



Revista Peruana de Investigación Educativa

Volumen 15, número 19, 2023

Editores de la revista: Lucas Nestor Sempé (Queen Margaret University, Reino Unido), Claudi Sugimaru (Grupo de Análisis para el Desarrollo-GRADE), Melissa Villegas (Pontificia Universidad Católica del Perú), Alizon Rodríguez Navia (Universidad Nacional Mayor de San Marcos).

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 Verano

Secretaria 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

Esta publicación contó con el valioso apoyo de UNICEF.

ISSN 2077-4168

REVISTA PERUANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Volumen 15, número 19 2023



para cada niño y niña

Índice

ARTÍCULOS

- Una estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia investigativa en estudiantes de los niveles Inicial y Primario
María de los Ángeles Sánchez Trujillo y Eduar Antonio Rodríguez Flores 5
- La retroalimentación por WhatsApp y el aprendizaje de la escritura argumentativa durante la pandemia de la COVID-19
Adolfo Zárate y Dalila Cabrera Arteaga 37
- La educación rural y sus microcontextos: lecciones de Yauyos
Jeanine Anderson y Jessaca Leinaweaver 73
- La relación docente-estudiante a través del contenido multimedia audiovisual y las redes sociales
Manolo Camacho Weberbauer, Carla Levi, Edward Cárdenas y Fernando Santos 97
- La elección universitaria de jóvenes que son primera generación de universitarios en Lima-Perú
Luciana Reátegui 121

RESEÑA

- Hargreaves, A. (2023). *Leadership From the Middle: The Beating Heart of Educational Transformation*. Taylor & Francis.
(Roberto Barrientos) 145

Una estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia investigativa en estudiantes de los niveles Inicial y Primario

María de los Ángeles Sánchez Trujillo

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas

<https://orcid.org/0000-0002-5228-4688>

pchemsan@upc.edu.pe

Eduar Antonio Rodríguez Flores

Escuela de Posgrado, Universidad Continental

<https://orcid.org/0000-0003-0807-6686>

erodriguezf@continental.edu.pe

Recibido: 09/01/2022

Aprobado: 01/09/2023

Resumen

En los últimos años, ha cobrado fuerza la necesidad de formar profesionales investigadores en el ámbito de la Educación Superior; sin embargo, para ello, resulta preciso desarrollar habilidades investigativas, incluso desde los primeros años de vida. El objetivo general de esta investigación fue mejorar los procedimientos didácticos orientados al desarrollo de la competencia investigativa de los estudiantes de los niveles Inicial y Primaria. El estudio responde a un enfoque cualitativo y el diseño fue el de la investigación-acción participativa. Se trabajó con un universo total de 16 docentes, 61 estudiantes de nivel Inicial y 201 estudiantes del nivel Primaria pertenecientes a un colegio privado del distrito de Ventanilla del Callao en Perú. El trabajo de campo fue realizado entre los meses de marzo y diciembre del 2019. Se emplearon tres técnicas de recojo de información: observación, entrevista y análisis documental en dos momentos distintos (para el diagnóstico de la realidad problemática y para la posterior evaluación de la aplicación de la propuesta). En el diagnóstico realizado, se identificaron falencias por parte de los docentes en cuanto a las estrategias didácticas que empleaban para desarrollar la competencia investigativa de sus estudiantes. Por tanto, en conjunto con ellos, se diseñó una propuesta orientada a mejorar sus procedimientos didácticos. En la evaluación, se identificó una mejoría de los procedimientos empleados por los docentes y una autopercepción general positiva. Se concluyó que la estrategia propuesta fue efectiva. Sin embargo, aún se deben reforzar ciertos aspectos, como la evaluación de la competencia investigativa en los estudiantes.

Palabras clave: competencias del docente, educación básica, estrategias en la investigación, investigación participativa, método de enseñanza

A didactic strategy for the development of research competence in students of the Initial and Primary levels

Abstract

In recent years, the need to train professional researchers in the field of higher education has gained strength; however, it is necessary to develop investigative skills even from the first years of life. The general objective of this research was to improve the didactic procedures oriented to the development of the investigative competence of the students of the Initial and Primary levels. The study responds to a qualitative approach and the design was the participatory action research. We worked with a whole universe of 16 teachers, 61 Initial level students and 201 Primary level students belonging to a private school in the Ventanilla de Callao district in Peru. The field work was carried out between the months of March and December 2019. Three information gathering techniques were used: observation, interview and documentary analysis at two different times: for the diagnosis of the problematic reality and for the subsequent evaluation of the application of the proposal. In the diagnosis made, faults were identified on the part of the teachers in terms of the didactic strategies they used to develop the investigative competence of their students. Therefore, together with them, a proposal was designed aimed at improving their didactic procedures. In the evaluation, an improvement in the procedures used by the teachers and a positive general self-perception were identified. It was concluded that the proposed strategy was effective, but certain aspects such as the evaluation of research competence in students still need to be reinforced.

