumenta conforme los estudiantes cursan semestres superiores. Al respecto, diversos autores han señalado que los varones están más orientados por el logro académico (Barberá y Cantero, 1994; Castillo, Balaguer y Duda, 2003), a pesar de que el rendimiento académico de las mujeres suele ser más alto que el de los varones (Lamas, 2015). Frente a esto, autores como León (2013) han afirmado que los varones son más críticos, pero las mujeres suelen tener mayor logro académico, porque son más disciplinadas. Si bien las influencias sociales y la constitución biológica de varones y mujeres marca diferencias en su desarrollo, que se hacen patentes en su conducta y su forma de ser (Calvo, 2008), otros estudios han reportado que no existen diferencias en la motivación de logro en función del sexo (Thornberry, 2003). Para nuestro caso, podría interpretarse que la mayor motivación de logro en las mujeres obedece a las circunstancias actuales en que la mujer está empoderándose en diversos ámbitos, como el académico, el político y el social. Este empoderamiento responde a la necesidad de la mujer de conquistar nuevos espacios sociales, puesto que cuenta con

mayores facilidades para estudiar y trabajar, lo que le motiva a esforzarse más y conseguir logros por mérito propio.

El hecho de que los alumnos de semestres superiores hayan obtenido mayor nivel de motivación de logro académico se explica por un proceso “natural”, en el que los estudiantes con mayores capacidades académicas son los que llegan a semestres superiores. Estos estudiantes suelen tener un perfil académico mejor definido, como se ha corroborado en algunos estudios de la región Arequipa (Arias, 2011, 2014): compatibilizan sus características cognitivas y motivacionales con las demandas académicas en la universidad, por lo que logran tener mayor éxito académico que sus pares sin tales cualidades.

Con respecto a la universidad de procedencia, no se han encontrado diferencias en la motivación de logro académico en función de este factor, lo cual podría ser un indicador de que ninguna de las universidades ejerce influencia en la motivación de logro de los estudiantes a través de sus actividades formativas, o que, además de esto, no se lleva a cabo un proceso de selección adecuado en las universidades para captar a los estudiantes con las cualidades cognitivas y académicas más sobresalientes. Es decir, por un lado, la motivación de logro académico recaería en los estudiantes, y sus intereses, capacidad intelectual y metacognición, más que en la universidad. Por otro, las universidades no están preocupándose por hacerse de una masa crítica de estudiantes con competencias académicas, lo cual contribuye con la simplificación del proceso enseñanza-aprendizaje, que tiene una injerencia negativa en la generación de conocimiento y, por ende, agudiza la crisis universitaria que se vive en nuestro país (Arias, 2013).

Debido a que los puntajes de motivación de logro de los estudiantes de la Universidad Alas Peruanas fueron mayores que los de los estudiantes de la Universidad Católica San Pablo, podríamos interpretar este resultado como Thornberry (2003). Al reportar que los estudiantes de colegios públicos tienen mayor motivación de logro y los de colegios privados tienen mayor rendimiento académico, la autora indica que los primeros, por provenir de estratos sociales menos favorecidos, están más motivados por ascender socialmente a través del estudio, mientras que los segundos, por provenir de estratos sociales más acomodados, no tienen dicha necesidad. Se evidencia una situación similar con los universitarios de la muestra del presente estudio, pues los que provienen de la UCSP pertenecen a estratos sociales más favorecidos que los de la UAP.

Finalmente, este estudio contribuye con el campo de la educación superior, que, ante los actuales cambios surgidos por la implementación de la nueva ley universitaria, demanda mayor investigación sobre los diversos condicionantes de la vida académica en la universidad, sobre todo en cuanto a las características motivacionales y académicas de los estudiantes. Sin embargo, además de las limitaciones anteriormente mencionadas, debemos agregar que nuestro trabajo se focaliza en estudiantes de la carrera de Psicología, por lo que nuevos estudios deberán analizar la motivación de logro académico en muestras más representativas y con otras variables cognitivas.

