



Revista Peruana de Investigación Educativa

Volumen 14, número 16, 2022

Editores de la revista (2021-2023): Luciana Reátegui Amat y León (Instituto de Estudios Peruanos - IEP) y Lucas Sempé (University of East Anglia, Reino Unido).

Consejo Editorial (2019-2021): Robin Cavagnoud (Pontificia Universidad Católica del Perú), Sandra Carrillo (Instituto de Estudios Peruanos - IEP), Santiago Cueto (Grupo de Análisis para el Desarrollo – GRADE), César Guadalupe Mendizábal (Universidad del Pacífico), Iván Montes (Pontificia Universidad Católica del Perú), María Angelica Pease Dreibelbis (Pontificia Universidad Católica del Perú), José Rodríguez (Pontificia Universidad Católica del Perú) y Virginia Zavala (Pontificia Universidad Católica del Perú).

Consejo Consultivo Internacional: David Baker (Universidad Estatal de Pensilvania), 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: Paola Yerovi
Secretaría Ejecutiva de la SIEP: Rosa Vera Solano
Diagramación: Gino Becerra Flores

La Revista Peruana de Investigación Educativa es una publicación de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana. 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

ISSN 2077-4168

REVISTA PERUANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Volumen 14, número 16 2022

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

Índice

ARTÍCULOS

- Bullying y satisfacción con la vida en los escolares adolescentes rurales del Perú:
el efecto moderador de los apoyos en la escuela
Waldir Vasquez Palero y Rafael Miranda Ayala 5
- Procrastinación académica y tipos de motivación en estudiantes de una universidad
de Lima Metropolitana
Mariella Arenas, Carol Rivero y Ricardo Navarro 35
- Atribuciones causales de éxito y fracaso en la elaboración de tesis de psicología
Gloria Gutiérrez y María Isabel La Rosa 63
- Enseñar en los márgenes: las representaciones sociales de profesoras que se desempeñan
en contextos de pobreza en La Matanza - Buenos Aires
Sabrina Mariel Pérez 89
- La relación entre las representaciones implícitas acerca del aprendizaje y la práctica
pedagógica de formadores de educadoras de párvulo: un estudio de caso
en una universidad católica privada en Chile
Eduardo Santander, Mariela Avendaño, Susana Parada y Patricia Soto de la Cruz 113

RESEÑAS

- Reátegui, L., Grompone, A., & Rentería, M. (2022). *¿De qué colegio eres? La reproducción de la clase alta en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos (Sara Lucchetti) 137

Bullying y satisfacción con la vida en los escolares adolescentes rurales del Perú: el efecto moderador de los apoyos en la escuela

Waldir Vasquez Palero

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas
<https://orcid.org/0000-0003-1887-5705>
waldir.vasquez@pucp.edu.pe

Rafael Miranda Ayala

Universidad Continental
<https://orcid.org/0000-0001-8640-6439>
rmirandaa@continental.edu.pe

Recibido: 08/08/2021
Aprobado: 01/06/2022

Bullying y satisfacción con la vida en los escolares adolescentes rurales del Perú: el efecto moderador de los apoyos en la escuela

Resumen

En el Perú, cerca de 1 millón de adolescentes viven en zonas rurales y afrontan diferentes problemas tanto económicos y sociales, como educativos (INEL, 2017). Ante ello, son pocos los estudios focalizados en comprender el *bullying* y bienestar subjetivo de estos adolescentes en relación a los servicios educativos rurales que atienden. En ese sentido, el objetivo de este estudio fue analizar la relación entre el *bullying* y bienestar subjetivo experimentado. Complementariamente, se analizó el efecto moderador de los apoyos de adultos y pares en la escuela en dicha relación para cada uno de los servicios educativos rurales. La muestra estuvo constituida por 2574 estudiantes de los tres modelos del servicio educativo rural (secundaria tutorial, alternancia y residencial), cuyas edades oscilaron entre los 12 y 18 años ($M = 14.64$). Los resultados mostraron que los estudiantes de los tres modelos educativos experimentaron altos niveles de bienestar y que el modelo de secundaria tutorial fue el grupo que reportó un mayor nivel del índice. Finalmente, en relación al *bullying* sobre el bienestar subjetivo de los adolescentes rurales, se concluyó que esta variable se asocia significativamente al bienestar subjetivo en los tres modelos educativos rurales, mientras que el análisis de moderación demostró que ambos tipos de apoyo generan un efecto determinante sobre el bienestar del estudiante con su vida a nivel general.

Palabras claves: bienestar subjetivo, adolescentes, satisfacción con la vida, escuelas rurales

***Bullying and Life Satisfaction
in Rural School Adolescents in Peru:
The Moderating Effect of Support at School***

Abstract

In Peru, about 1 million adolescents live in rural areas and face different economic, social and educational problems (INEI, 2017). Given this, there are few studies focused on understanding the bullying and subjective well-being of these adolescents in relation to the rural educational services they attend. In this sense, the objective of this study was to analyze the relationship between bullying and experienced subjective well-being. In addition, the moderating effect of support from adults and peers at school on this relationship was analyzed for each the rural educational services. The sample consisted of 2574 students from the three rural educational service models (Secundaria Tutorial, Alternancia y Residencial) from 12 to 18 years ($M = 14.64$). The results showed that the students of the three educational models experience high levels of well-being, with the tutorial secondary model being the group that reports a higher level of the index. Finally, in relation to bullying on the subjective well-being of rural adolescents, it was concluded that this variable is significantly associated with subjective well-being in the three rural educational models, while the moderation analysis showed that both types of support generate a determining effect. about the well-being of the student with his life in general.

Key Words: *subjective well-being, adolescents, life satisfaction, rural schools*

Introducción

En el Perú, existen cerca de 4 millones de adolescentes entre los 12 y 17 años. De estos, aproximadamente el 25 % vive en zonas rurales (INEI, 2017). Esta zona se caracteriza por afrontar problemas sociales, económicos y educativos; por ejemplo, el 44.3 % de las personas que viven en zonas rurales son pobres (INEI, 2020a). De hecho, hasta el año 2018, 4 de cada 10 hogares rurales aún no contaban con agua potable, electricidad ni saneamiento, mientras que, en las zonas urbanas, esta proporción solo era de 1 de 10 (INEI, 2019b). Otro problema es que solo el 17.7 % de la población en zonas rurales cuenta con acceso a internet, mientras que un 62.2 % cuenta con este servicio en las zonas urbanas (INEI, 2020b).

Diversos estudios, tanto internacionales (Antoninis et al., 2016; Coleman, 1996; Unesco, 2003) como nacionales (Balarin, 2016; Cueto et al., 2013; León & Collahua, 2016) demuestran que la pobreza y la falta de acceso a los servicios básicos en las zonas rurales están altamente relacionadas con la asistencia y el aprendizaje. En esta línea, conviene mirar algunas cifras sobre la educación rural peruana.

En primer lugar, no todos los niños asisten a la escuela, sino solo el 86 % (INEI, 2015). Si bien la cobertura es alta, no todos terminan su escolaridad, porque, mientras van avanzando de nivel, la deserción va aumentando: Inicial (1.7 %), Primaria (3 %) y Secundaria (5.2 %) (Grade, 2018). La deserción escolar responde a varios factores. En principio, se debe al bajo logro de los aprendizajes. Al respecto, la Evaluación Muestral del 2019 mostró que solo 1 de cada 10 estudiantes comprende lo que lee y es capaz de resolver problemas de matemática a Nivel Satisfactorio (Minedu, 2019). En segundo lugar, la deserción escolar también responde a problemas como el embarazo adolescente, el cual alcanza el 22.7 %, donde 8 de cada 10 abandonan la escuela (Minsa, 2020). En tercer lugar, está relacionada con los estereotipos de género (Balarin, 2016). Finalmente, una de las principales causas de que un niño no concluya su secundaria es la falta de escuelas de dicho nivel cercanas a su vivienda (Ipeba, 2011). Según el informe de la Defensoría del Pueblo (2018), el 26 % de los estudiantes de las 412 escuelas visitadas caminan entre 30 y 60 minutos, y el 14 %, entre 1 a 2 horas para llegar a su escuela.

Para atender esta situación, el Ministerio de Educación ha implementado diferentes modelos educativos desde un enfoque territorial y con pertinencia cultural (Minedu, 2017). Tres de ellos forman objeto de este estudio. El primero es *Secundaria en Alternancia (SA)*, que está dirigido a estudiantes que han culminado la primaria y viven en zonas dispersas. En este modelo, no solo enseñan los docentes, sino también la familia y los agentes de la comunidad (Minedu, 2017). El segundo modelo es *Residencia Estudiantil (RE)*, el cual ofrece un servicio de residencia para los estudiantes que provienen de pueblos indígenas¹ dispersos geográficamente. Hasta el año 2016, alrededor de 13 000

1. Los pueblos indígenas u originarios son aquellas comunidades con origen antes de la Colonia en el Perú (1533), y ocupan un lugar en el país, y conservan todas o parte de sus costumbres y prácticas ancestrales.

estudiantes se encontraban distribuidos en 83 escuelas de este modelo; de estas, 80 estaban ubicadas en la selva con altos índices de pobreza. En el 81 % de estas escuelas, los estudiantes hablan una lengua originaria² distinta al español y el 68 % de ellos pertenece a pueblos indígenas (Minedu, 2017). Por último, se encuentra el modelo educativo *Secundaria Tutorial (ST)* para aquellos que han abandonado sus estudios o están en riesgo de desertar. Este se caracteriza por atender a los estudiantes tanto en las escuelas como en sus domicilios (Minedu, 2018a).

Los tres modelos son para estudiantes de nivel secundaria entre 11 y 17 años. Por ello, conviene revisar lo que sucede con este grupo de adolescentes. A nivel conceptual, la adolescencia es una etapa de transición entre la pubertad y la adultez (Allen & Waterman, 2020), en la que los individuos exploran y construyen sus identidades (Galván, 2017; Montero, 2010). Asimismo, es una etapa en la que experimentan enormes cambios psicológicos y físicos caracterizados, principalmente, por la maduración sexual y reproductiva. La adolescencia puede fluctuar entre 10 a 24 años, debido a que, aproximadamente, recién a esa edad, se termina de desarrollar el lóbulo frontal del cerebro, el cual maneja procesos cognitivos complejos como la planificación y la toma de decisiones (Alderman & Breuner, 2019).

Los adolescentes no solo se enfrentan a cambios físicos, psicológicos y sociales (Fuentes et al., 2015), pues también están expuestos a una serie de riesgos (*bullying*, abuso de sustancias, violencia, ITS, embarazos no deseados) que afectan su bienestar (Proctor et al., 2009). Por otro lado, es necesario señalar que los adolescentes no son un grupo homogéneo, pues sus características y necesidades varían, entre otras variables, según el sexo, ámbito geográfico, nivel educativo y condición socioeconómica (WHO, 2018).

En el Perú, los pocos estudios que existen sobre esta población indican algunos hallazgos alarmantes. En primer lugar, tres de cada diez adolescentes peruanos no culminan la secundaria en la edad esperada (16 años) (INEI, 2018a). En las zonas rurales, son menos los adolescentes que la concluyen; por ejemplo, en Loreto, solo el 20 % termina su secundaria a la edad esperada (INEI, 2018c; ONU, 2018). En segundo lugar, la ENDES 2018 alertó que el 24,9 % de adolescentes pobres ya son madres o están embarazadas en la edad escolar (INEI, 2018b). Esto responde al desconocimiento de una educación sexual integral, así como a la falta de uso de métodos anticonceptivos, aunque también está relacionada con la variable género (Unicef, 2019a). Los estudios de Ames (2006), Balarin (2016) e Yllanes (2019) reportaron que aún existen estereotipos de género por parte de docentes y familias que afectan su desarrollo integral.

Como se ha visto, los adolescentes son probablemente la población que más problemas afrontan. Por tanto, es necesario acercarnos a comprender su

2. Una lengua indígena u originaria es aquella que se empleaba antes de la difusión del idioma español y que, en la actualidad, se habla en diferentes partes del Perú. Oficialmente, existen 48 lenguas originarias (44 amazónicas y 4 andinas).

situación desde diferentes aristas, por ejemplo, desde la teoría de bienestar subjetivo (*subjective well-being*) (SWB). Desde 1984, Diener empleó este término para entender cómo y por qué los individuos experimentan sus vidas de formas positivas o negativas (Diener, 2012). El concepto de SWB está dentro de la perspectiva hedónica, que define el bienestar o la felicidad como una experiencia que genera mayor placer y menos dolor (Diener et al., 1985) the Satisfaction With Life Scale (SWLS. Se considera subjetivo porque reside dentro de la experiencia del individuo y, además, es el sujeto quien hace la evaluación de cómo se siente (Campbell, 1976).

El bienestar subjetivo, que da base conceptual al presente estudio, es definido como una categoría tripartita que incluye tres componentes: satisfacción con la vida, afecto positivo y afecto negativo. Diversos autores (Diener et al., 1999; Pavot & Diener, 2004) los consideran constructos diferentes, por lo que se pueden evaluar como componentes independientes del bienestar subjetivo.

La satisfacción con la vida se refiere a las evaluaciones cognitivas de la calidad de vida (Diener & Suh, 1997) de una persona, ya sea a nivel global como una evaluación más integral (Veenhoven, 2002, Seligson et al., 2003) o sobre algunos ámbitos específicos, tales como la familia, trabajo o la escuela. La satisfacción con la vida también permite evaluar un estado presente, aunque no momentáneo. Puede ser indirectamente influida por los afectos o estados emocionales transitorios (Huebner et al., 2004; Seligson et al., 2005).

A partir de estos conceptos, se plantea que una persona tiene bienestar subjetivo alto cuando experimenta satisfacción con la vida, y afecto positivo frecuente (por ejemplo, alegría y optimismo) (Diener et al., 1995). Por el contrario, se dice que una persona tiene bajo bienestar subjetivo si no está satisfecha con la vida, experimenta poca alegría, y con frecuencia siente emociones como tristeza, ira o ansiedad (Proctor, 2014).

La importancia de estudiar el bienestar subjetivo en las personas se debe a su correlación con la calidad de vida en un país o grupo social (Marques et al., 2019); por tanto, contribuye con el diseño de acciones y condiciones para el “vivir bien” (Veenhoven, 2002). Seligson et al. (2003), por ejemplo, establecieron tres ventajas de bienestar subjetivo en cuanto a la promoción de la salud: a) identificar y acceder a los múltiples factores determinantes de la salud, incluidas las dimensiones personales, comunitarias y factores estructurales; b) activar condiciones para promover comportamientos saludables; y, finalmente, c) desarrollar un instrumental psicométrico sensible para evaluar la capacidad de las intervenciones a fin de incidir en los problemas de salud/enfermedad.

Las investigaciones sobre el bienestar subjetivo se han centrado, sobre todo, en población adulta (Erdogan et al., 2012; Pavot & Diener, 2008), y no tanto en adolescentes o niños, al menos en América Latina (Arias et al., 2017; Castro, 2012). Sin embargo, esto ha cambiado en las últimas décadas (Pavot & Diener, 2008; Proctor et al., 2009).

En el caso de los adolescentes, la investigación internacional evidencia que altos niveles de bienestar subjetivo favorecen su salud física y mental, y sus

relaciones interpersonales, lo que influye en su éxito educativo y profesional (Park, 2004). Asimismo, el bienestar subjetivo reduce conductas de riesgo: el abuso de sustancias (alcohol, tabaco y drogas ilícitas); la violencia; la agresión; y la victimización sexual (Proctor et al., 2009). Sin embargo, una menor satisfacción con la vida tiene correlación con problemas psicológicos (depresión, intentos suicidas, etc.), e interpersonales, los que perjudican no solo su bienestar, sino su aprendizaje (DeSantis et al., 2007; Zullig et al., 2001).

Algunos factores asociados al bienestar subjetivo de los adolescentes son los sociodemográficos y el *bullying*. El primero está asociado a variables como edad, sexo y nivel socioeconómico. Al respecto, algunos estudios demuestran que, a medida que avanza la edad en la adolescencia, la satisfacción con la vida va disminuyendo (Huebner et al., 2004; Petito & Cummins, 2000). El segundo factor que modifica el bienestar subjetivo es la violencia escolar (*bullying*). La magnitud de este problema en el Perú se observa en las siguientes cifras: a) más de 26 000 estudiantes fueron víctimas de acoso escolar entre 2013 y 2018 (Minedu, 2018b); b) el 75,7 % de adolescentes fueron violentados tanto física como psicológicamente en su escuela (INEI, 2016); y c) el 17 % de adolescentes intentó suicidarse por lo menos una vez durante los últimos doce meses (Minsa, 2010). A nivel mundial, tanto Unesco (2018) como Unicef (2019b) reportan que, en el mundo, 1 de cada 3 escolares es víctima del acoso escolar. Estos episodios de victimización están asociados con menores niveles de bienestar subjetivo en comparación a otros efectos señalados, como la baja autoestima, el aislamiento o la ansiedad interpersonal, de acuerdo con un estudio de metaanálisis realizado por Hawker y Boulton (2000).

Asimismo, para efectos del estudio, es relevante analizar estudios de bienestar subjetivo en la población rural. A partir de diferentes estudios etnográficos, Yamamoto y Feijoo (2007) encontraron que, en las comunidades rurales, hay mayor nivel de bienestar en comparación con las zonas urbanas. Esta situación responde a diferentes prácticas, como la cooperación entre las personas, lo que se evidencia, por ejemplo, en las ayudas colectivas para construir casas. Además, en zonas rurales, se practican diversas celebraciones denominadas “fiestas”, festividades de varios días con bebidas, comidas y baile, las cuales no solo generan un alto sentido de pertenencia con su comunidad, sino que también fortalecen sus identidades culturales (Yamamoto & Feijoo, 2007). Asimismo, Diaz (2011) encontró que las prácticas religiosas y rituales influyen de manera positiva en el bienestar de las personas en las comunidades de Cusco. En efecto, el estudio concluyó que existe evidencia consistente sobre el alto bienestar subjetivo en las comunidades andinas y amazónicas en comparación con las culturas más occidentales. Por otro lado, Yamamoto et al. (2008) reportaron que, en los pueblos de la Amazonía peruana, la felicidad responde más al hecho de tener una familia nuclear, sentido de comunidad, estilo de vida de autoconsumo, y salud física y espiritual.

Como se ha explicado, el bienestar subjetivo en la adolescencia es relevante, porque, a corto plazo, mejora su autoestima, fomenta mejores relaciones interpersonales e incide en su aprendizaje. A largo plazo, impacta a nivel de calidad de

vida y desarrollo profesional (Möller Leimkühler et al., 2007). Por esas razones, es fundamental que la escuela sea un espacio que garantice el desarrollo emocional del adolescente (Román & Murillo, 2011). En ese marco, es pertinente contar con un instrumento específico que permita medir el bienestar subjetivo de los adolescentes y, sobre ello, evaluar los factores asociados a este indicador. Esto parte de la necesidad de contar con instrumentos psicométricamente validados, ya que este tema en particular ha sido poco desarrollado desde la academia y desde el Estado, sobre todo en una población estudiantil que se encuentra en zonas rurales.

El estudio, además, busca comparar el comportamiento de las variables por cada modelo educativo (Tutorial, Residencia y Alternancia), ya que, entre ellos, hay diferencias en el modelo de atención. Por ejemplo, los de Residencia conviven en un mismo espacio con sus compañeros de diferentes comunidades; los de Tutorial reciben apoyo constante de un tutor, ya que se encuentran en riesgo de desertar; y los de Alternancia terminan su primaria con edades no acordes a su nivel y continúan su secundaria. Por tanto, esos modelos influyen en la percepción de bienestar del estudiante (Minedu, 2018a) y conviene mirar cómo. Así, la pregunta que orienta esta investigación es la siguiente: ¿cuáles son los factores que promueven el bienestar subjetivo en adolescentes de escuelas rurales del Perú?

Objetivo general

Analizar la relación del *bullying* y la satisfacción con la vida en los adolescentes que asisten a las escuelas rurales del Perú

Objetivos específicos

- Describir el nivel de satisfacción con la vida experimentado por adolescentes que acceden a los tres modelos de servicios rurales de educación
- Identificar la relación de la violencia escolar sobre la satisfacción con la vida de los adolescentes rurales por cada modelo de servicios rurales educativos
- Analizar el efecto moderador de la relación a nivel individual (apoyo de un adulto y sentido de pertinencia entre pares) en la relación de violencia escolar sobre la satisfacción con la vida de los adolescentes de zonas rurales

Metodología

Proceso de recolección de datos

El recojo de información se realizó entre los meses de noviembre y diciembre del 2019 en 40 instituciones educativas que conforman el servicio educativo rural del Minedu. La recolección de información estuvo a cargo de especialistas de la Dirección del Servicio Educativo Rural (DISER) del Ministerio de Educación de Perú, quienes contactaron, en primer lugar, a los directores de las institucio-

nes educativas para informarles sobre la aplicación de la encuesta y coordinar la logística necesaria para su aplicación. En especial, se comunicaron con aquellas instituciones educativas que provienen del servicio tutorial, puesto que los estudiantes no se encuentran de forma continua en la institución educativa.

El recojo de información fue en formato papel y lápiz. Al llegar a la institución educativa, los representantes del Minedu fueron a cada una de las aulas de la institución educativa y recogieron la información. El tiempo de aplicación del instrumento fue de aproximadamente de 30 minutos por sección. Una vez aplicadas las encuestas, se procedió al trabajo de digitación y consistencia de datos a cargo de un consultor externo.

Análisis de datos

Para el análisis propuesto, se utilizó la base de datos del estudio de factores asociados al bienestar subjetivo en estudiantes de zonas rurales realizado por la Dirección de Servicios Educativos Rurales (DISER) del Minedu. La data recogida fue analizada, en primer lugar, teniendo en cuenta análisis descriptivos entre las variables de estudios. Para la construcción de los indicadores de bienestar subjetivo, violencia escolar experimentada, y apoyos percibidos de adultos de la escuela y de pares, se realizó un análisis de factorial confirmatorio que consideró las escalas evaluadas; en el caso de las variables con cuatro o más categorías, se utilizó el estimador por Máxima Verosimilitud, mientras que, para el caso de escalas con ítems con menos categorías, se utilizó el estimador por Mínimos Cuadrados Ponderados.

A diferencias de otro tipo de modelos multivariados como regresiones lineales, la bondad de ajuste de los análisis factorial confirmatorio se evalúa en términos de la comparación entre la matriz de covarianzas presentada por los datos y aquella reproducida por el modelo estadístico. En la medida que ambas matrices sean similares, se obtendrá un ajuste apropiado (Cea, 2004). El procedimiento más utilizado para evaluar el ajuste a través de esta comparación es una prueba χ^2 ; sin embargo, debido a su alta sensibilidad al tamaño de la muestra, es preferible analizar otros estadísticos (CFI, TLI, y RMSEA).

Asimismo, se analizó la confiabilidad a través de los estadísticos alfa de Cronbach y Omega de McDonald. En ambos casos, se esperan valores superiores a 0.7 (Field, 2009). Cabe destacar que, en el caso de escalas con menos de cuatro ítems, no es posible estimar el segundo estadístico, ya que su cálculo depende de los valores que se puedan obtener del análisis factorial confirmatorio. Por otro lado, para la comparación de los indicadores, se utilizó el análisis de Anova, teniendo como variable de comparación los tres modelos de educación rural. Asimismo, para conocer las diferencias, se realizó un análisis post-hoc de Tukey.

El análisis de moderación se realizó usando la macro de PROCESS del *software* SPSS v23 (Darlington & Hayes, 2016). PROCESS usa mínimos cuadrados ordinales y método de Bootstrap corregido (5000 muestras bootstrapeadas) para estimar los efectos condicionales moderados. Para medir los modelos de

moderación propuesta, todas las variables continuas fueron centradas a la media. Los análisis de regresión lineal vinculada al efecto de moderación consideraron dos efectos principales y el término de interacción. Para comprobar las interacciones significativas, el análisis de pendiente fue usado para el nivel bajo (-1 DE) y el nivel alto (+1 DE) del moderador usando la técnica de Johnson-Neyman (Spiller et al., 2013). Para el presente estudio, se utilizó el modelo 2 basado en la doble moderación de variables de Preacher, Rucker y Hayes (2007).

Participantes

En el estudio, participaron 2574 estudiantes de los tres modelos del servicio educativo rural: Alternancia (46.4 %), Residencia (47.0 %) y Tutorial (6.5 %). De estos, 52.4 % fueron varones y 46.8 %, mujeres, con edad promedio de 14.64 en un rango de 12 a 18. Entre las lenguas predominantes, figuran el castellano (76.1 %), quechua (27.4 %), awajún (10.7 %), ashaninka (8.3 %) y matsigenka (2 %). Sobre el lugar de la residencia de los estudiantes evaluados, la mayoría de los estudiantes viven con su familia (44.3 %), o viven un tiempo con su familia y otro tiempo en la residencia del colegio (42.5 %). Asimismo, en relación con los grados evaluados, se observa que la distribución es mayor para los grados iniciales de secundaria en comparación con los grados superiores.

Tabla 1
Análisis descriptivos de la muestra evaluada

	n	%
Hombre	1349	52.4
Mujer	1204	46.8
No indica su sexo.	21	0.8
Vivo con mi familia.	1141	44.3
Vivo en la residencia del colegio.	209	8.1
Vivo un tiempo con mi familia y un tiempo en la residencia del colegio.	1094	42.5
Vivo en otro tipo de casa.	75	2.9
No responde sobre tipo de casa.	55	2.1
Primero de secundaria	678	26.3
Segundo de secundaria	557	21.6
Tercero de secundaria	519	20.2
Cuarto de secundaria	437	17.0
Quinto de secundaria	383	14.9
Secundaria en Alternancia	1195	46.4
Secundaria con Residencia	1211	47.0
Secundaria Tutorial	168	6.5

Instrumentos

Del instrumento original aplicado por el Ministerio de Educación del Perú, se seleccionaron cinco escalas que corresponden a las variables utilizadas en el estudio.

Satisfacción con la vida

Para medir este indicador, se utilizó la adaptación de la escala de satisfacción con la vida para niños desarrollada por Gadermann, Guhn y Zumbo (2011). Esta escala está compuesta por cinco ítems que evalúan la percepción de bienestar del estudiante sobre su vida en general. La escala se evalúa en una escala Likert de 5 puntos, en la que 1 significa “Totalmente en desacuerdo” y 5, “Totalmente de acuerdo”. Estos ítems fueron los siguientes: “Mi vida va bien”, “Mi vida es como la esperaba”, “Tengo una buena vida”, “Las cosas que me pasan en mi vida son excelentes”, “Me gusta mi vida”.

Bullying

Esta escala se basa en el Cuestionario de Violencia y Convivencia Escolar del Ministerio de Educación (Minedu, 2013), el cual contiene una dimensión de evaluación de diferentes tipos de violencia interpersonal de los estudiantes. En total, ocho ítems forman parte de esta escala, y se evalúan en una escala Likert de 3 puntos (Ninguna vez, Una vez, 2 o más veces). Estos ítems fueron los siguientes: “Uno(a) o más estudiantes te jalonearon o empujaron solo para fastidiarte”; “Uno(a) o varios estudiantes te golpearon con puñetazos, cachetadas o patadas”; “Han roto o malogrado alguna de tus pertenencias a propósito”; “Te robaron alguna pertenencia en el colegio”; y “Uno(a) o más estudiantes amenazaron con hacerte daño o pegarte”.

Apoyo de un adulto en la escuela.

Esta escala estuvo basada en el instrumento de medición del California Healthy Kids (Constantine & Bernard, 2001). El instrumento cuenta con un módulo de evaluación de apoyo de adulto en la escuela. La escala se evaluó a través de cuatro ítems en una escala Likert de 5 puntos que va de “Totalmente en desacuerdo” a “Totalmente de acuerdo”. Los ítems asociados a esta escala incluyen los siguientes: “Hay algún adulto en la escuela a quien realmente le importo”, “(...) que cree que me irá bien en la vida”, “(...) que me escucha cuando tengo algo que decir”, y “(..) quien espera siempre lo mejor de mí”.

Apoyo de pares.

Esta escala se basa del instrumento de Soledad provisional relacional desarrollado por Hayden (1992). Específicamente, este indicador evalúa la percepción

que tiene el estudiante sobre su relación con sus otros pares mediante cuatro ítems evaluados en una escala Likert de 5 puntos, que va de “Totalmente en desacuerdo” a “Totalmente de acuerdo”. Estos ítems fueron los siguientes: “Tengo suficientes amigos”; “Mis amigos son generalmente buenos conmigo”; “Mis amigos y yo nos llevamos bien”; y “Si tengo un problema, tengo un amigo que me apoyará”.

Resultados

Análisis de validez y fiabilidad

En cuanto al análisis de validez y fiabilidad de las escalas evaluadas, en la Tabla 2, se observan los principales indicadores de ajuste para cada una de ellas. En cuanto a la validez, se estimaron los indicadores de ajuste mediante el análisis factorial confirmatorio, que sugieren que el instrumento utilizado es válido (Cea, 2004; Wang et al., 2012). Asimismo, considerando los pesos factoriales de los ítems, estos obtienen saturaciones superiores a 30; por ello, no fue necesario eliminar ninguno de los ítems asociados a las variables latentes. Así, se puede concluir que el instrumento empleado presenta una estructura de cinco factores que corresponde con su diseño original. En cuanto a los indicadores de fiabilidad, se observa que los coeficientes alfa de Cronbach y Omega superan el valor de 0.70, conforme a lo señalado por Field (2009). A partir de estos resultados, se puede afirmar que el instrumento es válido y confiable.

Tabla 2

Indicadores de fiabilidad y análisis factorial confirmatorio de las variables de estudio

		λ	p	χ^2	p	CFI	TLI	RMSEA	α	ω
Satisfacción con la vida	Mi vida va bien.	0.77	.001	91.760(5)	.001	0.98	0.97	0.08	0.84	0.85
	Mi vida es como la esperaba.	0.72	.001							
	Tengo una buena vida.	0.79	.001							
	Las cosas que me pasan en mi vida son excelentes.	0.73	.001							
	Me gusta mi vida.	0.60	.001							
	Mis docentes son justos.	0.77	.001							
	Participo en la elaboración de normas de convivencia.	0.74	.001							
	Ayudo a decidir actividades importantes de mi colegio.	0.72	.001							
Bullying	Uno(a) o más estudiantes te jalonearon o empujaron solo para fastidiarte.	0.94	.001	39.428(5)	.001	0.99	0.99	0.05	0.97	0.97
	Uno(a) o varios estudiantes te golpearon con puñetazos, cachetadas o patadas.	0.93	.001							
	Han roto o malogrado alguna de tus pertenencias a propósito.	0.94	.001							
	Te robaron alguna pertenencia en el colegio.	0.96	.001							
	Uno(a) o más estudiantes amenazaron con hacerte daño o pegarte.	0.92	.001							
Apoyo de un adulto en la escuela	Hay algún adulto en la escuela a quien realmente le importo.	0.83	.001	35.018(2)	.001	0.99	0.98	0.08	0.88	0.88
	(...) que cree que me irá bien en la vida.	0.79	.001							
	(...) que me escucha cuando tengo algo que decir.	0.84	.001							
	(...) quien espera siempre lo mejor de mí.	0.76	.001							
Apoyo de pares	Tengo suficientes amigos.	0.69	.01	6.527(2)	.05	0.99	0.99	0.03	0.84	0.84
	Mis amigos son generalmente buenos conmigo.	0.77	.01							
	Mis amigos y yo nos llevamos bien.	0.77	.01							
	Si tengo un problema, tengo un amigo que me apoyará.	0.77	.01							

Elaboración propia.

Descriptivos de las variables de estudio

Los análisis descriptivos presentados en la Tabla 3 muestran que existen diferencias significativas en la mayoría de las variables de estudio teniendo en cuenta el servicio educativo rural evaluado, excepto en el indicador de *bullying*, en el cual no se encontraron diferencias significativas entre los grupos. En los demás indicadores, se observa que la modalidad Secundaria con Residencia presenta los indicadores más bajos en la satisfacción con la vida, apoyo de pares, convivencia escolar y apoyo de adulto de la escuela, comparado con las otras dos modalidades.

El análisis post-hoc realizado señala que, para el indicador de satisfacción con la vida, existe una diferencia significativa ($p < 0.05$) entre el servicio de secundaria con residencia y secundaria tutorial. Para el indicador de apoyo de pares, se observa que existe diferencia significativa ($p < 0.05$) entre el servicio de secundaria de alternancia y el servicio de secundaria con residencia, así como este último con el de secundaria tutorial. Por último, en relación al apoyo de adulto, se observa una diferencia significativa del indicador al comparar el servicio de secundaria en alternancia con secundaria con residencia, así como este último comparado con el servicio de secundaria tutorial ($p < 0.05$).

Tabla 3
Análisis descriptivos de la variable de estudio según modelo de servicio educativo

Variables	Global		Secundaria en alternancia		Secundaria con residencia		Secundaria tutorial		F	p
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE		
Satisfacción con la vida	3.61	0.87	3.68	0.80	3.52	0.95	3.76	0.71	12.11	0.001
Apoyo de pares	3.56	0.94	3.66	0.87	3.46	1.00	3.65	0.86	14.28	0.001
<i>Bullying</i>	1.35	0.45	1.37	0.44	1.35	0.45	1.27	0.43	1.64	0.194
Apoyo de adulto de la escuela	3.50	0.89	3.64	0.84	3.35	0.94	3.64	0.76	31.92	0.001

Elaboración propia.

En tanto uno de los objetivos del estudio es analizar el nivel de bienestar asociado a las modalidades del servicio educativo, la Tabla 4 presenta los resultados de los indicadores considerando los ítems que forman parte de la variable satisfacción con la vida. Como se observa, existen diferencias significativas en los puntajes de los ítems excepto para el ítem “Las cosas que pasan en mi vida son excelentes”. Similar a los resultados expresados en la Tabla 3, se observa que la modalidad Secundaria con Residencia presenta puntajes más bajos

en los ítems asociados a la satisfacción con la vida en comparación al resto de modalidades de forma significativa; por el contrario, la modalidad Secundaria Tutorial es la modalidad que presenta los mejores resultados en cuanto a los indicadores evaluados.

Tabla 4
Indicadores asociados a la satisfacción con la vida según servicio educativo

Variables	Global		Secundaria en alternancia		Secundaria con residencia		Secundaria tutorial		F	p
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE		
Mi vida va bien.	3.82	1.03	3.86	0.96	3.74	1.11	4.02	0.78	7.17	0.001
Mi vida es como la esperaba.	3.40	1.10	3.46	1.07	3.33	1.14	3.45	1.02	3.72	0.002
Tengo una buena vida.	3.79	1.04	3.85	0.97	3.70	1.13	3.94	0.87	8.27	0.001
Las cosas que pasan en mi vida son excelentes.	3.24	1.13	3.25	1.11	3.24	1.15	3.26	1.15	0.04	0.97
Me gusta mi vida.	3.99	1.02	4.03	0.99	3.92	1.06	4.15	0.91	5.23	0.005

Elaboración propia.

Análisis de regresión y moderación

La Tabla 5 presenta los resultados de la regresión lineal sobre el indicador de bienestar subjetivo. Conforme a lo señalado en los objetivos del presente artículo, el primer modelo de regresión solo toma en cuenta las variables demográficas de los estudiantes; el segundo modelo evalúa únicamente la variable *bullying*; el tercer modelo tiene en cuenta ambas variables previamente descritas. Este análisis se realizó de forma general, así como para cada uno de los modelos de servicios educativos.

A nivel general, se observa que, para el modelo 1, el ser hombre se relaciona de manera significativa en el nivel de satisfacción con la vida ($B=-0.05$, $p<0.05$); asimismo, hablar castellano de forma fácil ($B=-0.03$, $p<0.05$), tener internet ($B=-0.07$, $p<0.05$), autoperibirse con buena salud ($B=-0.06$, $p<0.05$) y no tener una discapacidad ($B=-0.06$, $p<0.05$) también se relacionan con la autopercepción de satisfacción con la vida. Por otro lado, el modelo 2 da cuenta de que el *bullying* tiene una relación negativa y significativa sobre la satisfacción con la vida ($B=-0.28$, $p<0.05$). Por último, en el modelo 3, se observa que todas las variables tienen una relación negativa y significativa sobre la satisfacción con la vida, y que el efecto del *bullying* sobre la satisfacción con la vida es la variable más importante del modelo ($B=-0.29$, $p<0.05$).

Respecto al servicio educativo de Secundaria en Alternancia, se observa que, para el modelo 2, el ser hombre se relaciona de manera significativa con la satisfacción con la vida ($B=-0.05$, $p<0.05$); por su parte, que le cueste hablar castellano ($B=0.05$, $p<0.05$), autoperibirse con no contar con tan buena salud ($B=0.05$, $p<0.05$) y tener una discapacidad ($B=0.05$, $p<0.05$) influyen en la percepción de satisfacción con la vida, aunque su efecto es muy pequeño. Asimismo, el modelo 2 da cuenta de que el *bullying* tiene una relación negativa y significativa sobre la satisfacción con la vida ($B=-0.28$, $p<0.05$). Por último, el modelo 3 indica que las variables *bullying*, género, hablar castellano y tener discapacidad tienen una relación negativa significativa sobre la satisfacción con la vida; sin embargo, solo la variable *bullying* representa un efecto importante ($B=-0.29$, $p<0.05$).

En cuanto al servicio educativo Secundaria con Residencia, se observa que, para el modelo 1, el hecho de tener internet, salud y discapacidad tienen una relación significativa sobre la satisfacción con la vida. Sin embargo, ninguno de ellos presenta un coeficiente importante a tomarse en cuenta. En el modelo 2, se observa que la variable *bullying* tiene una relación negativa y significativa sobre la satisfacción con la vida ($B=-0.33$, $p<0.05$). Por último, el modelo 3 indica que el *bullying* tiene una relación negativa y significativa sobre la satisfacción con la vida ($B=-0.33$, $p<0.05$). Teniendo en cuenta las variables sociodemográficas, el hecho de tener internet ($B=-0.12$, $p<0.05$) y un menor nivel de percepción positiva de su salud ($B=0.08$, $p<0.05$) presentan una relación significativa, pero no relevante, sobre la satisfacción con la vida.

Por último, referente al servicio educativo de Secundaria Tutorial, el modelo 1 presenta que ser hombre ($B=-0.21$, $p<0.05$) y tener menos edad ($B=-0.06$, $p<0.05$) tienen un efecto significativo sobre la satisfacción con la vida. En este modelo, solo el género resulta ser una variable relevante en el análisis. En relación con el modelo 2, se observa que el *bullying* tiene una relación negativa significativa sobre la satisfacción con la vida ($B=-0.30$, $p<0.05$). Por último, el modelo 3 evidencia que, al considerar la variable *bullying* y las variables sociodemográficas, solo la primera resulta ser significativa ($B=-0.40$, $p<0.05$).

La Tabla 6 presenta los resultados de la interacción entre las variables de apoyo a nivel individual tanto de pares como adultos en la escuela en relación a las variables *bullying* sobre la satisfacción con la vida. Como se observa a nivel general, las interacciones no resultan ser significativas; sin embargo, teniendo en cuenta las variables de forma individual, sí resultan ser significativas tanto para apoyo de pares ($B=0.24$, $p<0.05$) como de adulto en la escuela de forma positiva ($B=0.14$, $p<0.05$); en el caso de *bullying*, resulta ser negativa ($B=-0.17$, $p<0.05$). Para este modelo, las variables de análisis explican un 13 % de la variable de satisfacción con la vida.

Sobre los servicios educativos, se observa que, en el Modelo Tutorial, el apoyo de adulto tiene un efecto positivo y significativo sobre la satisfacción con la vida ($B=0.26$, $p<0.05$). El resto de las variables no resultaron ser

significativas. Para este modelo, las variables de análisis explican el 14 % de la varianza de la satisfacción con la vida. Para el servicio educativo de residencia en la escuela, se observa que tanto el *bullying* ($B=-0.21$, $p<0.05$), el apoyo de pares ($B=0.32$, $p<0.05$), y apoyo de adulto ($B=0.12$, $p<0.05$) son variables significativas sobre el nivel de satisfacción con la vida. Estas variables explican el 18 % de la varianza de la satisfacción con la vida de los estudiantes que asisten a este servicio educativo. Por último, en cuanto al servicio educativo en alternancia, se observa que las variables *bullying* ($B=-0.18$, $p<0.05$), apoyo de pares ($B=0.19$, $p<0.05$), y apoyo de adultos ($B=0.12$, $p<0.05$) en la escuela fueron significativas. Para este caso, el modelo explica el 9 % de la varianza de la satisfacción con la vida.