Keywords: *teacher qualifications, basic education, research strategies, participatory approach, teaching methods*

Introducción

En el ámbito académico, resulta necesaria la formación personal y profesional de estudiantes con una competencia investigativa adecuadamente desarrollada. En efecto, como señala González (2015), en la Educación Superior, es evidente la continua demanda de docentes y estudiantes investigadores que sean capaces de transformar la realidad con la que interactúan sobre la base de propuestas de solución frente a problemáticas sociales detectadas. Una de las dificultades identificadas es que no todos los estudiantes que inician sus estudios superiores cuentan con las habilidades investigativas necesarias para enfrentar los desafíos que la universidad implica. Ello se debería a que, entre otros factores, la Educación Básica Regular no estaría facilitando el desarrollo de dichas habilidades.

En relación con lo anterior, surge también la necesidad de fomentar, desde la formación inicial docente, profesores investigadores capaces de generar conocimiento y, a su vez, de reflexionar sobre su práctica educativa. De esta manera, podrán favorecer la formación de habilidades investigativas en sus estudiantes (Ruiz-Guanipa, 2020). Esto último resulta muy complejo de realizar en estudiantes de Educación Básica debido a sus limitaciones en cuanto a habilidades de indagación, búsqueda y procesamiento de información, así como autonomía (Castro, 2013). Asimismo, a partir de los estudios realizados por Pillaga et al. (2020), Betancur-Tarazona et. al. (2022), y Luque et al. (2012) en realidades hispanohablantes, se ha demostrado que muchos de los estudiantes de Educación Básica mantienen una percepción negativa hacia la investigación en tanto evidencian poca participación en las actividades en clase asociadas al desarrollo de esta competencia, además de expresar su poca preferencia hacia este tipo de tareas. Al respecto, los estudios concluyen que ello se puede deber a la carencia de una metodología didáctica adecuada.

A partir de lo mencionado previamente, es posible afirmar la necesidad de formar la competencia investigativa de los estudiantes desde la Educación Básica Regular. En efecto, como señalan Martínez et al. (2018), tal competencia favorece no solo el desarrollo de habilidades, sino también de valores éticos profesionales y personales en la medida en que conduce al fomento de la responsabilidad, la creatividad y el compromiso con la propia práctica profesional.

A partir de la búsqueda en las bases de datos Scopus, Web of Science y Scielo, se concluyó que existen pocos estudios respecto de la formación de la competencia investigativa en estudiantes de Educación Básica Regular. Los criterios de inclusión para la búsqueda fueron aquellos estudios que hayan implicado trabajo de campo y que hayan sido realizados en países hispanohablantes, y en el rango de años de 2012 a 2020. Así, se han identificado algunos antecedentes importantes que se mencionarán a continuación. Cabe precisar que la mayoría de ellos pertenecen al ámbito del nivel superior y permiten constatar las problemáticas evidenciadas por los estudiantes en cuanto a competencias básicas investigativas, lo que evidenciaría las falencias desde su formación básica regular.

Por un lado, Meoño (2016) realizó un estudio en la provincia de Chiclayo orientado a diseñar un modelo configuracional de competencias investigativas para el desempeño profesional de docentes de una institución de Educación Básica Regular. La investigación constató la escasez de prácticas de investigación en la labor didáctica de los profesores. Por otro lado, Luque et al. (2012) realizaron un estudio con la finalidad de mejorar la competencia investigativa de estudiantes de una institución universitaria mediante una estrategia fundamentada en el aprendizaje basado en proyectos. En este caso, los resultados no fueron satisfactorios, principalmente, debido a falencias metodológicas y procedimentales detectadas en los docentes. Por su parte, Barón (2020) ejecutó una investigación orientada a describir las destrezas investigativas de los docentes de una institución de Educación Superior y su efectividad en la formación de esta competencia en sus estudiantes. Entre los resultados, se evidenciaron graves deficiencias de los docentes en sus competencias cognitivas y, en segundo lugar, en las procedimentales. Sin embargo, constató que poseían competencias actitudinales manifestadas en una actitud positiva frente a la investigación. Un resultado similar tuvo el estudio desarrollado por Salamea (2017), quien comprobó la limitada formación de los docentes en temas de investigación, lo cual incidía negativamente en el desarrollo de la competencia investigativa de sus estudiantes.