Referencias bibliográficas

- Alonso, J. (2005). Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: El cuestionario MEVA. *Psicothema*, 17(3), 404-411.
- Arias, W. L. (2008). *Fundamentos del aprendizaje*. Arequipa: Editorial Vicarte.
- _____ (2011). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios y sus particularidades en función de la carrera, el género y el ciclo de estudios. *Learning Styles Review*, 8, 112-135.
- _____ (2013). Crisis de la universidad en el Perú: Un problema de su naturaleza y su identidad. *Educación*, 19(1), 23-39.
- _____ (2014). Estilos de aprendizaje e inteligencia en estudiantes universitarios de Arequipa, Perú. *Journal of Learning Styles*, 7(14), 88-107.
- Arias, W. L., Zegarra, J. y Justo, O. (2014). Estilos de aprendizaje y metacognición en estudiantes de psicología de Arequipa. *Liberabit*, 20(2), 267-279.
- Atkinson, J. (1958). Determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Ato, M., López, J. J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. doi: 10.6018/analesps.29.3.178511
- Ausubel, D., Novack, J. D. y Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa desde un punto de vista cognoscitivo*. México, D. F.: Trillas.
- Barberá, E. (1995). Establecimiento de metas en la conducta motivada: Perspectiva histórica. *Revista de Historia de la Psicología*, 16(3-4), 103-109.
- Barberá, E. y Cantero, M. J. (1994). Evolución histórica del motivo de logro desde la perspectiva de género. *Revista de Historia de la Psicología*, 15(3-4), 439-449.
- Baron, R. A. (1997). *Psicología*. México, D. F.: Prentice Hall.
- Bolles, R. C. (1976). *Teoría de la motivación. Investigación experimental y evaluación*. México, D.F.: Trillas.
- Bruner, J. S., Goodnow, J. J. y Austin, G. (2003). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Calvo, M. (2008). *Hombres y mujeres: Cerebros y educación. Las diferencias cerebrales entre los sexos y su importancia en el aprendizaje*. Madrid: Almuzara.
- Castejón, J. L., Prieto, M. D., Pérez, A. M. y Gilar, R. (2004). El rol del conocimiento y de las habilidades intelectuales generales en la adquisición del aprendizaje complejo. *Psicothema*, 16(4), 600-605.
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J. L. (2003). Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar. *Psicothema*, 15(1), 75-81.

- Chávez, H., Chávez, J., Alvites, C., Vega, J., Ruelas, J. E., Gómez, M., Espinoza, C., Gómez, J., Challco, J., Santiago, F. y Ezquierdo, L. (2015). Personalidad, inteligencia, motivación y estrategias de aprendizaje en alumnos del Cepre-UNMSM: ingresantes 2013 a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Revista de Investigación en Psicología*, 18(2), 139-149.
- Covington, M. (2000). Goal theory, motivation and school achievement. *Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Domínguez, S. (2012). Propuestas para el cálculo del Alfa ordinal y Theta de Armor. *Revista de Investigación en Psicología*, 15(1), 213-217.
- Domínguez, S. y Adrián, L. (2016). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Regulación Cognitiva de las Emociones (CERQ) en estudiantes universitarios de Lima. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 10(1), 53-67.
- Elosua, P. y Zumbo, B. (2008). Coeficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenada. *Psicothema*, 20(4), 896-901.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. 3 ed. London: SAGE publications Ltd.
- Galván, L. (2008). Motivación: estrategia de aprendizaje o autorrealización. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4(1), 1-22.
- Gimeno, M. J. y Mayor, L. (1995). Autores y obras relevantes de la psicología de la motivación y emoción a través de Motivation & Emotion. *Revista de Historia de la Psicología*, 16(3-4), 63-69.
- Harkin, B., Webb, T. L., Prestwich, A., Conner, M., Kellar, I., Benn, Y. y Sheeran, P. (2016). Does monitoring goal progress promote goal attainment? A meta-analysis of the experimental evidence. *Psychological Bulletin*, 142(2), 198-229.
- Huertas, J. A. y Montero, I. (1995). Un estudio histórico y crítico de las perspectivas teóricas actuales sobre la motivación humana. *Revista de Historia de la Psicología*, 16(3-4), 91-101.
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14, 15-20.
- _____ Sobre el rendimiento académico. *Propósitos y Representaciones. Revista de Psicología Educativa de la USIL*, 3(1), 313-350.
- Lens, W., Matos, L. y Vansteenkiste, M. (2008). El profesor como fuente de motivación de los estudiantes: Hablando del qué y del porqué del aprendizaje de los estudiantes. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4(1), 1-8.
- León, F. (2013). Diferencias de sexo en matemática y comprensión lectora según el poder femenino, urbanización y habilidad. *Propósitos y Representaciones. Revista de Psicología Educativa de la USIL*, 1(1), 11-37.
- Lorenzo-Seva, U. y Ferrando, P.J. (2017). Factor (Versión 10.5.03) [Computer Program]. Tarragona: Universitat Roviri i Virgili.