Tabla 5
Moderación del *bullying* con los apoyos de pares sobre la satisfacción con la vida

	General		Tutorial		Residencia		Alternancia	
	β	LCI / UCI	β	LCI / UCI	β	LCI / UCI	β	LCI / UCI
Bullying	-0.17	(-0.26 / -0.09)	0.44	(-0.10 / 0.98)	-0.21	(-0.34 / -0.08)	-0.18	(-0.29 / -0.08)
Apoyo de pares	0.24	(0.20 / 0.28)	0.01	(-0.20 / 0.22)	0.32	(0.25 / 0.39)	0.19	(0.13 / 0.24)
Bullying x Apoyo de pares	-0.02	(-0.11 / 0.07)	-0.02	(-0.38 / 0.35)	-0.04	(-0.19 / 0.10)	0.06	(-0.06 / 0.18)
Apoyo de adulto	0.14	(0.10 / 0.18)	0.26	(0.02 / 0.51)	0.12	(0.05 / 0.19)	0.12	(0.06 / 0.17)
Bullying x Apoyo de adulto	-0.04	(-0.14 / 0.06)	0.02	(-0.67 / 0.71)	-0.08	(-0.23 / 0.08)	-0.02	(-0.15 / 0.11)
R2		0.13		0.14		0.18		0.09
F (df1, df2)		60.81 (5,1978)		1.58 (5,49)		37.22 (5,855)		21.78 (5,1062)

Elaboración propia.

Tabla 6
Resultados del análisis de regresión de las variables sociodemográficas y *bullying* sobre la satisfacción con la vida

Modelo educativo	Sociodemográficas				<i>Bullying</i>				<i>Bullying</i> + Sociodemográficas						
	b	se	t	p	b	se	t	p	b	se	t	p			
General	Intercepto	3.54	0.17	21.17	0.001	3.99	0.06	65.47	0.001	4.05	0.20	20.76	0.001		
	<i>Bullying</i>					-0.28	0.04	-6.60	0.001	-0.29	0.04	-6.72	0.001		
	Género	-0.05	0.02	-2.34	0.019					-0.04	0.02	-1.71	0.09		
	Años	-0.01	0.01	-0.93	0.35					-0.02	0.01	-1.68	0.09		
	Castellano	-0.03	0.01	2.46	0.01					-0.03	0.01	1.97	0.050		
	Internet	-0.07	0.02	-3.0	0.003					-0.07	0.02	-3.09	0.002		
	Salud	-0.06	0.02	3.45	0.001					0.07	0.02	3.61	0.001		
	Discapacidad	-0.06	0.02	2.88	0.004					0.05	0.02	2.36	0.020		
					F(6, 2443) = 7.56, p < .001, R2 = 0.02					F(1, 2098) = 33.22, p < .001, R2 = 0.02					F(7, 2045) = 11.91, p < .001, R2 = 0.04
	Secundaria en alternancia	Intercepto	3.52	0.23		0.001	4.06	0.08	52.83	0.001	4.03	0.26	15.72	0.001	
<i>Bullying</i>						-0.28	0.05	-5.17	0.001	-0.29	0.05	-5.44	0.001		
Género		-0.08	0.03	15.07	0.02					-0.07	0.04	-2.06	0.04		
Años		-0.01	0.01	-2.27	0.39					-0.02	0.01	-1.40	0.16		
Castellano		0.05	0.02	-0.09	0.004					0.05	0.02	2.73	0.006		
Internet		-0.01	0.03	-0.47	0.64					-0.01	0.03	-0.33	0.75		
Salud		0.07	0.03	2.57	0.01					0.06	0.03	2.43	0.02		
Discapacidad		0.05	0.03	1.89	0.06					0.06	0.03	2.06	0.04		
				F(6, 1147) = 4.46, p < .001, R2 = 0.02					F(1, 1121) = 26.71, p < .001, R2 = 0.02					F(7, 1090) = 7.38, p < .001, R2 = 0.05	
Secundaria con residencia		Intercepto	3.43	0.26	13.35	0.001	3.94	0.01	39.74	0.001	4.12	0.30	13.56	0.001	
	<i>Bullying</i>					-0.33	0.07	-4.67	0.001	-0.33	0.07	-4.68	0.001		
	Género	-0.03	0.03	-0.81	0.42					-0.01	0.03	-0.37	0.73		
	Años	-0.00	0.02	-0.13	0.90					-0.02	0.02	-1.04	0.30		
	Castellano	0.00	0.02	0.29	0.77					-0.01	0.02	-0.21	0.84		
	Internet	-0.10	0.03	-3.16	0.002					-0.12	0.03	-3.42	0.001		
	Salud	0.06	0.03	2.44	0.02					0.08	0.03	2.68	0.008		
	Discapacidad	0.07	0.03	2.20	0.03					0.05	0.04	1.22	0.22		
					F(6, 1134) = 3.60, p = 0.002, R2 = 0.02					F(1, 919) = 21.77, p < .001, R2 = 0.02					F(7, 894) = 6.06, p < .001, R2 = 0.05

	Inter-cepto	4.86	0.57	8.48	0.001	3.55	0.30	11.90	0.001	2.99	1.00	2.98	0.005
	<i>Bullying</i>					0.30	0.22	1.32	0.20	0.40	0.20	1.98	0.05
	Género	-0.21	0.12	-1.80	0.07					-0.27	0.19	-1.43	.16
	Años	-0.06	0.03	-1.90	0.06					-0.05	0.06	-0.85	0.40
Secundaria Tutorial	Castellano	0.07	0.05	1.37	0.17					0.37	0.09	4.09	0.001
	Internet	-0.13	0.12	-1.13	0.26					-0.10	0.18	-0.57	0.57
	Salud	0.003	0.07	0.04	0.97					0.15	0.11	1.38	0.17
	Discapacidad	0.018	0.07	0.25	0.80					0.11	0.09	1.22	0.23
		F(6, 158) = 2.05, p = 0.06, R2 = 0.07				F(1, 54) = 1.75, p > 0.05, R2 = 0.03				F(7, 45) = 3.31, p = 0.006, R2 = 0.34			

Discusión

Un primer hallazgo relevante en este estudio, independientemente de los objetivos de investigación señalados, se centra en contar con escalas de evaluación vinculados a clima escolar, violencia escolar, satisfacción con la vida y apoyo social validados psicométricamente en una población de estudiantes peruanos que asisten a instituciones educativas de zona rural y que representan, según Minedu (2020), el 31.9 % del universo de estudiantes del Perú.

Como mencionan Villarán (2018) y Rivero (2003), las condiciones y particularidades del servicio educativo son distintas en las instituciones educativas de zonas rurales y urbanas; así mismo, las características de los estudiantes son distintas (McCracken & Barcinas, 1991; Vallares-Garrido, 2017). Por ello, si bien se han realizado estudios que evalúan las propiedades psicométricas de la mayoría de estos constructos a nivel nacional, como es el caso de la satisfacción con la vida (Miranda et al., 2019; Oriol et al., 2020); violencia escolar (Gutiérrez et al., 2017); apoyos sociales (Yearwood et al., 2018); y clima escolar (Cuento et al., 2010), hay pocos estudios que cuentan con validaciones o indicadores psicométricos en población de estudiantes de escuelas rurales.

Sobre el nivel de bienestar subjetivo reportado, se observa que los indicadores a nivel global son ligeramente superiores al promedio que reportan otros estudios (Oishi et al., 2009); sin embargo, la desviación estándar es mayor en este estudio, comparada con otros que utilizan la misma escala para medir la satisfacción con la vida (Oriol et al., 2020). Por otro lado, teniendo en cuenta la tipología de modelo educativo, se observa que la Secundaria Tutorial es la que experimenta mayor nivel de bienestar y que, a su vez, son los estudiantes que asisten en menor proporción a la escuela de forma permanente. Otros estudios que evalúan este tipo de educación tutorial presentan resultados similares al comparar el nivel experimentado de bienestar con los grupos que asisten de forma regular a la escuela (Gilman et al., 2004; Hamama et al., 2013; Mander & Lester, 2019).

Por otro lado, los resultados de la regresión exponen que, si bien las variables utilizadas tienen un efecto significativo estadísticamente sobre la variable dependiente, ninguna de ellas reporta un valor relevante. En efecto, en todas ellas, el efecto reportado es menor a 0.10, lo que representa un valor mínimo (Chatterjee & Hadi, 2009).

Los hallazgos que señalan un efecto insignificante de las variables sociodemográficas sobre la satisfacción con la vida están en línea con estudios previos (Cao et al., 2011; Goswami, 2014; Schnettler et al., 2015). Sin embargo, la mayoría de estudios sí manifiestan efectos de algún tipo de característica demográfica sobre los indicadores de bienestar, como para el caso de edad (Golbeck et al., 2007; Varela et al., 2018); sexo (Al-Attayah & Nasser, 2016; Huebner et al., 2004; Kim & Kim, 2013); y percepción de salud (Kim et al., 2018; Matos et al., 2017). Una posible hipótesis sobre por qué no se reporta algún tipo de efecto de estas variables radica en que las características sociodemográficas no tienen un impacto relevante en la percepción de bienestar del estudiante.

Considerando los resultados de la regresión, se observa que existe un efecto significativo del *bullying* sobre el bienestar subjetivo tanto a nivel general como para las modalidades de Secundaria en Alternancia y Residencia. Este nivel de relación es consistente con otros estudios de América Latina (Higueta-Gutierrez & Cardona-Arias, 2017; Varela et al., 2019), y de Perú (Oriol et al., 2020). Además, el efecto del *bullying* se incrementa cuando se incorporan al modelo las variables del tipo sociodemográfica.

Los resultados muestran que, en el modelo que considera el *bullying* y los apoyos de pares, ambas variables de forma independiente tienen un efecto significativo sobre la satisfacción con la vida a nivel general, resultado que está alineado con otros hallazgos, tanto como para el apoyo de pares, como señalan otros estudios (Blanca et al., 2018; Chai et al., 2020; Oberle et al., 2011), como para el apoyo de un adulto (Chen et al., 2017; De Looze et al., 2018). En especial, el efecto es mayor del apoyo de los adultos en el caso de Secundaria Tutorial, donde la interacción con otros pares de estudiantes es menor; por ende, la interacción con la escuela se centra sobre todo en la relación del estudiante con otros compañeros de aula (Çıkrıkçı & Erzen, 2020; Ku et al., 2018; Nie et al., 2019).

Sobre la interacción de las variables entre *bullying* y los apoyos, estos no tienen un efecto significativo sobre el bienestar experimentado, ni a nivel global ni para cada uno de los modelos. Los resultados son distintos a los que plantea la literatura (Chai et al., 2020; Leung et al., 2018; Miranda et al., 2019; Moon & Lee, 2020;), los que consideran que los apoyos tienen un efecto directo para mantener el nivel de bienestar a pesar de la situación de violencia percibida.

Conclusión

En principio, es relevante mencionar que este estudio permitió validar psicométricamente cinco escalas: a) satisfacción con la vida, b) violencia escolar, c)

clima escolar, d) apoyo de un adulto en la escuela, y e) sentido de pertenencia. Las cinco están relacionadas al bienestar subjetivo y pueden ser utilizadas en futuras investigaciones. En relación con los objetivos propuestos, conviene reportar, en primer lugar, que los estudiantes de los tres modelos educativos (Tutorial, Alternancia y Residencia) experimentan altos niveles de bienestar. Además, se observa que Secundaria Tutorial es el modelo que reporta mayor nivel de bienestar.

En segundo lugar, las variables sociodemográficas (edad, sexo, idioma, salud y otros) tienen un efecto significativo solo a nivel estadístico; sin embargo, no son valores significativos (menor a 0.10) que influyan en la percepción de los estudiantes sobre su satisfacción con la vida. En tercer lugar, en relación a los efectos de la violencia escolar sobre el bienestar subjetivo de los adolescentes rurales, se encuentra que el *bullying* afecta significativamente el bienestar subjetivo de estos en los tres modelos educativos rurales; a su vez, cabe precisar que el efecto de la violencia escolar aumenta cuando se incorporan las variables sociodemográficas.

Por último, los resultados del efecto moderador demuestran que tanto el *bullying* y el apoyo de pares tienen un efecto determinante sobre el bienestar del estudiante con su vida a nivel general. En otros términos, si el estudiante sufre violencia por parte de sus pares, experimentará bajos niveles de bienestar; en cambio, si recibe soporte y sentido de pertenencia de los mismos, estará satisfecho con su vida, y se sentirá más alegre y optimista (Diener et al., 1995). Este mismo tipo de efecto sucede con el apoyo de un adulto en el bienestar del estudiante, sobre todo en el modelo de Secundaria Tutorial.

Referencias bibliográficas

- Al-Attiyah, A. & Nasser, R. (2016). Gender and age differences in life satisfaction within a sex-segregated society: sampling youth in Qatar. *International Journal of Adolescence and Youth*, 21(1), 84-95.
- Alderman, E. & Breuner, C. (2019). Unique needs of the adolescent. *Pediatrics*, 144(6). <https://doi.org/10.1542/peds.2019-3150>
- Allen, B. & Waterman, H. (2020). *Stages of adolescence: 1-3*.
- Altamura, A., Porcellana, M., Marinaccio, P., Ciabatti, M., Nocito, E., Magri, L., & Bressi, C. (2011). Is it possible to assess subjective well-being among bipolar inpatients? An 18-week follow-up study. *General Hospital Psychiatry*, 33(2), 185-190. <https://doi.org/10.1016/j.genhosppsych.2011.01.003>
- Ames, P. (2006). La escritura en la comunidad rural y las prácticas letradas de varones y mujeres. En *Las brechas invisibles: desafíos para una equidad de género en la educación*. Instituto de Estudios Peruanos – IEP
- Antoninis, M., Delprato, M., & Benavot, A. (2016). Inequality in education: the challenge of measurement. *World Social Science Report*, 1, 359. www.education-inequalities.org/indicators
- Argumedo, A., & Pimbert, M. (2010). Bypassing Globalization: Barter markets as a new indigenous economy in Peru. *Development*, 53(3), 343-349. <https://doi.org/10.1057/dev.2010.43>
- Arias, W. L., Huamani, J., & Espiñeira, E. (2017). Representación de la Psicología Positiva en el Perú: un estudio bibliométrico en diez revistas científicas peruanas del 2000 al 2016. *Revista Guillermo de Ockham*, 15(2). <https://doi.org/10.21500/22563202.3276>
- Balarin, M. (2016). El contexto importa: reflexiones acerca de cómo el contexto y la composición escolar afectan el rendimiento y la experiencia educativa de los estudiantes. En Grade (Ed.), *Investigación para el desarrollo en el Perú: once balances* (pp. 27-55). http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/pe/pe008/index/assoc/D12667.dir/contextoimporta_mba_35.pdf
- Belaúnde, L. (2011). *Viviendo Bien. Género y fertilidad entre los Airo Pai de la Amazonía Peruana*. <https://www.caaap.org.pe/2015/09/03/viviendo-bien-genero-y-fertilidad-entre-los-airo-pai-de-la-amazonia-peruana/>
- Blanca, M. J., Ferragut, M., Ortiz-Tallo, M., & Bendayan, R. (2018). Life satisfaction and character strengths in Spanish early adolescents. *Journal of Happiness Studies*, 19(5), 1247-1260.
- Bonilla, C., Rosario, F., Rivera, O., Muñoz, H., & Rivera, I. (2020). Construcción de una escala de actitud hacia la violencia escolar en adolescentes del Callao, Perú. *Fides et Ratio-Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 19(19), 49-76.

- Campbell, A. (1976). Subjective measures of well-being. *American Psychologist*, 31(2), 117–124. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.31.2.117>
- Cao, H., Sun, Y., Wan, Y., Hao, J., & Tao, F. (2011). Problematic Internet use in Chinese adolescents and its relation to psychosomatic symptoms and life satisfaction. *BMC Public Health*, 11(1), 1-8.
- Cárdenas, J. & Ostrom, E. (2004). ¿Qué traen las personas al juego? Experimentos de campo sobre la cooperación en los recursos de uso común. *Revista Desarrollo y Sociedad*, 51 (1), 87–132.
- Castro, A. (2012). Positive Psychology in Latin America. Developments and Perspectives. *PSIENCIA Psiciencia. Latin American Journal of Psychological Science*, 4(2), 108–116. <https://doi.org/10.5872/psiciencia/4.2.72>
- Chai, L., Xue, J., & Han, Z. (2020). School bullying victimization and self-rated health and life satisfaction: The mediating effect of relationships with parents, teachers, and peers. *Children and Youth Services Review*, 117.
- Chatterjee, S., & Hadi, A. (2009). *Sensitivity analysis in linear regression*. John Wiley & Sons.
- Chen, W., Zhang, D., Pan, Y., Hu, T., Liu, G., & Luo, S. (2017). Perceived social support and self-esteem as mediators of the relationship between parental attachment and life satisfaction among Chinese adolescents. *Personality and Individual Differences*, 108, 98-102.
- Çıkrıkçı, Ö., & Erzen, E. (2020). Academic procrastination, school attachment, and life satisfaction: a mediation model. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 38(1), 225-242.
- CNE. (2020). *Proyecto Educativo Nacional PEN 2036* (pp. 1–179).
- Coleman, J. (1996). *Equality of educational opportunity* (O. of E. y N. C. for E. Department of Health, Education, and Welfare & Statistics (eds.)
- Cueto, S., Felipe, C., & León, J. (2013). *Venciendo la adversidad: trayectorias educativas de estudiantes pobres en zonas rurales del Perú*. Grade.
- Cueto, S., Guerrero, G., Sugimaru, C., & Zevallos, A. M. (2010). Sense of belonging and transition to high schools in Peru. *International Journal of Educational Development*, 30(3), 277-287.
- Cea, M. (2004). *Métodos de encuesta: teoría y práctica, errores y mejora*. Editorial Síntesis.
- Darlington, R. & Hayes, A. (2016). *Regression analysis and linear models: Concepts, applications, and implementation*. Guilford Publications.
- De Looze, M. E., Huijts, T., Stevens, G., Torsheim, T., & Vollebergh, W. A. (2018). The happiest kids on earth. Gender equality and adolescent life satisfaction in Europe and North America. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(5), 1073-1085.

- Defensoría del Pueblo. (2018). *Aportes a la política de atención educativa a la población del ámbito rural* (pp. 1–13).
- DeSantis, A., Huebner, S., Suldo, S. M., & Valois, R. F. (2007). An Ecological View of School Satisfaction in Adolescence: Linkages Between Social Support and Behavior Problems. *Applied Research in Quality of Life*, 1(3–4), 279–295. <https://doi.org/10.1007/s11482-007-9021-7>
- Díaz, C. (2011). Bienestar subjetivo en pobladores de Q'ero y sus migrantes en la ciudad del Cusco. Tesis de licenciatura en Psicología Social.
- Diener, E. (2012). New findings and future directions for subjective well-being research. *American Psychologist*, 67(8), 590–597. <https://doi.org/10.1037/a0029541>
- Diener, E., Diener, M., & Diener, C. (1995). Factors predicting the subjective well-being of nations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 851–864. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.5.851>
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R., & Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Eldor, L., & Shoshani, A. (2017). Are you being served? The relationship between school climate for service and teachers' engagement, satisfaction, and intention to leave: A moderated mediation model. *The Journal of Psychology*, 151(4), 359–378.
- Erdogan, B., Bauer, T., Truxillo, D., & Mansfield, L. (2012). Whistle While You Work. *Journal of Management*, 38(4), 1038–1083. <https://doi.org/10.1177/0149206311429379>
- Eugene, D. R., Du, X., & Kim, Y. K. (2021). School climate and peer victimization among adolescents: A moderated mediation model of school connectedness and parental involvement. *Children and Youth Services Review, Elsevier*, vol. 121(C).
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS: (and sex and drugs and rock'n'roll)*. Sage.
- Fuentes, M., García, F., Gracia, E., & Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 117–138. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10876>
- Galván, A. (2017). *The Neuroscience of Adolescence*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316106143>
- Gilman, R., Easterbrooks, S., & Frey, M. (2004). A preliminary study of multidimensional life satisfaction among deaf/hard of hearing youth across environmental settings. *Social Indicators Research*, 66(1), 143–164.

- Goldbeck, L., Schmitz, T., Besier, T., Herschbach, P., & Henrich, G. (2007). Life satisfaction decreases during adolescence. *Quality of Life Research*, 16(6), 969-979.
- Goswami, H. (2014). Children's subjective well-being: Socio-demographic characteristics and personality. *Child Indicators Research*, 7(1), 119-140.
- Grade (2018). *Cifras sobre la educación rural en el Perú*. <http://www.grade.org.pe/crear/educacion-rural-en-el-peru/cifras/>
- Griffin, A. (2017). Adolescent Neurological Development and Implications for Health and Well-Being. *Healthcare*, 5(4), 62. <https://doi.org/10.3390/healthcare5040062>
- Gurin, G., Veroff, J., & Feld, S. (1960). *Americans view their mental health: A nationwide interview survey*. In *Americans view their mental health: A nationwide interview survey*. Basic Books.
- Gutiérrez, I., Molina, O., & Ñopo, H. (2017, April). Fighting bullying: An RCT intervention in Peru. En PAA 2017, *Annual Meeting*. PAA.
- Hamama, L., Ronen, T., Shachar, K., & Rosenbaum, M. (2013). Links between stress, positive and negative affect, and life satisfaction among teachers in special education schools. *Journal of Happiness Studies*, 14(3), 731-751.
- Hawker, D. & Boulton, M. (2000). Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-analytic Review of Cross-sectional Studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441-455. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00629>
- Higueta-Gutiérrez, L., & Cardona-Arias, J. (2017). Variables of the family, school, and social environment context that determine bullying in adolescents in Medellín, Colombia, 2014. *Journal of school violence*, 16(1), 68-85.
- Huebner, E., Suldo, S., Smith, L., & McKnight, C. (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 41(1), 81-93. <https://doi.org/10.1002/pits.10140>
- INEI. (2015). *Se incrementa asistencia de niñas y niños a Educación Inicial*. INEI, 4-5. <https://www.inei.gov.pe/prensa/noticias/aumenta-asistencia-escolar-de-ninas-y-ninos-a-educacion-inicial-en-el-area-rural-8587/>
- INEI. (2016). *Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales ENARES 2013 y 2015. Principales resultados* (Vol. 2015). https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1390/libro.pdf
- INEI. (2017). *Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas*. <http://censo2017.inei.gov.pe/>
- INEI. (2018a). *Adolescentes que no estudian ni trabajan y su condición de vulnerabilidad*. https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1632/libro.pdf

- INEI. (2018b). *Encuesta demográfica y de salud familiar-ENDES 2018*. https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1656/index1.html
- INEI. (2018c). *Perú: Indicadores de educación por departamento del 2007 al 2017*. https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1529/libro.pdf
- INEI. (2019b). *Acceso a los Servicios Básicos en el Perú 2013 - 2018 (primera)*. https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1706/libro.pdf
- INEI. (2020a). *Mapa de pobreza monetaria provincial y distrital 2018 (primera)*. https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1718/Libro.pdf
- INEI. (2020b). *Población que hace uso de internet, según grupos de edad y ámbito geográfico, 2008-2018*. <http://m.inei.gov.pe/estadisticas/indice-tematico/population-access-to-internet/>
- IPEBA. (2011). *Ruralidad y Escuela: Apuntes para la acreditación de instituciones educativas en áreas rurales*.
- Jovanovic, V. (2011). Personality and subjective well-being: One neglected model of personality and two forgotten aspects of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 50(5), 631–635. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.12.008>
- Kim, J., Kim, M., & Han, A. (2018). Exploring the relationship between types of leisure activities and life satisfaction, health perception, and social support among Korean individuals with physical disabilities. *American Journal of Health Behavior*, 42(4), 34-44.
- Ku, Y., Suk, M., & Cho, O. (2018). Converged Influence of Individual, Parental and Social Support Factors to the Life Satisfaction of Adolescents. *Journal of Convergence for Information Technology*, 8(2), 183-192.
- León, J. & Collahua, Y. (2016). El efecto del nivel socioeconómico en el rendimiento de los estudiantes peruanos: un balance de los últimos 15 años. En Grade (Ed.), *Investigación para el desarrollo en el Perú* (pp. 76-89). http://repositorio.grade.org.pe/bitstream/handle/GRADE/189/nserendimiento_JL_35.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Leung, A., Wong, N., & Farver, J. (2018). Cyberbullying in Hong Kong Chinese students: Life satisfaction, and the moderating role of friendship qualities on cyberbullying victimization and perpetration. *Personality and Individual Differences*, 133, 7-12.
- Mander, D., & Lester, L. (2019). The self-reported perceptions, readiness and psychological wellbeing of primary school students prior to transitioning to a secondary boarding school. *Children Australia*, 44(3), 136-145.

- Marques, C., Taveira, M. do C., Ceinos, C., Silva, A. D., & Nogueira, M. (2019). Life satisfaction in college students: values as predictors. *Psicología Desde El Caribe*, 35(3), 171–182. <https://doi.org/10.14482/psdc.35.3.155.67>
- Matos, M. G., Marques, A., Gaspar, T., & Paiva, T. (2017). Perception of quantity and quality of sleep and their association with health-related quality of life and life satisfaction during adolescence. *Health Education and Care*, 2(2), 1–6
- McCracken, J. D., & Barcinas, J. D. T. (1991). Differences between rural and urban schools, student characteristics, and student aspirations in Ohio. *Journal of Research in Rural Education*, 7(2), 29–40.
- Minedu (2017). *Modelo de servicio educativo secundaria con Residencia Estudiantil en el ámbito rural (MSE-SRE)* (pp. 1–33).
- Minedu (2018a). *Modelo de Servicio Educativo Secundaria Tutorial en el ámbito rural de la Educación Básica Regular (MSE-ST)* (pp. 1–32).
- Minedu (2018b). *Sistema Especializado en reporte de casos sobre Violencia Escolar 2013-2018*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6670>
- Minedu (2019) *Informe de resultados para la institución educativa*. <http://umc.minedu.gob.pe/informes-para-docentes-en-el-tiempo/>
- Minedu (2020) *Informe de matrícula escolar para el 2020*. <http://escale.minedu.gob.pe/magnitudes>
- Minsa (2010) Encuesta global de salud escolar. http://www.who.int/chp/gshs/GSHS_Report_Peru_2010.pdf
- Minsa (2020). *En el Perú 12 de cada 100 adolescentes están embarazadas o ya son madres*. <https://andina.pe/agencia/noticia-minsa-el-peru-12-cada-100-adolescentes-estan-embarazadas-o-ya-son-madres-814971.aspx#:~:text=En el Perú%2C 12.6 de sanitaria por el covid-19%2C>
- Miranda, R., Oriol, X., Amutio, A., & Ortúzar, H. (2019). Adolescent Bullying Victimization and Life Satisfaction: Can Family and School Adult Support Figures Mitigate this Effect? *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 39–45. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.07.001>
- Miranda, A., Oyanedel, J. y Torres, J. (2018) Efectos del apoyo familiar, amigos y de escuela sobre el bullying y bienestar subjetivo en estudiantes de nivel secundario de Chile y Brasil. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 8(1) (89 – 97).
- Möller Leimkühler, A. M., Heller, J., & Paulus, N.-C. (2007). Subjective well-being and ‘male depression’ in male adolescents. *Journal of Affective Disorders*, 98(1–2), 65–72. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2006.07.007>
- Montero, G. (2010). *Construcción de identidad dentro de la etapa de la adolescencia*. Gestionpolis
- Moon, H., & Lee, S. (2020). Moderating effects of socio-ecological factors on the relationship between adolescent exposure to media violence and attitudes towards school bullying. *Journal of Advanced Nursing*, 76(11), 2921–2932.

- Nie, Q., Teng, Z., Bear, G. G., Guo, C., Liu, & Zhang, D. (2019). Hope as mediator between teacher–student relationships and life satisfaction among Chinese adolescents: A between-and within-person effects analysis. *Journal of Happiness Studies*, 20(7), 2367-2383.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Zumbo, B. D. (2011). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighborhood, school, family, and peer influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(7), 889-901.
- Oishi, S., Diener, E., Lucas, R. E., & Suh, E. M. (2009). Cross-cultural variations in predictors of life satisfaction: Perspectives from needs and values. En *Culture and well-being* (pp. 109-127). Springer.
- Okun, M. A., Stock, W. A., Haring, M. J., & Witter, R. A. (1984). Health and Subjective Well-Being: A Meta-Analysis. *The International Journal of Aging and Human Development*, 19(2), 111–132. <https://doi.org/10.2190/QGJN-0N81-5957-HAQD>
- ONU. (2018). Desafíos y prioridades: políticas de adolescentes y jóvenes en el Perú. Primera edición, setiembre 2018
- Oriol, X., Miranda, R., & Amutio, A. (2019). Correlates of bullying victimization and sexual harassment: implications for life satisfaction in late adolescents. *The Journal of School Nursing*, 37(3), 123-200.
- Oriol, X., Miranda, R., & Unanue, J. (2020). Bullying victimization at school and subjective well-being in early and late Peruvian adolescents in residential care: The contribution of satisfaction with microsystem domains. *Children and Youth Services Review*, 109, 104685.
- Park, N. (2004). The Role of Subjective Well-Being in Positive Youth Development. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 25–39. <https://doi.org/10.1177/0002716203260078>
- Patton, S. S. P. A. D. W. G. (2018). La edad de la adolescencia. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 2(3), 223–228.
- Pavot, W., & Diener, E. (2004). The subjective evaluation of well-being in adulthood: Findings and implications. *Ageing International*, 29(2), 113–135. <https://doi.org/10.1007/s12126-004-1013-4>
- Pavot, W., & Diener, E. (2008). The Satisfaction with Life Scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 3(2), 137–152. <https://doi.org/10.1080/17439760701756946>
- Petito, F., & Cummins, R. A. (2000). Quality of Life in Adolescence: The Role of Perceived Control, Parenting Style, and Social Support. *Behaviour Change*, 17(3), 196–207. <https://doi.org/10.1375/bech.17.3.196>
- Preacher, K. J., Rucker, D. D., & Hayes, A. F. (2007). Addressing moderated mediation hypotheses: Theory, methods, and prescriptions. *Multivariate Behavioral Research*, 42(1), 185-227.

- Proctor, C. (2014). Subjective Well-Being (SWB). En *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (pp. 6437–6441). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_2905
- Proctor, C., Linley, A., & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies*, 10(5), 583–630. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9110-9>
- Reyes, V. (2012). Happiness in the Amazon: Folk Explanations of Happiness in a Hunter-Horticulturalist Society in the Bolivian Amazon. En H. Selin & G. Davey (Eds.), *Science across cultures: The history of nonwestern science*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-2700-7>
- Rivero, J. (2003). Los desencuentros entre política pública y educación rural. *Tarea, Revista de educación y cultura*, 56, 19-23.
- Román, M., & Murillo, F. (2011). América Latina : violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, 1, 1–54.
- Schnettler, B., Orellana, L., Lobos, G., Miranda, H., Sepúlveda, J., Etchebarne, S., ... & Grunert, K. G. (2015). Relationship between the domains of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale, satisfaction with food-related life and happiness in university students. *Nutrición Hospitalaria*, 31(6), 2752-2763.
- Seligson, D. B., Horvath, S., Shi, T., Yu, H., Tze, S., Grunstein, M., & Kurdistani, S. K. (2005). Global histone modification patterns predict risk of prostate cancer recurrence. *Nature*, 435(7046), 1262–1266. <https://doi.org/10.1038/nature03672>
- Seligson, J. L., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2003). Preliminary validation of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS). *Social Indicators Research*, 61(2), 121–145. <https://doi.org/10.1023/A:1021326822957>
- Spiller, S. A., Fitzsimons, G. J., Lynch Jr, J. G., & McClelland, G. H. (2013). Spotlights, floodlights, and the magic number zero: Simple effects tests in moderated regression. *Journal of Marketing Research*, 50(2), 277-288.
- Unesco. (2003). Un enfoque de la Educación Para Todos basado en los derechos humanos. Unesco.
- Unesco. (2018). *School violence and bullying: Global status and trends, drivers and consequences*.
- Unicef. (2019a). *La niñez y adolescencia en Perú ¿Cuál es la situación de los niños, niñas y adolescentes peruanos?*
- Unicef. (2019b). Una lección diaria: Acabar con la violencia en las escuelas. En *Unicef*. https://www.unicef.org/spanish/publications/files/An_Everyday_Lesson-ENDviolence_in_Schools_Sp.pdf
- Valladares-Garrido, M. J. (2017). Socioeducational factors associated with tobacco use in secondary education students in a rural area of northern Peru. *Pediatría Atención Primaria*, 19(74), 53-8.

- Varela, J. J., Guzmán, J., Alfaro, J., & Reyes, F. (2019). Bullying, cyberbullying, student life satisfaction and the community of Chilean adolescents. *Applied Research in Quality of Life*, 14(3), 705-720.
- Varela, J. J., Zimmerman, M. A., Ryan, A. M., Stoddard, S. A., Heinze, J. E., & Alfaro, J. (2018). Life satisfaction, school satisfaction, and school violence: A mediation analysis for Chilean adolescent victims and perpetrators. *Child Indicators Research*, 11(2), 487-505.
- Veenhoven, R. (2002). Why Social Policy Needs Subjective Indicators. En *Assessing Quality of Life and Living Conditions to Guide National Policy* (pp. 33-45). Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/0-306-47513-8_3
- Villaran, V. (2018). Avances en la construcción de la política de atención educativa para población del ámbito rural. En: II Seminario Internacional de Educación Rural, 2018. Lima: Ministerio de Cultura.
- Viteri, C. (2008). Ecuador: Concepto de desarrollo según la cosmovisión indígena. Servindi.
- Wang, S., McCall, M., Jiao, H., & Harris, G. (2012). *Construct Validity and Measurement Invariance of Computerized Adaptive Testing: Application to Measures of Academic Progress (MAP) Using Confirmatory Factor Analysis*. Online Submission.
- WHO. (2018). *Orientation Programme on Adolescent health for health-care providers*. WHO.
- Yamamoto, J., & Feijoo, A. (2007). Componentes émicos del bienestar. *Revista de Psicología*, XXV, 197-231.
- Yamamoto, J., Meza, R., & Ríos, A. (2008). *Concepciones nativas de desarrollo y bienestar análisis intercultural de conflictos*. <http://www.ghbook.ir/index.php?>
- Yearwood, K., Vliegen, N., Luyten, P., Chau, C., & Corveleyn, J. (2018). Validación del Inventario de Calidad de las Relaciones en una Muestra Peruana de Adolescentes y Asociaciones con Apego de Pares. *Psykhé (Santiago)*, 27(1), 1-11.
- Yllanes, L. (2019). *El uso de la falda escolar y su relación con las desigualdades de género en el sistema educativo*. Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco.
- Zullig, K. J., Valois, R. F., Huebner, E. S., Oeltmann, J. E., & Drane, J. W. (2001). Relationship between perceived life satisfaction and adolescents' substance abuse. *Journal of Adolescent Health*, 29(4), 279-288. [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(01\)00269-5](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(01)00269-5)
- Zullig, K. J., Ward, R. M., Huebner, E. S., & Daily, S. M. (2018). *Association between adolescent school climate and perceived quality of life*. *Child Indicators Research*, 11(6), 1737-1753.

Procrastinación académica y tipos de motivación en estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana

Mariella Marcela Arenas Wong

Pontificia Universidad Católica del Perú
<https://orcid.org/0000-0001-7744-6586>
mariella.arenas@pucp.edu.pe

Carol Rivero Panaqué

Pontificia Universidad Católica del Perú
<https://orcid.org/0000-0002-0123-8999>
crivero@pucp.edu.pe

Ricardo Javier Navarro Fernández

Pontificia Universidad Católica del Perú
<https://orcid.org/0000-0002-7069-9780>
ricardo.navarro@pucp.pe

Procrastinación académica y tipos de motivación en estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo analizar las variables de motivación académica que predicen la procrastinación académica en 139 estudiantes universitarios de 18 a 28 años de Lima. Asimismo, se buscó identificar la relación entre procrastinación y tipos de motivación, así como sus relaciones con las variables sociodemográficas edad, sexo, ciclo y rendimiento académicos. Para ello, se aplicaron la Escala de Procrastinación Académica y la Escala de Motivación Educativa. Los resultados evidenciaron que la motivación intrínseca de logro y la amotivación predicen la procrastinación. Además, se encontraron correlaciones significativas e inversas entre los puntajes de procrastinación académica, y los puntajes de motivación intrínseca, regulación identificada e introyectada, así como una correlación positiva con amotivación y una correlación negativa entre el rendimiento académico y procrastinación académica.

Palabras clave: procrastinación académica, motivación académica, educación superior, rendimiento académico.

Academic procrastination and types of motivation in students of a metropolitan Lima university

Abstract

The present research aimed to analyze the academic motivation variables that predict academic procrastination in 139 university students aged 18 to 28 from Lima. Likewise, we sought to identify the relationship between procrastination and types of motivation, as well as their relationships with the sociodemographic variables age, sex, academic semester and academic performance. For this, the Academic Procrastination Scale and the Educational Motivation Scale were applied. The results show that intrinsic achievement, motivation and amotivation predict procrastination. In addition, significant and inverse correlations were found between the academic procrastination scores and the intrinsic motivation, introjected and identified regulation, a positive correlation with amotivation and negative correlation between and negative academic performance and academic procrastination.

Key Words: *academic procrastination, academic motivation, higher education, academic performance.*

Introducción

Actualmente, los estudiantes universitarios se enfrentan a exigencias académicas tanto dentro como fuera del aula, desde buscar información hasta reunirse grupalmente, lo cual demanda tiempo y organización. Sin embargo, en el proceso educativo, algunos pueden posponer sus responsabilidades, lo que genera que estas se acumulen y no se lleguen a culminar (Domínguez-Lara, 2017). Esta conducta de postergación, también llamada procrastinación, presenta cifras preocupantes. En Estados Unidos, por ejemplo, los estudiantes de educación superior son los que más padecen de dicha postergación; en efecto, alrededor de un 40 % de la población universitaria norteamericana se determina procrastinadora crónica (Sánchez, 2010).

Esta realidad no es ajena a nuestro contexto. En una muestra de estudiantes universitarios de 16 a 36 años de Lima, se encontró que 87,12 % de ellos realizaban sus tareas justo antes de ser entregadas (Marquina-Luján et al., 2016). En otro estudio, se encontró que más de la mitad de los universitarios (62,3 %), con una edad promedio de 20 años, presentaban niveles altos de procrastinación al realizar actividades académicas universitarias (Vallejos, 2015). Por ello, estos hallazgos evidencian que existe un alto grado de procrastinación en las actividades académicas realizadas por los discentes.

Procrastinación académica, causas y consecuencias

La procrastinación académica, según Steel (2007), es la demora voluntaria de una actividad prevista, aun conociendo las consecuencias negativas de hacerlo. En este sentido, Rabin, Fogel y Nutter-Upham (2011) señalaron que esta procrastinación representa un fenómeno generalizado en la universidad. Asimismo, Clariana, Cladellas, Badía y Gotzens (2011) plantearon que la procrastinación es la tendencia a evadir responsabilidades y posponer tareas.

Esta puede ser caracterizada por: a) la postergación de actividades, b) no saber organizarse para la actividad de estudio (Domínguez-Lara, 2017); y c) aplicar “la ley del menor esfuerzo” en la tarea académica (Alva & Zapata, 2017). Asimismo, los procrastinadores se caracterizan por tener pocas habilidades para resistir tentaciones sociales, actividades placenteras y refuerzos inmediatos cuando los beneficios de la preparación académica son distantes en el tiempo (Rabin et al., 2011).