La presente investigación fue realizada en un colegio privado ubicado en Ventanilla, en la provincia constitucional del Callao en Perú. Cabe precisar que esta institución educativa se caracteriza por ser la pionera en la zona en incorporar, en su malla curricular, el curso de Metodología de Investigación en el nivel Inicial y en los seis grados de Primaria. Para ello, la institución optó por contactar con docentes especialistas en investigación que contaran con más de diez años de experiencia capacitando en temas asociados a metodologías de enseñanza e investigación. Ellos asumirían el rol de asesores pedagógicos en esta labor, la cual consiste en realizar el diagnóstico de la institución en cuanto a la metodología empleada por los docentes para fomentar la competencia investigativa de sus estudiantes y, posteriormente, realizar con ellos el diseño de la propuesta de mejora y hacer seguimiento de su ejecución.

En tal sentido, la pregunta de investigación de este trabajo fue la siguiente: ¿cómo se pueden mejorar los procedimientos didácticos orientados al desarrollo de la competencia investigativa de los estudiantes de los niveles Inicial y Primaria? A su vez, el objetivo general de investigación fue mejorar los procedimientos didácticos orientados al desarrollo de la competencia investigativa de los estudiantes de los niveles Inicial y Primaria. Los objetivos específicos fueron cuatro: en primer lugar, identificar las prácticas pedagógicas de los docentes para desarrollar habilidades investigativas en los estudiantes; en segundo lugar, identificar las percepciones de los docentes y directivos en cuanto a la enseñanza de la competencia investigativa; en tercer lugar, proponer lineamientos para formular una estrategia didáctica orientada a mejorar la competencia investigativa de los estudiantes; y, en cuarto lugar, evaluar parcialmente

la efectividad de la estrategia didáctica orientada a mejorar la competencia investigativa de los estudiantes.

Cabe precisar que la relevancia de esta investigación radica, en principio, en la necesidad de desarrollar propuestas didácticas para la enseñanza de la competencia investigativa en la Educación Básica Regular. Asimismo, como ya se mencionó, existen pocos antecedentes de estudio relacionados con esta temática en el entorno de Educación Básica (sobre todo, en los niveles de Inicial y Primaria), pues la mayoría se contextualiza en el ámbito de la educación superior.

Marco teórico

Concepto de competencia investigativa

Según Barón (2020), la competencia investigativa es definida como el conjunto de saberes, habilidades y actitudes que permiten a una persona reflexionar sobre su entorno y realizar actividades de indagación con eficiencia y calidad. Además, tales saberes resultan ser transferibles, flexibles, multifuncionales y complejos, puesto que son inherentemente holísticos, dinámicos y éticos (García-Gutiérrez y Aznar-Díaz, 2019).

A su vez, la competencia investigativa está directamente relacionada con la noción de pensamiento científico, el cual está relacionado con un alto nivel de abstracción respecto de la realidad y una estructuración sistemática del conocimiento en forma de teorías (Roncancio, 2012). De esta forma, al adquirir la competencia investigativa, el estudiante debe saber diferenciar muy bien los conocimientos que surgen a partir de la aplicación de un método científico de aquellos que son propios de la intuición cotidiana. Esto se relaciona directamente con las dimensiones del futuro investigador propuestas por Ruiz-Guanipa (2020): la humana o personal, referida al conocimiento en sí mismo; la social, relacionada con aquellos procesos en los que se interactúa con el entorno para la generación de nuevo conocimiento; y la política, la cual alude a las normas y reglamentos que norman la producción del conocimiento y las correctas prácticas investigativas.

Por otro lado, también es posible afirmar que la competencia investigativa está directamente relacionada con los pilares de la educación: saber ser, saber hacer, saber saber y saber vivir juntos. De tal forma, se visualiza no solo el dominio de aspectos teóricos y procedimentales, sino también actitudinales, además de la metacognición en la labor de investigación, que permite la dinamización de este proceso (D'Olivares y Castebianco, 2019).