- Manassero, M. A. y Vázquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, 10(2), 333-351.
- Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: Insight Book.
- McClelland, D. (1992). *Estudios de la motivación humana*. Madrid: Narcea.
- McClelland, D., Atkinson, J., Clark, R. and Lowell, E. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton Century Crofts.
- Meza, A. (2013). Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. *Propósitos y Representaciones. Revista de Educación y Psicología de la Universidad San Ignacio de Loyola*, 1(2), 193-213.
- Muthén, B. O. (1993). Goodness of fit with categorical and other non-normal variables. In K. A. Bollen y J. S. Long (eds.) *Testing structural equation Models* (pp. 205-234). Newbury Park, CA: Sage.
- Nicholls, J. G., Cheung, P. C., Lauer, J., and Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation. Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences*, 1, 63-84.
- Ochoa, B., Reparáz, C. y Polaino-Lorente, A. (1997). Validación de la Escala CILC, de locus de control, en una muestra española de padres de niños hospitalizados. *Psicothema*, 9(1), 89-103.
- Palmero, F. y Fernández-Abascal, E. G. (1995). Nacimiento, muerte y resurrección del concepto de activación. *Revista de Historia de la Psicología*, 16(3-4), 119-126.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341. doi: 10.1007/s10648-006-9029-9
- Pérez, E. R. y Medrano, L. A. (2010). Análisis factorial exploratorio: Bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 58-66.
- R Core Team (2017). *R: A language and environment for statistical computing*. Viena: R Foundation for Statistical Computing.
- Rhemtulla, M., Brosseau-Liard, P. É. y Savalei, V. (2012). When can categorical variables be treated as continuous? A comparison of robust continuous and categorical SEM estimation methods under suboptimal conditions. *Psychological Methods*, 17, 354-373.
- Robinson, D. (1988). *Historia crítica de la psicología*. Madrid: Salvat.
- Roca, J. M. (1995). La autoestimulación cerebral como modelo motivacional. *Revista de Historia de la Psicología*, 16(3-4), 111-118.
- Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Piñero, I., Valle, A., Núñez, J. C. y González-Pineda, J. A. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, 13(4), 546-550.

- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36. Recuperado de <http://www.jstatsoft.org/v48/i02/>
- Sánchez, J. (2013). Búsqueda de ayuda académica, autoeficacia social académica y emociones de logro en clase en estudiantes universitarios. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 5(1), 35-41.
- Seoane, G., Valiña, M. D., Rodríguez, M. S., Martín, M. y Ferrances, M. J. (2007). Diferencias individuales en razonamiento hipotético-deductivo: importancia de la flexibilidad y de las habilidades cognitivas. *Psicothema*, 18(2), 206-211.
- Tabachnick, B. G. y Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. 5th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Allyn & Bacon.
- Thornberry, G. (2003). Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión. *Persona*, 6, 197-216
- _____ (2008). Estrategias metacognitivas, motivación académica y rendimiento académico en alumnos ingresantes a una universidad de Lima metropolitana. *Persona*, 11, 177-193.
- Timmerman, M. E. y Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality assessment of ordered polytomous items with parallel analysis. *Psychological Methods*, 16, 209-220.
- Tirado, F., Santos, G. y Tejero-Díez, D. (2013). La motivación como estrategia educativa. Un estudio en la enseñanza botánica. *Perfiles Educativos*, 35(139), 79-92.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J. C. y González-Pineda, J. A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18(2), 165-170.
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., González-Pineda, J. A., Rodríguez, S., Rosario, P., Cerezo, R. y Muñoz-Cadavid, M. A. (2008). Self-regulated profiles and academic achievement. *Psicothema*, 20(4), 724-731.
- Vázquez, M. A. M., Francisca, P. A. y Sosa, R. A. (2014). Desempeño académico universitario y perfil cognitivo-emocional. *Tesis Psicológica*, 9(1), 86-101.
- Vicuña, L., Hernández, H. y Ríos, J. (2004). La motivación de logros y el autoconcepto en estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Revista de Investigación en Psicología*, 7(2), 136-149.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotions. *Psychological Review*, 92, 548-573.

Reseña sobre Ames, Patricia (Ed.). (2017).
*La diversidad en la escuela. Aproximaciones
antropológicas a las experiencias educativas
de los niños, niñas y jóvenes peruanos.*
Lima: CISEPA-PUCP, IRD.

Liliana Miranda Molina

Recibido: 15-05-2018
Aprobado: 24-12-2018

La antropología de la educación es un campo de estudio reciente en nuestro país. Esta disciplina abre un espacio amplio para la reflexión en el que cultura y educación se conectan, se condicionan y se recrean constantemente. En este ámbito, el libro *La diversidad en la escuela* constituye un aporte significativo. La publicación está compuesta por nueve investigaciones que se basan en tesis de licenciatura de Antropología, lo cual, además, significa un esfuerzo valioso para promover nuevos investigadores e investigadoras.

El libro tiene la virtud de reunir distintas miradas sobre el acto cotidiano de asistir a la escuela en la Amazonía, en las zonas andinas, así como en la ciudad de Lima. Los trabajos compilados muestran cómo las categorías de edad, género, juventud, entre otras, adquieren distintos sentidos dependiendo del contexto donde nos situemos y cómo, al mismo tiempo, se entrelazan. De esta manera, la antropología educativa permite analizar la educación como un entramado de significados sorteando la tentación de caer en los esencialismos a los que estamos acostumbrados y de los que, en varias ocasiones, no es fácil escapar.

Queremos destacar algunos temas transversales a los distintos estudios, aun cuando no es posible dar cuenta de cada uno de ellos. Un primer tema se relaciona con la agencia de niños, niñas y jóvenes. Al respecto, la capacidad que tienen los estudiantes para construir prácticas propias y tomar decisiones es claramente mostrada. Evidentemente, esta agencia es ejercida en el marco de las restricciones que les imponen no solo sus condiciones de vida y demás constreñimientos sociales, sino también las que impone la propia lógica escolar.

Resulta interesante observar cómo las clásicas categorías de las Ciencias Sociales de *acción social* y *estructura* se conjugan y toman cuerpo en cada uno de los estudios. Esta agencia cuestiona la imagen tradicional de las escuelas como simples espacios de reproducción de prácticas centrales y hegemónicas. Dicho cuestionamiento no solo se observa en el caso de los estudiantes que cursan o han concluido la secundaria, sino también en los más pequeños. Así, en el estudio de Antonia Zegarra, desarrollado en una escuela primaria de educación intercultural bilingüe en una comunidad shipibo, niñas y niños proponen una nueva forma de usar el mobiliario escolar, y de cómo desarrollar sus tareas y actividades. Como plantea la autora, esta manera de recrear el espacio y su comportamiento no sería posible si los niños no hubieran asumido un rol activo en su proceso de aprendizaje y si los docentes no hubieran sido permeables a ello luego de un proceso de negociación.