En cuanto a las causas, existen varias explicaciones. Entre ellas, se encuentran las creencias de aplazamiento como “después es mejor” o aquellas relacionadas con no poder satisfacer las expectativas de los otros (Alegre, 2013); el miedo al fracaso (Domínguez-Lara, 2016; Rakes & Dunn, 2010), que está muy ligado al perfeccionismo (Burnam et al., 2014); o la aversión a la tarea (Rakes & Dunn, 2010; Stewart et al., 2015;). Además, algunos autores entienden el bajo autocontrol como una de las causas más importantes de la procrastinación. Es decir, las personas que procrastinan usualmente prefieren realizar una acción

que traerá consecuencias positivas a corto plazo sin considerar las repercusiones a largo plazo (Alva & Zapata, 2017; Quant & Sánchez, 2012;). Del mismo modo, las fallas en los procesos de autorregulación impiden una adecuada organización y manejo del tiempo (Domínguez-Lara, 2016).

Lo explicado anteriormente puede implicar graves consecuencias. Por ejemplo, en el ámbito académico, el estudiante experimenta un aprendizaje poco significativo y bajo rendimiento (Rabin et al., 2011). Las repercusiones no solo llegan a la obtención de bajas notas, sino también al abandono de cursos (Álvarez, 2010; Burnam et al., 2014; Chan, 2011;). Asimismo, a nivel interpersonal, se encontró que se perjudican las redes de soporte social, pues se generan relaciones tensas (Rabin et al., 2011), y reacciones negativas por parte de otros pares (Steel & Klingsieck, 2016).

Con relación a las consecuencias afectivas, se encuentra la ansiedad, la cual puede ser tanto un factor impulsador como una consecuencia de la procrastinación, debido a la disminución del tiempo de entrega de responsabilidades (Marquina-Luján et al., 2016). Asimismo, dicho fenómeno trae consigo sentimientos de desesperanza debido a la evaluación negativa que hacen de su desempeño para el cumplimiento de la tarea (Quant & Sánchez, 2012), y emociones como enojo, culpa, tristeza o vergüenza (Marquina-Luján et al., 2016). Finalmente, se ve afectada la salud y el bienestar subjetivo del individuo, pues surgen reacciones físicas del estrés, fatiga, problemas de sueño, lo que genera un sentimiento de insatisfacción (Steel & Klingsieck, 2016).

Diferencias en la procrastinación según el sexo, motivación y necesidades psicológicas básicas

En cuanto a las diferencias de la procrastinación según el sexo, se encontraron diversos resultados. En tal sentido, se identificó que, en una muestra de universitarios entre 19 y 28 años en Turquía, el nivel de procrastinación en estudiantes varones era mayor que el de estudiantes mujeres (Balkis & Duru, 2009). Estos resultados se explican a partir de los roles que la sociedad atribuye a las mujeres, por ejemplo, los de éxito y motivación. Se entiende, así, que las mujeres logran sus objetivos y procrastinan menos que los varones, ya que usualmente se encuentran más interesadas en los estudios. Sin embargo, otra investigación en Turquía reportó que no se encontraron diferencias en la procrastinación según el sexo (Özer, 2011).

Otra variable importante para este estudio es la motivación, la cual, según Reeve (2010), se refiere a aquellos procesos que otorgan energía y dirección al comportamiento. Una de las perspectivas que ha tratado de estudiar la motivación es la teoría de la autodeterminación (TAD), la cual propone diversos tipos de motivación sobre la base de la interacción entre las necesidades psicológicas del individuo (necesidad de competencia, de autonomía y de relación), y el ambiente (motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación). Estos tipos se sitúan a lo largo de un continuo que refleja el grado

de autodeterminación de la conducta desde la amotivación, pasando por la regulación controlada hasta la regulación autónoma (Deci & Ryan, 2000).

Las necesidades psicológicas básicas, de acuerdo con Deci y Vansteenkiste (2004), son las que orientan las acciones de los seres humanos. La primera es la autonomía, que se refiere a la necesidad de ser agentes causales, con voluntad y que sienten autodeterminación al actuar. Por ejemplo, cuando los estudiantes son motivados de manera autónoma, reportan un locus interno de causalidad, se sienten libres, y con una sensación de elección sobre sus propias acciones (Reeve & Jang, 2006). La segunda necesidad psicológica básica, la competencia, se refiere a querer ser efectivos y capaces de realizar una acción (Deci & Vansteenkiste, 2004). Cabe mencionar que es difícil que los estudiantes se muestren motivados con las tareas académicas si estos se consideran incapaces de realizarlas medianamente bien; si esa actividad no resulta en absoluto interesante; y si, además enfrentarse a ella, les provoca ansiedad y tristeza (Valle et al., 2002). La tercera necesidad psicológica básica, la de relación, está relacionada con la tendencia a interactuar, conectarse con otros, y tener un sentido de pertenencia (Deci & Vansteenkiste, 2004). De este modo, Reeve y Jang (2006) señalan que la motivación es interpersonal, en el sentido que la calidad de la motivación del estudiante depende (en parte) de la calidad de la relación provista por el profesor.

Tipos de motivación y diferencias según el sexo

Cuando se da un ambiente que favorece la satisfacción de estas necesidades psicológicas básicas, se facilita el primer tipo de motivación: la **regulación o motivación intrínseca** (Deci & Ryan, 2000). Esta es la más autónoma, y el premio es la satisfacción espontánea asociada a la actividad en sí misma (Deci & Vansteenkiste, 2004). Luego, se encuentran los siguientes tipos de motivación que tienen un mayor control en el continuo de la autodeterminación. El segundo tipo es la **regulación identificada**, la cual se da cuando se atribuye cierto valor o importancia a la acción que la persona puede integrar en sí misma. El tercer tipo es la **regulación introyectada**, que se refiere a actuar por vergüenza, culpa o ansiedad. En otras palabras, la presión surge del interior de la persona. El cuarto tipo es la **regulación externa**, la cual se da cuando se hace algo para obtener un premio o un castigo; esta es la menos autónoma. Por último, en el extremo del continuo de la autodeterminación, se encuentra el quinto tipo, que es la falta de intención para realizar cierta actividad, conocida como **amotivación**, según la TAD. De acuerdo con Deci y Ryan (2000), las personas tienden a estar desmotivadas cuando hay un déficit de sentido de autoeficacia o sentido de control con respecto a un resultado deseado.

Otros autores que también se han dedicado a estudiar la motivación ahondaron en el concepto de motivación intrínseca y sustentaron que se trata de un constructo global en el que pueden ser diferenciados tres orientaciones: motivación intrínseca dirigida hacia el conocimiento, la dirigida al logro y

la dirigida a las experiencias estimulantes (Vallerand et al., 1992, citados en Trolian et al., 2016). En primer lugar, la motivación intrínseca (MI) hacia el conocimiento hace referencia a llevar a cabo una actividad por el placer que se experimenta mientras se aprende algo nuevo. Por su parte, la MI hacia el logro puede ser definida como el compromiso en una actividad por la satisfacción que se experimenta cuando se intenta superar o alcanzar un nuevo nivel. Finalmente, la MI hacia las experiencias estimulantes tiene lugar cuando alguien se involucra en una actividad para experimentar sensaciones positivas intelectuales o físicas (Vallerand et al., 1992, citados en Núñez et al., 2006).

Por otra parte, autores como Valle et al. (2002) se dedicaron a explicar la motivación académica basándose en tres dimensiones o componentes básicos que la integran (de valor, de expectativa y afectivo). Dichos autores definieron la motivación académica como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia en la conducta académica. En esa misma línea, Trolian et al. (2016), la consideraron como un conjunto de los deseos y esfuerzos que realizan los estudiantes para alcanzar el éxito académico. Es importante mencionar que, en la presente investigación, se considerará tanto lo planteado por la TAD como lo expuesto por Valle et al. (2002), pues son modelos que explican de manera amplia aquellos procesos detrás de las conductas académicas.

En cuanto a las diferencias en la motivación que consideran la variable sexo, se han encontrado estudios que han analizado dichas diferencias. Así, en una muestra de universitarios en Paraguay con una edad promedio de 22 años, los resultados indicaron que las mujeres presentaban niveles de motivación intrínseca hacia el conocimiento significativamente mayores que los varones, mientras que estos últimos puntuaron más alto y de manera significativa en amotivación y regulación externa en comparación con las mujeres (Núñez et al., 2006).

Otra investigación realizada por Llanes, Méndez y López (2021) con 13,939 estudiantes universitarios de Europa y Latinoamérica, y de una edad promedio de 24 años, identificó una mayor motivación intrínseca por parte de las mujeres. Así también, en un estudio llevado a cabo por Trolian et al. (2016) en una universidad de Estados Unidos, se encontraron diferencias en la motivación según el sexo, aunque estas no eran significativas.

Cabe mencionar que, para la presente investigación, se tomarán en cuenta los siguientes tipos de motivación: motivación intrínseca (MI al conocimiento, MI al logro y MI a las experiencias estimulantes); regulación identificada; regulación introyectada; regulación externa; y la amotivación.

Relación entre procrastinación académica y motivación académica

La motivación académica es sumamente importante para el aprendizaje de los estudiantes e implica una serie de repercusiones en su vida académica (Wu, 2019; Chen & Lu, 2015). Sin embargo, la falta de esta es un problema frecuente

en todos los niveles de estudio (Rakes & Dunn, 2010); por esta razón, es pertinente mencionar algunas investigaciones que analizan la relación entre la motivación y la procrastinación académica.

Por un lado, se encontró que la amotivación de los estudiantes universitarios en Turquía está asociada de manera significativa y positiva con la procrastinación (Akpur & Yurtseven, 2019). Estos resultados son congruentes con los encontrados en institutos técnicos de la India, donde la falta de motivación académica intrínseca puede aumentar la posibilidad de incrementar los niveles de procrastinación académica (Vij & Lomash, 2014). Además, se reportó, en un estudio en Canadá, que estudiantes universitarios (con una edad promedio de 22 años), además de expresar insatisfacción con la vida escolar, eran más propensos a postergar sus actividades académicas. Esto puede deberse a la falta de motivación e interés en su programa de estudio (Chow, 2011).

Por otro lado, en una muestra de estudiantes universitarios chilenos (Rico, 2015), se encontró que tanto el nivel de procrastinación académica como el nivel de procrastinación general se relacionan de forma negativa con el nivel de motivación presente; esto fue reafirmado por el estudio de Akpur (2017). De forma similar, un estudio que consideró dicha relación en una muestra de universitarios de Canadá y Singapur, de 23 y 21 años en promedio, obtuvo como resultado una relación negativa entre procrastinación y motivación en ambos contextos culturales. Cabe mencionar que los estudiantes de los dos contextos eran más propensos a procrastinar tareas que involucraban escritura, debido a que es una tarea que se percibe como retardadora y menos interesante (Klassen et al., 2010).

Igualmente, en estudiantes con una edad promedio de 10 años en Israel, Katz, Eilat y Nevo (2014) observaron una relación negativa entre motivación autónoma y procrastinación hacia las tareas académicas para la casa. Los resultados indicaron que aquellos con alta motivación autónoma, pero baja autoeficacia, tienden a procrastinar más que aquellos con mayor autoeficacia. Esto se explica porque, si bien la motivación autónoma es necesaria, no es suficiente para promover una conducta positiva o para prevenir una conducta negativa.

Los estudios de Burnam et al. (2014) corroboraron los resultados anteriores. En una muestra de estudiantes norteamericanos con una edad promedio de 21 años, se identificó que aquellos que eran más organizados y con una motivación autodeterminada eran menos propensos a procrastinar, y más propensos a obtener mejores calificaciones porque buscaban alcanzar metas personales. En Perú, se encontró, en estudiantes de secundaria entre 11 y 18 años, que la motivación controlada predijo de manera significativa y positiva la procrastinación académica, mientras que la motivación autónoma la predijo de manera negativa (Fiestas, 2020).

Es importante mencionar que la procrastinación ha sido vinculada con los diversos tipos de motivación. En el caso de la motivación intrínseca, se hizo un estudio en Estados Unidos con una muestra de estudiantes universitarios de aproximadamente 33 años que estudiaban en una modalidad virtual.

Se encontró que, mientras la motivación intrínseca para el aprendizaje y regulación del esfuerzo disminuían, la procrastinación incrementaba (Rakes & Dunn, 2010). Estos resultados son similares a los encontrados por Fatimah et al. (2011), quienes hallaron en un instituto de educación superior de Malasia que los altos niveles de procrastinación están relacionados con una baja motivación intrínseca y bajas expectativas de competencia.

En Corea, se encontró que, a mayor motivación identificada y baja regulación externa, se incrementa la procrastinación activa, mientras que altos niveles de regulación y bajos niveles de motivación intrínseca incrementan la procrastinación pasiva (Seo, 2013). Esto da a entender que la procrastinación activa podría estar relacionada con una relativa motivación autónoma. Por otra parte, en una muestra de universitarios de Malasia de 19 a 23 años, Kok (2016) encontró que la procrastinación académica se relaciona de manera positiva con las regulaciones externa e introyectada, y negativamente, con la regulación identificada e intrínseca. Este autor explicó que, mientras más autonomía experimenten los estudiantes al realizar sus actividades académicas, más se sienten en control y procrastinan en menor medida. Dichas relaciones esperadas pueden resumirse en la Figura 1.

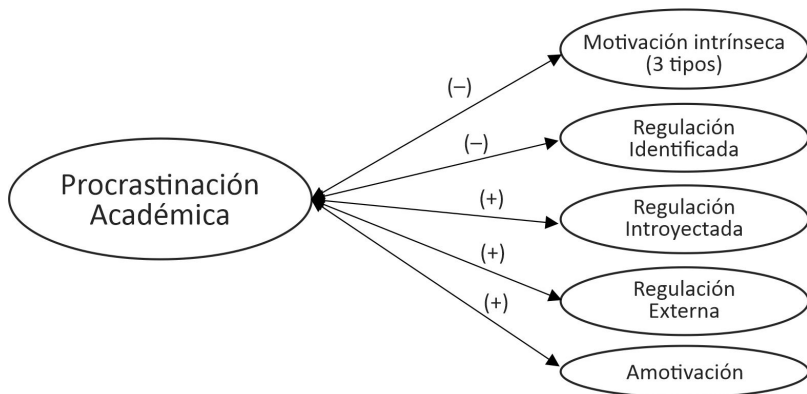


Figura 1. Relaciones entre procrastinación académica y tipos de motivación académica según la literatura

Considerando lo expuesto anteriormente, la presente investigación tiene como objetivo general analizar las variables de motivación que predicen la procrastinación en estudiantes de una universidad privada de Lima. El primer objetivo específico es identificar la relación entre la procrastinación académica y los tipos de motivación en los estudiantes universitarios. El segundo objetivo específico busca identificar la relación entre la procrastinación académica con las variables sociodemográficas y rendimiento académico. Por último, el tercer objetivo específico pretende identificar la relación entre los tipos de motivación y las variables sociodemográficas y rendimiento académico. Para ello, se

evaluó, en un único momento y de manera grupal, a universitarios de 18 a 28 años a través de la aplicación de dos pruebas de autorreporte que miden ambas variables con el fin de realizar un estudio correlacional con base en los puntajes obtenidos mediante un enfoque cuantitativo.

Metodología

Participantes

La muestra estuvo conformada por 139 estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana: 41.7 % fueron hombres y 58.3 % fueron mujeres. Las edades oscilaron entre los 18 y 28 años ($M= 19.68$; $DE = 1.98$ años). El 71,2 % de la muestra se encontró en la Facultad de Estudios Generales Letras; el 8.6 %, en la Facultad de Ciencias e Ingenierías; el 7.2 %, en la Facultad de Psicología; y el 13% pertenecía a otras facultades de la universidad (Estudios Generales Ciencias, Gestión y Alta Dirección, etc.). De la muestra, el 36 % se encontraba en cuarto ciclo; el 13.7 %, en tercer ciclo; el 11.5 %, en segundo ciclo; el 9.4 %, en quinto ciclo; y el 29.4 % pertenecía a otros ciclos universitarios. Con relación al desempeño académico, se encontró que la media del coeficiente de rendimiento académico estándar de los estudiantes (Craest) fue de 52.71 ($DE= 5.40$), y la media del Promedio Ponderado, de 14.30 ($DE= 1.79$).

Cabe mencionar que la selección de los participantes fue de tipo intencional (Hernández, Fernández & Baptista, 2010); así, los criterios de selección que se consideraron fueron haber culminado por lo menos un ciclo en la universidad y haber alcanzado la mayoría de edad.

Medición

Ficha de datos sociodemográficos. Constó de 5 ítems, los cuales fueron sexo, edad, ciclo académico, Craest y nota de promedio ponderado. Estas dos últimas variables dieron cuenta del rendimiento académico del estudiante. Para medirlo, también se tomó en cuenta un puntaje estandarizado asignado por la universidad analizada mediante la siguiente ecuación (Pease et al., 2017):

$$\text{Rendimiento Académico} = (\text{Nota final} - \text{promedio de notas finales del grupo}) / (\text{desviación estándar de notas finales del grupo}) * 10 + 50$$

Escala de Procrastinación Académica (EPA). Este instrumento, desarrollado por Busko (1998, citado en Álvarez, 2010) y adaptado al español por Álvarez (2010), evalúa la tendencia hacia la procrastinación académica. Para el presente estudio, se utilizó la versión en español validada en estudiantes universitarios limeños por Domínguez-Lara, Villegas y Centeno (2014), con una escala Likert de cinco puntos (1= Nunca; 5= Siempre), mediante 12 ítems agrupados en dos dimensiones: autorregulación académica y postergación de Actividades. Esta

escala presenta adecuadas propiedades psicométricas. Por un lado, como evidencia de validez basada en la estructura interna, la prueba presentó un buen índice de KMO (.81) y la prueba de esfericidad de Barlett resultó significativa ($p < .01$). El modelo resultante constó de dos factores, los cuales explicaron el 49,55 % de la varianza compartida. Asimismo, se reportaron cargas factoriales que iban entre .349 y .393 para la dimensión de postergación de actividades, y las cargas factoriales de autorregulación académica se encontraban entre .371 y .701.

Por otro lado, se identificaron valores de consistencia interna adecuados tanto para la dimensión general (α de Cronbach = .82), como para las subdimensiones (valores α de Cronbach de .82 y .75) (Domínguez-Lara et al., 2014). En el presente estudio, se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio (CFA) con el método de *maximum likelihood* para validar la estructura original del instrumento. Se tuvo en cuenta la covarianza de ítems de una misma dimensión para regular la influencia en el modelo. Así, los índices de ajuste reportados (CFI=.967, TLI=.954, RMSEA=.051, SRMR=.052) muestran que existe un buen ajuste del modelo. También, se analizó la confiabilidad de la consistencia interna del instrumento; se encontraron valores α de Cronbach entre .76 y .84 para el área de postergación de actividades y autorregulación académica, respectivamente.

Escala de Motivación Educativa (EME). Esta prueba fue desarrollada por Vallerand y Bissonnette (1992, citados en Nuñez et al., 2006), y adaptada al español por Núñez et al. (2006) para evaluar el nivel y el tipo de motivación que un individuo tiene hacia su vida académica universitaria. La EME consta de 28 ítems, distribuidos en 7 dimensiones de 4 ítems cada una, que evalúan los tipos de motivación. Primero, tres tipos de motivación intrínseca (MI): hacia el conocimiento, hacia el logro y hacia las experiencias estimulantes. También, se miden la regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa y amotivación, y se puntúan de acuerdo con una escala tipo Likert de siete puntos (1 = No se corresponde en absoluto; 7 = Se corresponde exactamente).

En el presente estudio, se utilizó la versión en español de la EME validada en estudiantes universitarios paraguayos por Nuñez et al. (2006), la cual presentó evidencia de adecuadas propiedades psicométricas. Por un lado, como evidencia de la validez convergente externa de la AMS, se realizó una correlación de la escala con autoconcepto académico, en la que el autoconcepto académico correlacionó de manera positiva y significativa con las dimensiones de regulación identificada, MI al conocimiento, MI al logro y MI a las experiencias estimulantes, y de forma negativa y significativa, con amotivación. Además, las correlaciones con regulación externa y con regulación introyectada fueron próximas a cero (Núñez et al., 2006). Por otro lado, al analizar la confiabilidad, se obtuvieron valores de consistencia interna adecuados, con valores α de Cronbach entre .68 y .79 (Núñez et al., 2006).

En el presente estudio, también se analizó la confiabilidad de la consistencia interna del instrumento, y se encontraron valores α de Cronbach entre .70 y .85. En cuanto a la validez interna del instrumento, se realizó un CFA con el método de *maximum likelihood*. Como resultado del análisis, se determinó que los ítems 8, 10 y 13 debían ser retirados para obtener unos adecuados índices de ajuste. Por ello, se procedió a eliminar dichos ítems. De este modo, el CFI y TLI arrojó un resultado de .89 y .86, respectivamente, lo cual, según Rosario et al. (2019), sería adecuado por ser cercano a .90.

Procedimiento

Para la presente investigación, se ha planteado un diseño de tipo transversal (Hernández, Fernández & Baptista, 2010), en el cual se recopiló la información en un solo momento. Primero, se realizó una prueba piloto para la EME, con el fin de verificar que los ítems eran claros. Para ello, se contó con la participación voluntaria de 10 estudiantes con características similares a la muestra final de la universidad seleccionada. Cabe destacar que se entregó el consentimiento informado para garantizar el anonimato y confidencialidad.

Por último, a los estudiantes que aceptaron firmar dicho consentimiento se les hizo entrega del protocolo de aplicación. Este constó de una ficha de datos sociodemográficos, la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y la Escala de Motivación Educativa (EME). Posteriormente, se realizó la devolución de resultados a través de un resumen ejecutivo al decano de la Facultad de Estudios Generales Letras debido a las facilidades que brindaron para aplicar las pruebas respectivas. Además, se reportó dicho documento a la Comisión de Registro y Aprobación de Proyectos de Investigación, perteneciente a la especialidad de Psicología de la universidad.

Análisis de datos

Se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 25 para el análisis de los datos. Con el fin de determinar la normalidad de la distribución de los puntajes según cada variable, se utilizó el estadístico Kolmogorov-Smirnov; también, se analizaron los coeficientes de asimetría ($<|3|$) y curtosis ($<|10|$) de las variables para verificar que no existieran casos extremos de ausencia de normalidad. Luego de revisar los resultados de dichos análisis, se decidió utilizar pruebas paramétricas.

Tomando en cuenta que las distribuciones de los datos fueron normales, se realizaron análisis de correlaciones con el coeficiente de Pearson para estudiar la relación entre las variables mencionadas. Este fue elegido puesto que los índices de asimetría y curtosis determinaron una distribución con tendencia a la normalidad de los puntajes de las variables.

Asimismo, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple con el método *stepwise*. Este método permite identificar las relaciones *a priori* entre las

variables independientes y dependientes que no han sido consideradas específicamente para esta muestra. En efecto, este tipo de análisis permite identificar los posibles predictores de la variable dependiente; de esta manera, la ecuación se va modificando para identificar el mejor modelo posible (Field, 2009).

Así, se realizaron tres modelos de regresión. El primero utilizó las dimensiones de la EME para predecir la autorregulación académica; el segundo utilizó las dimensiones de la EME para predecir la postergación académica; y el tercero utilizó las dimensiones de la EME para predecir el puntaje total de procrastinación. Se reportan los resultados de cada análisis en el siguiente apartado.

Resultados

Con respecto al primer objetivo específico, el análisis reveló asociaciones significativas, negativas, y con una correlación mediana entre el puntaje de procrastinación total y los tipos de motivación intrínseca (excepto MI a las experiencias estimulantes, que tuvo un tamaño de efecto pequeño). Del mismo modo, se encontraron relaciones significativas y negativas entre procrastinación y regulación identificada (tamaño de efecto mediano), e introyectada (tamaño de efecto pequeño). Por su parte, se encontró una asociación significativa, positiva y de tamaño mediano entre procrastinación y amotivación (ver Tabla 1).

Al relacionar las dimensiones autorregulación académica y postergación de actividades con los diversos tipos de motivación, se hallaron los mismos resultados que con el puntaje total de procrastinación. Se encontró una excepción al relacionar postergación de actividades con MI al conocimiento y MI a las experiencias estimulantes, pues no se hallaron correlaciones significativas. Cabe mencionar que tampoco se halló correlación significativa entre regulación externa y procrastinación (ver Tabla 1).

Tabla 1
Correlaciones entre las escalas de EPA y EME

Escala	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Procrastinación Total (EPA)	-									
EPA: Autorregulación Académica	.96**	-								
EPA: Postergación de Actividades	.80**	.61**	-							
EME: MI al Conocimiento	-.33**	-.38**	-.13	-						
EME: MI al Logro	-.47**	-.48*	-.31**	.54**	-					
EME: MI a las Experiencias Estimulantes	-.20*	-.21*	-.12	.69**	.62**	-				
EME: Regulación Identificada	-.40**	-.43**	-.21*	.49**	.64**	.36**	-			
EME: Regulación Introyectada	-.28**	-.29**	-.18*	.31**	.76**	.43**	.59**	-		
EME: Regulación Externa	-.01	-.05	.06	-.10	.25**	.01	.42**	.47**	-	
EME: Amotivación	.43**	.42**	.31**	-.37**	-.28**	-.17*	-.35**	-.15	.05	-

Nota. EPA=Escala de Procrastinación Académica; EME= Escala de Motivación Educativa.

**Los coeficientes presentan una significación de $p < .01$.

*Los coeficientes presentan una significación de $p < .05$.

En cuanto al segundo objetivo específico, se obtuvieron correlaciones significativas, positivas y pequeñas entre la variable **sexo** y los puntajes de procrastinación total, así como sus subescalas. Por su parte, se halló una correlación significativa, positiva y pequeña entre la variable **ciclo** y la subescala postergación de actividades (Tabla 2).

Además, se obtuvieron correlaciones significativas, negativas y pequeñas entre el **Craest** y el puntaje total de procrastinación, así como con la subescala autorregulación académica. Por otra parte, no se encontraron correlaciones significativas entre procrastinación académica y **promedio ponderado**; tampoco, con la variable **edad** (ver Tabla 2).

Tabla 2
Correlaciones entre sexo, edad, ciclo, Craest, Promedio Ponderado y EPA

Escala	1	2	3	4	5	6	7	8
Sexo	-							
Edad	.08	-						
Ciclo	.01	.74**	-					
Craest	-.17*	-.00	.12	-				
Promedio Ponderado	-.17	.00	.14	.80**	-			
Procrastinación Total (EPA)	.30**	.04	.14	-.27**	-.14	-		
EPA: Autorregulación Académica	.29**	.01	.10	-.30**	-.14	.96**	-	
EPA: Postergación de Actividades	.25**	.09	.18*	-.15	-.09	.80**	.61**	-

Nota CRAEST= Rendimiento Académico; EPA=Escala de Procrastinación Académica.

**Los coeficientes presentan una significación de $p < .01$.

*Los coeficientes presentan una significación de $p < .05$.

Sobre el tercer objetivo específico, considerando la variable **sexo**, se obtuvieron relaciones significativas con algunos tipos de motivación. Por un lado, correlaciones pequeñas con MI al logro y regulación identificada; por otro lado, una correlación mediana con amotivación. A su vez, se hallaron correlaciones significativas, positivas y pequeñas entre el **Craest**, y MI al conocimiento, MI al logro, regulación identificada y regulación introyectada. Con respecto a la relación entre el **promedio ponderado** y los tipos de motivación, se halló una correlación significativa, positiva y pequeña con MI al logro. Sin embargo, no se hallaron correlaciones significativas con los otros tipos de motivación. Por otra parte, no se encontraron correlaciones significativas entre los tipos de motivación y edad, ni por ciclo (Tabla 3).

Luego, se realizó un modelo de regresión por pasos (*stepwise*), y se identificó el mejor modelo posible que podía explicar la procrastinación y sus dimensiones, según las variables independientes que se manejaban.

Así, se identificó que la motivación intrínseca de logro ($\beta = -.393$, $t = -5.343$, $p < .000$) y amotivación ($\beta = .314$, $t = 4.265$, $p < .000$) predecían el 31.2 % ($R^2 = .312$) de autorregulación académica. También, se identificó que la motivación intrínseca de logro ($\beta = -.236$, $t = -2.861$, $p = .005$) y amotivación ($\beta = .245$, $t = 2.972$, $p = .003$) predecían el 13.6 % ($R^2 = .136$) de la dimensión de postergación de actividades. Finalmente, tanto la motivación intrínseca de logro ($\beta = -.377$, $t = -5.092$, $p < .000$), y amotivación ($\beta = .321$, $t = 4.330$, $p < .000$) predecían el 30.3 % ($R^2 = .303$) del puntaje total de procrastinación. Como se puede observar, las variables de motivación intrínseca de logro y amotivación son las que tienen mayor influencia en las variables dependientes de procrastinación.

Tabla 3
Correlaciones entre sexo, edad, ciclo, Craest, Promedio Ponderado y subescalas EME

Escala	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Sexo	-											
Edad	.08	-										
Ciclo	.01	.74**	-									
Craest	-.17*	-.00	.12	-								
Promedio Ponderado	-.17	.00	.14	.80**	-							
EME: MI al Conocimiento	-.12	.09	.08	.17*	.13	-						
EME: MI al Logro	-.20*	-.07	-.08	.27**	.20*	.54**	-					
EME: MI a las Experiencias Estimulantes	-.04	.02	.05	.10	.15	.69**	.62**	-				
EME: Regulación Identificada	-.21*	-.03	-.06	.17*	.12	.49**	.64**	.36**	-			
EME: Regulación Introyectada	-.13	-.13	-.01	.21*	.16	.31**	.76**	.43**	.59**	-		
EME: Regulación Externa	-.05	-.03	.02	.05	.10	-.10	.25**	.01	.42**	.47**	-	
EME: Amotivación	.36**	-.09	-.01	-.01	-.00	-.37**	-.28**	-.17*	-.35**	-.15	.05	-

Nota. Craest= Rendimiento Académico; EME= Escala de Motivación Educativa.

**Los coeficientes presentan una significación de $p < .01$.

*Los coeficientes presentan una significación de $p < .05$.

Discusión

En esta sección, se discuten los hallazgos principales en torno a los objetivos de la investigación. En cuanto al primer objetivo específico, se encontraron relaciones significativas e inversas entre el puntaje total de procrastinación académica, y los tres tipos de motivación intrínseca (hacia el conocimiento, hacia el logro y experiencias estimulantes). Estos resultados son consistentes con lo encontrado en otras investigaciones en el mundo, como en Chile (Rico, 2015); Pakistán (Akpur, 2017); Israel (Katz et al., 2014); Turquía (Akpur, 2017); Estados Unidos (Rakes & Dunn, 2010); Malasia (Fatimah et al., 2011); Korea (Seo, 2013); Canadá y Singapur (Klassen et al., 2010). Una explicación para lo hallado consiste en que los individuos con mayor motivación autodeterminada muestran mayor compromiso, control y habilidad para autorregularse de manera más efectiva (Vansteenkiste et al., 2006, citados en Burnam et al., 2014), por lo que lograrían los objetivos sin postergar sus tareas académicas.

De manera más específica, se encontró que la procrastinación se relaciona de forma significativa y negativa con MI al conocimiento. En su estudio en universitarios que tomaban clases virtuales, Rakes y Dunn (2010) encontraron resultados similares: la procrastinación aumenta mientras que la MI al conocimiento disminuye. Una posible explicación es que, como indicaron Kaur y Lomash (2016), dichos estudiantes no postergarían sus tareas académicas porque están inherentemente interesados en hacer las actividades que expandan sus conocimientos y que los hagan sentirse satisfechos con sus logros.

En cuanto a la procrastinación y al MI al logro, se encontró una relación significativa e inversa, lo que puede deberse a que aquellos que presentan altos niveles de este tipo de motivación usualmente quieren mejorar su aprendizaje y cuentan con metas de superación, por lo que adoptan estrategias que autorregulan su aprendizaje (Ebadi & Shakoorzadeh, 2015; Fatimah et al., 2011).

Sobre el tercer tipo de motivación intrínseca, MI a las experiencias estimulantes, se encontró una relación significativa y negativa con la procrastinación académica. El hecho de que los estudiantes motivados intrínsecamente hacia las experiencias estimulantes procrastinen menos puede deberse a que se encuentran involucrados y comprometidos en una actividad académica por placer, y a que valoran la experiencia como fin y no como medio (Fatimah et al., 2011). De este modo, se estaría buscando la satisfacción espontánea asociada a la actividad en sí misma (Deci & Vansteenkiste, 2004), en este caso, a realizar las actividades académicas universitarias.

Con respecto a la relación entre procrastinación y regulación identificada, se demostró que existe una relación significativa y negativa en la muestra. Este resultado confirma lo que encontró Kok (2016) en su investigación con estudiantes universitarios. Dicho autor explicó que la regulación identificada, a pesar de que está clasificada dentro de una motivación regulada o extrínseca, es la más autónoma y forma parte del grupo que menos procrastina. Además, Mouratidis et al (2017) plantearon que valorar una actividad y darle importancia conduce a estudiar con más empeño y procrastinar en menor cantidad a largo plazo.

Por otra parte, se encontró que la procrastinación se relaciona con la regulación introyectada de manera significativa y negativa. Este resultado es consistente con lo que encontraron Kaur y Lomash (2016) en una muestra de estudiantes universitarios de la India. En efecto, los autores explicaron que las personas con este tipo de regulación solo cumplirían con hacer las tareas académicas por las contingencias externas impuestas por ellos mismos; es decir, la actividad es hecha a través de una motivación controlada.

En cuanto a la relación entre procrastinación académica y amotivación, se encontró que tanto el puntaje total como el de las subáreas correlaciona de manera positiva y significativa con la amotivación. Cabe mencionar que este es un resultado compartido por investigaciones anteriores, como las de Akpur y Yurtseven (2019), y Chow (2011). Una manera de explicar lo anterior es que la falta de motivación genera que uno no esté interesado en la tarea o no la

valore (Deci & Ryan, 2000). Por ende, no emplea los medios para alcanzar los objetivos, lo cual representa una causa de la procrastinación (Rakes & Dunn, 2010). Asimismo, la procrastinación presenta como una de sus consecuencias la aversión a la tarea, pues, cuando esta es atractiva, la tendencia a dejarla se reduce (Stewart et al., 2015; Rakes & Dunn, 2010).

Otro modo de entender el hallazgo consiste en que las conductas de amotivación emergen cuando las personas sienten que no van a poder cumplir una tarea o que no van a alcanzar un resultado satisfactorio (Ryan & Deci, 2000). Así, esta percepción coincide con una causa de la procrastinación académica, que es el miedo al fracaso (Rakes & Dunn, 2010; Domínguez-Lara, 2016; Alva & Zapata, 2017; Fatimah et al., 2011). A partir de ello, se entiende que la auto-percepción negativa del estudiante sobre su futuro éxito podría repercutir en conductas de procrastinación (Haghbin et al., 2012). Además, cabe mencionar que los estudiantes con amotivación presentan mayores niveles de procrastinación porque muestran menor necesidad de controlar su proceso de aprendizaje (Ghadampour et al., 2017).

Con relación a la procrastinación y regulación externa, si bien se esperaba una relación positiva, esta no fue hallada en el presente estudio. Esto podría interpretarse según la realidad actual, pues usualmente ya no se habla tanto de realizar las tareas por un control externo, ya sea un premio o un castigo. Si bien sigue manifestándose una motivación controlada, posiblemente, esta ocurra por motivos internos y de presión hacia uno mismo, lo cual se estaría refiriendo a una regulación introyectada (Mouratidis et al., 2018).

Asimismo, es importante tomar en cuenta que los estudiantes en la universidad se encuentran en una etapa que abarca una serie de cambios a nivel biológico y psicológico; en efecto, el hecho de ser “mayor de edad” y de sentirse con mayor libertad es mucho más atrayente que aquello que no le brinda satisfacciones inmediatas, sino tensiones o preocupaciones (Chan, 2011; Garzón-Umerenkova & Gil-Flores, 2017).

En cuanto al segundo objetivo específico, se ha encontrado una correlación significativa entre el sexo con los niveles de procrastinación; de manera específica, con el sexo masculino. Esto podría indicar la existencia de factores asociados a los hombres que influyen en que procrastinen en mayor medida que las mujeres. Esto se corrobora con anteriores investigaciones (Balkis & Duru, 2009; Steel & Ferrari, 2012; Ebadi & Shakoorzadeg, 2015), que explican este resultado. Asimismo, se encontró correlación significativa, positiva y pequeña entre la variable ciclo y la subescala postergación de actividades. Ello podría indicar que, conforme los estudiantes estén en ciclos mayores, procrastinarían más. Sin embargo, como señalan Stewart et al. (2015), el avanzar a los siguientes ciclos no predice tanto la procrastinación como sí lo hace la motivación.

Por su parte, se encontró que el Craest (Coeficiente de Rendimiento Académico Estándar) correlaciona negativamente con el puntaje total de procrastinación y autorregulación académica, lo cual confirma lo encontrado en la

investigación de Lakshminarayan, Potdar y Reddy (2013). En esta se evidencia que los universitarios con un rendimiento académico superior al promedio presentaban menores puntuaciones de procrastinación. Esto puede deberse a que, cuando los estudiantes procrastinan, adoptan estrategias de aprendizaje poco efectivas, por ejemplo, no tener una adecuada organización y manejo del tiempo (Domínguez-Lara, 2016; 2017; Akpur, 2017), o no mantenerse enfocado en una tarea que demanda control atencional (Rebetez, Rochat & Linden, 2015). Todo ello generaría un rendimiento y progreso disminuidos (Rabin et al., 2011) y, por ende, impactaría negativamente sobre la vida académica (Alva & Zapata, 2017; Cao, 2012; Chan, 2011; Grunschel, Patrzek & Fries, 2012).

Con relación al tercer objetivo específico, se encontró una correlación significativa entre amotivación y sexo; de manera específica, con el sexo masculino, lo que es consistente con la investigación de Núñez et al. (2006). Esto podría significar que los hombres de esta muestra posiblemente no estarían percibiendo congruencia entre sus acciones y los resultados obtenidos, y que, más bien, experimentan falta de habilidad y organización (Kaur & Lomash, 2016). Asimismo, se identificó una correlación significativa entre sexo femenino y MI al logro. Este resultado va acorde a lo que Martín et al. (2010) encontraron en su estudio; concluyeron que las alumnas difieren de los alumnos en que ellas manifiestan participar en las tareas académicas por razones como el reto y establecer sus propias metas. En tercer lugar, se encontró una correlación significativa entre el sexo femenino con la regulación identificada, lo cual coincide con lo encontrado por Brouse et al. (2010) en Canadá. Esto podría significar que las mujeres en el presente estudio estarían motivadas a iniciar sus tareas académicas porque, de ese modo, contribuirían a su propio beneficio (Kaur & Lomash, 2016).

No se encontraron correlaciones significativas entre sexo con los puntajes de MI al conocimiento, de MI a las experiencias estimulantes, ni de regulación introyectada y externa. Esto coincidiría con el estudio llevado a cabo en una universidad de Estados Unidos, en el que tampoco se encontraron diferencias significativas en la motivación académica con la variable sexo (Trolan et al., 2016). En este sentido, es importante considerar el componente contextual que también influye en que los hombres y mujeres se comporten según lo que se espera de cada sexo. En efecto, la persona no es un ser aislado, sino que, como propuso Bronfenbrenner (1993), está inserta en sistemas interdependientes e interactivos, y es en los sistemas más cercanos donde se encuentran los padres y docentes como guías en el desarrollo de los estudiantes.

Por otra parte, los resultados muestran una correlación significativa y positiva entre la medida de rendimiento académico (el Craest), y los tipos de motivación intrínseca (excepto con MI a las experiencias estimulantes), resultados consistentes con los estudios de Trevino y DeFreitas (2014), Burnam et al. (2014), Wu (2019), y Guiffrida et al. (2013). Esto puede deberse a que los estudiantes motivados intrínsecamente tendrían mayor tendencia a aplicar más esfuerzo y, por lo tanto, a desempeñarse mejor académicamente (Goodman et

al., 2011). De este modo, se afirma que el tipo de motivación que el estudiante presenta hacia el aprendizaje podría predecir las notas académicas (Katz, Eliot & Nevo, 2014), y que los componentes motivacionales van moldeando el aprendizaje y la cognición (Pintrich, 2003).

También, se han encontrado relaciones significativas y positivas al correlacionar el Craest con regulación identificada e introyectada. Al respecto, mientras las actividades académicas sean inherentemente interesantes, incluso las actividades que no son motivadas intrínsecamente pueden mantener un sentido de autonomía y voluntad siempre y cuando hayan sido internalizados. Del mismo modo, si la actividad proyecta un valor personalmente importante, por ejemplo, el tener un buen rendimiento académico, se lograrán realizar las actividades (Soenens & Vansteenkiste, 2010).