Quizá, cuando afirmamos de manera pesimista que cualquier cambio que se quiere realizar en la escuela es “colonizado” por la lógica y cultura escolar, no logramos reconocer las prácticas espontáneas e informales en las que niños y profesores negocian y dan lugar a nuevas prácticas. Esta capacidad de agencia también aparece en el estudio de Roxana Gastelú sobre las experiencias de jóvenes asháninkas. Esta investigación muestra cómo la presencia de la secundaria en su formato homogéneo en la comunidad suscita la experiencia de juventud, y así, la condición social del “joven indígena”. Sin embargo, esta tensión entre escolaridad y las formas en que los jóvenes indígenas experimentan

su juventud, en contraposición a lo que los docentes esperan, no implica un enfrentamiento con sus familias para mantener su condición de estudiantes dadas las demandas tradicionales. Más bien, se observa que los jóvenes asháninkas negocian y actúan con autonomía frente a las demandas de sus padres y toman diversos cursos de acción, otra vez, mediados por sus posibilidades y restricciones.

En el mismo sentido, la investigación que realiza Melissa Villegas sobre la decisión de las estudiantes de zonas rurales de Apurímac sobre el post secundario nos permite observar los distintos niveles de agencia del alumnado femenino. A pesar de compartir el mismo género, la interpretación y la negociación de este grupo de estudiantes con sus familias sobre qué realizarán luego de concluir sus estudios secundarios y los resultados que obtienen varían según la presencia de factores que posibilitan o limitan sus proyectos profesionales. En este marco, la presencia de modelos femeninos familiares es uno de los factores clave en las decisiones que toman las estudiantes.

Por su parte, el trabajo de José Carlos Ortega resulta también ilustrativo de la relación entre agencia, identidades y estructura. Los jóvenes awajún que se adaptan en la ciudad sintetizan lo que han aprendido en sus labores y tienen la capacidad para resignificar la identidad awajún. Moverse entre la comunidad y la ciudad no implica necesariamente un proceso de transformación que tenga como resultado una identidad mestiza. A partir de sus experiencias, construyen un abanico de nuevas formas de entenderse a ellos mismos como awajún. Esta plasticidad y versatilidad encierra posiblemente algunas respuestas a nuestras viejas interrogantes sobre la identidad nacional.

Las demandas por una mejor educación es otro tema que aparece claramente en el libro. Las investigaciones muestran que, si bien los estudiantes valoran la escuela como un espacio relevante, son críticos con respecto a la educación que reciben. Consideran que esta no es adecuada para sus expectativas personales, sobre todo, si estas suponen acceder a estudios superiores.

En el estudio de Villegas, las estudiantes de Apurímac son claramente conscientes de que necesitan pasar por una academia preuniversitaria si quieren continuar con sus estudios superiores, pues la secundaria a la que acceden no las preparó adecuadamente para el ingreso a la universidad. Esta deficiencia, evidentemente, se convierte en un factor limitante para sus aspiraciones profesionales, debido a que solo aquellas cuyas familias puedan solventar el costo de la academia y de los procesos de admisión que requieran tendrán más posibilidades de acceder a la universidad. Esto se convierte en un factor adicional de exclusión. Es importante anotar que este hecho pone de manifiesto la falta de coherencia entre el tipo de aprendizajes que busca desarrollar la educación secundaria y los que demandan los exámenes de admisión de ciertas instituciones de educación superior.

El mismo sentimiento de decepción sobre la educación recibida es evidenciado en el caso de los estudiantes asháninkas. A diferencia de sus padres, para quienes alcanzar la alfabetización básica era suficiente, esta generación de

jóvenes aspira a lograr una mayor educación. Saben que mejorar sus condiciones de vida supone no solo completar la secundaria, sino acceder a educación superior. Así, pareciera que el denominado “mito de la educación” se ha resignificado. La confianza de los padres en el sistema educativo ahora se traslada a los propios jóvenes que, durante la secundaria, van entendiendo que el éxito de sus aspiraciones supone una educación superior y que, para alcanzarla, requieren de una buena educación básica.