En cuanto al objetivo general, se ha podido identificar que la motivación intrínseca de logro y la amotivación predicen la autorregulación académica, la postergación de actividades y la procrastinación en general. Sin embargo, es importante mencionar que el impacto predictivo de la motivación intrínseca de logro es negativo, lo que implica que esta variable predice la falta de conductas de procrastinación. Por otro lado, la amotivación tiene un impacto positivo; es decir, predice la ocurrencia de conductas de procrastinación. En ese sentido, los resultados indican que un estudiante que se encuentra orientado a superarse a sí mismo o a alcanzar un nivel superior en su desarrollo académico, tiene más probabilidades de evitar conductas de procrastinación académica. Dicha probabilidad aumenta si es que sus niveles de amotivación son bajos. Estos resultados parecen ir acorde a la teoría, pues se espera que la manifestación de un interés académico del estudiante se traduzca en conductas por realizar labores académicas (Kaur & Lomash, 2016). En otras palabras, el estudiante interesado por aprender va a realizar conductas dirigidas a este fin, y evitará prolongar el tiempo para realizarlas.

Otros estudios han encontrado resultados similares (aunque con pequeñas variaciones) entre la motivación y la procrastinación. Mutlu (2018) identificaron que la motivación académica predice la procrastinación en contextos educativos. Asimismo, Steel et al. (2018) refirieron que, en el estudiante, puede existir la intención de realizar actividades académicas (estudiar, hacer tareas, etc.), y que esta puede ser mediada por su interés en lo que se está aprendiendo. Por otro lado, el estudio de Demir y Kutlu (2018) identificaron que la motivación académica influye negativamente en la procrastinación académica; así, señalaron que los estudiantes son más propensos a postergar actividades, debido a que no existe un interés por su aprendizaje ni por los contenidos que están aprendiendo.

Es importante mencionar que estudios relacionados con la amotivación señalan que no solo puede tener un efecto negativo en la procrastinación académica, sino que también podría generar diversas consecuencias negativas a nivel académico y social. En contraste, la motivación intrínseca de logro parece ser la única contraparte estadística que explica mejor la procrastinación, lo que, a nivel teórico, demuestra cierta concordancia conceptual.

Conclusiones y recomendaciones

En primer lugar, los resultados de la presente investigación evidencian que existen relaciones inversas y significativas entre procrastinación y los tipos de motivación (excepto la extrínseca). Esto podría deberse a que una persona con mayores niveles de motivación intrínseca controlaría mejor su proceso de aprendizaje y procrastinaría en menor magnitud. Además, se encontró que la procrastinación y la amotivación se correlacionan de manera significativa y positiva, lo cual puede ser explicado por el miedo al fracaso de los estudiantes, aversión o desinterés hacia la tarea, y menor necesidad de controlar su proceso educativo.

En segundo lugar, se hallaron relaciones directas con los tipos de motivación intrínseca (a excepción de la MI a las experiencias estimulantes), pues los estudiantes que presentan estos tipos de motivación tienden a utilizar mayor esfuerzo y a desempeñarse académicamente mejor. En otros términos, los estudiantes que están motivados intrínsecamente al logro y al conocimiento podrían obtener mejores resultados académicos. Debido a que la motivación intrínseca de logro es el predictor más importante identificado en este estudio, se recomienda que futuras intervenciones académicas prioricen fomentar dicho tipo de motivación a partir de actividades dentro y fuera del salón de clase. Asimismo, la motivación intrínseca debería ser integrada en la práctica docente para que los profesores puedan incentivar el aprendizaje significativo de sus estudiantes.

En tercer lugar, para relacionar los puntajes de procrastinación y motivación con el rendimiento académico, se utilizaron tanto el Craest como el promedio ponderado con el fin de identificar cuál medida sería la más adecuada. Tras realizar los análisis, se observó que el Craest ha sido la variable con la que fue posible obtener correlaciones significativas, por lo que es posible que este sea una mejor medida de correlación que el promedio ponderado.

En cuanto a las limitaciones de esta investigación, en primer lugar, es importante recalcar que, como el muestreo es de tipo intencional, no se pueden generalizar los resultados. Además, el número de estudiantes por facultad no fue equitativo, puesto que un gran porcentaje de la muestra fue de Estudios Generales Letras. Por lo tanto, para futuras investigaciones, se recomienda que se consideren los constructos trabajados, así como una muestra más homogénea que pueda recabar información de las otras facultades. En segundo lugar, si bien se ha utilizado la Escala de Motivación Académica para responder los objetivos, solo se realizaron análisis de validez y confiabilidad de manera general, por lo que se sugiere realizar una validación más rigurosa de dicha escala.

Se recomienda que, en un futuro, se realicen análisis de ecuaciones estructurales con el fin de identificar cómo se darían los modelos al considerar muestras más grandes que la utilizada en este estudio. Asimismo, se recomienda utilizar otras variables sociodemográficas, como el nivel de pobreza de la familia, de modo que se logre un mejor entendimiento de la validez externa de los datos.

Por otra parte, es importante resaltar que el tema de procrastinación debe ser abordado en su conjunto por quienes asumen la responsabilidad de formar en el ámbito de la Educación. Cabe enfatizar que estudiar la procrastinación y factores asociados en el estudiante peruano permitirá generar programas de promoción e intervención que incluyan herramientas necesarias para lograr un oportuno y eficaz desempeño. Además, es importante identificar este tipo de estudiante a tiempo, de modo que pueda recibir apoyo a través de estrategias que busquen cómo promover una motivación autónoma capaz de perdurar a lo largo de los ciclos académicos. Incluso, se pueden realizar lineamientos que se consideren en el nivel de educación básica regular y superior, por ejemplo, llevar a cabo talleres o seminarios que permitan a los estudiantes manejar mejor sus tiempos y organizar adecuadamente sus trabajos académicos.

Referencias bibliográficas

- Alegre, A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y representaciones*, 1(2), 57-82. doi:10.20511/pyr2013.v1n2.29
- Akpur, U. (2017). Predictive and Explanatory Relationship Model between Procrastination, Motivation, Anxiety and Academic Achievement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 69, 221-240. doi:10.14689/ejer.2017.69.12
- Akpur, U. & Yurtseven, N. (2019). Structural Relationships Among Academic Motivation, Procrastination and Perfectionism: A Modelling Study. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(1), 95-112. doi:10.30703/cije.452633
- Alva, C. & Zapata, A. (2017). El estudiante procrastinador. *Revista EDUCA UMCH*, 9, 23-33.
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima. *Persona*, 13, 159-177.
- Balkis, M. & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relation with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(1), 18-32.
- Bronfenbrenner, U. (1993) Ecological Systems Theory. En Wozniak, Robert y Kurt FISHER (Eds.). *Specific Environments: Thinking in Contexts* (pp. 3-44). Erlbaum.
- Brouse, C., Basch, C., LeBlanc, M., McKnight, K., & Lei, T. (2010). College students' academic motivation: Differences by gender, class, and source of payment. *College Quarterly*, 13, 1-10.
- Burnam, A., Komarraju, M., Hamel, R., & Nadler, D. (2014). Do adaptive perfectionism and self-determined motivation reduce academic procrastination? *Learning and Individual Differences*, 36, 165-172. doi:10.1016/j.lindif.2014.10.009
- Cao, L. (2012). Differences in procrastination and motivation between undergraduate and graduate students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(2), 39-64.
- Chan, L. (2011). Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Temática Psicológica*, 7(1), 53-62.
- Chen, S. & Lu, L. (2015). The role of achievement motivations and achievement goals in Taiwanese college students' cognitive and psychological outcomes. *Journal of College Student Development*, 56(4), 397-412.
- Chow, H. (2011). Procrastination among undergraduate students: Effects of emotional intelligence, school life, self-evaluation, and self-efficacy. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(2), 234-240.

- Clariana, M., Cladellas, R., Badía, M., & Gotzens, C. (2011). La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: inteligencia emocional y procrastinación académica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 87-96.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *American psychologist*, 55, 68-78.
- Deci, E. & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27, 23-40.
- Demir, Y. & Kutlu, M. (2018). Relationships among Internet addiction, academic motivation, academic procrastination, and school attachment in adolescents. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5).
- Domínguez-Lara, S., Villegas, G., & Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304.
- Domínguez-Lara, S. (2016). Datos normativos de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de psicología de Lima. *Revista Evaluar*, 16(1), 20-30.
- Domínguez-Lara, S. (2017). Prevalencia de Procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana y su relación con variables demográficas. *Revista de Psicología*, 7(1), 81-95.
- Ebadi, S. & Shakoorzadeh, R. (2015). Investigation of academic procrastination prevalence and its relationship with academic self-regulation and achievement motivation among high-school students in Tehran City. *International Education Studies*, 8(10), 193-199.
- Fatimah, O., Lukman, Z., Khairudin, R., Wan Shahrazad, W., & Halim, F. (2011). Procrastination's relation with fear of failure, competence expectancy and intrinsic motivation. *Pertanika J. Soc. Sci. & Hum*, 19, 123-127.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3era Ed.). Londres: Sage publications.
- Fiestas, M. (2020). La relación entre la autoeficacia, los tipos de motivación y la procrastinación académica en estudiantes de secundaria (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Garzón-Umerenkova, A., & Gil-Flores, J. (2017). Propiedades psicométricas de la Versión en Español de la Prueba Procrastination Assesment Scale-Students (PASS). *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 43(1), 149-163.
- Ghadampour, E., Veiskarami, H., & Vejdanparast, H. (2017). The Effects of Teaching Motivation and Self-Esteem Strategies on Reducing Academic Procrastination: Evidence from Universities in Iran. *International Journal of Economic Perspectives*, 11(1), 489-498.

- Goodman, S., Jaffer, T., Keresztesi, M., Mamdani, F., Mokgatle, D., Musariri, M., Pires, J., & Schlechter, A. (2011). An investigation of the relationship between students' motivation and academic performance as mediated by effort. *South African Journal of Psychology*, 41, 373-385. doi: 10.1177/008124631104100311
- Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2012). Exploring reasons and consequences of academic procrastination: An interview study. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 841-861. doi:10.1007/s10212-012-0143-4
- Guiffrida, D., Lynch, M., Wall, A., & Abel, D. (2013). Do reasons for attending college affect academic outcomes? A test of a motivational model from a Self-Determination Theory perspective. *Journal of College Student Development*, 54(2), 121-139. doi: 10.1353/csd.2013.0019
- Hagbin, M., McCaffrey, A., & Pychyl, T. (2012). The complexity of the relation between fear of failure and procrastination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 249-263. doi: 10.1007/s10942-012-0153-9
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. Mc Graw-Hill.
- Katz, I., Eilot, K., & Nevo, N. (2014). "I'll do it later": Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. *Motivation and Emotion*, 38(1), 111-119. doi: 10.1007/s11031-013-9366-1
- Kaur, J., & Lomash, H. (2016). *A comparative study of motivational factors and personality traits in academic and non-academic procrastinators* (Tesis Doctoral). School of Humanities and Social Sciences Thapar University, Punjab, India.
- Klassen, R., Ang, R., Chong, W., Krawchuk, L., Huan, V., Wong, I., & Yeo, L. (2010). Academic procrastination in two settings: Motivation correlates, behavioral patterns, and negative impact of procrastination in Canada and Singapore. *Applied Psychology*, 59(3), 361-379. doi: 10.1111/j.1464-0597.2009.00394.x
- Kok, J. (2016). The relationships between procrastination and motivational aspects of self-regulation. *Jurnal Psikologi Malaysia*, 30(1), 30-39.
- Lakshminarayan, N., Potdar, S., & Reddy, S. (2013). Relationship between procrastination and academic performance among a group of undergraduate dental students in India. *Journal of dental education*, 77(4), 524-528.
- Llanes, J.; Méndez, J., & Montané, A. (2021). Motivación y satisfacción académica de los estudiantes de educación: una visión internacional. *Educación XX1*, 24(1), 45- 68, <http://doi.org/10.5944/educXX1.26491>

- Marquina-Luján, R., Gómez-Vargas, L., Salas-Herrera, C., Santibañez-Gihua, S., & Rumiche-Prieto, R. (2016). Procrastinación en alumnos universitarios de Lima Metropolitana. *Revista Peruana de Obstetricia y Enfermería*, 12(1).
- Martín, M., Bueno, J. & Ramírez, M. (2010). Evaluación del aprendizaje autorregulado en estudiantes de bachillerato mexicanos. *Aula Abierta*, 38(1), 59-70.
- Mutlu, A. (2018). Academic self-efficacy and academic procrastination: Exploring the mediating role of academic motivation in Turkish university students. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2087-2093.
- Mouratidis, A., Michou, A., Aelterman, N., Haerens, L., & Vansteenkiste, M. (2017). Begin-of-school-year perceived autonomy-support and structure as predictors of end-of-school-year study efforts and procrastination: the mediating role of autonomous and controlled motivation. *Educational Psychology*, 38(4), 435-450.
- Núñez, J., Martín-Albo, J., Navarro, J., & Grijalvo, F. (2006). Validación de la escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 40(3), 391-398.
- Özer, B. (2011). A cross sectional study on procrastination: who procrastinate more? *International Conference on Education Research and Innovation*, 18, 34-37.
- Pease, M., Pain, O., Minami, V., Figallo, F., Gutierrez, P. (2017). *Las características de los ingresantes a la PUCP y su relación con el rendimiento*. PUCP.
- Pintrich, P. (2003). Motivation and classroom learning. En W. Reynolds, G. Miller, & I. Weiner, *Handbook of Psychology*. Nueva Jersey, Estados Unidos: John Wiley & Sons. doi: 10.1002/0471264385.wei0706
- Quant, D., & Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica*, 3(1), 45-59.
- Rabin, L., Fogel, J., & Nutter-Upham, K. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, 33(3), 344-357. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13803395.2010.518597>
- Rakes, G., & Dunn, K. (2010). The Impact of Online Graduate Students' Motivation and Self-Regulation on Academic Procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(1).
- Rebetez, M, Rochat, L., & Linden, M. (2015). Cognitive, emotional, and motivational factors related to procrastination: A cluster analytic approach. *Personality and Individual Differences*, 76, 1-6.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y Emoción*. México: McGraw Hill.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students autonomy. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218. doi:10.1037/0022-0663.98.1.209

- Rico, C. (2015). Procrastinación y Motivación en una muestra de estudiantes de la Universidad del Bío-Bío, Sede Chillán (Tesis de Licenciatura). Universidad del Bío-Bío de Chile.
- Rosário, P., Núñez, J., Cerezo, R., Fernández, E., Solano, P., & Amieiro, N. (2019). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Evaluación del Conocimiento sobre Estrategias de Autorregulación en universitarios (CEA-U). *Journal of Psychology and Education, 14*(2), 144-156. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.02.179>
- Sánchez, H. (2010). Procrastinación académica: un problema en la vida universitaria. *Studiositas, 5* (2), 87-94.
- Seo, E. (2013). A comparison of active and passive procrastination in relation to academic motivation. *Social Behavior and Personality: an international journal, 41*(5), 777-786. doi:10.2224/sbp.2013.41.5.777
- Soenens, B. & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of selfdetermination theory. *Developmental Review, 30*, 74-99.
- Steel, P. (2007). The Nature of procrastination: A Meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin, 133*(1), 65. doi:10.1037/0033-2909.133.1.65
- Steel, P. & Ferrari, J. (2012). Sex, education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators characteristics from a global sample. *European Journal of Personality, 27*(1), 51-58. doi: <https://doi.org/10.1002/per.1851>
- Steel, P. & Klingsieck, K. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist, 51*(1), 36-46. doi: 10.1111/ap.12173
- Steel, P., Svartdal, F., Thundiyil, T., & Brothen, T. (2018). Examining procrastination across multiple goal stages: a longitudinal study of temporal motivation theory. *Frontiers in psychology, 9*, 327. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00327>
- Stewart, M., Stott, T., & Nuttall, A. (2015). Study goals and procrastination tendencies at different stages of the undergraduate degree. *Studies in Higher Education, 41*(11), 2028-2043. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1005590>
- Trevino, N., & DeFreitas, S. (2014). The relationship between intrinsic motivation and academic achievement for first generation Latino college students. *Social Psychology of Education, 17*(2), 293-306.
- Trolan, T., Jach, E., Hanson, J., & Pascarella, E. (2016). Influencing academic motivation: The effects of student-faculty interaction. *Journal of College Student Development, 57*(7), 810-826. doi: 10.1353/csd.2016.0080

- Valle, A., Núñez, J., Rodríguez, S., & Gonzáles-Pumariega, S. (2002). La motivación académica. En J. González-Pienda, R. González, J. Núñez, y A. Valle (Ed.). *Manual de Psicología de la Educación* (pp. 117-144). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Vallejos, S. (2015). Procrastinación académica y ansiedad frente a las evaluaciones en estudiantes universitarios (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Vij, J. & Lomash, H. (2014). Role of motivation in academic procrastination. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, 5(8), 1065-1070.
- Wu, Z. (2019). Academic Motivation, Engagement, and Achievement among College Students. *College Student Journal*, 53(1), 99–112.

Atribuciones causales de éxito y fracaso en la elaboración de tesis de psicología

Gloria Margarita Gutiérrez Villa

Pontificia Universidad Católica del Perú
<https://orcid.org/0000-0002-8684-5068>
gloria.gutierrezv@pucp.edu.pe

María Isabel La Rosa Cormack

Pontificia Universidad Católica del Perú
<https://orcid.org/0000-0002-6686-6195>
mlarosa@pucp.edu.pe

Atribuciones causales de éxito y fracaso en la elaboración de tesis de psicología

Resumen

La presente investigación se realizó bajo el paradigma cualitativo, y tuvo como objetivo identificar las causas atribuidas al éxito y fracaso en la elaboración de tesis de los estudiantes de las menciones de Psicología Clínica, Psicología Educativa y Psicología Social de una universidad privada de Lima. La principal fuente de información fue una entrevista semiestructurada y, posteriormente, se realizó un proceso de validación con los participantes para verificar los resultados hallados. El asesor de tesis constituye la razón principal que atribuyen los participantes en este estudio al explicar sus resultados, seguido por su rol como tesisistas, es decir, las características que un tesisista debería poseer, como el gusto, disfrute e interés por distintas partes de una investigación y su nivel de valoración sobre la elaboración de la tesis. Otras atribuciones encontradas fueron la habilidad, al manejo de recursos, las características personales, la facilidad o dificultad para realizar una tesis, entre otras.

Palabras clave: atribuciones causales, éxito, fracaso, tesis, educación superior.

Abstract

This research was conducted under the qualitative paradigm and aimed to identify the attributions that cause success and failure in thesis elaboration of students in clinical, educational and social psychology at a private university in Lima - Peru. Data was collected with a semi-structured interview and then results were validated with participants. The thesis advisor is the main reason identified by the participants in this study to explain their results in thesis course, followed by their role as thesis students or the features that a thesis student should have, such as enjoyment and interest in different parts of an investigation and value level in thesis elaboration. Other attributions were the ability, resource management, personal characteristics, etc. In addition, we explored the process that generates a causal attribution and emotions caused by experiences of students in the elaboration of their thesis, where highlight the happiness and frustration.

Key words: casual attributions, success, failure, thesis, higher education.

Atribuciones causales de éxito y fracaso

Una tesis es un trabajo de investigación que permite obtener un título profesional, como la licenciatura, o un grado académico, como la maestría o el doctorado. Generalmente, su elaboración constituye una exigencia indispensable, y se requiere al finalizar las asignaturas del nivel de formación correspondiente (García-Calvo, 2006; Sosa-Martínez, 1983).

La elaboración de la tesis constituye una experiencia de gran demanda hacia el final de la carrera universitaria y supone una valiosa oportunidad para el tesista. Ello se debe a que, durante su realización, el estudiante trabaja al lado de un investigador. Así, a lo largo de esta etapa, existen dos agentes encargados de la realización de la tesis: el asesor y el asesorado (Sosa-Martínez, 1983).

Estudiantes de posgrado de una universidad en Venezuela señalaron que un asesor de tesis debe ser competente; en ese sentido, debe mostrar experiencia en investigación, y seguridad en sus habilidades como asesor e investigador, además de ser responsable al cumplir sus funciones, mostrar apertura a nuevas formas de abordar puntos a discutir y demostrar experiencia en la supervisión de investigaciones. En relación con las condiciones personales, el asesor debe ser estable emocionalmente. En cuanto a las funciones del rol, debe aportar ideas y sugerencias constructivas, brindar información actualizada sobre el tema y sobre sus fuentes de procedencia, evidenciar destrezas en el manejo de información, y otorgar datos sobre líneas de investigación pertinentes (Rosas et al., 2006).

En lo que respecta al asesorado de tesis, se espera que presente ciertas características que favorezcan sus resultados en el proceso; se destaca, entre ella, la disposición para aprender. Asimismo, el estudiante deberá mantener interés en el tema de su tesis, ser estudioso y disciplinado; comprender la importancia de la investigación que está realizando; contar con suficiente tiempo para desarrollar la tesis; ser honesto, respetuoso y cuidadoso con sus protocolos y registros de resultados; conocer y practicar el método científico, así como la estadística; tener iniciativa; ganarse la confianza del asesor; recopilar información pertinente sobre el tema y conocer las fuentes de la información obtenidas; cumplir con sus deberes y compromisos con la tesis; y adquirir hábitos de estudio. A su vez, como el tesista suele ser nuevo realizando este tipo de labor, debe trabajar con su asesor como un equipo que tome decisiones en conjunto (Sosa-Martínez, 1983).

Sin embargo, en distintas universidades latinoamericanas, se ha evidenciado que los estudiantes, tanto de pregrado como de posgrado, presentan dificultades para la elaboración y culminación de la tesis, por consiguiente, para lograr su titulación o la finalización de sus estudios (Portocarrero & Bielich, 2006; PUCP, 2011; Torres, 2011). Entre dichas dificultades, se puede destacar la falta de apoyo que reciben los tesistas tanto de su institución de procedencia como de su asesor (Carlino, 2003; García-Calvo, 2006), y la carencia de referentes y/o herramientas para autorregular este trabajo. Relacionado a este

último punto, Carlino (2003) y García-Calvo (2006) explicaron que los estudiantes tienden a postergar sus tareas de tesis: no pueden redactar de manera fluida, pues experimentan el bloqueo del escritor; demuestran falta de motivación para iniciar, continuar o terminar la tesis; manejan el tiempo de manera inadecuada y les falta estructura para utilizar sus recursos de manera eficaz; y perciben una pérdida de autoestima académica, lo cual les provoca la idea de que su trabajo no tiene mérito.

Asimismo, se hallaron factores relacionados con las diferencias en los procesos que los tesisistas atraviesan al realizar sus tesis. Algunos son la pertenencia a una u otra tradición disciplinar, la inclusión o no a un equipo de investigación, la dedicación de tiempo completo o parcial a la tesis, el tener o no práctica previa en investigación, el contar o no con un director especialmente dedicado, percibir la tesis como una actividad de suma dificultad, invertir más recursos personales y tiempo a ciertas partes de investigación, entre otras razones (Carlino, 2003; Portocarrero & Bielich, 2006).

Aunque con poca frecuencia, las dificultades en la elaboración de tesis se han comprendido desde las atribuciones causales, las cuales se definen como elaboraciones o argumentaciones creadas por los propios individuos para explicar por qué se producen resultados tanto favorables o de éxito, como desfavorables o de fracaso (Weiner, 1986; 2000). Por lo tanto, la indagación de las experiencias de los tesisistas de Psicología bajo este constructo permite conocer los argumentos sobre las causas percibidas sobre los resultados en la tesis. Por su parte, según la teoría de Bernard Wiener sobre las atribuciones causales, los resultados de éxito o fracaso en una determinada tarea ocasionan una serie de sentimientos genéricos de felicidad si es que el resultado es positivo, y de frustración, si es negativo (Weiner, 1986; 1985). Estos resultados pueden ser atribuidos, por lo general, al esfuerzo, la capacidad, la dificultad de la tarea y a la suerte (Valle et al., 2002).

Weiner (1985) señaló también que las causas atribuidas ayudan a cualquier individuo a comprender las vivencias que intenta explicar, y que las causas más frecuentes son el esfuerzo, la capacidad o habilidad, la suerte y la dificultad de la tarea. En ese sentido, pueden existir diferencias individuales en la percepción y localización de las causas atribuidas respecto de una misma experiencia de éxito o fracaso, de ahí que sea posible que dos personas puedan realizar atribuciones diferentes ante un mismo hecho (Weiner, 1985). Incluso, la conformación de las atribuciones puede depender del tipo de ambiente en el que las personas se desarrollan. Por ejemplo, cuando el contexto es de competencia, las atribuciones que surgen son de habilidad y, cuando el ambiente es cooperativo, se atribuyen causas al esfuerzo de los miembros del grupo con el cual se trabajó y se logró la meta (Morsen, 1984, citado en Moreano, 2003).

Asimismo, Weiner (1986) manifestó que las causas atribuidas pueden ser comprendidas de mejor manera si se combinan en tres dimensiones bipolares que conforman una matriz de ocho posibles explicaciones. Esta matriz presenta aspectos básicos que toda persona utiliza por sentido común para explicarse

diversas situaciones: el lugar del que proviene la atribución, la estabilidad de esta, y el grado de control que el individuo percibe sobre una atribución (Correa & Contreras, 2002).

Una primera dimensión referida al lugar se conoce como locus de causalidad, y ahonda en la procedencia y localización de las causas percibidas. Estas causas pueden ubicarse dentro del individuo (internas) o fuera de él (externas). Se pueden considerar características personales, como la habilidad y el esfuerzo, como atribuciones internas, mientras que otras, como la suerte y la dificultad de la tarea, como externas. La dimensión estabilidad explica el grado de persistencia o de variación en el tiempo de las causas atribuidas, en tanto el individuo percibe la posibilidad de modificarlas. Así, una causa percibida como inalterable en el tiempo es una razón estable; en cambio, una causa considerada modificable constituye una razón inestable. De manera general, una persona que atribuye fracaso asume causas inestables, lo cual le permite mantener su nivel de autoestima (Correa & Contreras, 2002). A su vez, en esta dimensión, se pueden tener en cuenta también atribuciones a la habilidad del individuo. La tercera dimensión, llamada controlabilidad, se refiere a los factores causales que se encuentran bajo el control o voluntad del individuo (Valle et al., 2002). En esta dimensión, pueden reconocerse las atribuciones a la dificultad de la tarea y al esfuerzo.

La principal función de las dimensiones causales en la teoría de Weiner resulta de su relación con los efectos psicológicos más importantes de la atribución, las expectativas y las emociones. Así, el locus de causalidad se relaciona primariamente con las reacciones emocionales ante los resultados. Cuando el resultado es exitoso, las atribuciones internas se encuentran asociadas con sentimientos de orgullo, competencia y confianza. En casos de fracaso, estas mismas atribuciones producen culpa, vergüenza y resignación. Asimismo, las atribuciones causales externas e internas pueden ocasionar afectos que se asocian con la autoestima y autoeficacia (Correa & Contreras, 2002). La estabilidad influye en el mantenimiento de la temporalidad de las expectativas, y ocasiona sentimientos de esperanza o desesperanza; por su parte, la controlabilidad genera emociones de carácter social hacia el propio individuo (culpa, vergüenza), o hacia los demás (compasión, ira) (Forsyth, 1986, citado en Manassero & Vásquez, 1995; Weiner, 1986).

Diversas investigaciones han coincidido en que las atribuciones causales cumplen un rol fundamental en el rendimiento académico (Barros & Simão, 2016; McMillan, 2015) tanto de estudiantes de nivel básico (Moreano, 2004; Navas et al., 1992) como de nivel superior (Silvestri & Flores, 2006; Obando, 2009). Sin embargo, solo existen algunas evidencias empíricas que explican el rol de las atribuciones causales durante la elaboración de la tesis (Portocarrero & Bielich, 2006; Rosas et al., 2006; Torres, 2011).

Con lo mencionado anteriormente, se evidencia la importancia de reconocer no solo por qué los estudiantes no culminan sus tesis, sino las razones por las que otro grupo de estudiantes sí logran cumplir dicha meta. Por ello, la

presente investigación tiene como objetivo general identificar las atribuciones causales de éxito y fracaso de los tesis de la carrera de Psicología de una universidad privada de Lima.

Método

El estudio se enmarca en el paradigma cualitativo de la investigación, pues se tuvo como propósito reconocer de manera particular las atribuciones de los estudiantes para percibir éxito o fracaso en la elaboración de sus tesis. La ontología del estudio fue constructivista, porque se asumió la realidad de los participantes desde la construcción dialéctica entre sujeto y objeto. La epistemología fue fenomenológica, ya que el reconocimiento de las atribuciones se llevó a cabo mediante la exploración de las experiencias de los participantes. Asimismo, el diseño o enfoque del estudio fue temático de tipo inductivo, pues todo el proceso de levantamiento y análisis de información tuvo como objetivo reconocer las atribuciones desde la perspectiva misma de los participantes, más que preestablecer categorías de indagación sugeridas por la literatura (Creswell, 2013; Flick, 2004).

Por este motivo, se optó por utilizar entrevistas semiestructuradas como herramienta de recolección de información. La entrevista tuvo cinco secciones: la primera, recopilaba generalidades del tesis (mención de psicología que estudió, ciclos en los que cursó los seminarios de tesis y sus respectivas notas); la segunda, explora la percepción sobre su historia académica (percepción del rendimiento académico durante su formación en psicología), la tercera ahonda en la naturaleza de la tesis desarrollada por el participante (proceso de elección de la misma, rol de su asesor de tesis en dicha elección, tareas principales realizadas en los seminarios de tesis, desempeño en ellas, rol del asesor de tesis durante la elaboración de la tesis). En cuarto lugar, la guía de entrevista presenta situaciones hipotéticas polarizadas basadas en la literatura (Portocarrero & Bielich, 2006; Rosas et al., 2006), para que el entrevistado profundice en el proceso de reflexión sobre la elaboración de tesis. Finalmente, una última sección exploró la importancia que el participante le asigna a la elaboración de una tesis.

Por otro lado, la selección de participantes se dio de manera intencional, pues se realizó teniendo en cuenta el interés del investigador, los objetivos y características de la investigación, además del tipo de información que los participantes podían aportar (Patton, 1990; Vieytes, 2004).

Se seleccionó a doce estudiantes de la especialidad de Psicología de una universidad privada de Lima, procedentes de las tres menciones que allí se ofrecen (Psicología Clínica, Social y Educacional). Es importante señalar que, en la Facultad de los participantes, era necesario cursar dos asignaturas para elaborar la tesis: el Seminario preliminar de tesis y, luego, el Seminario de Tesis. Así, todos los participantes del presente estudio debían haber cursado el Seminario de Tesis. Seis de los participantes, dos por cada mención, debían haber

obtenido calificaciones dentro del rango décimo superior de nota en dicho Seminario, y los otros seis estudiantes, dos por mención, debían haber desaprobado este curso y haberlo aprobado en una segunda ocasión (Ver Tabla 1). Este criterio resultó relevante para el análisis posterior de los datos.

Tabla 1
Distribución de participantes según mención y resultado en el Seminario de tesis

Mención	Resultado en Seminario de Tesis	Participantes
Clínica	Aprobatorio	P1, P4
	Desaprobatorio	P7, P10
Educativa	Aprobatorio	P2, P5
	Desaprobatorio	P8, P11
Social	Aprobatorio	P3, P6
	Desaprobatorio	P9, P12

Nota: La participante 10 desaprobó 2 veces el Seminario de Tesis. El participante 12 culminó el Seminario de tesis en el ciclo 2012-1. Las participantes 1 y 4 desaprobaron el Seminario preliminar de tesis.

Para ello, se convocó a los estudiantes que cursaron la asignatura Seminario de Tesis en el primer semestre del año, sobre la base del listado de matriculados que fue proporcionado por los coordinadores del curso, según cada mención de la especialidad de Psicología.

Para asegurar la confidencialidad de las calificaciones, la selección de participantes estuvo a cargo de la asesora de tesis del presente estudio.

Un criterio de inclusión de los participantes, tanto en la fase piloto como en la investigación, fue que brindaran su consentimiento informado a través de un protocolo, para lo cual se les dio a conocer el objetivo del estudio, se aseguró la confidencialidad en el manejo de la información, se les explicó su derecho a retirarse en cualquier parte de la entrevista, que su participación en el estudio no les causaría ningún perjuicio y, una vez terminado el proceso, se les informó que podrían acceder a los resultados globales del estudio.

Procedimiento y análisis de los datos

En primer lugar, se elaboró la guía de entrevista cualitativa semiestructurada, la cual contenía una sección sobre generalidades del tesista, para explorar las distintas dimensiones de las atribuciones causales, con base en las experiencias de los participantes durante la elaboración de sus tesis. Es importante recalcar que la guía se elaboró bajo los referentes teóricos y empíricos recopilados para

la parte conceptual de la investigación, y se validó con juicio de dos expertos, quienes corrigieron y evaluaron la pertinencia teórica de las preguntas formuladas en la guía de entrevista.

Para llevar a cabo esta experiencia, se realizó un estudio piloto, en el cual participaron dos tesis de dos de las menciones de la especialidad de Psicología (Clínica y Educacional) de una universidad privada de Lima.

Al inicio del semestre, se estableció el contacto con los participantes vía correo electrónico y se acordó con cada uno el lugar y la fecha en la que se llevaría a cabo la entrevista. Durante las mismas, se procedió a entregar el documento del consentimiento informado para revisión del participante; con ello, quedó constancia de su permiso de participación en la investigación. Luego, se comenzó con la aplicación de la guía de entrevista. Para cada pregunta, se realizaron repreguntas pertinentes, con las cuales se pretendía indagar en los argumentos de los participantes para explicar las causas atribuidas a sus resultados en cada parte de la tesis. Cabe destacar que ninguno de los participantes había sustentado la tesis al momento de la entrevista.

Para la elaboración de resultados, se transcribieron las entrevistas realizadas y se categorizaron las causas halladas, según los criterios considerados para la elaboración de la guía de entrevista semiestructurada (explicados en la sección anterior). Este proceso se realizó en dos momentos. Primero, se procedió con el análisis de contenido de las entrevistas, las cuales se leyeron repetidas veces y, posteriormente, se conformaron códigos sobre las causas que los participantes atribuían sobre sus resultados en el Seminario de Tesis, la procedencia de sus afirmaciones (dimensiones de la atribución causal), y las emociones resultantes en el proceso de tesis; todo se hizo considerando el tipo de resultado obtenido (aprobatorio o desaprobatorio). Luego, para asegurar y afinar la conformación de los códigos, se utilizó el programa Atlas.ti en su versión 6. Para ello, se ingresaron los códigos antes mencionados y se realizó un segundo análisis de las entrevistas. A partir de este proceso, se depuraron algunos códigos, se conformaron otros, y se crearon categorías para organizarlos y agruparlos, denominadas categorías. En base a ello, se obtuvo viñetas resultantes a partir de las entrevistas analizadas. Al adquirir esta información, se realizó un primer reporte de los resultados obtenidos.

Es importante señalar que en el estudio se siguieron los criterios de rigor de integridad, pues se fundamentaron los resultados y conclusiones a partir de la información que emergió de los participantes; de transparencia, pues la guía de entrevista resultó novedosa en el estudio e las atribuciones; además, se describieron los pasos seguidos para el análisis de forma clara y específica; de credibilidad, ya que se analizó la información con el apoyo constante de una segunda investigadora que asesoró el estudio; de transferibilidad, pues estos resultados podrán ser utilizados para la toma de decisiones sobre el proceso de elaboración de tesis; y de reflexividad, que permitió controlar la subjetividad de la investigadora, quien es también era tesisista durante la elaboración del estudio. Esto último se logró mediante la discusión constante con la asesora del

trabajo, sobre todo, durante la fase de análisis de información (González, 2002; Meyrick, 2006; Pistrang & Baker, 2012).

Con posterioridad al análisis de información, se llevó a cabo el proceso de validación conocido como *member checking* o validez desde los participantes. Dicho procedimiento tiene como objetivo conocer el grado de conformidad de los participantes con los códigos establecidos a partir de sus entrevistas. La importancia de esta estrategia es que incide en el nivel de precisión de los resultados obtenidos (Creswell, 2008; Miles & Huberman, 1994).

En el presente estudio, se realizó la validación desde los participantes con 5 de los 12 participantes del estudio, según su disponibilidad. Esto se realizó con el fin de verificar la adecuada interpretación de los códigos asignados, reducir la cantidad de códigos establecidos, confirmar la correcta agrupación de los códigos conformados para las categorías designadas, e identificar de forma más exhaustiva las atribuciones causales.

Las conclusiones del proceso fueron que 4 de los 5 tesisistas estuvieron conformes con los códigos, categorías e interpretaciones realizadas a partir de sus entrevistas. El tesisista restante llevó a cabo sugerencias relacionadas con la nominación de algunos códigos para asegurar que su experiencia se viera reflejada y explicada realmente en la nominación de las categorías. Estas sugerencias se consideraron en el estudio y sirvieron para revisar nuevamente la codificación y categorización, en función de las recomendaciones brindadas, que fueron eliminar códigos que no constituían una atribución causal definida con claridad, o la integración de ciertos códigos muy específicos en códigos más abarcadores.

Análisis de los resultados

A continuación, se describirán las atribuciones causales de éxito y fracaso que elaboraron los participantes para explicar su desempeño durante el desarrollo de sus trabajos de tesis: la habilidad, el manejo de recursos, la facilidad o dificultad de la tarea, el asesor de tesis, los factores externos generales, el rol del tesisista y las características personales. Dichas atribuciones se analizarán teniendo en cuenta las razones establecidas como causas de éxito o fracaso, y considerando los resultados aprobatorios y/o desaprobatorios de los participantes.

Se puede afirmar que la atribución de éxito más recurrente de los tesisistas de la carrera de Psicología con resultados aprobatorios y desaprobatorios que participaron del estudio fue la del rol de su asesor de tesis, mencionada por la mayoría de los participantes. Específicamente, se encontraron atribuciones de éxito cuando el asesor era motivador (6 casos); cuando tenía un alto nivel de exigencia (4 casos); cuando cumplía un rol de orientación y apoyo (4 casos); cuando contaba con experiencia de asesor, tanto en la realización estratégica de las asesorías (7 casos), como en dominio y experiencia laboral en el tema de la tesis (3 casos). En segundo lugar, las más mencionadas fueron las atribuciones

de éxito al manejo de sus recursos personales durante la elaboración de la tesis, específicamente a su esfuerzo para desarrollarla (8 casos); a su dedicación de tiempo (2 casos); a la organización de su tiempo (5 casos); y a haber adelantado la elaboración de ciertas tareas de la tesis (2 casos). En tercer lugar, el rol como tesistas fue otro conjunto de atribuciones de éxito mencionados, particularmente, por el gusto o disfrute que les suponía hacer la tesis (6 casos), específicamente, el gusto por buscar información (2 casos), así como por el interés en su práctica preprofesional (6 casos), en fenómenos sociales (4 casos), en la investigación en sí misma (3 casos), en su tema de tesis en particular (2 casos), y en su interés por aprender (2 casos). En cuarto lugar, atribuyeron éxito por su habilidad para distintas tareas de la tesis, específicamente, para el método (2 casos) y para analizar información en la discusión (2 casos). En quinto lugar, atribuyeron éxito por la facilidad percibida de las tareas de tesis, específicamente, de la elaboración del marco teórico, y de los resultados y discusión (2 casos). En sexto lugar, se encontraron atribuciones de éxito relativas a factores externos de los participantes, referidas al tiempo percibido para elaborar la tesis (5 casos), a factores académicos del curso de tesis (P3) y a factores situacionales ocurridos durante la elaboración de la tesis (P6). Finalmente, como última atribución de éxito, se encuentran las atribuciones a sus características personales, relacionadas con una alta autoeficacia académica percibida (P5).

En cuanto a las atribuciones causales de fracaso, los tesistas de Psicología con resultados aprobatorios y desaprobatorios mencionaron con mayor frecuencia la dificultad percibida para elaborar la tesis, específicamente, el marco teórico (2 casos), el método (2 casos), la selección y acceso a la muestra (8 casos), y la identificación y elección de los paradigmas de investigación (3 casos). En segundo lugar, un grupo de atribuciones de fracaso estuvo relacionado con factores externos referidos al tiempo (2 casos), con factores académicos (4 casos) y con factores situacionales (2 casos). En tercer lugar, se encontraron atribuciones de fracaso referidas a su modo de manejar los propios recursos, específicamente, a su falta de esfuerzo durante la elaboración de la tesis (P11), a la falta de dedicación de tiempo para la investigación (3 casos), a su falta de organización del tiempo (4 casos), y al atraso que algunos participantes tuvieron en ciertas tareas de la tesis (5 casos). En cuarto lugar, se hallaron atribuciones de fracaso relacionadas con su percepción de falta de habilidad para las distintas tareas de la tesis, específicamente, problemas al redactar el marco teórico (P1), para redactar y argumentar el planteamiento del problema de investigación (P2 casos), para realizar análisis estadísticos en los resultados (2 casos), y para analizar la información en la discusión (2 casos). En quinto lugar, el rol del asesor de tesis fue muy valorado por los participantes, por lo que, si el asesor tenía poco tiempo disponible (2 casos), imponía sus ideas a los tesistas (P3), había falta o dificultades de comunicación con el asesor (P10), o se le percibía falta de experiencia (3 casos), la experiencia de elaboración de tesis era evaluada como de fracaso. En sexto lugar, las características personales de los tesistas fueron consideradas como atribuciones de fracaso cuando tenían una

baja autoeficacia percibida (3 casos) y cuando se consideraban personas que tendían a procrastinar sus tareas académicas (3 casos). Finalmente, un último grupo de atribuciones de fracaso se relacionó con el propio rol como tesisistas de los participantes, específicamente cuando, durante la elaboración de la tesis, priorizaron otras actividades deportivas, laborales, de la práctica preprofesional o familiares (4 casos).

En lo que sigue, se analizarán a detalle los resultados reportados según cada tipo de atribución elaborada por los participantes.

Atribuciones de habilidad: “*Uno de los problemas que yo tengo es que... no soy muy bueno redactando*”

Las atribuciones de habilidad hacen referencia a las habilidades que los tesisistas consideraron presentar al elaborar su tesis. De manera particular, los tesisistas atribuyeron sus resultados a distintas habilidades que les permitían trabajar mejor la tesis o a la carencia de ellas en cada una de las siguientes partes de la investigación: planteamiento del problema, redacción del marco teórico, método, análisis de resultados y su discusión.

Los participantes que realizaron atribuciones de éxito relacionadas con la habilidad (P1, P2, P4) se refirieron a habilidades requeridas en cada una de las partes implicadas en el desarrollo de la investigación, a excepción del planteamiento del problema, etapa cuya habilidad fue atribuida al fracaso. Estos participantes mencionaron experimentar mayor agilidad para desempeñarse en la parte del método, y manifestaron ser hábiles para analizar la información al explicar sus resultados en la parte de discusión, sobre todo para analizar y relacionar información teórica y empírica durante la discusión de la tesis.

Con respecto a los participantes que hicieron atribuciones de fracaso con relación a la habilidad, se encontró que la mayoría de ellos señaló que fallaba en cuanto a sus habilidades para la redacción académica (P2, P4, P6, P11), específicamente en la parte del marco teórico, pues muchos de ellos (P2, P3, P4, P6, P7, P11, P12) reconocieron su falta de habilidad para redactar, argumentar, utilizar estadísticos y analizar información. Incidieron, principalmente, en esta etapa, pero también mencionaron otras partes de la tesis, como el planteamiento del problema, los resultados y la discusión, respectivamente.

Otra atribución de fracaso, pero con resultado aprobatorio, se refiere al planteamiento del problema de investigación (P2, P3), específicamente, a la argumentación relativa de las razones que sustentan y justifican la relevancia de la investigación. Algunos participantes con resultados desaprobatórios atribuyeron su fracaso a las dificultades que enfrentaron en el manejo de las herramientas estadísticas para procesar los resultados de la tesis (P7, P12).

Si bien algunos estudiantes indicaron facilidad para elaborar la discusión de la tesis (P2, P4), en tanto demanda examinar los resultados hallados en la investigación y respaldarlos con la teoría correspondiente, se observa que los participantes P2 y P7 consideraron que esta última etapa de la tesis fue la de

mayor nivel de dificultad, precisamente por la falta de habilidad que percibían para analizar los resultados. Cabe señalar que, mientras P2 obtuvo resultados aprobatorios, para P7 fueron desaprobatorios.

Las atribuciones de habilidad reportadas por los participantes son, en su mayoría, atribuciones de fracaso. Cabe destacar que participantes como P4 atribuyeron éxito a ciertas partes de la tesis, en este caso, al analizar información durante la discusión, pero reportaron fracaso por su falta de habilidad para, por ejemplo, redactar el marco teórico. Esto podría deberse a la percepción de la tesis como la suma de partes con requerimientos de recursos personales distintos.

Estos hallazgos se relacionan con lo hallado por Obando (2009), quien encontró que estudiantes universitarios atribuían su bajo rendimiento académico a su falta de habilidad para distintas tareas involucradas en los estudios. Asimismo, Sanz de Acedo (2010) destacó la importancia del pensamiento comprensivo en estudiantes de educación superior, etapa en la cual se realiza la tesis. Dicho pensamiento requiere de ciertas competencias básicas, tales como identificar elementos de un argumento, analizar, comparar, sintetizar información, discriminar sus semejanzas y diferencias, relacionar partes con un todo, secuenciar información según criterios distintos, así como descubrir razones que constituyan competencias necesarias en la educación superior y averiguar los motivos que avalan las ideas con las que se desea defender una postura determinada.

Atribuciones al manejo de recursos: “*He sido metódico; he tratado de cumplir todo a mis plazos*”

Las atribuciones al manejo de recursos comprenden los recursos personales que los tesisistas consideraron utilizar al elaborar su tesis y están asociadas a participantes con resultados aprobatorios, que perciben éxito en la elaboración de sus tesis, lo cual coincide con lo hallado por Obando (2009), y Silvestri y Flores (2006). Específicamente, el esfuerzo fue mencionado por la mayor parte de los tesisistas con resultados aprobatorios, pero también por los que tuvieron resultados desaprobatorios. Podría inferirse que los participantes atribuyen a su esfuerzo y perseverancia la razón de su éxito (García-Calvo, 2006), pues tienen en cuenta las necesidades requeridas por la tarea, y los recursos que ellos deberán invertir para realizarla y culminarla, lo que da como resultado mayor o menor tiempo de dedicación a la misma (Silvestri & Flores, 2006; Carlino, 2003).

En lo que respecta al manejo de tiempo, los tesisistas que obtuvieron resultados aprobatorios y desaprobatorios atribuyeron su éxito o fracaso a su organización durante los seminarios de tesis, específicamente, en lo relativo al manejo y dedicación de tiempo. Más aún, los participantes consideraron fundamental la organización de su tiempo, pues ha sido determinante, en muchos de los casos, para evaluar su desempeño durante la elaboración de tesis. Asimismo, la morosidad en la entrega de las tareas de tesis fue otra evidencia

de problemas para la organización del tiempo en los participantes. Esto se observó tanto en tesis que obtuvieron un resultado aprobatorio como en aquellos que obtuvieron desaprobatorio. Contrario a ello, algunos participantes con resultados aprobatorios y desaprobatorios atribuyeron su éxito a haberse anticipado al realizar algunas tareas de la tesis. Por lo tanto, se puede señalar que tanto la problemática como el éxito reportado por los participantes se originan en su modo de planificar y gestionar el tiempo para su trabajo de tesis. Al respecto, Blanco (2009) ha definido la planificación como un proceso donde se establecen objetivos y se escogen los medios más eficaces para lograrlos. Para ello, el estudiante es importante que se concilie entre su vida académica y personal de manera autónoma y eficaz.

Asimismo, Blanco (2009) propuso tres niveles de alcance de la planificación: la planificación estratégica, donde se establecen objetivos a mediano y largo plazo; la planificación táctica o media, que hace referencia a futuros más cercanos, de aproximadamente dos meses; y la planificación operativa, para acciones inmediatas. En el caso de los participantes de este estudio, se han podido identificar distintos tipos de planificación. Por ejemplo, los participantes con resultados aprobatorios que atribuyeron su éxito a la anticipación en tareas de tesis evidenciarían un tipo de planificación estratégico. También, se podría inferir que quienes manifestaron fracaso por haberse atrasado en sus tareas de tesis experimentaron fallas al planificar su tiempo a un nivel medio u operativo, como en el caso de P5, quien atribuyó dificultades de organización de tiempo, pero manifestó planificar su tiempo a un nivel medio o por semanas. En cambio, en el caso de P7, si bien reporta que tuvo la intención de organizarse, ello no pudo concretarse.

Atribuciones a la facilidad y/o dificultad de la tesis: “*Por la dificultad de conseguir los casos, se truncó un poco el trabajo*”

En esta categoría, los participantes atribuyeron sus resultados a la dificultad o facilidad que percibían en las tareas de tesis realizadas en ambos seminarios de tesis. Cabe señalar que, entre las atribuciones a la facilidad de la tesis, fueron menos los participantes que reportaron éxito, en comparación con quienes refirieron dificultad. Las atribuciones halladas se clasificaron según las partes de la tesis. Por ejemplo, algunos de los participantes desaprobados (P8, P10) y uno con resultado aprobatorio (P3) mencionaron que consideraban algunos paradigmas de investigación como muy difíciles, y que ello podría ser motivo de fracaso en la tesis.

También, se pudo observar que para algunos participantes (P7, P10, P11) fue más difícil la elaboración de la introducción o marco teórico en el seminario preliminar de tesis, mientras que otros (P1, P12) indicaron que dicho seminario fue la parte más sencilla de la tesis. También, participantes (P6, P10) afirmaron que el seminario de tesis, en el que trabajaron el análisis de los resultados y la discusión, fue más sencillo.

Además de las dificultades en la elaboración de la introducción de la tesis, los participantes manifestaron dificultades respecto al método (P5, P11), concretamente, en cuanto a la selección de la muestra (P4, P5, P7, P8, P9, P10, P11, P12). Entre las dificultades, se mencionó el difícil acceso a los participantes o la dificultad para establecer contacto con ellos, así como falta de colaboración durante la aplicación (P7).

Además, como la tesis se realiza al finalizar la carrera universitaria, la dificultad o facilidad para elaborar ciertas partes de esta evidenciaría el desarrollo de las habilidades antes mencionadas, dada por la presencia o ausencia de experiencia en tareas similares (Carlino, 2003; García-Calvo, 2006), o por haber participado o no en investigaciones previas (Torres, 2011). Para los participantes, la experiencia en investigación deviene de sus trabajos grupales en mención. Probablemente, la experticia en las distintas partes de investigación se pueda relacionar con los distintos roles desempeñados por los participantes en etapas previas a la elaboración de tesis. Los participantes no llegaron a un nivel de detalle de las habilidades trabajadas y reforzadas durante sus estudios de pregrado en Psicología; sin embargo, podría hipotetizarse que el origen de las dificultades mencionadas deviene de la falta de experiencia de los participantes en investigación (Carlino, 2003, García-Calvo, 2009), además de la brindada durante su formación de pregrado. En efecto, Carlino (2003) mencionó que los estudiantes que pertenecen a grupos de investigación logran mayor éxito en sus trabajos de tesis, debido a la experiencia obtenida. Posteriormente, Torres (2011) coincidió al hallar que la falta de vinculación y de experiencia previa en investigación fueron atribuciones fundamentales de fracaso en tesisistas colombianos.

Por lo tanto, se presume que, si los estudiantes hubieran participado en más investigaciones durante el pregrado, no habrían considerado tan complicadas sus tareas ni cursos de tesis, y su desempeño habría sido más positivo. Particularmente, como reportó P11, las herramientas enseñadas en pregrado no habrían sido suficientes como base para plantear y desarrollar una investigación sólida y de calidad.

Atribuciones referidas al asesor de tesis: “*El papel de mi asesora, en mi caso, ha sido esencial*”

Esta categoría comprende las atribuciones referidas al rol que desempeñó el asesor durante la elaboración de la tesis. La información proporcionada por los participantes sobre los asesores de tesis se organizó en tres categorías: estilo personal, rol orientador y experiencia como asesor. Las características del asesor agrupadas en la categoría titulada *estilo personal* comprenden el papel motivador (P2, P3, P4, P6, P8, P10); el nivel de exigencia (P2, P5, P6, P10); su personalidad (P1, P3, P6); y estilo de trabajo (P1, P3); así como su grado de motivación con la tesis asesorada (P3, P6, P12). En cuanto al nivel de exigencia, los tesisistas pusieron énfasis en aspectos como la meticulosidad para corregir

la tesis (P2, P5, P7), y el cumplimiento en la entrega de avances (P3, P11). También, destacaron dos problemas relevantes respecto al asesor. El primero se refiere al poco tiempo disponible para las asesorías y la manera de organizarlas debido a sus otras ocupaciones académicas (P5, P8), lo que fue reportado tanto por estudiantes con resultados aprobatorios como desaprobatorios. El segundo problema detectado implica que el asesor intenta imponer sus ideas en los trabajos de tesis de sus asesorados, aspecto con el que vinculan sus atribuciones de fracaso participantes con resultados aprobatorios (P3) o desaprobatorios (P12).

La segunda categoría de atribución causal referida al asesor de tesis se ha denominado *rol orientador*, pues comprende las razones relativas a la orientación y apoyo permanente brindado a lo largo de la elaboración de tesis. Varios participantes atribuyeron su éxito, tanto en resultados aprobatorios (P2, P3, P6) como desaprobatorios (P7), a la disposición para ayudar que mostraron sus asesores.

No obstante, se identificaron problemas relacionados con el rol orientador, como la falta de comunicación entre el asesor y dificultades en la coordinación de las asesorías de tesis. Este caso fue reportado como una atribución al fracaso por una participante de Psicología Clínica (P10).

La tercera categoría de atribuciones causales al asesor se ha rotulado *nivel de experiencia como asesor*. Se consideran la capacidad de toma de decisiones del asesor, el dominio del tema de la tesis o su experiencia en el mismo. Al respecto, varios participantes con resultados aprobatorios (P2, P3, P4, P6), y algunos tesisistas desaprobados (P9, P10, P11) consideraron haber tenido éxito cuando su asesor era estratégico, es decir, cuando era capaz de tomar decisiones que permitían que ellos, como asesorados, incluyeran mejoras en el proceso de elaboración de tesis (Monereo, 2002). Si bien el dominio del tema de tesis y la experiencia laboral del asesor fueron señalados por los tesisistas como una influencia positiva en el desarrollo de sus tesis (P1, P7, P11), su falta de experiencia como asesor fue atribuida como causa de fracaso (P1, P2, P11).

Como se ha mencionado, se atribuyó éxito cuando el asesor estaba dispuesto a apoyar a sus asesorados, era exigente con ellos, tenía experiencia en el tema de tesis del estudiante, estaba motivado por dicha tesis, así como cuando su estilo personal era compatible con el del tesisista y cumplía con la función de guiarlo en las distintas partes de la investigación, especialmente, en la definición del tema (P2) y/o el método (P8). Esto concordaría con la visión de que el asesor debe contar con el tiempo suficiente tanto para participar en su investigación como para atender a su asesorado, además de suministrarle información pertinente en las distintas etapas de la tesis, y ser experto en investigación y en el tema de tesis del estudiante (Rosas et al., 2006).

Sin embargo, las atribuciones de fracaso se dieron cuando el asesor de tesis no cumplía con las características de un asesor de tesis (Sosa-Martínez, 1983; Rosas et al., 2006): cuando no apoyaba al tesisista en la búsqueda de soluciones ni daba soporte al asesorado en situaciones problemáticas (P12); cuando había

falta de comunicación entre los asesores y la coordinación del curso de tesis (P10); cuando el tesista percibía inexperiencia en el rol, y falta de experticia del asesor en el tema de tesis y en la investigación (P1, P2, P7); cuando el asesor parecía desmotivado por el trabajo de tesis del asesorado (P12); y cuando el asesor se encontraba muy ocupado por otras responsabilidades académicas distintas a la de asesorar tesis (P5, P8).

En conclusión, se puede inferir que las características de un asesor de tesis son fundamentales durante la elaboración la misma, pues constituirían un soporte invaluable para el asesorado durante esta etapa. Por esta razón, cuando los asesores de tesis presentaron las características ya mencionadas, las atribuciones fueron de éxito, tanto para resultados aprobatorios como desaprobatorios. Por el contrario, cuando el asesor no cumplió con los requisitos mencionados en ciertas partes de la tesis, ocasionaba que los participantes con resultados aprobatorios y desaprobatorios atribuyeran fracaso en la misma, además de disgusto y molestia con sus asesores.

Atribuciones externas generales; “*Las prácticas no me dan mucho tiempo para dedicarle a mi tesis*”

En esta categoría, se han clasificado las atribuciones externas realizadas por los participantes. En general, estos factores externos fueron mencionados por todos los tesistas, aunque en mayor medida por los que hicieron atribuciones de fracaso, en comparación con los que realizaron atribuciones de éxito, hayan obtenido resultados aprobatorios o desaprobatorios. Dichas atribuciones comprenden aspectos como el tiempo percibido para las tareas de tesis, factores asociados al ámbito académico y factores situacionales durante la elaboración de la tesis.

Con respecto al tiempo percibido para realizar las diversas tareas de tesis, los participantes que obtuvieron resultados aprobatorios atribuyeron su éxito a su percepción de disponibilidad de tiempo para realizar la tesis. Dicha disponibilidad podía radicar en varias razones. Una de ellas fue referida por tesistas de la mención en Psicología Clínica, quienes señalaron que tuvieron más tiempo para elaborar la tesis, debido a que desaprobaron el seminario preliminar de tesis (P1, P4). El otro caso se refiere a participantes con resultados aprobatorios (P6) y desaprobatorios (P10), que mencionaron mayor disponibilidad de tiempo para la tesis, pues no estaban laborando en un empleo de manera permanente. Por tanto, se infiere que estos hallazgos pueden ser equiparados a una razón manifestada por Carlino (2003), quien señaló que una variable de dificultad en estudiantes tesistas de pregrado es la falta de tiempo total o parcial dedicado; con ello, hace referencia al tiempo de calidad que los tesistas invierten en la elaboración de sus tesis. Sin embargo, los participantes de este estudio evidenciaron disponibilidad de tiempo ocasionada por factores de causalidad externa, como la finalización de un trabajo. Las prácticas preprofesionales pueden equipararse a un trabajo común, el cual fue reportado por la P10

como prioritario. Además, Torres (2011) encontró que la falta de asignación de tiempo constituyó una atribución causal de fracaso en tesis de postgrado. Por tanto, se podría afirmar que, aunque en todos los casos se atribuya el fracaso a la falta de tiempo en sí misma, el problema se encontraría en la manera en cómo los participantes asignan y distribuyen sus tiempos, así como a sus decisiones y prioridades.

La categoría sobre factores académicos abarca atribuciones concernientes a dos aspectos principales: la carga académica que significa cursar los seminarios de tesis junto con la práctica preprofesional, y la desarticulación percibida entre los aprendizajes realizados a lo largo de la carrera y lo requerido por los seminarios de tesis. Para la mayor parte de participantes desaprobados (P8, P9, P10, P12), aunque también fue mencionado por un tesista con resultado aprobatorio (P3), la carga académica de ambos cursos en un mismo semestre resulta excesiva para lograr las metas propuestas, especialmente por el poco tiempo disponible que deja el trabajo de la práctica preprofesional. Por su parte, la atribución sobre la desarticulación entre los aprendizajes en la carrera y las demandas de la tesis fue reportada por algunos participantes con resultados aprobatorios (P1, P6), y por otros con resultados desaprobatorios (P9, P11).

Asimismo, los participantes (P3, P8, P9, P10, P12) manifestaron que las prácticas no cumplían ni otorgaban los tiempos establecidos a los estudiantes para que puedan realizar sus tesis. Sin embargo, dicha atribución está referida a la elección del participante entre una u otra tarea, en tanto le otorgaba prioridad a la práctica preprofesional y la consideraba una causa percibida para el fracaso en la elaboración de tesis. Todo ello podría ocasionar una ausencia de responsabilidad del estudiante con su tesis, debido a que los factores atribuidos, tanto en casos de éxito como de fracaso, no se encontrarían bajo su jurisdicción.

También, la dificultad para el planteamiento del tema de investigación fue reportada como de dificultad para la P1. Ello coincide con lo hallado por Orna y Stevens (2000), quienes sugirieron que los estudiantes que se inician en investigación poseen gran dificultad para orientar el inicio de sus proyectos, por lo cual le dedican mayor tiempo. Si las dudas en esta parte no llegaran a resolverse a tiempo, ocasionaría insatisfacción con el resultado. Esto podría explicar una de las razones por las que se reportaron la experiencia de éxito en el seminario de tesis después de la desaprobación del curso de seminario preliminar en la especialidad de Psicología Clínica (P1, P4). Los factores académicos constituyeron, en su totalidad, atribuciones de fracaso (Ver Tabla 8). Por esta razón, podría considerarse conceder más semestres para la elaboración de tesis en Psicología y, así, otorgar mayor tiempo al planteamiento del tema de investigación.

En la categoría correspondiente a los factores situacionales, la principal atribución realizada por los tesis de postgrado fue el cansancio. Dicho cansancio para algunos era físico (P1, P7, P10); para otros, emocional (P1, P7); y para uno, laboral (P10). El cansancio denominado emocional solo fue reportado por los

tesistas de la mención en Clínica, quienes afirmaron que su labor en la práctica preprofesional les generaba agotamiento emocional debido a las situaciones problemáticas que debían enfrentar con las personas que atendían. La literatura no ha ahondado en explicar el cansancio como una atribución externa en situaciones de tesis, pero sí coincide con lo encontrado por Yudish y Akamatsu (1991, citados en Rosas et al., 2006), quienes afirmaron que los estudiantes de Psicología Clínica sienten cansancio por las distintas situaciones que los afectan cognitivamente y afectivamente, y que experimentan en el campo laboral, lo que puede conducir a conductas de postergación. Ello se evidenció en los participantes de Psicología Clínica del presente estudio. Asimismo, el cansancio se consideró como una causa de éxito o fracaso a raíz del trabajo, el deporte, entre otros, ya que estaba asociada a estos factores.

Atribuciones referentes al rol del tesista : “No la sufrí con la tesis, porque me gustaba”

Las atribuciones en este acápite se refieren al gusto o disfrute del tesista por distintas partes de una investigación, sus intereses y su nivel de valoración sobre la elaboración de tesis. De manera general, los participantes que atribuyeron sus resultados al rol del tesista reportaron, en su mayoría, éxito y, en menor medida, fracaso.

En primer lugar, un grupo de participantes con resultados aprobatorios atribuyó éxito en la tesis por el gusto y disfrute al elaborar partes de su tesis, específicamente, la parte de resultados (P1, P2, P4), y otro participante con resultado desaprobatorio manifestó éxito debido a su gusto por el seminario preliminar de tesis (P8).

También, a otros participantes con resultados aprobatorios (P5) y desaprobatorios (P9) les gustaba buscar información, por lo que atribuían éxito en esta tarea:

P: “Este [me fue]... bien, o sea en preliminar, creo que pude revisar este... a fondo la literatura, es un tema que me gustó porque se trataba de revisar y revisar” (P5, Educacional, gusto por revisar información, resultado aprobatorio, atribución de éxito).

En cuanto a la categoría de interés, la mayor parte de los participantes con resultados aprobatorios (P1, P2, P4, P5, P6), y desaprobatorios (P7, P9, P10, P11, P12) aludieron que es muy importante estar interesados en el tema de la tesis para obtener éxito en la misma. El interés en la tesis reportado por los participantes con resultados aprobatorios y desaprobatorios cuenta con distintas procedencias: la práctica preprofesional reportada por la mayoría de participantes (P1, P2, P7, P9, P10, P11); el interés por fenómenos sociales (P2, P6, P7, P9); el interés en la investigación (P3, P11, P12); el interés por entender el tema de la tesis (P1, P5); y el interés por aprender (P2, P11). Esta última categoría

se halló solo en participantes de Psicología Educacional, debido a que, por la naturaleza de su carrera, probablemente, se encuentren más familiarizados con información relacionada a la importancia del aprendizaje en tareas académicas.

Otra categoría perteneciente al rol del tesista se denomina falta de valoración en la elaboración de la tesis, la cual se evidenció en la mayor parte de participantes con resultados desaprobatorios (Ver Tabla 9) por diversas razones. En primer lugar, ellos atribuyeron su fracaso a que habían priorizado otras actividades además de la tesis, como actividades deportivas (P7), familiares (P7) o laborales (P10), incluyendo la práctica preprofesional (P11, P12). Para esta última, se evidenció una situación de incertidumbre del participante que reportó esta idea, pues no sabía a qué actividad otorgar mayor tiempo. Como resultado, escogió dar prioridad a la práctica profesional por considerarla muy absorbente de tiempo.

Tanto el interés, el disfrute/gusto y la valoración de determinadas tareas en la tesis coinciden con algunas de las características que un tesista debe poseer (Sosa-Martínez, 1983). Ryan y Deci (1985) afirman que los individuos comprometen sus intereses propios y ejercitan sus capacidades personales para buscar y dominar desafíos máximos, lo cual se ha observado en los resultados encontrados, tanto en situaciones de éxito como de fracaso. Por lo tanto, se podría inferir que los factores internos descritos influyen de manera decisiva, tanto positiva y negativamente, en diversas tareas de una tesis.

Atribuciones sobre características personales : “Siempre está esto de que ‘mañana no tengo nada que hacer; ya lo hago mañana’”

Además de las atribuciones a la habilidad, al manejo de recursos y al rol del tesista, las atribuciones causales relacionadas con las características personales de los participantes fueron, en su mayoría, al fracaso, sobre todo por tesistas con resultados desaprobatorios y, en menor medida, al éxito. Específicamente, se encontraron atribuciones de causalidad interna que influyeron en la elaboración de la tesis de los participantes, como las relativas a las características personales.

En este caso, algunos de los participantes con resultados desaprobatorios (P9, P11, P12) atribuyeron su fracaso a aspectos relacionados con la procrastinación, considerada como un comportamiento de evitación relacionado tanto con las consecuencias del entorno como con los resultados esperados por el individuo, el mismo que decide aplazar una tarea específica por considerar que no le generará placer, o que le parecerá tediosa y/o aburrida. Ello puede motivar la realización de la actividad o puede constituir un obstáculo que ocasione la pérdida de la motivación al ejecutar la tarea. Entonces, el individuo se encontraría en un conflicto al percibir poco atractiva la acción de la tarea y la recompensa por su ejecución como lejana, lo que da como resultado la evitación de la tarea (Sánchez, 2010).

Balkis y Duru (2007, citados en Sánchez, 2010) concuerdan con lo hallado en la presente investigación, pues se puede inferir que el P12 ejemplifica una secuencia de comportamientos de aplazamiento, la cual, según los autores, pertenece a una dimensión de la procrastinación. Esto se debe a que el tesista reportó postergar sus tareas, debido a que contaba con tiempo disponible para realizarla tras haber desaprobado el Seminario de Tesis. En el segundo caso, el participante evidenció un comportamiento de afrontamiento deficiente tras la procrastinación, pues manifestó realizar a destiempo sus tareas de tesis y reportó malos resultados.

Por último, la totalidad de participantes con resultados desaprobatórios pertenecientes a la especialidad de Psicología Educativa (P8, P11), y otro de Psicología Social con los mismos resultados (P12) evidenciaron que sus percepciones de autoeficacia, es decir, de “los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado” (Bandura, 1997 p.416), eran bajas y que pudieron ser un factor interno determinante para atribuir su desempeño en la elaboración de tesis.

Asimismo, otro participante de Psicología Educativa percibía una alta autoeficacia, la cual fue reportado como causa de éxito. Para Bandura (1997), una alta autoeficacia percibida aumenta el logro de metas, reduce el estrés y genera menor vulnerabilidad a la depresión, por lo cual las creencias de autoeficacia intervienen de manera directa en los pensamientos, sentimientos y acciones de las personas. En el caso presentado de alta autoeficacia percibida, el P5 manifestó bienestar durante la elaboración de su tesis, pues se evidencia que cree fehacientemente en que logrará la meta que se propuso y percibe su motivación para realizar dicha tarea. En cambio, un nivel bajo de autoeficacia percibida podría generar dependencia al control del agente que lo produce a través de los otros. Ello ocasionaría una reducción de las oportunidades de perfeccionar las habilidades personales que son necesarias para actuar de manera eficaz. Alcalde (1998, citado en Terry, 2008). Esto último se observó en los participantes que comentaron poseer una autoeficacia percibida baja, ya que evidenciaron sentimientos de incapacidad para ejecutar la tarea de tesis, ya sea por cuestiones personales, como en el primer caso, o por un estilo de desempeño aprehendido en el ámbito académico, como en el segundo caso.

Conclusiones

Una de las conclusiones más importantes de este estudio es que se encontraron nulas diferencias entre las atribuciones de éxito y fracaso de los participantes con resultados aprobatorios o desaprobatórios. Esto se debe a que, en la mayoría de los casos, las causas atribuidas se explicaban por la ausencia o presencia de un factor o aspecto determinado. Por ejemplo, el P4 manifestaba ser poco hábil para redactar marcos teóricos y el P1 señalaba habilidad para esta misma actividad. No obstante, las causas atribuidas al asesor de la tesis fueron, en su

gran mayoría, de éxito, y las de características personales, de fracaso. Es importante señalar que estas últimas fueron reportadas en su mayoría por estudiantes de Psicología Educacional desaprobados en el seminario de tesis.

De manera general, los participantes de las tres especialidades atribuyeron totalmente su éxito al rol orientador de su asesor de tesis, seguido del interés en la misma. En casos de fracaso, la atribución más frecuente fue al atraso en las tareas de tesis, la cual fue explicada por la mayoría de los participantes con la coincidencia del curso de tesis y la práctica preprofesional. Específicamente, los participantes de Psicología Clínica manifestaron dos atribuciones de fracaso que son importantes considerar y que constituyen particularidades de esta especialidad: como causa de fracaso, el cansancio emocional ocasionado por su labor en la práctica preprofesional, y como causa de éxito, el desaprobado el seminario preliminar, porque ello les otorgó más tiempo de realizar sus tesis y aprobarla con resultados más positivos. En el caso de los participantes de Psicología Educacional y Psicología Social, se encontró una atribución común: el interés en la investigación.

Respecto a las dimensiones, es importante señalar que la dimensión de causalidad observada en los participantes coincidió con la propuesta por la teoría de Weiner. En cambio, las dimensiones de controlabilidad y estabilidad variaban según la atribución de cada tesista. Incluso, la variación de la dimensión de estabilidad se vinculaba con los resultados reportados como de éxito o fracaso. Ello podría explicarse por la percepción de la tesis como la suma de las partes de esta, pues los tesistas con resultados aprobatorios y desaprobatorios podían atribuir éxito a una causa que explicaba su desempeño durante la elaboración de una parte de la tesis, y podían atribuir fracaso a la misma o a otra causa en una parte distinta de la investigación. Asimismo, se pudo observar que la atribución referida al asesor de la tesis, reportada como la más frecuente, es de causalidad externa, incontrolable e inestable. Igualmente, la atribución a la dificultad de la tesis, la cual también es de dimensión externa, incontrolable e inestable, resultó ser la más reportada por los participantes. Con ello, se concluye que los tesistas de Psicología explican sus resultados a través de variables externas, lo cual evidenciaría una ausencia de responsabilidad sobre los resultados de sus tesis, y que dicho resultado variaba si la percepción de estos era considerada positiva o negativa.

Todos estos hallazgos aportan a la comprensión del modo de concebir las tesis de los estudiantes, y a identificar las posibles causas que facilitan y obstaculizan la elaboración de las tesis. La habilidad, el manejo de recursos, el interés y las características de los estudiantes orientados al trabajo académico predirían óptimos resultados en este proceso a nivel de factores internos de los estudiantes. Como factores externos, la guía de un buen asesor y la asignación del trabajo de tesis en un momento distinto al de las prácticas preprofesionales constituirían un factor que apoye la culminación del trabajo de grado, pues estos elementos, según los resultados del presente estudio, dificultan un apropiado involucramiento con el trabajo de tesis al constituir obstáculos para

su correcta elaboración. Por tanto, al asignar un asesor habría que tomar en cuenta la disposición de tiempo y las características con las que estos docentes tendrían que contar para guiar el trabajo, específicamente, la habilidad para acompañar la elaboración de la tesis de manera cercana y cálida con el tesista, y para ser un apoyo que brinde estructura en el trabajo y que evidencie un real involucramiento con la investigación.

En cuanto a la asignación del curso de tesis, es importante realizar actualizaciones curriculares que propicien el trabajo preprofesional en un momento diferente al de la elaboración de las tesis. Además, resultará fundamental propiciar espacios en los que los estudiantes se integren a equipos de investigación desde etapas tempranas de la carrera para que desarrollen habilidades que les permitan llevar a cabo eficientemente cada etapa de la investigación, así como también aprender a organizar su tiempo y manejar los recursos necesarios para realizar trabajos de investigación.

Finalmente, la exploración de las atribuciones causales halladas constituye un punto de partida a una nueva línea de investigación que podría enriquecer la teoría de las atribuciones causales con estudios empíricos realizados en el contexto nacional, por lo cual podría ser replicado en poblaciones diferentes para, así, construir una propuesta más elaborada sobre la situación de los tesisistas en general. También, estos hallazgos ayudarán en la toma de decisiones sobre el proceso de elaboración de tesis en la educación superior universitaria.

Referencias bibliográficas

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Freeman and Company.
- Barros, A., & Simão, A. V. (2016). Attributions to Academic Achievements in the Transition to Higher Education. *Current Psychology*, 37(1), 216-224. doi:10.1007/s12144-016-9505-4
- Blanco, A. (2009). *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior*. Narcea, S.A.
- Bornas, X. (1988). Atribuciones causales y fracaso escolar: una revisión. *Enseñanza & Teaching*, (6), 205-221. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=95631>
- Carlino, P. (2003). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. II Congreso Internacional UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Creswell, J. (2008). *Educational Research: planning, conducting, and evaluation quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches* [Investigación cualitativa y diseño investigativo. Elegir entre cinco enfoques]. SAGE Publications.
- Correa, C. & Contreras, C. (2002). Estilos Atribucionales ante el fracaso: su influencia sobre la formación de emociones negativas y el rendimiento escolar. *Seminario de Investigación Kurt Lewin Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa*. http://www.geocities.ws/seminario_lewin/AMEPSO02/estilos.pdf
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata
- García-Calvo, J. (2006). El Desarrollo de un Taller de Investigación en Línea como Estrategia para Apoyar a Tesis Universitarios. *Revista Pedagógica*, 78, 9-32
- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie29a04.PDF>
- Manassero, M. & Vásquez, A. (1995). La Atribución Causal como determinante de las Expectativas. Universidad de las Islas Baleares. *Psicothema*. 7(2) 361-372. <http://www.psicothema.com/pdf/982.pdf>
- Meyrick, J. (2006) What is good qualitative research? *Journal of Health Psychology*, 11(5), 799-808. doi: 10.1177/1359105306066643
- McMillan, W. (2015). Identity and attribution as lenses to understand the relationship between transition to university and initial academic performance. *African Journal of Health Professions Education*, 7(1), 32-38.

- Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis: an expanded sourcebook* (2a. Ed.). Sage.
- Moreano, G. (2003). *Autoconcepto Académico, Atribuciones Causales de Éxito o Fracaso y Rendimiento Académico en Escolares Pre Adolescentes*. (Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educacional). Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Monereo, C. (1997). El Asesoramiento en el Ámbito de las Estrategias de Aprendizaje. *Estrategas de Aprendizaje*. Universitat Oberta de Catalunya (UOC).
- Navas, J.; Sampascual, G. & Castejón, J.L. (1992). Atribuciones y Expectativas de Estudiantes y Profesores: Influencias en el Rendimiento Escolar. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 45(1) 55-62. http://dialnet.unirioja.es/servlet/dfichero_articulo?codigo=2377582
- Obando, T. (2009). *Escala de Atribuciones Causales de Éxito y Fracaso Académico para estudiantes universitarios*. (Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educacional). PUCP.
- Orna, E. & Stevens, G. (2000). *Cómo Usar la Información en Trabajos de Investigación*. Gedisa.
- Patton, Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methodology*. Newbury Park.
- Portocarrero, G. & Bielich, C. (2006). ¿Por qué los estudiantes no hacen las tesis? *Desafíos de la Investigación Universitaria/PUCP*. Departamento Académico de Comunicaciones.
- Pistrang, N., & Barker, C. (2012). Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to selecting methods. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 5–18). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-001>
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. McGraw-Hill.
- Ryan, R. & Deci, E. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human behavior*. Plenum Press.
- Rosas, A.K., Flores, D. & Valarino, E. (2006). Rol del Tutor de Tesis: Competencias Personales y Funciones. *Investigación y Postgrado*. 21(1).
- Sánchez, A. (2010). Procrastinación Académica: Un Problema en la Vida Universitaria. *Studiositas*, 5(2).
- Sanz de Acedo, M.L. (2010). *Competencias Cognitivas en Educación Superior*. Narcea, S.A
- Sosa-Martínez, J. (1983). Ciencia y Arte en la Dirección de Tesis de Grado. *Educ Méd Salud*, 17(2).

- Silvestri, L., & Flores, F. (2006). *Profesores y estudiantes. Atribuciones causales del éxito y el fracaso académico*. Comunicaciones Científicas y Tecnológicas. Universidad Nacional del Nordeste. Recuperado de <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/cyt2006/09-Educacion/2006-D-010.pdf>
- Terry, L. (2008). *Hábitos de Estudio y Autoeficacia Percibida en Estudiantes Universitarios, con y sin Riesgo Académico*. (Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educacional). PUCP.
- Torres, C. (2011). *Atribuciones de Morosidad en la Elaboración de Tesis de Maestría*. (Tesis elaborada para obtener el Grado de Maestro en Investigación Educativa). Mérida, Yucatán.
- Valle, A., Nuñez, J.C., Rodríguez, S., & González-Pumariega, S. (2002). La Motivación Académica; en González-Pienda, J., González, R., Nuñez, J.C., & Valle, A. (2002). *Manual de Psicología de la Educación*. Ediciones Pirámide.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research* (2 ed.). London: Sage.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 75, 530- 573.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion*. New Springer.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attributional Perspective. *Educational Psychology Review*, 12.

Enseñar en los márgenes: las representaciones
sociales de profesoras que se desempeñan en contextos
de pobreza en La Matanza - Buenos Aires

Sabrina Mariel Pérez

FLACSO-UAI

<https://orcid.org/0000-0002-0143-0593>

sabrinamarielperez@gmail.com

Recibido: 11/10/2021

Aprobado: 16/06/2022

Enseñar en los márgenes: las representaciones sociales de profesoras que se desempeñan en contextos de pobreza en La Matanza - Buenos Aires

Resumen

En el marco de los debates acerca de la reproducción de desigualdades educativas, el presente trabajo indaga sobre la influencia de las representaciones sociales en la práctica de docentes de escuelas secundarias en contextos de pobreza en La Matanza, Buenos Aires. Para ello, se realizó un estudio exploratorio-descriptivo de tipo cualitativo con entrevistas en profundidad a docentes que enseñan en escuelas donde acuden jóvenes de sectores vulnerables. En ellas, se observó cuáles son las representaciones que manifiestan los profesores sobre estas instituciones, sus alumnos y su práctica. Los resultados ofrecen indicios de que los docentes que ejercen en escuelas a las que asisten jóvenes en situación de pobreza tienden a privilegiar, en su trabajo, cuestiones vinculadas por sobre lo pedagógico-curricular; a evaluar el “oficio de alumno” más que la apropiación de contenidos, los cuales son simplificados; a asumir tareas de cuidado y contención; y a depositar bajas expectativas sobre los estudiantes. Por ello, se vuelve importante comprender con mayor profundidad este fenómeno para tomar medidas que ofrezcan a los alumnos una experiencia educativa más enriquecedora.