Finalmente, aun cuando los estudios comentados muestran la capacidad de agencia de los estudiantes, así como la permeabilidad de algunos docentes, no podemos dejar de reconocer que la escuela peruana sigue siendo una institución con poca capacidad para incorporar las diferencias y adaptarse a nuevos escenarios. Por ejemplo, el estudio de Marion Bukard sobre estudiantes indígenas del Programa Beca 18 plantea que, en la universidad, también existe un desencuentro entre la lógica educativa y las prácticas sociales de los estudiantes. Este desencuentro se manifiesta en la distinción entre *conocimiento científico* y *conocimiento cultural*, que anula la validez de las distintas formas de producir saberes.

La escuela es todavía una institución que mira con desconfianza la diversidad, como lo evidencia el estudio de Paulo Temoche en Barrios Altos. Dicha institución asume como parte de su misión contribuir a que los estudiantes pasen por un proceso de “desculturización” y “descriollización” con el objetivo de crear a un “nuevo sujeto social”.

El libro nos muestra que la escuela y el sistema educativo en general se enfrentan a varios desafíos para convertirse en un espacio realmente acogedor y adecuado, que esté a la altura de lo que los estudiantes esperan de ellos. En la actualidad, no cumplen con dichas expectativas: una escuela abierta a la diversidad, que converse con ella y que reflexione desde ella.

Consolidar a la escuela como un espacio abierto y diverso no es un reto sencillo ni de corto plazo, pero resulta imprescindible para dar una respuesta a niños, niñas y jóvenes que, a pesar de todas las dificultades estructurales y coyunturales, siguen confiando en sus escuelas como espacios de aprendizaje y sociabilidad. En caso contrario, no estaremos formando ciudadanos y ciudadanas que aprendan a convivir de manera democrática en un país diverso, en libertad y autonomía.

En un país como el Perú, donde la relación entre educación y diversidad es una tarea a (de)construir, el libro *La diversidad en la escuela* ayuda a comprender la experiencia educativa en general y la implicancia político-práctica que conlleva al poner en cuestión el carácter altamente prescriptivo que todavía caracteriza al proceso educativo y, en particular, a la pedagogía en nuestro país.

Reseña sobre Recalcati, Massimo (2016).
La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza.
Barcelona: Anagrama.

Guillermo Enrique Delgado Ramos

Recibido: 15-05-2018
Aprobado: 31-01-2019

Massimo Recalcati ha escrito un sugerente libro en el que reflexiona sobre las oportunidades y riesgos del vínculo entre docentes y estudiantes. El libro ha sido escrito desde el psicoanálisis lacaniano, lo cual lo sitúa en medio de una amplia controversia, pues la bibliografía que objeta las posibilidades de “aplicar” el psicoanálisis a la educación es tan amplia como aquella que postula lo contrario. En este marco, el libro de Recalcati tiene el mérito de realizar un examen agudo de la vida de la escuela sin pretender derivar “aplicaciones” prácticas que requieran de otro tipo de mediaciones.

A continuación, desarrollaremos brevemente la discusión sobre este tema para poner en contexto el libro de Recalcati. Quizá, el examen más lúcido sobre las posibilidades y los límites de la aplicación del psicoanálisis a la educación siga siendo el realizado por Catherine Millot en su clásico libro *Freud anti-pedagogo*. En este, la psicoanalista concluye que “No hay aplicación posible del psicoanálisis a la educación” (1982, p. 205). Por supuesto, ello no significa que el psicoanálisis tenga vedada toda palabra con respecto a la educación. El libro de Recalcati es un buen ejemplo de que esto no es así. El problema radica en el “aplicacionismo”¹, vale decir, en no reconocer la complejidad y las especificidades de los procesos pedagógicos y de su contexto, realizando un salto temerario desde los saberes de una disciplina a la práctica pedagógica específica. Por ello, Millot planteó con claridad que

El saber sobre el Inconsciente adquirido en la experiencia psicoanalítica tampoco puede ser aplicado por la pedagogía, pues si bien el psicoanálisis ilumina los mecanismos psíquicos en los que se funda el proceso educativo, tal esclarecimiento no incrementa el dominio de este proceso (Millot, 1982, p. 208).