Palabras clave: Representaciones sociales – docentes - educación secundaria - pobreza

Abstract

Within the framework of the debates about the reproduction of educational inequalities, this paper investigates the influence of social representations in the practice of secondary school teachers in contexts of poverty in La Matanza, Buenos Aires. To carry it out, a qualitative study was conducted with in-depth interviews with teachers who teach in schools attended by young people from vulnerable sectors. In them, the representations that teachers express about these institutions, their students and their practice were observed. The results show that teachers working in schools attended by students from low-income families tend, among other things, to give priority in their work to the pedagogical bond over to pedagogical-curricular issues; to evaluate the “student’s job” rather than the assimilation of contents, which are also simplified. In addition, they tend to assume tasks of care and support, and to have low expectations of students. Therefore, it is important to understand this phenomenon in greater depth in order to take measures that offer students a more enriching educational experience.

Key Words: Social representations - teachers - secondary education - poverty

Introducción

El rol que le compete a la escuela como ámbito de producción y/o reproducción de las desigualdades sociales, o de su reducción, ha dado lugar a profílicos debates desde mediados del siglo pasado. Esta discusión parte de un consenso acerca del papel preponderante de esta institución en la generación de oportunidades para el ascenso social y disminución de las disparidades sociales.

Una corriente de la sociología crítica ha puesto especial empeño en desnudar los modos en que la escuela contribuye en la reproducción de desigualdades. Por un lado, Bourdieu y Passeron (1998) han señalado que, en ella, se transmite un modelo arbitrario de imposición y de inculcación de la cultura dominante, que contribuye a legitimar ideológicamente el orden social en favor de la burguesía. Por su parte, Baudelot y Establet (1997) describieron la existencia de dos redes o circuitos escolares de educación diferenciada según la posición social, donde los hijos de las clases dominantes accedían a niveles superiores que les permitían mantener su posición diferencial. Por otro lado, Bowles y Gintis (1985) sostuvieron que la institución escolar contribuye a reforzar las desigualdades en lugar de reducirlas a través de una socialización diferencial que conduce a internalizar y legitimar las jerarquías sociales. Estas lecturas han realizado un relevante aporte al campo de la comprensión del papel de la educación en la reproducción social, pero no están exentas de críticas ante el lugar reduccionista que le otorga la escuela como dispositivo de reproducción, y la capacidad de los actores de luchar contra esas imposiciones.

Al respecto, François Dubet se preguntó hasta dónde llegan la responsabilidad y las posibilidades de la escuela de neutralizar los efectos de las desigualdades sociales y culturales. El modelo de igualdad de oportunidades¹, como lo denominó, decepciona; esto se debe a que se le exige a la escuela “la capacidad de construir una justicia social que excede las fronteras de la educación” (Dubet, 2015a, p. 235). De hecho, las desigualdades educativas han logrado ser reducidas cuando se ha operado sobre otras desigualdades presentes en la sociedad, y no a la inversa. Aun teniendo en cuenta estas consideraciones, como señaló el autor, no deja de ser cierto que la escuela no ofrece la misma formación para todos. En ese sentido, puede decirse que las desigualdades educativas se producen cuando los estudiantes no acceden a escuelas similares, sino que los sectores más favorecidos obtienen formaciones de mayor calidad, que contribuyen a reproducir e, incluso, ampliar las

1. Según el autor, el modelo de igualdad de oportunidades es el que predomina actualmente en las sociedades y parte de la noción de que todos los individuos son iguales, pero que, en función del mérito personal, deben ocupar lugares diferentes. Indica que la igualdad meritocrática de oportunidades fundamenta la mayor parte de las políticas escolares en la segunda mitad del siglo XX (Dubet, 2015a).

brechas sociales, dado que los preparan de formas diferentes para su inserción social futura (Dubet, 2015b).

Los estudios sobre desigualdades educativas en Argentina evidencian que esta problemática se sitúa en la matriz del sistema desde sus orígenes, pero que se ha profundizado a partir de la segunda mitad del siglo XX y persiste desde entonces. Esto ha sido así incluso durante gobiernos en los que la inversión estatal en el sector aumentó significativamente, y los indicadores macrosociales sostuvieron mejoras, como en el período posterior a la crisis económica del 2001 (Kessler, 2014).

Ya en los años ochenta, comenzaron a aparecer investigaciones que dan cuenta de una creciente segmentación educativa en Argentina. Esto implica la existencia de circuitos escolares diferenciados en función del origen social de los estudiantes, que ofrecen condiciones de aprendizaje disímiles entre sí. Aquellos alumnos que provienen de las capas sociales más bajas adquieren conocimientos de menor valor social con respecto a los de sectores más altos (Braslavsky, 1985). Años más tarde, otros estudios sugirieron que una descripción más acertada sería la de un sistema “fragmentado”. Esta categoría hace referencia a la multiplicidad y heterogeneidad de ofertas educativas disponibles y con escasas líneas de continuidad entre sí tras el repliegue del Estado en favor del mercado como marco organizador de la sociedad (Tiramonti, 2004).

Durante la década de los noventa e inicios del siglo XXI, en Argentina, se produjo una fuerte expansión de la cobertura en el nivel medio a raíz de la entrada masiva de los jóvenes provenientes de sectores populares. A su vez, el Estado nacional transfería la responsabilidad de los servicios educativos a las jurisdicciones provinciales, lo que contribuyó a la profundización del deterioro de las condiciones de escolarización, ya que estos procesos no se vieron acompañados por la dotación de recursos suficientes para sostenerlas (Jacinto & Terigi, 2007; Kessler, 2014).

Tras la crisis económica y social del 2001, y especialmente a partir del 2003, la inversión estatal en el sector educativo se amplió notoriamente hasta alcanzar el 6 % del PBI. Sin embargo, esta política de incremento del financiamiento no se vio claramente reflejada en una reducción de las desigualdades educativas. Por el contrario, algunos estudios sugieren que, en este período, no solo se mantuvieron, sino que, en algunos aspectos, hasta se profundizaron (Kessler, 2014). Esto se refleja en las trayectorias escolares, las cuales son de mayor repitencia y deserción en los sectores más pobres. Otra de las dimensiones que evidencian estas diferencias es la calidad educativa, según han indicado las pruebas internacionales estandarizadas PISA. Esto conduce a que los sectores populares accedan a trayectorias escolares devaluadas, lo que dificulta la finalización de la enseñanza media, y la posterior inserción en el mercado laboral y los estudios superiores. Las brechas refieren no solamente al origen de clase, sino también al lugar de residencia; de hecho, se encuentran marcadas diferencias entre regiones del país, en tanto los mejores indicadores se concentran en

el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA)², mientras que los más bajos, en el Nordeste Argentino (NEA)³ (Jacinto & Terigi, 2007; Kessler, 2014).

Para entender este fenómeno, algunas investigaciones se han centrado en indagar la relación entre las características de la matriz organizacional del sistema educativo y las inequidades, como el formato escolar predominante, las condiciones de trabajo docente y su ausentismo, el currículum, la falta de inversión en infraestructura y recursos pedagógicos, el rol asistencialista que adquirió la escuela pública, entre otras (Gutiérrez & Uanini, 2015; Terigi, 2008; 2011).

Otras investigaciones han profundizado en dimensiones que abordan aspectos simbólicos que inciden en las desigualdades. Algunas lecturas de este tipo argumentan que la escuela se muestra como neutra, pero que, en ella, se producen prácticas sociales y redes de significados que contribuyen a la construcción, legitimación e internalización de la desigualdad a través de múltiples dinámicas, como el etiquetamiento, la distinción social, la enseñanza de saberes de distinto valor social, la interiorización de la mirada ajena, y la autoexclusión. Esto remite, por un lado, al poder constituyente del lenguaje respecto a aquello que nombra; también, a que las experiencias que atraviesan los sujetos en el proceso de escolarización configuran subjetivamente sus modos de estar en el mundo escolar. Por ello, los estudios señalan que la escuela podría contribuir a la producción y reproducción de las desigualdades con sus propias marcas específicas (Castorina & Kaplan, 1997; Dussel, 2014; Kaplan, 2008).

El presente trabajo se inscribe en esta última línea de análisis, y tiene como objetivo indagar las dinámicas sociales con potencial para incidir en la producción y reproducción de las desigualdades educativas mediante una aproximación a las vivencias subjetivas de los actores, y los modos en que las internalizan y moldean sus prácticas cotidianas. Para ello, se parte de las teorías de Moscovici (1789) y Jodelet (1986; 2008; 2011) sobre las representaciones sociales. En el estudio, se exploraron las representaciones sociales de los docentes

-
2. El AMBA se conforma por la Ciudad de Buenos Aires (CABA), y 40 jurisdicciones o distritos (también denominados oficialmente “partidos”) de la provincia de Buenos Aires, que componen la “mancha urbana”, es decir, la extensión de urbanización continua. Los distritos incluidos, además de la CABA son los siguientes: Almirante Brown, Avellaneda, Berazategui, Berisso, Brandsen, Campana, Cañuelas, Ensenada, Escobar, Esteban Echeverría, Exaltación de la Cruz, Ezeiza, Florencio Varela, General Las Heras, General Rodríguez, General San Martín, Hurlingham, Ituzaingó, José C. Paz, La Matanza, Lanús, La Plata, Lomas de Zamora, Luján, Marcos Paz, Malvinas Argentinas, Moreno, Merlo, Morón, Pilar, Presidente Perón, Quilmes, San Fernando, San Isidro, San Miguel, San Vicente, Tigre, Tres de Febrero, Vicente López, y Zárate. El AMBA contiene, según el CENSO 2010, el 37 % de la población de Argentina (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, s/f).
 3. La región nordeste (NEA) se compone de las provincias de Misiones, Corrientes, Entre Ríos, Chaco y Formosa. Contienen el 9 % de la población nacional, y representan la región más pobre del país con el 71,3 % de la población por debajo de la línea de pobreza (Gramundo et al., 2021).

que trabajan en escuelas en contextos de pobreza y los modos en que ellas pueden incidir sobre su forma de enseñanza.

Marco teórico

Las representaciones sociales son formas específicas de conocimiento que se producen y reproducen en la interacción social, y que hacen referencia a un sistema de valores, nociones y prácticas que portan los individuos. Pertenecen al campo del sentido común, así como la religión o el mito, y se materializan socialmente en formas diversas. Están impregnadas en lo cotidiano, circulan en los grupos sociales y fluyen entre las personas continuamente. Esta forma particular de conocimiento se caracteriza por su función práctica, ya que permite decodificar el entorno social y ajustar los comportamientos a esas interpretaciones. Son un medio para comprender y dar sentido a las interacciones con otros, así como una guía para actuar en función de ello, de manera que permiten que las interacciones sociales sean efectivas (Moscovici, 1979).

Las representaciones sociales operan en forma simbólica, son interiorizadas y exteriorizadas, introyectadas y proyectadas por sus portadores; asimismo, son producidas más que reproducidas, ya que cada individuo las asimila en forma personal y subjetiva. No hacen referencia a totalidades sobre una sociedad, sino a objetos y sujetos que forman parte de ella, y los grupos sociales portan representaciones particulares. El sistema de representaciones funciona como marcos que habilitan a producir y reproducir categorizaciones, etiquetas, clasificaciones compartidas colectivamente (Jodelet, 1986). Dentro de los ámbitos profesionales, “expresa la manera en que los actores se sitúan con relación a su actividad y a sus compañeros, así como frente a las normas y roles vigentes en el espacio de trabajo” (Jodelet, 2011, p. 134).

Las representaciones sociales dependen de la comunicación social, la cual contribuye a conservar y producir una mirada común dentro de un grupo social, clase, grupo profesional, etc. Sin embargo, esto no implica necesariamente que estos grupos compartan representaciones homogéneas, puesto que la conflictividad social puede generar interpretaciones distintas.

En el campo educativo, Jodelet encuentra un espacio fecundo para el análisis de las representaciones sociales, dado que atraviesan la organización política del sistema y la práctica de los distintos actores, como directivos, docentes, alumnos y familias. Esas representaciones son posibles de ser identificadas a través de los discursos que circulan y contribuyen a modelar las prácticas que se producen en la institución escolar (Jodelet, 2011). Por ello, acercarnos al conocimiento de las representaciones y los modos en que operan en las prácticas de enseñanza contribuye a develar y otorgar sentido a procesos “ocultos” que operan en el sistema educativo y dan forma a su cotidianidad.

La elección de poner la óptica en el docente en este análisis se debe a su rol coprotagónico en el escenario rutinario que conforman las aulas. De los

distintos estudios que se han realizado desde numerosas aristas respecto de los docentes y su profesión, interesa para este trabajo retomar aquellos vinculados con la configuración de la posición docente, y al “efecto docente” en los estudiantes. La posición docente es una categoría que remite a “los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella” (Southwell & Vassiliades 2014, p. 4). Implica una dimensión ético-política que hace referencia a cómo el docente concibe su rol dentro de la educación, qué sentidos le otorgan a su práctica, y cómo entienden las problemáticas educativas y las respuestas ante ellas. En su práctica cotidiana, las posiciones docentes moldean las acciones de los profesores, los modos en que desempeñan su tarea. En ese sentido, resulta interesante pensar qué tiene para decir el estudio de las representaciones sociales sobre los modos en que se constituyen esas posiciones, aunque no es particularmente el objetivo de este trabajo.

En cuanto al “efecto docente” en los estudiantes, también se ha descrito cómo, desde su rol, el docente puede influir en los alumnos incentivando el interés y motivación en los estudios, o generando desgano, desaliento y falta de compromiso (Dubet & Martuccelli, 1998). En otra línea, algunos autores señalan que las expectativas que deposita el docente en los estudiantes pueden actuar como “profecías autocumplidas”; de esta forma, las creencias del docente sobre las aptitudes y posibilidades de los estudiantes repercuten efectivamente en su desempeño escolar, tanto para su éxito como para su fracaso. A este fenómeno se lo ha denominado “efecto pigmalión” (Kaplan, 1994; 2008).

Si bien no es tan claro hasta qué punto el docente influye en sus estudiantes respecto de la motivación, su autopercepción y desempeño, es evidente que su rol no es inocuo. Por lo expuesto, en este trabajo, se presentan los resultados de un estudio que indagó sobre las representaciones de los docentes que trabajan en contextos de pobreza, los cuales se organizan en tres apartados: en primer lugar, las representaciones acerca de las características de los estudiantes que provienen de sectores sociales desfavorecidos, sus capacidades y sus proyecciones a futuro; en segundo lugar, las representaciones en torno a la escuela en contextos vulnerables, el rol que ocupan y la comparación con escuelas que atienden a sectores en mejores posiciones económicas; en tercer lugar, las representaciones en torno a los sentidos de la tarea docente, los modos en que la llevan adelante, los estilos de docente que pueden encontrarse en función de sus prácticas y los vínculos que construyen con los estudiantes.

Metodología

Para cumplir con los objetivos propuestos, se realizó un estudio exploratorio-descriptivo con un enfoque cualitativo, a fin de indagar en los fenómenos desde las perspectivas subjetivas de los participantes y reconstruir en forma interpretativa sus experiencias y puntos de vista (Hernández et al., 2014). El trabajo de campo se realizó en el distrito de La Matanza durante septiembre, octubre

y noviembre de 2017. En este contexto histórico, el gobierno de Mauricio Macri transitaba su segundo año; se sostenía, hasta ese momento, una política gradualista de ajuste fiscal (Natanson, 2018) que, en el campo educativo, se caracterizó por políticas de mercantilización y privatización de la educación, desarticulación y desfinanciamiento de políticas educativas del gobierno anterior, así como por un discurso oficial en demérito de la escuela pública y de la naturalización de las desigualdades (Gluz y Feldfeber, 2021; Vassiliades, 2020).

El distrito de La Matanza (también denominado municipio de La Matanza o partido de La Matanza⁴) se encuentra en el territorio conocido como Conurbano Bonaerense⁵. La Matanza⁶ es el partido con mayor extensión territorial del conurbano y también el de mayor población, con casi 2 millones de habitantes. Contiene tres “cordones” o áreas sucesivas, las cuales presentan notables diferencias entre sí en relación con infraestructura, condiciones habitacionales, pobreza, empleo, educación, etc. En ese sentido, el primer cordón, más cercano a la CABA, es el que presenta un menor NBI⁷, del 5 %, donde las villas y asentamientos son escasas y focalizadas. El tercer cordón registra un NBI más alto, de entre el 30 % y el 50 % (Tallarico, 2020).

La técnica de recolección de datos implementada es la entrevista semiestructurada, de elaboración propia, a docentes de escuelas secundarias en contextos de pobreza del distrito de La Matanza. Para seleccionar la muestra, se utilizó la técnica de bola de nieve y un sistema estratificado que busca abarcar los tres cordones del partido.

Se entrevistaron cinco docentes mujeres de entre 30 y 50 años; tres de ellas, profesoras de Historia, y dos de Lengua y Literatura. Estas características no obedecieron a un criterio intencional en la selección de la muestra, sino a

-
4. La normativa oficial de la provincia de Buenos Aires denomina indistintamente “municipios” o “partidos” a las subdivisiones territoriales (distritos) que la conforman, las cuales tienen un gobierno local (Decreto-Ley Orgánica de las Municipalidades 6769/1958).
 5. El Conurbano Bonaerense se compone por los 24 partidos (también denominados distritos o jurisdicciones municipales) que rodean la Capital Federal. Este territorio está dividido a su vez en tres cordones. El primer cordón es el anillo más próximo a la CABA; el segundo es el que le continúa; y el tercero, el más alejado de la capital. Los cordones presentan en general cierta homogeneidad interna en relación a características sociodemográficas, donde las condiciones estructurales y los indicadores sociales tienden a disminuir al alejarse de la capital (Tallarico, 2020).
 6. La Matanza se conforma por 15 localidades con cabecera en la localidad de San Justo. Las otras son 20 de junio, Aldo Bonzi, Ciudad Evita, González Catán, Gregorio de Laferrere, Isidro Casanova, La Tablada, Lomas del Mirador, Rafael Castillo, Ramos Mejía, Tapiales, Villa Luzuriaga, Villa Madero y Virrey del Pino (Tallarico, 2020)
 7. Según indica la página web del INDEC, el término Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) “permite la delimitación de grupos de pobreza estructural y representa una alternativa a la identificación de la pobreza considerada únicamente como insuficiencia de ingresos” (INDEC, s/f, s/p).

los resultados del método bola de nieve. Todas eran residentes del partido y con al menos cinco años de antigüedad en la docencia. Dos trabajaban en el tercer cordón (Localidad de Virrey del Pino); dos, en el segundo (en las localidades de Laferrere, Isidro Casanova y Rafael Castillo); y una, en el primero (La Tablada). Todas ellas enseñaban en escuelas de nivel medio (secundaria), y dos, también en Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), que es la modalidad nocturna de secundaria para personas a partir de los 16 años en adelante. Los establecimientos se encuentran en asentamientos, villas o en su proximidad, por lo cual la mayor parte de sus alumnos proviene de allí.

Para el análisis de la información, se utilizaron los procedimientos de la teoría fundamentada desde el enfoque procesual. La teoría fundamentada en datos se caracteriza por la emergencia de teoría derivada de datos que han sido sistematizados y analizados. Se lleva adelante un proceso de codificación en tres etapas. Se inicia con la codificación abierta (los datos se leen línea por línea y se van codificando); se continúa con la codificación axial (las categorías y conceptos hallados en la etapa anterior son relacionados entre sí); finalmente, la codificación selectiva (en la cual se integran y refinan las categorías para generar teoría) (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 2002). El enfoque procesual aplicado al estudio de las representaciones sociales consiste en recolectar material discursivo mediante técnicas como la entrevista, documentos, etc., y someterlos al análisis de contenidos para identificar las representaciones sociales (Araya, citado en Alveiro, 2013).

Con respecto a los resguardos éticos, se preservan los nombres completos y las escuelas de las docentes para mantener su anonimato.

Hallazgos

Los hallazgos que se presentan a continuación se han dividido en tres apartados establecidos a partir de las dimensiones de análisis desde las que se abordaron los datos, y que emergieron del proceso de sistematización de la información. En primer lugar, se desarrollan las representaciones acerca de la imagen que los docentes construyen sobre los estudiantes, incluyendo las caracterizaciones que hacen de ellos y las expectativas que depositan en su futuro al finalizar la escuela. La segunda dimensión analizada busca identificar aquellas representaciones sociales presentes en el relato de las docentes acerca de las características de las escuelas ubicadas en contextos de vulnerabilidad social. Allí se observa, entre otras cuestiones, las representaciones en torno a las diferencias entre escuela pública y privada, y la función social que le asignan a la escuela. Finalmente, en la tercera dimensión, se profundiza en las representaciones con relación a la práctica docente y los modos de llevarla adelante, el rol del educador, y los tipos de docente según la manera en que encaran su tarea, distinguiendo a docentes “incluyentes” y “excluyentes”.

Representaciones sobre la imagen de los estudiantes, sus características y expectativas a futuro

En la primera categoría de análisis, se propuso indagar acerca de la imagen que los docentes construyen sobre sus estudiantes. Sus valoraciones resaltan aspectos positivos y negativos que muestran una mirada compleja, no carente por momentos de algunas contradicciones. En general, las respuestas de las entrevistadas son coincidentes, lo que da indicios de miradas y discursos compartidos acerca de los temas planteados.

Una de las cuestiones que se preguntó fue acerca de las características de los estudiantes. Las docentes señalaron sistemáticamente la falta de hábitos estudiantiles y de atención: *“hay mucha falta de participación o de interés, de decir, estoy acá porque estoy obligado, les falta incentivo propio”*; *“no tienen hábitos de estar en la escuela, escuchar, prestar atención, que hagan la tarea es muy raro”*. También, dan cuenta de una deficiente escolarización primaria que arrastran durante el secundario, razón por la cual no han desarrollado competencias necesarias para desempeñarse correctamente en las materias: *“El nivel académico es bajo, cuesta mucho la lectura y escritura”*; *“No procesan la información, y tampoco tienen las herramientas para hacerlo”*. Indican que los alumnos van a la escuela para evadir sus problemas y eso dificulta la tarea pedagógica, lo que disminuye la calidad y cantidad de los aprendizajes: *“Se achata todo, va todo para abajo”*.

En sus descripciones, el alumno es visto como desinteresado, sin hábitos de estudio, sin incentivos, desmotivado, y que va a la escuela para evadir sus problemas. Además, hay una imagen negativa sobre la escuela primaria, que es responsabilizada por las dificultades cognitivas de los alumnos. La carencia de “herramientas” remite también a una falta del ámbito familiar, ligada al capital cultural. De esta manera, aparece la idea de que la calidad educativa en esas escuelas “va en caída” por todas estas limitaciones.

La idea de que la escuela va en caída resulta coincidente con el discurso imperante en el gobierno de Macri, cuyas políticas de privatización y de mercantilización de la educación se legitimaban en el fomento de una imagen negativa de la escuela pública, la cual era desvalorizada sistemáticamente durante ese gobierno⁸ (Suasnábar, 2018; Vassiliades, 2020). Por ello, se abre como interrogante en qué medida esa discursividad política vigente influyó en las representaciones de los docentes, más allá de su propia experiencia en el aula.

8. Algunas expresiones pronunciadas por funcionarios públicos de la gestión de la alianza Cambiemos tuvieron especial resonancia. Entre ellas, las vertidas por el presidente Mauricio Macri en el marco de la presentación de los resultados de las pruebas estandarizadas “Aprender” donde se refirió acerca de *“la terrible inequidad entre aquel que puede ir a una privada y aquel que tiene que caer en la escuela pública”* (Página 12, 21 de marzo de 2017). En el mismo contexto, la gobernadora de la provincia de Buenos Aires María Eugenia Vidal sostuvo que *“la educación pública no da para más”* (Perfil, 16 de marzo de 2017).

También aparece la imagen del joven “problemático”, “violento”, “vago”: *“Hay chicos que tienen problemas reales, salen a trabajar porque no tienen cómo parar la olla, otros están en la esquina haciendo nada...”*; *“reproducen ese nivel de violencia que deben vivir en su familia cotidianamente en la escuela, y la única forma que tienen de relacionarse con el otro es a través de la violencia”*.

Por otro lado, a pesar de las miradas negativas, también se caracteriza a los alumnos que asisten a escuelas en contextos vulnerables como capaces y con potencial para superarse, aunque con muchos obstáculos y problemáticas que vuelven muy difícil que salga adelante. Aparece la valoración de los alumnos como resilientes y sacrificados: *“En el km 43 en invierno con el frío y la escarcha se vienen con una camperita de modal, con zapatos de verano sin medias, y a las siete de la mañana se cruzan un campo de siete cuadras para venir a estudiar, no es menor, es todo un logro”*. A la vez, destacan su madurez para hacerse cargo de responsabilidades de etapas más adultas: *“Los chicos del último año son más maduros, porque tienen más responsabilidades que los chicos de Ramos Mejía, San Justo, porque tienen hermanos a cargo...”* La comparación con estas localidades da cuenta de las diferencias internas dentro del partido y pone en evidencia los contrastes sociales. Ramos Mejía y San Justo pertenecen al primer cordón del conurbano, donde las condiciones materiales, de infraestructura y sociodemográficas son mejores.

Al mismo tiempo que los jóvenes son caracterizados como vagos, violentos, problemáticos y desinteresados, aparecen otras imágenes de resiliencia, madurez y sacrificio. Esto indica, según ellas, que el alumno tiene capacidad y potencial, pero está muy limitado por sus problemáticas. Estas representaciones pueden parecer contradictorias, pero, en realidad, permiten entrever la complejidad con la que las entrevistadas analizan a sus estudiantes, pues no recaen en un simple etiquetamiento negativo ni en la idealización.

Se inquirió también acerca de las perspectivas a futuro que consideraban que tenían los estudiantes. En relación a ello, señalaron la falta de expectativas de los alumnos sobre sí mismos, lo que lleva a la “automarginación”, la desesperanza de alcanzar sus aspiraciones, y el escepticismo de que la escuela pueda proveerles un destino más promisorio: *“Cuando les decís que el año que viene vayan pensando en hacer una carrera, es como algo muy lejano para ellos, como si les estuvieras hablando de ir a Disney, como que es imposible, que no les corresponde a ellos ir a la universidad, eso es algo que le pasa a la gente que está en la tele. Ellos mismos se auto marginan”*. Este fenómeno ha sido documentado anteriormente, como en los análisis de Kaplan (2008) y Dussel (2014) sobre la internalización simbólica de las desigualdades. Los estudiantes parecen ponerse barreras o limitaciones en relación con su futuro, y a sus alternativas de inserción laboral o académica.

Las docentes consideran que esas limitadas expectativas a futuro, en general reproductivas de la condición de sus padres, están relacionadas con los modelos presentes en la familia y el barrio: *“Para ellos, que yo tuviera 30 años y no tuviera un hijo era increíble... Piensan que tenés que tener un hijo ni bien terminas la escuela o antes”*.

Sobre las posibilidades reales de inserción laboral o en la educación superior de sus estudiantes cuando egresen, la creencia principal es que las circunstancias del contexto económico son extremadamente limitantes para conseguir empleo en blanco o proseguir la universidad, y que, si siguen un estudio, es algo que les dé salida laboral rápida, pero no porque sea necesariamente lo que les gustaría hacer. Los empleos formales a los que pueden acceder son, según las docentes, enfermería o la policía, o trabajos de baja calificación: *“Trabajo en blanco no, capaz trabajan en el oficio de la familia... si tienen un negocio, o salen a vender, van a la feria, en sí al joven le cuesta conseguir trabajo, imagínate estos chicos... en blanco pueden entrar como repositor en un supermercado...”*

Sostienen que lo más factible es que trabajen en condiciones precarias, tercerizados o changas, y que no estudien: *“La gran mayoría no sigue estudiando, tienen una mentalidad obrera, salen a hacer changas o trabajos en negro, en fábricas tercerizados, o como albañiles, lavando autos, muy pocos están proyectados a seguir estudiando...”* En el raro caso de que llegaran a estudiar, ninguna docente cree que cuentan con las herramientas necesarias para ser exitosos en la universidad y anticipan que fracasarán terriblemente. Si alguno logra concluir estudios superiores, *“es un genio o tiene una capacidad superior”*.

La idea de que los estudiantes presentan “una mentalidad obrera” remite a los aportes de la teoría reproductivista. En los comentarios de las docentes, esta forma de pensar no aparece atribuida a la escuela como dispositivo de inculcación de la posición de clase; sin embargo, cabe preguntarse qué rol le compete a la institución en esa internalización, y qué hacen los docentes por su parte para abrir los horizontes y ofrecer alternativas. Considerando las bajas expectativas que depositan los docentes en los estudiantes y retomando la teoría del efecto pigmalión, cabe preguntarse lo siguiente: ¿son profecías autocumplidas?, ¿los docentes manifiestan con los alumnos esas creencias en sus palabras o su práctica?, de ser así, ¿de qué manera los estudiantes las perciben e internalizan? Si el docente que trabaja con ellos desconfía de que puedan acceder a un mejor futuro, ¿cómo afecta la confianza en sí mismos de los estudiantes y su propia imagen?, ¿cómo limita sus deseos y proyecciones personales?

Continuando con la caracterización de los estudiantes realizada por las docentes, prevalece la opinión de que los alumnos van a la escuela por motivos económicos, ya sea para comer, por la Asignación Universal por Hijo o el Progresar⁹, y en algunos casos para obtener el título y aspirar a mejores posibilidades de conseguir un empleo, pero no para instruirse y apropiarse

9. Tanto la Asignación Universal por Hijo como el Progresar son políticas del Estado argentino, las cuales asignan un monto de dinero mensual a personas sin ingresos o con empleos no registrados. En el primer caso, a la madre o padre por cada hijo menor de 18 años, y, en el segundo, a estudiantes de nivel primario, secundario o superior con distintos límites de edad (a partir de los 16 años). Estas políticas se iniciaron durante el gobierno de Cristina Kirchner y tuvieron continuidad en los gobiernos que le sucedieron (<https://www.anses.gob.ar/>).

del conocimiento: *“Los últimos años con la AUH y la presencia del Estado aumentó la escolaridad; además, tienen el Progresar, que los que son repetidores lo cobran... y eso ayuda a que terminen. Si van en primaria, van al comedor, y en secundaria, si no hay, les dan lo que sobra de primaria.”*

Asimismo, las docentes señalan que los alumnos están atravesados por múltiples problemáticas. Las principales que mencionan son el hambre y la violencia: *“Abrís una caja de pandora que no sabes lo que te vas a encontrar, te cuentan experiencias que quedas pasmada, decís qué hago con esto...”* En cuanto a las causas que dan origen a las problemáticas, todas las docentes destacan principalmente a la familia, como ambiente violento, de abandono, o donde falta la contención: *“Describir a los niños es describir a la familia, el niño violento, como el niño cariñoso, es fiel reflejo de sus padres... Ellos traen las debilidades y fortalezas de la casa, todas las falencias, todas las faltas, las ausencias, las traen de su casa”*. Asocian el origen de esos conflictos familiares principalmente con la pobreza; el contexto social del barrio, donde están expuestos a prácticas o situaciones peligrosas; la falta de motivación y acompañamiento de algunos docentes; y la deficiente escuela primaria. Llama la atención que identifiquen que el docente, y su falta de motivación y acompañamiento pueden incidir en el comportamiento negativo de los estudiantes, pero no queda claro hasta qué punto consideran su práctica docente. Esto puede interpretarse a la luz de algunos planteamientos de Bayón (2012), quien afirma que las representaciones sobre los más desfavorecidos pueden ocultar las causas de sus desventajas, y que las características culturales se fusionan con las características económicas, de tal forma que la escasez de recursos se asocia a diferencias en la estructura familiar, la crianza, y las actitudes de los jóvenes.

Respecto a si las docentes observan rasgos o elementos característicos del barrio en sus alumnos, los rasgos identificados son los códigos del lenguaje; las actitudes violentas o prepotentes; los estilos musicales; los excesos (drogas, alcohol), que son vistos como forma de imponer respeto entre pares y ante las autoridades: *“Tienen como códigos barriales, se ponen apodos... vos sos de Lomas, vos sos de los kilómetros... hay mucha discriminación, bullying”; “se pelean mucho por los equipos de fútbol, y se dicen negro, puto, villero, vos sos de Puerta de Hierro... No te hagas el vivo porque te tiro caño...”;* *“el faso, el faso es muy común... hablan de eso, se hacen los cancheros...”*. En general, hay una imagen negativa del barrio, como lugar donde los estudiantes adquieren prácticas que los llevan por mal camino.

En relación con las capacidades académicas de los estudiantes, las entrevistas indican que presentan dificultades, especialmente en Lengua y Matemática. Atribuyen esto a un arrastre de la escuela primaria, en la cual no adquirieron habilidades básicas como la lectoescritura, comprensión de textos, operaciones, etc. Asimismo, señalan que las problemáticas sociales también influyen de forma negativa en su desempeño y su estabilidad en la escuela. En contraposición, destacan que sus experiencias de vida los enriquecen en cuanto a reflexiones en debates sobre las problemáticas actuales: *“Siempre les cuesta*

mucho Literatura, el lenguaje, y Matemáticas... les cuesta horrores comprender un texto... sacar ideas principales...”, pero, por otro lado, “*cuando pones un tema en debate, los que más saben son ellos, los del fondo, aun en su desidia y desorden, saben*”. Se observa allí que las docentes consideran que los alumnos arrastran deficiencias de aprendizaje que agravan sus dificultades y arriesgan sus trayectorias escolares, pero, a su vez, sostienen que sus contextos sociales les aportan otro tipo de conocimientos que enriquecen la experiencia áulica.

En los discursos de las docentes entrevistadas, la responsabilidad por el bajo rendimiento y el comportamiento de los estudiantes recae en las familias y en la escuela primaria. En sus representaciones, las familias, debido a su bajo capital cultural, sus problemas, su falta de tiempo o de interés, no logran dar el apoyo necesario al estudiante; por otro lado, la escuela primaria permite que pasen al secundario arrastrando graves déficits en sus aprendizajes. Es interesante señalar que la escuela secundaria no aparece con el mismo nivel de responsabilidad, lo que podría interpretarse como una negación acerca del papel de los docentes sobre el rendimiento de los estudiantes. La “culpa” es depositada en otras instancias que deberían haber hecho un trabajo mejor.

Representaciones sobre las escuelas en contexto de pobreza: entre el salvavidas y el barco que se hunde

La segunda dimensión analizada busca identificar aquellas representaciones sociales presentes en el relato de las docentes acerca de las características de las escuelas ubicadas en contextos de vulnerabilidad social.

En sus respuestas la escuela aparece como el lugar donde se trasladan las problemáticas de los alumnos: violencia, carencias materiales, simbólicas y afectivas, y también como espacio donde ellos pueden ser escuchados y recibir apoyo: “*En estos contextos, los chicos van a la escuela casi como a un club, es un lugar de contención*”.

En esa imagen, el docente está desbordado y debe ocupar más tareas que exceden lo estrictamente pedagógico: “*Los chicos vienen y dicen tengo hambre; entonces, los docentes hacemos una vaquita para comprar algo*”; “*Los chicos buscan contención, incluso los familiares, en algunos casos, van a la escuela y hablan con los profesores*”.

Estas descripciones coinciden con algunos estudios que indican que las escuelas en contextos de pobreza se han visto en la necesidad de suplir y compensar las necesidades materiales, lo que conlleva que adopten un rol asistencialista y descuiden la función educativa (Tiramonti, 2001).

Con respecto a las problemáticas en el aula, la discriminación, la violencia, y la falta de respeto entre pares y con las autoridades son las más mencionadas. También, señalan la falta de recursos para trabajar (fotocopias, cuadernos, lapiceras, hojas, etc.). Estas carencias materiales son vistas por las docentes como muy limitantes para el desarrollo de la práctica áulica.

Por otro lado, sostienen que distintas escuelas en el mismo barrio y contexto pueden obtener resultados muy diferentes, y que eso se debe a la fama o imagen que se construye la institución ante la comunidad. Las participantes lo atribuyen al estilo de liderazgo de los directivos de la escuela y la exigencia que establecen: *“Las familias (...) saben que a la 23 van a ir a estudiar y a la 29 bueno... por lo menos van a tener un título secundario...”*

Se observa que, en ese barrio, se han construido representaciones sociales compartidas por la comunidad educativa sobre las escuelas. Si bien ambas son escuelas públicas con los mismos recursos y en los mismos contextos sociales, en una de ellas, se espera un nivel de exigencia alto y, en la otra, uno inferior; así, las familias pueden elegir la escuela según ese criterio y la escuela legitima su derecho a pretender un nivel de rendimiento mayor. En ese sentido, las entrevistadas consideran que el liderazgo técnico pedagógico de la dirección escolar podría propiciar escuelas más eficaces en contextos vulnerables. Es preciso subrayar el papel que juegan las representaciones en esas diferencias institucionales, porque ofrece evidencia del efecto concreto que producen en la práctica.

Consultadas sobre si dentro de las escuelas públicas en contextos vulnerables se encuentran diferencias destacables, la principal respuesta es la diferencia entre los docentes que componen el plantel y las posturas que asumen frente a los estudiantes: *“Entre los mismos docentes, están los que ven a los alumnos como sujeto de derecho y los que no”*.

En un caso, señalan que, en una misma escuela, los del turno mañana se esmeran más que los del turno tarde y se preocupan por cumplir, mientras que los de la tarde van para divertirse: *“Es que los de 1ro, 2da son los primeros chicos que se anotan, y los de la tarde son los últimos, y hay muchos repetidores...”*. Aquí, se observa que las representaciones diferenciales no son solo entre distintas escuelas, sino que también pueden ser dentro de una misma escuela, entre cursos o turnos.

Se consultó, también, sobre las diferencias entre dar clases en estas escuelas y otras escuelas en contextos económicos favorables. Prevalece la idea de que, en escuelas privadas, es más fácil, porque hay mejor infraestructura, más recursos y, según dónde estén ubicadas, más acceso a opciones culturales: *“Las escuelas privadas tienen más herramientas, mejor material didáctico... Hay proyectores, mapas, libros, incluso las tizas... una escuela bien equipada desde lo visual, lo tecnológico, facilita mucho las cosas”*. Los docentes tienden a comparar con las escuelas de Ramos Mejía o de la Capital Federal, donde el contraste es mayor: *“De General Paz para allá, es otra realidad totalmente distinta.”* Hay una imagen de que *“allá tienen todo”* lo necesario para educar, mientras que, en los barrios en sectores más pobres de La Matanza, hay muchas limitaciones: *“En la escuela privada tienen todo, las instalaciones... Está calentito, bien pintado, un clima ameno, en la sala de profesores tenés un café, vas al aula y tenés un aire acondicionado, tenés un proyector, sala de informática, sala de videos... Tienen comodidades.”* La diferencia es calificada reiteradamente como *“abismal”*.

A pesar de estas valoraciones que resaltan las virtudes materiales de las escuelas privadas, se encuentra también una mirada negativa sobre esas instituciones y sus estudiantes. Se considera que allí exigen de más para justificar la cuota, y que los alumnos no valoran lo que tienen ni al docente, porque no tienen problemas económicos: *“Es como el chico que lo tiene todo, y entonces cree que... creen que te vienen a hacer un favor, no tenés el valor que corresponde”*. También, sostienen que, aunque las escuelas privadas cuenten con recursos, aun así hay problemas al trabajar en el aula: *“Tienen mejor capacidad, mejor rendimiento. Pero, a veces, tampoco quieren estudiar. Son problemas de aprendizaje, pero que no tienen que ver con cuestiones económicas.”*

Por un lado, se observa la creencia de que existe una gran brecha material entre la educación en contextos de pobreza y la que se ofrece en escuelas a las que acuden jóvenes con mejor posición económica. Se considera que, en estas últimas, es más fácil trabajar, ya que se cuenta con todos los recursos, mientras que, en las más desfavorecidas, estos son muy limitados, lo que hace al trabajo más difícil. Por otro lado, también consideran que, en las escuelas privadas, los alumnos no valoran ni los recursos que tienen ni el trabajo del docente. Las comparaciones que realizan entre escuela pública y privada reflejan las diferencias entre circuitos escolares descritas por los autores del campo de las desigualdades educativas en Argentina, señaladas anteriormente (Kessler, 2014; Jacinto & Terigi, 2007; Tiramonti, 2004;).

La educación es vista como la posibilitadora de la superación de los contextos de vulnerabilidad en que se encuentran los alumnos; así mismo, tiene la misión de disminuir las desventajas sociales y trabajar por la igualdad de oportunidades: *“Lo mejor es la escuela pública, como lugar de transformación social, en sí la educación lo es”*. Sin embargo, esta imagen, que destaca el rol de la educación para promover oportunidades sociales, presenta ciertas contradicciones con las bajas expectativas que depositan sobre los estudiantes, señaladas anteriormente.

Además, destacan la importancia y necesidad de la escuela como ámbito de contención, pero que no por esa razón debería dejarse de lado la instrucción: *“Hay que replantearse qué lugar tiene la escuela, si es un lugar de contención o donde se van a instruir. O ambos, no tiene por qué ser excluyente. En algunos barrios tan vulnerables la única presencia del Estado es la escuela, por eso ocupa un lugar fundamental, pero tampoco tiene que dejar de ser un lugar donde se van a instruir, porque también los estás discriminando.”*

En las palabras de las docentes, la escuela aparece con la “misión” de “rescatar” u ofrecer un salvavidas a los jóvenes para la construcción de un futuro mejor. Sin embargo, la ayuda parece estar más orientada a la contención y al apoyo emocional, más que en brindar herramientas de formación que los preparen para las exigencias del mercado y los estudios superiores. En ese sentido, se observan contradicciones o disonancias entre el lugar que se le otorga a la institución escolar, especialmente a la escuela pública, y la función que efectivamente cumple. Si bien las entrevistadas no dejan de mencionar la relevancia

de los contenidos, estos ocupan un segundo plano. Se advierte, de esta forma, que hay una idealización de la escuela como espacio para la movilidad social que persiste, a pesar de las dificultades que ellas mismas señalan para lograrlo.

Representaciones sobre el trabajo docente en estas escuelas: prácticas y sentidos de la tarea de enseñar en contextos vulnerables

Finalmente, como tercera categoría, se analizaron las representaciones sobre la tarea docente en estos contextos sociales. Al respecto, una primera impresión manifestada por las participantes es que trabajar allí no es para todos, dadas las problemáticas materiales y sociales que se encuentran. Se observa una polarización entre el “docente comprometido” y el “docente desinteresado”, y lo describen como un trabajo que requiere mayores esfuerzos en la medida en que el profesor se involucra en la realidad de los alumnos y la escuela: *“Hay otros a los que no les importa, así que para ellos es fácil, van, dan sus cosas y se van.”*

Consideran que el docente debe darles las herramientas para superarse y debe ser un modelo. Afirman que es tarea del docente acortar las desigualdades sociales a través de su labor y ser ejemplo para sus alumnos: *“La tarea docente en estos contextos es transformadora (...) trabajas con pibes con enormes desventajas, y tenés la tarea de igualar”; “no faltar, no darles ejemplos equivocados... ellos esperan mucho de nosotros, tal vez somos el único modelo adulto que ellos tienen...”*

Según las entrevistadas, el docente debe involucrarse escuchando a los alumnos, generando confianza, estableciendo un vínculo con ellos, motivándolos y trabajando sobre su autoestima para mejorarla. Consideran que el profesor cumple un rol importante en ese sentido, y que debe buscar la forma para que el alumno se comprometa con sus estudios y progrese: *“Lo sentimental es importante, al pibe que se siente fracasado hay que devolverle la autoestima...”; “La palabra es muy enriquecedora. Si vos los escuchas, los pibes van a hacer el click... y los enganchas pedagógicamente...”*

En sus relatos, aparece notoriamente en orden de prioridades lo vincular por sobre lo curricular. Prevalece la creencia de que el docente debe establecer un vínculo afectivo cercano con el alumno para motivarlo. De esta manera, se compensan las carencias de roles a seguir en la familia y la falta de contención. En algunos casos, las docentes también suplen otras carencias, pues les compran comida, pagan las fotocopias de su bolsillo, o los acompañan a la casa: *“Los profesores, si vemos que no tienen nada para comer, ayudamos con algo. Y la fiesta de fin de año se la pagamos nosotros, los profesores, con un fondo que hicimos”; “Si hay una pelea fuerte por las dudas el preceptor y un profesor acompañan a los alumnos a sus casas para evitar que siga afuera. Así saben que la institución los cuida.”* Sin embargo, también consideran que eso no debería disminuir la exigencia, y que se deben buscar estrategias didácticas que contribuyan a que los alumnos se superen. En estos contextos, la tarea educativa frecuentemente se encuentra tensionada, ya que el docente debe cumplir funciones diversas que desdibujan su rol tradicional.

Las docentes consideran que es necesario adaptar los contenidos al contexto social del que provienen para que puedan realizar aprendizajes significativos. En ese sentido, destacan el trabajo con las problemáticas cotidianas de sus alumnos: *“Para explicar agricultura, uso el contexto de ellos, de las quintas... Cuando hablamos de contaminación, hablamos del Río Matanza... Cuando hablamos de jerarquías sociales, hablamos de la pobreza, que existe desde tiempos remotos... y hablamos, en las fechas patrias, de que las revoluciones las hicieron la gente humilde...”*

También, indican que los contenidos suelen verse reducidos o simplificados por las dificultades que arrastran del primario para comprender textos. Esto los obliga a dedicar tiempo a trabajar sobre esas limitaciones y posponer otros temas: *“Los contenidos deberían ser un poco más rigurosos respecto a la cientificidad de la disciplina, pero es un grupo que no... lo hago más distendido. Tuvimos marco teórico pero poco y de la forma más simple... lingüística o semiótica no tiene idea lo que es, así que trate de explicarlo de forma más sencilla, con palabras que usen ellos, con ejemplos con los que ellos se puedan relacionar.”* Allí vemos que las participantes creen que es importante adaptar los contenidos al contexto social de los alumnos, pero esas adaptaciones suelen reducir su cantidad y ser simplificadoras. Estiman necesario dejar de lado algunos temas para trabajar sobre dificultades cognitivas y competencias que ya deberían estar resueltas. Esto podría derivar en relaciones pedagógicas en las que no se les ofrecen a los estudiantes las condiciones de aprendizaje para mejorar sus expectativas a futuro, por tratar a todos como un todo deficitario y homogéneo, sin valorar sus potencialidades en forma individualizada (Román, 2003).

La mayoría de las docentes consideran importante llevar adelante secuencias didácticas que hagan trabajar a los alumnos sobre la lectura, escritura, expresión oral, comprensión de textos y argumentación para superar esas dificultades: *“Puede ser que el nivel descienda, porque no se puede exigir más cuando prácticamente no saben leer, tenés que empezar casi de 0, y ahí dejás de lado muchos contenidos en el camino. Hay que lograr que estén en un estándar mínimo de conocimiento que en otros lugares ya lo tienen superado.”*

Por otro lado, destacan el uso de materiales audiovisuales, imágenes, videos, películas, y la incorporación del celular como herramienta de trabajo, porque resulta más efectivo y atractivo para los estudiantes. Solo una de las docentes utiliza en sus clases el examen presencial escrito u oral, y en algunos grupos, tampoco lo hace. En general, sostienen que *“no creen”* en la eficacia de esta modalidad evaluativa, o que no pueden llevarlas adelante por diversas circunstancias, como que los alumnos no están acostumbrados a las pruebas y se resisten, o que faltan mucho y no van el día del examen. Prefieren evaluar mediante trabajos prácticos, y nota conceptual por participación, actitudes y asistencia: *“Yo evalúo el trayecto (...) no tomo evaluación, tomo en cuenta la participación, el trato entre ellos, que defiendan sus posturas, que tengan su carpeta en orden...”* En estas narraciones, es posible detectar que, en las evaluaciones, tiene gran peso el “oficio de alumno”; en ese sentido, las formas desplazan a los contenidos a la hora de calificar.

Una de las docentes manifestó que, aunque no tomaba prueba en la escuela pública, sí lo hacía cuando trabajaba en privada. En la misma línea, otra señaló que, en las privadas, se puede exigir más: *“Allá están en una situación más cómoda, no tienen excusa”*.

Adicionalmente, se les pidió a las docentes que describieran las prácticas de sus colegas. En este ejercicio, las entrevistadas distinguieron dos modelos de docentes bien marcados: por un lado, un docente “inclusivo”, con un perfil motivador, esperanzado, comprometido, que acompaña, ayuda y aconseja a sus alumnos, que cree en ellos y trabajan implementando estrategias didácticas para que se superen; por otro lado, el docente “excluyente”, con una mirada negativa y prejuiciosa sobre sus alumnos, en general asociada por las entrevistadas a un “odio de clase”, a partir del cual el docente considera que sus alumnos son inferiores a él, quien se encuentra en una posición social superior, y no quiere ni pretende trabajar para darle oportunidad al alumno de que se le acerque socialmente. Desde esas miradas descritas, el estudiante es visto como “perdido” de antemano, y su opinión sobre ellos es muy negativa, como “vagos” y “futuros delincuentes”, que no tienen ni la capacidad ni las ganas para superarse, y que, por ende, si el docente se esfuerza en ayudarlos, es una pérdida de tiempo: *“He estado en salas de profesores donde decían: para qué les vamos a enseñar si estos son unos negros de mierda...”*; *“Están los docentes que los encasillan: para qué, si no aprenden nada, si vienen a boludear, si siempre van a ser unos negros”*; *“Dicen: para qué voy a gastar mi esfuerzo en estos... Si van a ir a vender papa, mientras que en las privadas exigen mucho más”*; *“Te dicen, en la sala de profesores: ¿Por qué te rompes la cabeza con este, que ya fue? ¿Qué te talentás en hacerles copias si son todos iguales? Van a salir a robar, no tienen cultura, salen de acá y tienen un pibe...”*.

En estas descripciones contrastantes y por momentos dolorosas, aparece por un lado el docente inclusivo, que es motivador, comprometido, acompaña a sus alumnos y los ayuda a superarse, mientras que, por el otro, se encuentra el excluyente, que tiene una mirada peyorativa y discriminatoria sobre sus estudiantes, vinculado a un “odio de clase”, y que no creen ni quieren que el alumno progrese.

Cabe resaltar que la totalidad de las entrevistadas se definió como docente inclusiva, pero, en algunos aspectos de sus comentarios, no condicen plenamente con ese modelo, por ejemplo, en las bajas expectativas que transmiten sobre el futuro de sus alumnos o las bajas exigencias que plantean en su labor.

Según las entrevistadas, los profesores excluyentes no dedican esfuerzos a las clases, e implementan secuencias didácticas de reproducción, es decir, que no desafían cognitivamente o intelectualmente a sus alumnos: *“Van como bueno... tengo que ir acá con estos semihumanos, me tengo que parar ahí y hacer como que doy clases.”*; *“les tiran la fotocopia y les mandan tres preguntas... y a los chicos mucho eso no les abre la cabeza.”*

El profesor incluyente que las docentes describen presenta desafíos cognitivos a sus alumnos para que se superen, mientras que el profesor excluyente no dedica esfuerzos a su trabajo y solo limita a sus alumnos con tareas de reproducción. Se pueden vincular estas representaciones con los postulados de Román (2003) sobre cómo el universo simbólico de los docentes actúa como mediador y afecta la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que los profesores conducen en el aula, lo que genera formas efectivas o inefectivas de trabajo reflejadas en la dinámica establecida.

Es posible que ambos “modelos” polarizados de docente que describen las entrevistadas sean reflejo de las posiciones que asumen los profesores, es decir, del modo en que sus concepciones ético-políticas sobre la educación y el trabajo que desempeñan se materializa en sus prácticas. En algunos casos, el docente puede tender a la resignación ante las duras condiciones de desigualdad que encuentra en el aula, e incluso, puede asumir actitudes discriminadoras, o buscar diferenciarse socialmente de los estudiantes. En otros casos, persisten en el empeño de ofrecer una enseñanza que pueda servir a esos alumnos para aprender y prepararse para su futuro, y están comprometidos con su tarea, a pesar de las condiciones en las que deben llevarla adelante. A esto se lo ha llamado “obstinación por educar” (Grupo Viernes, 2008). Sin embargo, como suele ocurrir, estos modelos polarizados pueden estar exagerados por el discurso y llevar a lecturas reduccionistas de las posiciones que asumen los docentes frente a su práctica en contextos sociales de pobreza. La realidad usualmente resulta ser más “gris” y compleja.

Reflexiones finales

Las representaciones sociales de las docentes que aquí se han intentado describir permiten entrever la complejidad del fenómeno de las desigualdades educativas, así como los modos en que los aspectos simbólicos operan cotidianamente, y configuran las prácticas de enseñanza en función de las vivencias y asimilaciones subjetivas que hacen las docentes de ellas.

Según lo registrado, a los estudiantes de contextos vulnerables se les ofrecerían interacciones pedagógicas de carácter regulativo, reproductor y simplificado. Las representaciones que portan las docentes parecen moldear los vínculos que construyen y las expectativas que depositan en sus estudiantes, los contenidos que dictan, y la exigencia al evaluar; privilegian como valor que el estudiante cumpla con el oficio de alumno más que la apropiación de contenidos y priorizan lo vincular por sobre lo pedagógico-curricular.

En particular, cabe preguntarse hasta qué punto afectan las bajas expectativas de los docentes sobre el futuro de los estudiantes en la imagen que estos últimos construyen de sí mismos y sus proyecciones futuras. Es decir, en qué medida esas concepciones actúan como profecía autocumplida, lo que limita los horizontes de los educandos.

Por otra parte, las comparaciones que aparecen con la escuela privada en las narraciones de las participantes ofrecen indicios de los modos en que se materializan las desigualdades entre circuitos escolares, y cómo son percibidas y vivenciadas por los actores. En un mismo distrito se observan realidades muy diferentes entre instituciones que reciben a sectores económicos distintos, y esas diferencias parecen tener influencia en las prácticas de enseñanza que producen los docentes.

Las descripciones de distintos tipos de docentes, aquellos que “incluyen” y los que “excluyen”, representan categorías polarizadas que indican que, en un mismo contexto, los educadores asumen distintas posiciones; desde la óptica de las representaciones sociales, coincide con las observaciones de Jodelet acerca de la posibilidad de que existan representaciones diversas dentro de los grupos profesionales, producto de la conflictividad social.

Las interpretaciones que los docentes realizan del contexto en que trabajan, la mirada de los estudiantes y la concepción sobre su labor son solo algunas de las dimensiones que se conjugan y dan forma a la tarea de enseñar. Si bien los resultados evidencian que las prácticas en contextos de vulnerabilidad social tienden a ser reproductivistas y simplificadas, y que colocan a los estudiantes en desventaja con pares de mejores posiciones, también aparecen otras nociones que valen la pena señalar. Las docentes destacan virtudes en esos jóvenes, y los describen como personas con capacidad, resilientes y con potencial. Insisten en la importancia de la escuela como espacio de transformación social; de sus relatos, se desprenden deseos de ofrecerles mejores oportunidades, a pesar de las circunstancias que atraviesan cotidianamente. Estas aparentes contradicciones entre sus concepciones y sus prácticas dejan traslucir la complejidad de la realidad en la que se enmarcan sus acciones y en la que se forjan como docentes, y es por ello que las etiquetas deben ser utilizadas con sumo cuidado, porque pueden producir imágenes estereotipadas que no reflejan adecuadamente las situaciones y vivencias singulares que se producen en las aulas.

Por lo antes expuesto, el estudio de las representaciones sociales y los aspectos simbólicos que atraviesan los hechos pedagógicos resulta relevante para analizar las desigualdades educativas y reflexionar sobre las medidas que pueden tomarse si se aspira a enriquecer las experiencias educativas de los estudiantes de contextos vulnerables, y a ofrecer una educación más inclusiva, justa y equitativa.

Referencias bibliográficas

- Alveiro, D. (2013). La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. *CES Psicología*, 6(1),122-133. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423539419008>
- Baudelot, C. & Establet, R. (1997). *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI Editores.
- Bayón, M. (2012). “El lugar de los pobres: espacio, representaciones sociales y estigmas en la ciudad de México”, *Revista Mexicana de Sociología*, 74(1), pp. 133-166.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1998). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Distribuciones Fontamara.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1985). La instrucción escolar en la América capitalista. Siglo XXI Editores.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. FLACSO, Grupo Editor Latinoamericano.
- Castorina, J. A., & Kaplan, C. V. (1997). Representaciones sociales y trayectorias educativas. Una relación problemática. *Educação & realidade*, 22(2).
- Decreto-ley Orgánica de las Municipalidades 6769/1958 de la Provincia de Buenos Aires. <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/decreto-ley/1958/6769/1719>
- Dubet, F. (2015a). Los postulados normativos de la investigación en educación. Espacios en Blanco. *Serie indagaciones*, 25(2), pp. 229-249.
- Dubet, F. (2015b). ¿ Por qué preferimos la desigualdad?(aunque digamos lo contrario) Siglo Veintiuno Editores.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Dussel, I. (2014). ¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción de la desigualdad? Elementos para el debate. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(43), pp. 67-90.
- Filmus, D., & Moragues, M. (2003). ¿ Para qué universalizar la educación media? En Tenti Fanfani E. (Comp.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Altamira, pp. 36-64.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967) *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Ed. Aldine.
- Gluz, N., & Feldfeber, M. (2021). La construcción de un nuevo sentido común. Una lectura sobre el proyecto político-educativo de la alianza Cambiemos en Argentina (2015-2019). En Gluz, N., Rodrigues, C., & Elías, R. (Coords.) *La retracción del derecho a la educación en el marco de la restauración conservadora*. Una mirada nuestroamericana (pp. 19-45). CLACSO.

- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (s/f). *¿Qué es el AMBA?* <https://www.buenosaires.gov.ar/gobierno/unidades%20de%20proyectos%20especiales%20y%20puerto/que-es-amba>
- Gramundo, A., Larrañaga, G., May, P., y Seibane, C. (2021). Curso de introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales. Región NEA (Noreste argentino). Universidad Nacional de La Plata. https://aulavirtual.agro.unlp.edu.ar/pluginfile.php/82504/mod_resource/content/2/Guia%20NEA%202021.pdf
- Grupo Viernes (2008). Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*, (30), 57-69. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041702006>
- Gutiérrez, G. & Uanini, M. (2015). Transformaciones en los procesos de la escolaridad secundaria argentina (1970-2013). *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 2(2), 28-37.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw Hill.
- INDEC (s/f). Necesidades Básicas Insatisfechas. <https://www.indec.gov.ar/indec/web/Nivel4-Tema-4-47-156>
- Jacinto, C. & Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. UNESCO-IIPE-Editorial Santillana.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, Serge (comp.), *Psicología Social II* (pp. 469-494). Paidós.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 3(5), pp. 32-63. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102008000200002&lng=es&tlng=es.
- Jodelet, D. & Balduzzi, M. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 21(1), 133-154.
- Kaplan, C. (1994). *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Aique.
- Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias: el fracaso escolar no es un destino*. Ediciones Colihue SRL.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IIPE-UNESCO.
- Kessler, G. (2014). *Controversias Sobre La Desigualdad. Argentina 2003-2013*. Fondo de Cultura Económica.
- Llach, J. & Gigaglia, M. (2003). *Escuelas ricas para los pobres. La segregación social en la educación media argentina*. <http://www.iae.edu.ar/SiteCollectionDocuments/GESE/EscuelasRicas.pdf>

- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea digital*, (2).
- Moscovici, S. (1979) *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Natanson, J. (2018). Mauricio Macri en su ratonera: el fin de la utopía gradualista. *Nueva Sociedad*, (276), 24-33.
- Nóbile, M. (2015). Placeres y compromiso en la labor docente en la escuela secundaria: transformación del otro y reconocimiento personal. *Trabajo y sociedad*, 25, pp. 99-110 <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/110054>
- Página 12 (21 de marzo, 2017). “Caer” en la educación pública. <https://www.pagina12.com.ar/27018-caer-en-la-educacion-publica>
- Perfil (16 de marzo, 2017). Vidal: “La educación pública no da para más”. <https://www.perfil.com/noticias/politica/vidal-antes-de-la-reunion-con-docentes-la-educacion-publica-no-da-para-mas.phtml>
- Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? *Persona y Sociedad*, 17(1), 113-128.
- Southwell, M., & Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, lenguaje y Sociedad*, 11(11) pp. 1-25.
- Strauss, A. & Corbin, J (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and procedures for Developing Grounded Theory*. Aldine.
- Suasnábar, C. (2018). Campo académico y políticas educativas en la historia reciente: a propósito del 30 aniversario de la revista Propuesta Educativa. *Propuesta educativa*, (50), 39-62. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852018000200005&lng=es&tlng=es.
- Tallarico, V. M. (2020). *Entre la promoción de la autonomía y la reproducción de la subordinación*. TeseoPress.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta educativa*, (29), 63-71.
- Terigi, F. (2011). Ante la propuesta de ‘nuevos formatos’: elucidación conceptual. *Quehacer educativo*, 107, 15-22.
- Tiramonti, G. (2001). *Modernización educativa de los ‘90: ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Temas Grupo Editorial
- Tiramonti, G. (Ed.). (2004). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Ediciones Manantial
- Vassiliades, A. (2020). Impugnaciones de la enseñanza y desplazamientos de la pedagogía: políticas docentes y discursos estandarizados en Argentina durante la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019). *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 30(2), 11-20. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852020000200011&lng=es&tlng=es.

La relación entre las representaciones implícitas
acerca del aprendizaje y la práctica pedagógica de
formadores de educadoras de párvulo: un estudio de
caso en una universidad católica privada en Chile

Eduardo Santander

Universidad Diego Portales
<https://orcid.org/0000-0001-5821-5424>
eduardo.santanderramirez@gmail.com

Mariela Avendaño

Universidad Finis Terrae
mavendanoc@uft.cl

Susana Parada

Universidad Finis Terrae
mparada@uft.cl

Patricia Soto de la Cruz

Universidad Finis Terrae
psoto@uft.cl

La relación entre las representaciones implícitas acerca del aprendizaje y la práctica pedagógica de formadores de educadoras de párvulo: un estudio de caso en una universidad católica privada en Chile

Resumen

Desde la teoría de la formación inicial docente, se ha planteado la relevancia de asegurar la vinculación teoría-práctica, es decir, que las representaciones o teorías implícitas acerca del aprendizaje que movilizan las educadoras muestren un correlato con el repertorio de prácticas pedagógicas que se despliegan al interior del aula. La evidencia disponible sugiere que la verificación de este calce permitiría acelerar los procesos de innovación pedagógica y cambio curricular en las prácticas de enseñanza de los profesores. A partir del análisis de material de interacciones videogradas en aulas de clases universitarias, este artículo busca examinar la convergencia entre la teoría implícita y la práctica pedagógica de un conjunto de 20 docentes universitarias que forman futuras educadoras de párvulos en una universidad privada católica ubicada en Santiago de Chile. Los hallazgos exhiben que una baja proporción de los profesores universitarios reportaron una adherencia entre sus creencias y sus prácticas, y que casi la totalidad de los profesores universitarios se adhieren a una teoría implícita de tipo crítica.

Palabras claves: teorías implícitas, formación inicial docente, práctica docente

The relationship between implicit representations about learning and the pedagogical practice of early childhood educators: a case study at a private catholic university in Chile

Abstract

From the theory of initial teacher training, the relevance of ensuring the theory-practice link has been raised, that is, that the representations or implicit theories about the learning that the educators mobilize, exhibit a correlation with the repertoire of pedagogical practices that they deploy inside the classroom. The available evidence suggests that verification of this fit would accelerate the processes of pedagogical innovation and curricular change in the teaching practices of teachers. Based on the analysis of video-interaction material in university classrooms, this article seeks to examine the convergence between the implicit theory and the pedagogical practice of a group of 20 university teachers who train future early childhood educators at a private catholic university placed in Santiago, Chile. The findings show that a low proportion of university professors reported adherence between their conceptual beliefs and their concrete practices, and that almost all university professors adhere to a critical theory of teaching.

Key Words: implicit theories, teacher initial training, pedagogical practice

Introducción

Varias investigaciones han constatado la importancia de generar políticas públicas orientadas al mejoramiento de la formación inicial docente como parte de un programa integral de esfuerzos institucionales para progresar en equidad y escalar los desempeños como país en materia educacional (Eyzaguirre & Inostroza, 2014; Rodríguez & Castillo, 2014; Rufinelli, 2014). Sin embargo, poca atención se ha dado al abordaje de la formación inicial de las educadoras de párvulos como un área problemática (García-Huidobro, 2006). Esta situación es contradictoria con la abundante evidencia internacional que prueba que la educación en la primera infancia mejora los resultados académicos posteriores, en especial, para los niños de clases desfavorecidas. Asimismo, promueve el desarrollo de habilidades cognitivas de lenguaje, interpersonales y socioemocionales (Lowe & Wolfe, 2000; OECD, 2017).

La mayoría de estos estudios se han centrado en aspectos de financiamiento asociados a cobertura (Ackerman & Barnett, 2006; Alarcón et al., 2015; Arzola & Camhi, 2013; San Martín, 2008); la necesidad de inversión en infraestructura de jardines para mejorar la equidad social (Britto et al., 2011); o en la mejora de los desempeños educacionales futuros cognitivos y no cognitivos con intervenciones tempranas en la etapa preescolar (Bakken, 2017; Barnett, 1995; Contreras et al., 2007; Masse & Barnett, 2002; Reynolds, 2001). Sin embargo, pocos estudios se han enfocado en las características del currículo de la formación inicial de educadoras de párvulo para garantizar estándares de calidad profesional de las egresadas. Al respecto, se ha señalado que un aspecto crítico para asegurar entornos de aprendizaje de alta calidad en primera infancia es la existencia de educadores altamente capacitados que reflexionen sobre sus prácticas y creencias pedagógicas, y que se encuentren apoyados por mentores que los guíen en su proceso de inserción y desarrollo profesional (Frede, 1998). En este contexto, se ha señalado que la clave consiste en disponer de profesionales que sean capaces de describir el currículo y los marcos conceptuales de los métodos didácticos que gestionan. Asimismo, las educadoras de párvulo deben ser capaces de modelar interacciones pedagógicas significativas que estimulen el desarrollo cognitivo, el trabajo colaborativo, y objetivos de aprendizaje claros y definidos bajo la tutela de una teoría o un conjunto sistemático de saberes pedagógicos (Bennet & Ackerman, 2006; Espinosa, 2002).

Por ello, resulta importante estudiar las características de la formación inicial de educadoras de párvulo. Si bien la literatura sobre formación inicial docente en Chile es abundante (Ávalos, 2010, 2014; Manzi et al., 2011), poca atención se ha dedicado a cómo asegurar la calidad de la formación en educación preescolar. Desde la política ministerial, uno de los principales avances ha sido la publicación de los estándares orientadores para carreras de Educación Parvularia el año 2012. El objetivo de este documento fue proporcionar a las instituciones formadoras orientaciones claras y precisas acerca de los contenidos disciplinarios y aspectos pedagógicos que debe dominar todo educador y

educadora de párvulos al finalizar su formación inicial con el fin de ser efectivo en el ejercicio de su profesión (Mineduc, 2012).

Un ámbito poco estudiado por la literatura ha sido el rol de los *formadores de formadores*, especialmente en el ámbito de la enseñanza de la educación inicial. Los profesores universitarios son agentes activos en el desarrollo de las representaciones y creencias pedagógicas de los futuros profesores. Un indicador importante de la calidad de la enseñanza es el nivel de coherencia que existe entre el discurso y la práctica, es decir, entre lo que el docente piensa pedagógicamente y lo que realmente termina siendo su práctica en el aula (Gómez & Zamora, 2012; Pajares, 1992; Pozo et al., 2006; Riquelme, 2000; Tillema & Kremer-Hayon, 2005). Las razones que explicarían este descalce serían la mediación con el entorno del jardín/escuela, las trayectorias biográficas de los estudiantes, y los procesos mismos de transposición pedagógica (Annan et al., 2011).

Por efecto de las reformas curriculares y el impacto de las modalidades curriculares en educación inicial, la formación universitaria de educadoras de párvulo suele inclinarse a paradigmas de tipo constructivista o de aprendizaje activo del niño (Peralta, 2017), en las que el conocimiento es fruto de una construcción operada por el propio infante con la mediación del educador. Particularmente, en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, se destaca la importancia de intencionar la identidad y la autonomía del niño, por ejemplo, relevando el rol del juego como estrategia pedagógica, la creación de proyectos colaborativos que promuevan la curiosidad natural, la construcción y comprensión de mensajes, y la utilización de preguntas que propicien el planteamiento de problemas o la formulación de conjeturas hipotéticas (Mineduc, 2018). En este sentido, es importante destacar que estudios cualitativos constatan que las educadoras de párvulo chilena, en general, movilizan racionalidades pedagógicas fuertemente centradas en aspectos técnico-funcionales y en un lenguaje pedagógico institucionalizado; así, la reflexión se basa casi enteramente en la solución de problemas del aula, y en el uso de estrategias de enseñanza, de planificación y evaluación en función de logros concretos referidos a aprendizajes de los niños y las niñas (Cortés, 2012).

En efecto, la gran mayoría de los estudios sobre representaciones de los profesores universitarios y los perfiles de prácticas pedagógicas son de tipo cualitativo, y con perspectiva hermenéutica o fenomenológica (Basto, 2012; De Vicenzi, 2008; Martínez, 2015; Roa, 2013). En este marco, y a partir de un diseño cuantitativo, esta investigación busca explorar la convergencia entre teorías implícitas y prácticas pedagógicas en un conjunto de 20 profesoras universitarias de la carrera de Educación de Párvulos en una universidad privada confesional ubicada en Santiago de Chile. Para ello, se han aplicado dos instrumentos de medición para relevar tanto concepciones como prácticas de enseñanza en aulas universitarias. Este estudio es un avance en la literatura respecto a investigaciones previas, en las que las prácticas enseñanza han sido evaluadas con criterios metodológicos cualitativos, como pautas de

observación (por ejemplo, Judikis, 2008, o De Vicenzi, 2008). Por otro lado, la presente investigación busca suplir el déficit relativo de la literatura existente sobre el mejoramiento continuo de la formación inicial docente de educadoras de párvulo, relevando la necesidad de profundizar en la vinculación teoría-práctica de los *formadores de formadores* y en el mejoramiento continuo de la calidad de la oferta formativa de las carreras de Educación Parvularia en Chile.

Marco conceptual

Estudios recientes sobre biología del conocimiento y neurociencias cognitivas han resaltado la importancia de que la formación de profesoras preescolares incluya una fuerte preparación en teorías pedagógicas para que, luego, estas se trasladen a la práctica efectiva en contextos reales de enseñanza-aprendizaje. En efecto, las concepciones, creencias, constructos y teorías de los docentes se reconvierten en acciones pedagógicas concretas, y gran parte de los cambios educativos son posibles si los agentes que participan en ellos están dispuestos a modificar sus creencias y sus prácticas (Fernández & Elortegui, 1996; Gimeno, 1991; Pozo, 2000).

En este marco, se han definido las teorías implícitas como “teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica docente (...) son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales” (Marrero, 1993, p. 245). Muchas veces, esta síntesis es adoptada sin mayor conciencia de ello, a través del hacer o al estar expuesto a modelos de enseñanza. Esto implica consecuencias en el actuar posterior del docente en el aula, lo que incluso puede llegar a constituir un currículo oculto en su práctica (Pozo, 2000). En tal sentido, las teorías implícitas son los saberes o concepciones personales no conscientes, intuitivas o informales profundamente arraigadas sobre lo que es aprender y enseñar que repercuten en la evaluación de los aprendizajes, porque aprender, enseñar y evaluar son procesos considerados interrelacionados e influyentes entre sí (Monereo & Castelló, 2009).

Cabe señalar que lo que el profesor haga en la práctica nunca estará exclusivamente influido por lo que aprende en su proceso formativo, sino también por la interrelación o diálogo que ese contenido hace con las teorías implícitas. El docente no es consciente de ellas, a pesar de que sí determinan las estrategias y prácticas que realizará en el aula para que sus alumnos aprendan los contenidos establecidos en los programas educativos, los cuales son elementos fundamentales para impulsar mejoras en los resultados de aprendizaje (Cosío & Hernández, 2016; Pozo et al., 2006). Por otro lado, existe evidencia que afirma que las teorías implícitas asumidas están moduladas por el modo en que el profesor se formó en su educación universitaria (Oramas, 2013). Por lo tanto, la pedagogía universitaria es fundamental en modelar el espectro de prácticas pedagógicas que implementarán futuros educadores en formación. Lo que los profesores universitarios hacen son saberes recontextualizados por

las docentes en formación y son, luego, volcados en el ejercicio profesional pedagógico (Solar, 2001).

En este marco, las nuevas tendencias educativas, inspiradas en paradigmas socioconstructivistas, han obligado a repensar las prácticas pedagógicas de los profesores universitarios. Se ha generado, así, una comprometida reflexión sobre cómo integrar intervenciones didácticas en los esquemas de enseñanza de los profesores para poder contribuir con la formación de individuos que puedan insertarse críticamente y creativamente en diferentes contextos sociales, y con capacidad de autoaprendizaje (De Vicenzi, 2008). Este ámbito de discusión ha sido escasamente abordado por la literatura sobre formación inicial docente. Schon (1992), por ejemplo, sostuvo que, si bien hay orientaciones genéricas sobre la manera en que se deben formar futuros educadores, no existe un discurso pedagógico dominante que gobierne claramente la práctica docente en las aulas universitarias; esto conduce a una pluralidad de intervenciones y modalidades de prácticas didácticas sin mucha cohesión entre ellas (Ros, 2016). En este contexto, no habría articulación lógica entre las teorías implícitas y las prácticas, además de que existiría una escasa reflexión en torno a cómo las concepciones de enseñanza permean las decisiones de actuación pedagógica que efectivizan los docentes en los contextos de aula (Tillema & Kremer-Hayon, 2005).

Evaluar la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace constituye un eje en las instancias de reflexión pedagógica docente; ello permite acelerar el proceso de cambio conceptual docente. Como han sostenido Roststein y Paula (2015), “para relevar el pensamiento del docente sobre la enseñanza desde el análisis de sus teorías implícitas, resulta necesario generar una situación en que éste reflexione sobre su práctica de enseñanza y que desde una acción discursiva pueda describirla” (p. 36). Esta reflexión sobre la práctica inicia un proceso de cambio conceptual que señala la necesidad de que el docente observe críticamente su práctica y la transforme para dar respuesta adecuada a las demandas del contexto de enseñanza. En este sentido, la necesidad de esta convergencia entre concepción de la enseñanza y práctica pedagógica es un aspecto estudiado en la literatura. La evidencia disponible sugiere que la verificación de este calce permitiría acelerar los procesos de innovación pedagógica y cambio curricular en las prácticas de enseñanza de los profesores, lo que permitiría mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, y actualizar el repertorio de prácticas a las corrientes pedagógicas actuales (Fernández et al., 2011; Marrero, 2009; Pérez et al., 2011). Bruner (1988), por ejemplo, señaló que estas teorías personales cumplen cierta función cohesionadora, y que ayudan al profesor a decodificar la situación educativa y modular la toma de decisiones pedagógicas. Así, las diferencias entre el pensamiento del profesorado, y sus prácticas o actuación pedagógica deben derivar en importantes repercusiones en la formación y capacitación docente (Zapata, 2012).

Sobre las teorías pedagógicas de los profesores universitarios, existe literatura que indica que la mayoría de ellas está permeada por paradigmas de

tipo constructivista, interpretativista, crítico o de aprendizaje activo, en línea con la reforma curricular (Gómez & Zamora, 2012; Judikis, 2008). En general, estas teorías asumen que todo conocimiento es una construcción contextualizada que implican procesos mentales reconstructivos de las representaciones anteriores en diálogo con el nuevo contenido (Pozo et al., 2006), lo que pone al estudiante como sujeto activo y protagonista de su propio aprendizaje. Esta hipótesis podría, incluso, acentuarse en el contexto de la formación inicial de educadores de párvulo, donde la mayoría de las modalidades curriculares se caracterizan por situar al niño como persona única e indivisible, que participa con todo su ser en cada experiencia pedagógica ofrecida, y que reconoce la importancia del rol protagónico de niñas y niños en los procesos de aprendizaje (Peralta, 2017). Todo ello está en línea con los Estándares y Bases Curriculares de la formación elaborados por el Minedu y la Subsecretaría de Educación Parvularia (2012, 2018).

La evidencia disponible sobre teorías pedagógicas de profesores/as universitarios/as apunta a que la mayoría adhieren a paradigmas activos y constructivistas del aprendizaje, en línea con la reforma curricular y las políticas de formación inicial docente en las universidades chilenas (Judikis, 2008). Por su parte, Gómez y Guerra (2012) sostuvieron que, aun cuando los docentes manifiestan una visión constructivista del aprendizaje, esto no asegura prácticas pedagógicas consistentes con este enfoque: “Los formadores de profesores rara vez usan el modelamiento ante sus alumnos en una forma productiva como para hacer explícita su propia enseñanza, y la conexión entre ésta y la teoría” (p.39). Esta investigación es consistente con la de Riquelme (2000), quien señaló que hay poca articulación entre teorías implícitas y prácticas pedagógicas al enseñar materias como inclusión o diversidad en el aula, especialmente en lo que refiere a las formas de enseñanza, la relación profesor-alumno y los procedimientos evaluativos.

Esta investigación busca observar la convergencia entre la teoría implícita a la que se adscribe el profesor universitario, y su práctica pedagógica efectiva en contexto de aula. El estudio busca dar luces sobre un aspecto poco estudiado en la formación inicial docente, el cual tiene repercusiones en las estrategias pedagógicas de los futuros formadores de párvulos en Chile.

Marco Metodológico

Datos

La investigación realizada es de orientación cuantitativa, y está basada en un método descriptivo y correlacional. La muestra fue no probabilística y la constituyen 20 profesoras y profesores universitarios que impartían asignaturas del itinerario curricular vigente de la carrera de Educación Parvularia en una universidad privada católica ubicada en Santiago de Chile durante el primer semestre académico del año 2018. La población de referencia es de

aproximadamente 25 profesores. En ese sentido, si bien la muestra no es representativa, la cobertura del marco muestral de este estudio es del 80 %. No fue total, porque se priorizaron profesores y profesoras que dictaban asignaturas disciplinares del plan de estudio, de ahí que se excluyeran asignaturas de formación general en ciencias de la educación (por ejemplo, psicología del desarrollo); de formación genérica (por ejemplo, ética); o de habilidades transversales (por ejemplo, liderazgo o emprendimiento).

El caso es una universidad chilena urbana, privada y confesional, fundada en 1988, que cuenta con una población estudiantil de aproximadamente 10 000 estudiantes de pregrado distribuidos en nueve facultades. Actualmente, está adscrita a la política estatal de gratuidad y se encuentra acreditada por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) por un período de 4 años (de un máximo de 7).

Se aplicaron dos instrumentos de medición con propiedades psicométricas validadas, las que se explican en la sección siguiente. Los datos fueron levantados entre marzo y julio del año 2018. La edad promedio de los profesores fue de 46 años (DE=10,73), de los cuales el 91 % eran mujeres. La Tabla 1 muestra datos demográficos de la muestra.

Tabla 1
Datos demográficos de la muestra (N=20)

	Promedio / D.E	%
Edad	46,2 / 10,73	
Mujeres		91,04
Años de docencia universitaria	11,6 / 8,28	
Postgrado (magíster o doctorado)		80,95
Con contrato (media jornada o más)		14,28
Universidades en donde ha dictado docencia universitaria (en número de universidades)	3,5/2,01	
Años de ejercicio profesional en jardín infantil (público o privado)	8,9/8,9	

Elaboración propia.

Instrumentos

Se utilizaron dos instrumentos de medición. Para relevar las concepciones de enseñanza y teorías implícitas, se aplicó el inventario atribucional de teorías implícitas de Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993). Este instrumento está compuesto por 33 frases de autorreporte o de autodeclaración (*pienso que, creo que, en mi opinión...*), que se puntúan mediante la escala Likert de cinco puntos

(1=completamente en desacuerdo, 2=en desacuerdo, 3=inseguro, 4=de acuerdo, 5=completamente de acuerdo). El test exhibe buenas propiedades psicométricas en general (Jiménez & Correa, 2002; Rodrigo et al., 1993). El instrumento tipologiza cinco tipos de teorías implícitas en el profesorado universitario: teoría tradicional/dependiente, teoría constructivista/interpretativista, teoría técnica/productiva, teoría activa/expresiva, y teoría crítica/emancipatoria, cuyos estadísticos de confiabilidad fueron de 0,74; 0,73; 0,91; 0,91; y 0,90, respectivamente (Marrero, 1988).