Sin incurrir en ningún “aplicacionismo”, entonces, el libro de Recalcati presenta su examen organizado en cinco capítulos. En el primero de ellos, el autor plantea una suerte de tipología, partiendo de tres figuras mitológicas que organizarían la vida de la escuela: la *Escuela Edipo*, la *Escuela Narciso* y la *Escuela Telémaco*. La Escuela Edipo alude a aquella basada en el poder, la autoridad y la tradición. Es una escuela jerárquica, que busca la obediencia acrítica, y que suscita, por ello, conflicto generacional y rebeldía. La *Escuela Narciso* representa, más bien, una horizontalidad sin roles simbólicos, en cuyo centro “ya no se halla la aspereza del conflicto, sino la confusión especular” (Recalcati, 2016, p. 34). Se trata de una escuela en la que la didáctica es concebida de forma “eficientista”, centrada en el rendimiento: una escuela empresa. La *Escuela Telémaco*, por su parte, “quiere restituir su valor a la diferencia generacional y a la función del docente como figura central en el proceso de «humanización de la vida»” (Recalcati, 2016, p. 34), sin caer en un antagonismo inútil. La distin-

1. Tomamos esta noción de Castorina (2016), quien la utiliza para cuestionar ciertas “aplicaciones” de la neurociencia a la educación.

ción propuesta, señala Recalcati, es simultáneamente diacrónica y sincrónica. Es decir, inicialmente, prevaleció la *Escuela Edipo*; luego, le siguió la *Escuela Narciso*; y la *Escuela Telémaco* es una posibilidad a construir. Sincrónicamente, en la escuela, se pueden encontrar los tres tipos de organización.

En el segundo capítulo, denominado “El gesto de Sócrates”, a partir de la práctica del filósofo descrita en *El Banquete* de Platón, Recalcati pone de relieve la importancia del docente para suscitar el deseo de saber en sus estudiantes. Sócrates no se ubica como aquel que lo sabe todo y que, en razón de ello, ha de ser “amado” o admirado. El autor resalta que la relación con el saber supone, más bien, una posición activa de “amante”. A través de una noción compleja del concepto de transferencia, Recalcati destaca el papel del docente en el proceso de subjetivación del saber.

Esta línea argumentativa es profundizada en el tercer capítulo, denominado “La ley de la escuela”, en el que, entre otros aspectos, se plantea cómo la escuela abre mundos posibles más allá de la propia familia o del grupo de pertenencia. En este sentido, según Recalcati, la existencia de la escuela cuestiona el mito narcisista de la autoformación. En clave constructivista, podemos decir que se trata de una postura afín a la insistencia de Vygotsky cuando señala que “a través de los demás es que nos convertimos en nosotros mismos” (1987, p. 160). Ahora bien, la importancia del vínculo docente-estudiante y de los afectos que se juegan en el mismo ha significado, en más de una propuesta de “aplicación” del psicoanálisis a la educación, que se distorsione el rol del docente, haciendo de él una especie de psicólogo o psicoterapeuta. En estos casos se distorsiona también el papel de la escuela, haciendo de ella, *meramente*, un entorno de salud mental (lo es, pero es mucho más que eso). La claridad sobre estos puntos es, a nuestro entender, otro de los aciertos del texto.