Tabla 2
Definición conceptual de teorías pedagógicas implícitas

Factor	Definición conceptual
Teoría Tradicional	Refiere a la teoría de enseñanza tradicional que caracteriza la enseñanza como la conocemos históricamente.
Tecnológica	Es aquella teoría de enseñanza que se caracteriza por estar fuertemente influenciada por la tradición científica y tecnológica.
Activa	Es aquella teoría de enseñanza que se orienta a desarrollar la máxima participación del alumno en su aprendizaje, tendiendo al autoaprendizaje y a la experimentación.
Constructivista	Teoría que establece que el aprendizaje se construye a partir del descubrimiento y la interacción con el medio
Crítica	Teoría que plantea que el aprendizaje se logra a través de la comunicación de ideologías y que este proceso es central en toda formación.

Tomado de Judikis (2008, p. 8)

Para relevar las prácticas de enseñanza, se empleó el cuestionario validado de prácticas pedagógicas para docentes de carreras universitarias (Pérez et al., 2016). Si bien el cuestionario fue aplicado para docentes de carrera de salud, se revisó el cuestionario y se verificó su idoneidad para su aplicación en carreras de formación inicial docente. Con el objetivo de evaluar las prácticas pedagógicas con este instrumento, se videograbaron dos horas de clase de los 20 profesores universitarios, y se puntuó cada ítem en la rúbrica a partir de una modalidad de evaluación cruzada o evaluación de pares. Se constituyó una comisión de profesores encargados de evaluar las prácticas pedagógicas de los 20 profesores. Los disensos fueron resueltos colectivamente a partir de un proceso de negociación de los criterios utilizados para imputar la rúbrica de evaluación. El cuestionario, que consta de 60 ítems, mide la frecuencia con que los docentes realizan conductas propias de su actividad y ejercicio pedagógico docente, incluyendo actividades de planificación, enseñanza, evaluación, uso de recursos y gestión del ambiente educativo. El comité de pares evaluó en una escala de cinco valores (1= nunca o casi nunca; 2= rara vez; 3= a veces; 4=

frecuentemente; 5= siempre o casi siempre) cada uno de los reactivos a partir de un juicio apreciativo de la práctica pedagógica. En el cuestionario, se identificaron seis factores latentes: (1) enseñanza centrada en el estudiante, (2) planificación de la enseñanza, (3) evaluación del proceso, (4) relación dialogante, (5) enseñanza centrada en el profesor y (6) uso de recursos tecnológicos. La descripción taxonómica del instrumento se ilustra en la Tabla 3.

Tabla 3
Definición conceptual de las dimensiones de práctica pedagógica

Factor	Definición conceptual
Enseñanza centrada en el estudiante	Actividades que buscan que el estudiante aprenda, caracterizadas por una orientación constructivista con énfasis en el desarrollo integral del estudiante y en una mayor participación de este en su proceso formativo
Planificación de la enseñanza	Actividades de preparación que buscan generar una actividad pedagógica ordenada y secuenciada, orientada a favorecer el aprendizaje del estudiante
Evaluación del proceso	Actividades que buscan realizar una evaluación del aprendizaje del estudiante de manera continua, integral y desde múltiples fuentes de información
Relación dialogante	Actividades para establecer una relación cálida, empática, respetuosa y motivadora con los estudiantes para contextualizar favorablemente su proceso formativo
Enseñanza centrada en el profesor	Actividades para buscar que el estudiante aprenda, caracterizadas por una orientación tradicional, centrada en el profesor y en la transmisión de contenidos declarativos, y que promueve una actitud pasiva del estudiante
Uso de recursos tecnológicos	Actividades para diseñar, y emplear dispositivos y herramientas tecnológicas para apoyar eficazmente el proceso formativo, estimulando, a su vez, el uso de estas por parte de los estudiantes

Tomado de Pérez et al. (2016, p. 801)

Análisis de datos

En primer lugar, se reportarán y describirán las teorías implícitas de los profesores de la muestra usando las categorías descriptivas de clasificación propuestas por Marrero (1988). Las prácticas de enseñanza se analizarán usando la tipología de factores del cuestionario identificado por Pérez et al. (2016). Luego, se calcularán tablas de contingencia y coeficientes no paramétricos para comparar diferencias estadísticas entre las proporciones. Para el procesamiento estadístico de los datos, se usará el software SPSS, versión 23.

Resultados

Las teorías implícitas de los profesores

La Tabla 4 resume los estadísticos descriptivos de las escalas de Marrero (1988) en la muestra de profesores.

Tabla 4
Estadísticos descriptivos de las subescalas de teorías implícitas

	Media	Desviación estándar
Teoría tradicional	3,26	0,42
Teoría tecnológica	2,66	0,42
Teoría activa	3,66	0,41
Teoría constructivista	3,30	0,44
Teoría crítica	4,31	0,17

Elaboración propia

En general, las teorías implícitas muestran poca dispersión. La media más alta se encontró en la teoría crítica, seguida de la teoría activa, la constructivista, la tradicional y, finalmente, la tecnológica.

La Tabla 1 del apéndice resume los estadísticos descriptivos por ítem del cuestionario de teorías implícitas. En ella, se observa que las afirmaciones con medias de acuerdo más altas fueron: “Al evaluar, opino que lo fundamental es valorar no solo el resultado, sino el conjunto de actividades realizadas por el alumno” (=4,85, D.E=0,37); “Estoy convencido de que lo que el alumno aprende experimentándolo no lo olvida nunca” (=4,75, D.E=0,44) y “Creo que es necesario integrar la formación en el medio; solo así podremos preparar a los alumnos para la vida” (=4,75, D.E=0,55). Los tres ítems forman parte de la teoría implícita crítica según Marrero (1988).

Por otro lado, los ítems con menor media de acuerdo fueron estos: “Procuro que en mis clases haya un cierto clima de competitividad entre los alumnos, porque ello los motiva mejor” (=1,95, D.E=1,15), que pertenece a la subescala de teoría tradicional; “Soy de la opinión de que la formación debe permanecer al margen de los problemas políticos” (=1,9, D.E=1,07), que pertenece a la subescala de teoría tecnológica; y “Creo que el mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo” (=1,8, D.E=1,06), que pertenece a la subescala de teoría implícita tecnológica.

En general, las teorías implícitas muestran poca dispersión en esta muestra de profesores profesoras, donde la mayoría de ellos y ellas adscriben a concepciones críticas de la docencia universitaria (95,20 %), y solo uno en la

tradicional (4,80 %). En efecto, la media más alta se encontró en la teoría crítica, seguida de la teoría activa, la constructivista, la tradicional y, finalmente, la tecnológica. Estadísticamente, los y las docentes mostrarían adhesión a una creencia pedagógica en particular, en desmedro de otras.

Las prácticas pedagógicas de los y las docentes

En la Tabla 5, se presentan los estadísticos descriptivos de los factores del instrumento de medición de prácticas pedagógicas.

Tabla 5
Estadísticos descriptivos de los factores de prácticas pedagógicas

Énfasis de la práctica pedagógica	Media	Desviación estándar
Enseñanza centrada en el estudiante	3,36	0,53
Planificación de la enseñanza	3,60	0,53
Evaluación del proceso	2,93	0,66
Relación dialogante	3,80	0,81
Enseñanza centrada en el profesor	3,33	0,64
Uso de recursos tecnológicos	3,10	0,62

Elaboración propia

En general, las subescalas exhiben poca dispersión, con medias que van desde 2,93 (práctica pedagógica centrada en la evaluación del proceso) a 3,80 (práctica pedagógica centrada en una relación dialogante).

En términos de la distribución por práctica pedagógica, la Figura 1 evidencia que el 40 % de los docentes se identifica con una práctica pedagógica como relación dialogante, seguido por quienes la entienden como una enseñanza centrada en el profesor (20 %). A diferencia de las teorías implícitas, en las prácticas pedagógicas, se observa una heterogeneidad mayor.

Figura 1. Resultados de identificación con práctica pedagógica.



Elaboración propia

Nota: *=En este caso, los promedios máximos fueron compartidos por ambas subescalas.

La relación entre las teorías implícitas y las prácticas pedagógicas

Como se observa en la Tabla 6, la mayoría de los profesores que adscriben a la teoría implícita crítica muestran una práctica pedagógica centrada en una relación dialogante (36,8 %), seguida por aquellos que efectivizan una práctica más centrada en el profesor (21,1 %) y en la planificación de la enseñanza (15,8 %). A nivel estadístico, la principal díada práctica pedagógica–teoría implícita se radica en relación dialogante–teoría implícita crítica.

Tabla 6
Resultados de práctica pedagógica según teoría implícita (N=19)

	Crítica	
	N	%
Uso de recursos tecnológicos	1	5,3
Evaluación del proceso	2	10,5
Enseñanza centrada en el profesor	4	21,1
Relación dialogante	7	36,8
Planificación de la enseñanza	3	15,8
Enseñanza centrada en el estudiante y relación dialogante	1	5,3
Enseñanza centrada en el profesor y relación dialogante	1	5,3
Total	19	100

Elaboración propia

Nota: No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ningún par de variables.

Discusión

Este estudio buscó estudiar, desde una perspectiva metodológica cuantitativa, la correlación entre teorías implícitas y prácticas pedagógicas en una muestra de profesoras y profesores universitarios de la carrera de Educación Parvularia en una universidad privada confesional en Santiago de Chile. Para ello, se ocuparon instrumentos estandarizados de medición tanto de las teorías implícitas como de las prácticas pedagógicas.

En general, la evidencia de correlación entre teoría implícita y práctica pedagógica en profesores universitarios de educadoras de párvulo es consistente con investigaciones previas (Gómez & Zamora, 2012; Judikis, 2008; Riquelme, 2000). Por un lado, se muestra alta adherencia a creencias pedagógicas basadas en la construcción del aprendizaje y en el alumno como sujeto protagónico. Sin embargo, esta teoría implícita no se traslada al repertorio de prácticas efectivas de aula, donde coexisten prácticas centradas en el profesor, en la planificación de la enseñanza, la evaluación del proceso y en relaciones dialogantes con los estudiantes. A diferencia de lo postulado por Roa (2016), quien sostuvo que los académicos no suelen asumir una teoría en exclusiva, sino una combinación de varias, esta investigación aporta evidencia para concluir que más de un 90 % de los profesores se adscriben a una teoría implícita crítica, configurada por una concepción disciplinar y problemática del conocimiento, del aprendizaje por descubrimiento guiado, del énfasis en la socialización y de su carácter político-moral (Jiménez & Correa, 2002).

En general, las teorías pedagógicas críticas suelen estar emparentadas con alta densidad de reflexión pedagógica y vocación de transformación social y emancipación, inspiradas en enfoques de pedagogía de la liberación (Sardá, 2007). Esta conclusión es contradictoria con estudios cualitativos que exploran las cogniciones pedagógicas de las educadoras de párvulo chilenas, donde primarían las racionalidades técnica-normativas y funcionales (Cortés, 2014). Este estudio manifiesta una mayor vocación por prácticas pedagógicas orientadas a configurar relaciones dialogantes con los estudiantes en el marco de una teoría implícita crítica, basada en creencias pedagógicas más alternativas, y orientadas a la problematización de la dominación y a la interrogación crítica de las estructuras de poder en el aula y la sociedad (Freire, 1970).

Otro hallazgo relevante de este estudio es que reporta más variabilidad en las prácticas que en las teorías implícitas sobre la docencia. En efecto, este estudio mostró adhesión casi total a creencias pedagógicas basadas en teorías críticas de la docencia, pero menor incidencia de un enfoque sobre práctica pedagógica específica. Es muy probable que este resultado guarde relación con los marcos institucionales para la buena docencia en la universidad que es objeto de este estudio. En efecto, la institución ha hecho un esfuerzo considerable por orientar las creencias de los y las docentes a metodologías activas de enseñanza con el fin de que el estudiante sea el centro de la docencia. Sin embargo, en el ámbito de las prácticas, el docente tiende a mayores grados de libertad y

discreción pedagógica, lo que podría eventualmente explicar esta disonancia. Los análisis estadísticos inferenciales mostraron que los profesores que se identificaron con la teoría crítica mostraron menos años de docencia universitaria, pero más años de experiencia profesional en jardín infantil público o privado. Los profesores que manifestaron adherir a teorías críticas de la docencia son significativamente más jóvenes que el profesor que se identificó con la teoría tradicional.

Este énfasis crítico de las creencias pedagógicas puede también estar afectado por lo que Peralta (2017) llamó un currículo 'posmodernista'. Este permea la formación y entrenamiento profesional de las futuras educadoras de párvulo en línea con las orientaciones y estándares curriculares ministeriales, las cuales destacan al niño como sujeto activo de su propio aprendizaje, y relevan la importancia de la experiencia lúdica como vehículo de exploración, descubrimiento de propia identidad personal y capacidad creativa del niño (Mineduc, 2018). Sin embargo, existen autores, como Jiménez y Correa (2002), quienes señalan que la teoría implícita crítica opera más como un enfoque analítico-conceptual que como una teoría pedagógica concreta, dado que cuenta con pocos descriptores operacionales o indicadores específicos para medir su implementación en el aula de infantes.

Esta investigación plantea interrogantes a las características de la formación inicial de las educadoras de párvulo y al desarrollo de la profesionalidad docente de la educadora de infantes. En efecto, se hace necesario generar más producción académica que examine los planes de estudio y los perfiles de egreso de las carreras de educación parvularia. Esto sí se ha hecho, por ejemplo, con la formación de profesores de educación básica (Sotomayor et al., 2011) para relevar la tipología de docente que se busca preparar, más allá de una discusión técnica sobre las modalidades de implementación ejecutiva del currículo. Esta reflexión se hace aún más necesaria en el contexto de las transformaciones institucionales que está experimentando el campo de la educación inicial en Chile y la configuración de la educación parvularia como un nicho creciente de investigación académica empírica (Cortázar & Vielma, 2017).

Por otro lado, se busca subrayar el rol esencial de los *formadores de formadores* en la transmisión de creencias pedagógicas a sus estudiantes, las que luego se resignifican y recontextualizan en la práctica pedagógica. Muy lejos de intencionar una recepción pasiva, los profesores de esta muestra se adhieren a una teoría de enseñanza centrada en el estudiante como centro de aprendizaje, así como en la movilización de las experiencias y conocimientos previos como clivajes de su propio proceso de aprendizaje de la profesión (Rotstein & Paula, 2015). Este hallazgo sugiere que los estudiantes en formación también buscarán traspasar modelos de aprendizaje relacional con vocación de transformación social en sus propias estudiantes. Con ello, se hace necesario relevar una reflexión del perfil de formación de las educadoras de párvulo, y en las racionalidades que buscan transferir en sus procesos de preparación y entrenamiento profesional en el ámbito de la práctica pedagógica concreta.

Limitaciones

En primer lugar, se presentan limitaciones de tamaño muestral. Si bien la cobertura del marco muestral fue de casi el 80 %, la estrategia de muestreo fue no probabilística y el tamaño muestral fue de solo de 20 profesores y profesoras, lo que impide imputar validez externa o generalizabilidad estadística a los resultados de este estudio. Futuras investigaciones podrían aumentar el tamaño de la muestra, así como considerar profesores y profesoras de otras universidades.

Otra limitación del estudio consistió en que el instrumento ocupado para medir prácticas pedagógicas universitarias no tenía validación psicométrica precedente específicamente en prácticas pedagógicas en educación. Los resultados preliminares de este estudio, sin embargo, muestran buena adecuación para evaluar prácticas pedagógicas en educación parvularia, aunque se requieren evidencias psicométricas más robustas.

Por otro lado, el instrumento para evaluar teorías pedagógicas no mostró varianza en la muestra seleccionada de profesores universitarios. Este hallazgo sugiere que el instrumento puede no estar capturando la variedad de las creencias pedagógicas de los profesores que forman profesores, o, en su defecto, la posible existencia de un sesgo de deseabilidad en las respuestas, en tanto indica creencias pedagógicas más consistentes con la política y marco institucional para la buena docencia.

Por último, futuros estudios podrían estudiar la percepción de los y las estudiantes respecto a las prácticas de enseñanza y docencia de profesoras y profesoras. Una perspectiva interesante de análisis sería evaluar si las creencias y las prácticas pedagógicas son consistentes con lo que perciben las y los estudiantes de la docencia universitaria.

Referencias bibliográficas

- Ackerman, D. & Barnett, S. (2006). *Increasing the Effectiveness of Preschool Programs*. National Institute for Early Education Research, Rutgers University.
- Alarcón, J., Castro, M., Frites, C., & Gajardo, C. (2015). Desafíos de la educación preescolar en Chile: Ampliar la cobertura, mejorar la calidad y evitar el acoplamiento. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 287-303.
- Annan, J.; Bowler, J.; Mentis, M; & Somerville, M. (2011). Between Theory and Practice Falls the Shadow: The Learning Theories Profile. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 10(3), 238-252.
- Arzola, M., & Camhi, R. (2013). *Educación Preescolar: evidencia y desafíos para Chile*. Serie Informe 9, Social. Libertad & Desarrollo. Santiago, Chile.
- Ávalos, B. (2010). Formación inicial docente en Chile: Calidad & políticas. En *Ecos de la revolución pingüina*. Santiago, Chile: Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), pp. 257-284, Universidad de Chile.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 11-28.
- Bakken, L. (2017). Early Childhood Education: The Long-Term Benefits. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(2), 255-269.
- Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5(3), 25-50.
- Basto, S. (2012). De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6). 393-412.
- Britto, P. R., Yoshikawa, H., & Boller, K. (2011). Quality of early childhood development programs in global contexts: Rationale for investment, conceptual framework and implications for equity. *Social Policy Report*, 25(2), 3-30.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata.
- Contreras, D.; Herrera, R.; & Leyton, G. (2007). Impacto de la educación preescolar sobre el logro educacional. Evidencia para Chile. Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- Cortázar, A. & Vielma, C. (2017). Educación Parvularia chilena: Efectos por Género y años de participación. *Calidad en la Educación*, 47, 19-42.
- Cortés, J. (2014). Reflexión pedagógica de las educadoras de párvulos: racionalidades y contenidos. *Temas de Educación*, 20(1), 67-81.
- Cossio, E. & Hernández, G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza & aprendizaje de profesores de primaria & sus prácticas docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1135-1164.

- De Vicenzi, A. (2008). Concepciones de enseñanza & su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Pedagogía Universitaria*, 12(2), 87-101.
- Espinosa, L. (2002). *High Quality Preschool, Why We Need It and What It Looks Like*. National Institute of Early Education Research. www.nieer.org.
- Eyzaguirre, S. & Inostroza, D. (2014). Antecedentes para perfeccionar la formación inicial docente. *Puntos de Referencia* 379, Centro de Estudios Públicos, Santiago, Chile.
- Fernández, J., & Elortegui, N. (1996). Qué piensan los profesores de cómo se debe enseñar. *Enseñanza de las Ciencias*, 14(3), 331-342.
- Fernández, T.; Pérez, R.; Peña, S. & Mercado, S. (2011). Concepciones sobre la enseñanza del profesorado y sus actuaciones en clases de ciencias naturales de educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(49), 571-596.
- Frede, E. C. (1998). Preschool program quality in programs for children in poverty. En W. Steven Barnett & S. Spence (Eds.). *Early Care and Education for Children in Poverty* (pp.77-98). SUNY series, Early Childhood Education: Inquiries and Insights.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Tierra Nueva.
- García-Huidobro, J. (2006). Formación inicial de educadoras(es) de párvulos en Chile. *Expansiva*, 80, 1-26.
- Gimeno, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.
- Gómez, V. & Guerra, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza & el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 25-43.
- Hernández, F. & Maquilón, J. (2011). Las creencias & las concepciones. Perspectivas complementarias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 165-175.
- Jiménez, A. & Correa, A. (2002). El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 525-548.
- Judikis, J.C. (2008). *Teorías Implícitas sobre el aprendizaje & su relación con las prácticas pedagógicas en estudiantes de pedagogía en la Universidad de Magallanes y profesores en ejercicio de la XII región*. FONIDE – Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación, Departamento de Estudios y Desarrollo. División de Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación.
- Lowe, D. & Wolfe, B. (2000). *Child Care Quality: Does It Matter and Does It Need to Be Improved?* Institute for Research on Poverty. Special Report 78.
- Manzì, J., Lacerna, P., Meckes, L., Ramos, I., García, M. J., Pavez, P., Ortega, L. & San Martín, E. (2011). ¿Qué características de la formación inicial de los

- docentes se asocian a mayores avances en su aprendizaje de conocimientos disciplinarios? Proyecto FONIDE N°: F511015, Ministerio de Educación.
- Marrero, J. (1988). *Teorías implícitas & planificación del profesor*. Tesis doctoral: Universidad de la Laguna, España.
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M^aJ. Rodrigo, A. Rodríguez & J. Marrero (Coords.): *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (243-276). Aprendizaje Visor.
- Martínez, C. (2015). *Concepciones y prácticas docentes e investigativas del profesorado universitario de Ciencias: un estudio de caso en la enseñanza de biología*. Departamento de Didáctica de las Ciencias, Universidad de Barcelona, Tesis para optar al grado de doctora en didáctica. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/294034/CMG_TESIS.pdf?sequence=1.
- Masse, L. N., & Barnett, W. S. (2002). *A benefit cost analysis of the Abecedarian early childhood intervention*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research.
- Mineduc (2012). *Estándares Orientadores para carreras de Educación Parvularia*. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/09/Est%C3%A1ndares_Parvularia.pdf.
- Mineduc (2018). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf.
- Monereo, C. & Castelló, M. (2009). *La evaluación como herramienta de cambio educativo: evaluar las evaluaciones. Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. GRAÓ.
- Oramas, A. (2013). Creencias sobre la enseñanza que poseen docentes en la modalidad a distancia. *Una Investig@ción*, 5(9), 38-58.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and education research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 63(3), 307-332.
- Peralta, V. (2017). *Construyendo currículos posmodernos en la educación inicial latinoamericana*. Santiago.
- Pérez, C.; Vacarezza, G.; Aguilar, C.; Coloma, K.; Salgado, H.; Baquedano, M.; Chavarría, C. & Bastías, N. (2016). Cuestionario de prácticas pedagógicas: análisis de su estructura factorial y consistencia interna en docentes de carreras de la salud. *Revista Médica Chile*, 144, 795-805
- Pizarro, P. & Espinoza, V. (2016). ¿Calidad en la formación inicial docente? Análisis de los nuevos Estándares de la Educación de Párvulos en Chile. *Perspectiva Educacional*, 55(1), 152-167.
- Pozo, J. (2000). Concepciones de aprendizaje & cambio educativo. *Revista Ensayos y Experiencias*, 33, 4-13.

- Pozo, J.; Scheuer, N.; Pérez, M.; Mateos, M.; Martín, E. & De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Grao.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez Echeverría, M. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En Pozo, J., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Martín, E & de la Cruz, E. *Nuevas formas de pensar la enseñanza & el aprendizaje* (pp. 171-188). Grao.
- Reynolds, A. J. (2001). *Success in early intervention: The Chicago Child-Parent Centers*. University of Nebraska Press.
- Riquelme, P. (2000). Teorías implícitas y su influencia en la práctica pedagógica de un grupo de profesores pertenecientes a una escuela urbano marginal de Temuco. *Saberes & Haceres* 2(2), 63-73.
- Rodríguez, C. & Castillo, V. (2014). Calidad en la formación inicial docente: los déficits de las competencias pedagógicas y disciplinares en Chile. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-25.
- Rodrigo, J.M.; Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Ed. Visor, Madrid (España).
- Rolla, A. & Rivadeneira, M. (2006). *¿Por qué es importante y cómo es una educación preescolar de calidad?* Foco 76. http://www.expansiva.cl/media/en_foco/documentos/19062006104123.pdf
- Roa, H. (2013). Teorías implícitas y explícitas en los procesos de enseñanza & aprendizaje del solfeo. *Civilizar*, 14, 177-188.
- Ros, A. (2016). Las teorías implícitas en el contexto universitario. *Opción*, 32(12), 500-524
- Rotstein, B. & Paula, A. (2015). *Alfabetización académica contribuciones de una década de jornadas de intercambio en investigación*. Editorial Teseo
- Rufinelli, A. (2014). Los imprescindibles para una nueva profesión docente en Chile. *Cuadernos de Educación*, 16, 1-15.
- San Martín, D. (2008). "Impacto académico de la educación preescolar. Un análisis desde la economía para el caso chileno". Tesis Instituto de Economía, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Sardá, E. (2007). Teoría crítica y pedagogía. *Diálogos Pedagógicos*, 9, 45-63.
- Schon, D. (1992). *La formación de profesores reflexivos*. Editorial Paidós.
- Solar, M. (2001). Concepción de la docencia y prácticas en la pedagogía universitaria.. *Calidad en la Educación* (15), 1-10.
- Sotomayor, C.; Parodi, G.; Coloma, C., Ibáñez, R.; & Cavada, P. (2011). La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación? *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48(1), 28-41.

- Tillema, H., & Kremer-Hayon, L. (2005). Facing Dilemmas: Teacher-Educators' Ways of Constructing a Pedagogy of Teacher Education. *Teaching in Higher Education*, 10, 203-217.
- OECD (2017), *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care, Starting Strong*. OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en>.
- Unicef (2001). *Estado Mundial de la Infancia*. Fondo de Naciones Unidas para la Infancia.
- Zapata, M. (2012). *Teorías implícitas de los docentes sobre enseñanza y su producción pedagógica*. Tesis doctoral. Universidad Central de Venezuela. <http://saber.ucv.ve/jspui/handle/123456789/2115>.

Apéndice A

Tabla 1A
Estadísticos descriptivos por ítem del cuestionario de teorías implícitas
y pertenencia a subescala (N=20)

	Media	D.E	Min	Max	Subescala
32. Al evaluar, opino que lo fundamental es valorar no sólo el resultado, sino el conjunto de actividades realizadas por el alumno.	4,85	0,37	4	5	Crítica
29. Estoy convencido de que lo que el alumno aprende experimentándolo, no lo olvida nunca.	4,75	0,44	4	5	Crítica
33. Creo que es necesario integrar la formación en el medio; sólo así podremos preparar a los alumnos para la vida.	4,75	0,55	3	5	Crítica
26. Suelo tener en cuenta, cuando evalúo, si los trabajos elaborados por los alumnos van evolucionando a lo largo del curso.	4,65	0,49	4	5	Crítica
30. En mi opinión, la discusión en la clase es esencial para mantener una adecuada actividad de enseñanza.	4,65	0,49	4	5	Crítica
1. En mi opinión, el alumno aprende mejor ensayando y equivocándose.	4,55	0,76	3	5	Tradicional
8. Suelo comprobar más el proceso de aprendizaje de los alumnos que los resultados finales.	4,45	0,51	4	5	Activa
13. Mis objetivos como formador siempre tienen en cuenta los intereses y necesidades expresados por el alumno.	4,4	0,5	4	5	Activa
16. Procuero que en mi clase los alumnos estén continuamente opinando y ocupados en algo	4,4	0,5	4	5	Crítica
27. Siempre he dicho que para que la formación funcione de manera eficaz hay que hacer una valoración adecuada de necesidades.	4,4	0,99	1	5	Constructivista
28. En general, suelo organizar mi enseñanza de tal manera que los alumnos elaboren su propio conocimiento.	4,4	0,68	3	5	Tradicional
17. Realizo la programación primero enunciando claramente los objetivos y luego seleccionando contenidos, actividades y evaluación	4,35	0,67	3	5	Activa

	Media	D.E	Min	Max	Subescala
31. Soy plenamente consciente de que la enseñanza contribuye a la selección, preservación y transmisión de normas y valores explícitos u ocultos.	4,3	0,66	3	5	Constructivista
14. A mí me parece que la evaluación es un indicador fiable de la calidad de la enseñanza.	4,05	0,94	2	5	Tecnológica
5. En mi clase es la asamblea de alumnos y formador la que realmente regula la convivencia democrática.	4	1,03	2	5	Tradicional
18. A mí la programación me permite coordinarme con mis colegas.	3,75	1,16	1	5	Activa
25. Estoy convencido de que las relaciones en el aula deben ser plurales e iguales.	3,7	1,3	1	5	Constructivista
9. Pienso que los contenidos de la formación deben representar la ideología y cultura de la sociedad.	3,55	1,05	1	5	Tecnológica
19. Creo que mientras existan diferentes clases sociales no puede haber auténtica igualdad de oportunidades.	3,1	1,55	1	5	Tradicional
4. En mis clases, siempre seleccionamos los textos y materiales para trabajar según los objetivos que hemos propuesto y previa discusión entre toda la clase.	2,85	1,23	1	5	Tradicional
21. Estoy convencido de que el conocimiento científico siempre es el más útil para enseñar.	2,75	1,16	1	5	Constructivista
23. Procuero que todos los alumnos sigan el ritmo que yo marco para la clase.	2,75	1,25	1	5	Activa
3. Mientras explico, insisto en que los alumnos me atiendan en silencio y con interés.	2,7	1,22	1	5	Constructivista
22. Creo que los alumnos disfrutan más con una explicación mía que leyendo un libro o discutiendo en equipo.	2,7	0,92	1	5	Constructivista
24. Opino que el formador tiene que ser capaz de controlar la enseñanza.	2,6	1,23	1	5	Constructivista
11. Creo que el conocimiento que se imparten en las actividades de formación implica nociones de poder y recursos económicos y de control social.	2,45	1,15	1	5	Tecnológica
20. Estoy convencido de que si a los alumnos no se les fuerza a aprender, ellos, por si mismos, no estudiarían.	2,3	1,08	1	5	Activa

	Media	D.E	Min	Max	Subescala
10. Con frecuencia suelo pensar que el fracaso de la formación es consecuencia más de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza.	2,25	0,79	1	4	Tecnológica
12. Pienso que la cultura que transmite la formación aumenta las diferencias sociales	2,15	1,09	1	4	Crítica
2. Creo que si el formador sabe mantener las distancias, los alumnos lo respetarán más y tendrá menos problemas de disciplina.	2	1,08	1	5	Tradicional
6. Procuero que en mis clases haya un cierto clima de competitividad entre los alumnos, porque ello los motiva mejor.	1,95	1,15	1	4	Tradicional
7. Soy de la opinión de que la formación debe permanecer al margen de los problemas políticos.	1,9	1,07	1	4	Tecnológica
15. Creo que el mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo.	1,8	1,06	1	4	Tecnológica

Elaboración propia

Reseña sobre Reátegui, L., Grompone, A., & Rentería, M. (2022). *¿De qué colegio eres? La reproducción de la clase alta en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos

Sara Lucchetti
sc.lucchetti@gmail.com

Recibido: 14/06/2022
Aprobado: 25/07/2022

Reátegui, Grompone y Rentería (2022) han escrito un sugerente libro a partir de una investigación, que busca explicar la reproducción de las clases altas del país desde un análisis de las trayectorias de un grupo de personas con diferentes rangos de edad. Para ello, toman a la escuela como punto de partida. Desde una definición entre “élite” y “clase”, los investigadores explican cómo las redes generacionales de ciertas familias privilegiadas del país siguen accediendo y ocupando puestos con poderes de decisión. Esta investigación se sostiene en un marco conceptual en el que predominan las referencias a Marx, Weber y Bourdieu como ejes para desarrollar su análisis.

Un cuestionamiento que se plantean los autores es si los colegios de clases privilegiadas protegen y mantienen las formas de vida marcadamente segmentadas y exclusivas de las familias de clase alta y con mayor solvencia económica del país. Lo interesante, según sus hallazgos, es que la “naturalización” que se percibe al acceso de oportunidades termina mezclándose con lo meritocrático y la autopercepción de merecerlo. En ese sentido, los entrevistados del estudio no consideran que pertenecer a un circuito exclusivo con códigos culturales similares les dé mayores privilegios para acceder y ocupar puestos de poder en empresas importantes; al contrario, consideran que estar en esos cargos se deriva únicamente de su esfuerzo y mérito.

El libro parte de una premisa importante: no es casualidad que exista una sobrerrepresentación de personas privilegiadas, y provenientes de los colegios y las universidades más exclusivos del país en los pocos puestos de poder existentes. En efecto, Reátegui et al. (2022) indican que la escuela es el principal espacio de reproducción para perpetuar el poder en unas cuantas familias. Por ello, buscan comprender cómo son los colegios de los que egresa este grupo social. Los autores encontraron que los colegios les proveen a sus estudiantes “la excelencia”, la que incluye profesores de alto nivel, infraestructura, actividades extracurriculares exclusivas, entre otros aspectos. Cabe resaltar que los entrevistados hacen mucho énfasis en la formación recibida para ser ciudadanos del mundo, es decir, para poder interactuar con diferentes culturas y en diferentes espacios.

Si bien la excelencia académica está ligada a formar ciudadanos globales, interculturales y capaces, estos colegios no necesariamente conciben la formación de líderes desde una perspectiva de desarrollo humano, sino desde un desarrollo básicamente económico. Esto obliga a repensar en qué medida el colegio, como institución política, promueve la transformación social para una mayor inclusión y bienestar, y no la consolidación de un circuito privilegiado. En esa línea, no solo se trata de ver al sujeto como alguien que aporta económicamente a la sociedad, sino como alguien que cuenta con diferentes dimensiones, como la salud física y mental, el desarrollo educativo, condiciones materiales, entre otras. De hecho, el concepto de capital humano, según Amartya Sen y Martha Nussbaum (1999, citadas por Picazzo et al., 2011) hace referencia a la necesidad de potenciar las capacidades de las personas para promover el desarrollo humano.

Por otro lado, los investigadores también realizaron un singular trabajo de caracterización de las familias —haciendo énfasis en la relación generacional—, y de los espacios extracurriculares donde los estudiantes y sus familias interactúan. En esta explicación del circuito social, lo simbólico y la mimetización entre sujetos cobran importancia, debido a que ayudan a comprender que la clase alta, para ser un bloque sólido, se apoya en el amiguismo para posicionarse.

El análisis ofrecido por los autores respecto a los espacios de socialización como espacios de reproducción del poder, habilita la posibilidad de estudiar no solo las clases altas, sino cualquier grupo social con un interés específico. ¿Acaso familias de clase media e intelectual no buscan un colegio afín a su modo de pensar para sus hijos? ¿No es, entonces, el proyecto escolar lo que significa estar en esos colegios, y el entorno y estatus social lo que influye para la elección? Por lo tanto, usar los conceptos de capital cultural, *habitus* y reproducción social coadyuva a la comprensión de la elección de los colegios y las dinámicas entre los grupos sociales, más allá de la clase.

Un aspecto por considerar es que, pese a la larga lista de requisitos para la admisión en estos colegios de élite, la solvencia económica es uno de los principales factores para el ingreso y sostenibilidad. Así, es importante observar que, a dichos colegios, no solo ingresan los hijos e hijas de las familias con mayor nivel socioeconómico del país, sino también los de otras que —en el marco del fenómeno que explica que las clases medias se transforman, se diversifican y se expanden— han ascendido económicamente y pueden costear las altas pensiones. En esa línea, es en el colegio donde los estudiantes pueden acceder a otros espacios extracurriculares, adquirir un mismo *habitus*, afianzar vínculos y tejer nuevas redes debido a su solvencia económica, indistintamente de la familia socialmente privilegiada a la que puedan pertenecer. En ese sentido, se puede desprender del texto que la institución educativa no solo es un espacio que moldea al sujeto, sino un espacio político que segrega como resultado de la interacción entre la estructura, el sistema, las preferencias y elecciones de las familias y alumnos, y la implementación de las políticas (Martínez & Ferrer, 2018). En suma, la escuela es un espacio donde se forjan pensamientos, redes y comportamientos que no dependen solo de las familias de las que los estudiantes provienen, sino también de lo que el colegio, junto a la comunidad, propone como proyecto sociopolítico.

Los autores sostienen que la exclusividad para ingresar a los colegios, clubes y universidades puede originarse por una pretensión familiar para perpetuar el *statu quo* en relación con el poder, conocimiento y redes. Por esa razón, profundizar en la trayectoria de los estudiantes de un colegio de clase alta puede permitir, asimismo, analizar la segregación escolar, si afecta o no los sentidos y propósitos de aprendizaje, y la actuación futura del estudiante en su entorno social.

Adicionalmente, un hallazgo y aporte para relevar en la lectura es el rol de las mujeres desde una óptica generacional. Específicamente, en el contexto

de colegio conservador y religioso, se ha observado que las expectativas de las mujeres jóvenes son similares a las de los hombres en tanto ambos buscan acumulación de dinero, así como puestos de poder, en contraste con la trayectoria de sus madres, quienes, pese a haber accedido a una profesión, optaron por la maternidad. Los autores subrayan que hay una fuerte influencia de la figura paterna en la elección de los colegios e, incluso, de las universidades, ya que hay un interés por parte de ellos en mantener y reproducir un circuito social, un prestigio, una tradición y el estándar académico.

Una limitación de la investigación es que, al elegir pocos casos para profundizar en la problemática, no necesariamente describe el universo. De esa manera, se estudiaron trayectorias que se centran y finalizan en puestos de empresas o de *buffets* de abogados, lo que deja de lado los matices y la diversidad de otros estudiantes, por ejemplo, los que no acceden a puestos de poder, o quienes se inclinan más por los aspectos cultural, social o científico. Otro aspecto para considerar es que, si bien Reátegui, Grompone y Rentería (2022) han optado por analizar la reproducción de las clases altas desde la noción de capital cultural, es necesario darle una mirada histórica y generacional. Ello se debe a que, en un grupo económicamente similar, se puede visibilizar que no todos los que están en ese espacio reproducen los privilegios, sino que, más bien, los adquieren entre generaciones y, a partir de ello, pueden acceder a ese circuito.

Dicho todo lo anterior, la lectura del libro *¿De qué colegio eres? La reproducción de la clase alta en el Perú* invita a cuestionar sobre qué tipo de desarrollo se espera o se busca en estos colegios de élite; más aún, qué se espera de los egresados y egresadas como parte de la sociedad. Se necesita una educación que resulte coherente con un paradigma de desarrollo humano, en términos de Amartya Sen; esto supone que la escuela priorice una visión integral del sujeto, y una preocupación por la desigualdad y el mejoramiento de su entorno. Este estudio abre varias líneas de investigación. Una de ellas está relacionada a la homogeneidad en las clases altas. Por ello, es importante estudiar sus trayectorias; pese al *habitus* y sesgo de clase formados en el colegio que moldean comportamientos determinados, existe una historia generacional de ascenso social, así como de diversos intereses que puede compartir ese mismo grupo social.

Es necesario ver la institución educativa como un proyecto político que forma y contribuye socialmente con la sociedad. Por ello, es importante que las elecciones respecto a la primera institución de socialización de los niños y niñas contemplen la pregunta sobre qué tipo de desarrollo se espera a nivel individual y colectivo. De hecho, ese puede ser el medio para transformar y transitar hacia una sociedad más solidaria, democrática y tolerante.

Referencias bibliográficas

- Martínez, L. & Ferrer, A. (2018). *Mézclate conmigo. De la segregación socio-económica a la educación inclusiva*. Save the Children España.
- Picazzo, E., Gutiérrez, E., Infante, J., & Cantú P. (2011). La teoría del desarrollo humano y sustentable: hacia el reforzamiento de la salud como un derecho y libertad universal. *Estudios sociales (Hermosillo, Son.)*, 19(37), 253-279.
- Putnam, R. (1994). *Para que la democracia funcione. Tradiciones cívicas en Italia*. Galas.

REVISTA PERUANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Número 16 / 2022

Artículos

Bullying y satisfacción con la vida en los escolares adolescentes rurales del Perú:
El efecto moderador de los apoyos en la escuela.

Waldir Vásquez Palero

Procrastinación académica y tipos de motivación en estudiantes de una universidad
de Lima Metropolitana

Mariella Arenas y Carol Rivero

Atribuciones causales de éxito y fracaso en la elaboración de tesis de psicología

Gloria Gutiérrez y María Isabel La Rosa

Enseñar en los márgenes: las representaciones sociales de profesoras que se desempeñan
en contextos de pobreza en La Matanza - Buenos Aires

Sabrina Mariel Pérez

La relación entre las representaciones implícitas acerca del aprendizaje y la práctica
pedagógica de formadores de educadoras de párvulo: un estudio de caso
en una universidad católica privada en Chile

Eduardo Santander, Mariela Avendaño, Susana Parada y Patricia Soto de la Cruz

Reseña

Reátegui, L., Grompone, A., & Rentería, M. (2022). ¿De qué colegio eres?
La reproducción de la clase alta en el Perú. Instituto de Estudios Peruanos

Sara Lucchetti