El cuarto capítulo, que lleva el mismo título que el libro, muestra que sostener la misión de la escuela respecto al saber, es decir, avivar el deseo por el mismo para que pueda ser subjetivado no significa suscribir ningún tipo de cognitivismo frío y deshumanizante (distorsión, a su vez, de las perspectivas cognitivas). Tampoco, significa incurrir en un “emotivismo” improductivo. Recalcati narra la anécdota de un profesor de filosofía que

[...] se jactaba de dejar a un lado intencionalmente en su trabajo diario el contenido de los programas ministeriales para dedicarse a interceptar las señales de desazón existencial de sus alumnos, recogiendo sus confidencias más personales. Desde su punto de vista, lo fundamental no era enseñar la importancia de las categorías kantianas, sino instaurar un clima de confianza mutua. (2016, p. 102)

De esta manera, el autor reconoce la importancia del clima de confianza y, como hemos descrito, del vínculo con el docente. No obstante, ello no lo lleva a “psicologizar” la función docente:

Hemos de ser claros: las funciones de un docente no son las del psicólogo o psicoterapeuta. Dejar a un lado el estudio de Aristóteles, Spinoza o Hegel, como hacía ese profesor, para dar voz al sufrimiento de los chicos (del que, como es sabido, los programas de enseñanza se preocupan poco) no significa tender una mano, sino renunciar a recorrer “la senda larga” de la sublimación que genera la erotización progresiva del conocimiento, abdicar de la propia función o distorsionarla. (Recalcati, 2016, p. 102)

La escuela tiene, para Recalcati, la importante función de ser “centinela del erotismo del saber” (2016, p. 106). Sin embargo, el autor explica que, bajo el predominio economicista de los tiempos actuales, esta institución tiende muchas veces a abandonar dicha función:

El economicismo contemporáneo no sólo ha entontecido la política subordinándola a los intereses del gran capital financiero, sino que también ha engatusado a la pedagogía, que parece patrocinar la eficiencia, el rendimiento, la adquisición de competencias como índices subordinados al criterio acéfalo de la productividad. El economicismo que desbarata el proceso educativo se acopla paradójicamente a la exigencia de evitar el pensamiento crítico. No hay que pedir a los jóvenes que piensen, sino que lo fundamental es interactuar con ellos, entretenerlos, distraerlos, enfatizar el valor de relacionarse en cuanto tal. De esta manera la Escuela abandona su función [...]. (Recalcati, 2016, p. 134)

El quinto capítulo del libro, denominado “Un encuentro”, funciona como una suerte de excepción dado su carácter testimonial. Luego de narrar algunos de sus “fracasos escolares”, el autor brinda un testimonio apasionado y bellamente escrito del impacto en su vida de la presencia de Giulia, su maestra a los dieciocho años.

En suma, estamos ante un libro lleno de reflexiones sugerentes para las personas interesadas en la educación, aun si se tuvieran reparos sobre el psicoanálisis o sobre su “aplicación” a la educación.

Referencias bibliográficas

- Castorina, A. (2016). La relación problemática entre neurociencias y educación: Condiciones y análisis crítico. *Propuesta educativa*, (46), 26-41.
- Millot, C. (1982). *Freud anti-pedagogo*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Científico-Técnica.

REVISTA PERUANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Número 10 / 2018

Artículos

Programa de Tutorías Académicas en Competencias de Lectura y Escritura: su enfoque pedagógico
Mariana Urús

De la planeación a la apropiación: un estudio de caso en torno a las prácticas de lectura
en una escuela pública de Lambayeque

Johanna Ramírez Fernández

¿Qué significa ser un buen profesor?

Navegando a través de la producción discursiva relativa a la idea del buen profesor

Felipe Portocarrero O'Phelan

Estudiando para ser alguien en la vida: consecuencias del fracaso educativo en los jóvenes de Nauta
Maite Bustamante de Almenara

Comunidades profesionales de aprendizaje: de la gestión empresarial a la gestión educativa

Sergio Morales Inga y Oswaldo Morales Tristán

Desigualdades regionales y sociales del rendimiento escolar al término de la educación primaria en el Perú

Luis Muelle

Motivación de logro académico en estudiantes universitarios de psicología:

Un análisis psicométrico y comparativo de los datos

Walter Arias Gallegos

Reseñas

Ames, Patricia (Ed.). (2017). La diversidad en la escuela. Aproximaciones antropológicas a las experiencias
educativas de los niños, niñas y jóvenes peruanos.

Liliana Miranda Molina

Recalcati, Massimo (2016). La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza.

Guillermo Delgado