Tipología de la competencia investigativa

La competencia investigativa puede clasificarse en “competencias básicas” y “competencias específicas”. Las competencias básicas, llamadas también

genéricas, son todas aquellas que permiten aplicar conceptos y técnicas esenciales para llevar a cabo un trabajo de investigación (Hernández et al., 2021). Según Muñoz y Quintero (2001), entre las competencias básicas, es posible considerar las habilidades de plantear interrogantes, tanto para descubrir (lo que se alinea a un enfoque cualitativo), como para corroborar (lo que se asocia con un enfoque cuantitativo); las destrezas para observar y registrar fenómenos susceptibles de ser investigados; las competencias reflexivas, orientadas a evaluar la propia acción investigadora; las competencias propositivas, destinadas a resolver problemas; las competencias tecnológicas, relacionadas con saberes de carácter técnico y uso de herramientas digitales para acceder a información o procesarla; las competencias comunicativas, relacionadas con la habilidad para generar y producir conocimiento; las competencias cognitivas, asociadas con el análisis, la comparación y la evaluación de teorías; entre otras. Estas últimas, las competencias cognitivas, son sumamente relevantes, puesto que permiten detectar situaciones problemáticas, realizar inferencias, formular hipótesis y establecer relaciones causales (Barón, 2020).

Por otro lado, las competencias específicas son desarrolladas en un área profesional específica, e implican un dominio conceptual y metodológico tal que facilite la ejecución de un determinado proceso de investigación vinculado con la labor que se realiza (Hernández et al., 2021; Meño, 2016).

Didáctica de la competencia investigativa en Educación Básica Regular

Martínez et al. (2018) resaltan la importancia de desarrollar la competencia investigativa de los estudiantes a partir de la inclusión de estrategias constructivistas desde el currículo. Al respecto, Castro (2013) señala una serie de habilidades que, de todas maneras, deberían ser desarrolladas en Educación Básica Regular, entre las que destacan la colaboración, comunicación y cooperación; la identificación y delimitación de un problema; la búsqueda de información confiable; la capacidad de citar fuentes de información; el análisis y síntesis de la información; y, finalmente, la capacidad de socializar los resultados. A su vez, todo ello se vincula con un adecuado uso de herramientas tecnológicas como medio de acceso a la información. A lo anterior se suman las propuestas de Malo (2007), y Maldonado et al. (2007), quienes resaltan la necesidad de desarrollar habilidades y actitudes de pensamiento complejo, evaluar la pertinencia de la información analizada, tomar decisiones éticas en la labor investigativa, fomentar la motivación hacia la investigación, entre otras.

Considerando la importancia de desarrollar la competencia investigativa desde los primeros años de vida, para este estudio, se ha considerado el modelo de Medina y Barquero (2012), quienes proponen un modelo educativo desarrollado en cuatro etapas: exploración, registro de prácticas cotidianas, autorreflexión y acción, y evaluación de acciones concretas. En principio, a partir de la exploración, se pretende indagar el posible problema de estudio, y proponer algunas hipótesis y preguntas relativas a lo observado; en segundo

lugar, a través del registro de prácticas cotidianas, se propone recabar información sobre la problemática a través de técnicas e instrumentos de investigación; en tercer lugar, mediante la autorreflexión y acción, se plantea una posible explicación de la problemática y, si fuese el caso, alguna alternativa de solución; finalmente, mediante la evaluación, se busca comprobar las hipótesis establecidas inicialmente a través de un análisis teórico del problema. Asimismo, se busca aplicar la solución si esta hubiese sido propuesta como parte del proceso de investigación.

Por otro lado, según Salamea (2017), en primer lugar, es preciso el planteamiento de preguntas problematizadoras, orientadas al desarrollo de habilidades críticas por parte del alumnado, lo cual puede trabajarse desde cualquier área curricular. En segundo lugar, la conformación de grupos de investigación permitirá la generación de situaciones de discusión, lo que posibilita ampliar las perspectivas respecto de una situación problemática. En tercer lugar, se propone el planteamiento de trabajos de investigación simples, por ejemplo, realizar una indagación histórica o documental acerca de un personaje y, sobre la base de este proceso, emitir un juicio crítico. En cuarto lugar, Salamea (2017) también aboga por la realización de proyectos de aula, asociados con alguna necesidad de la comunidad. De esta forma, no solo se estará desarrollando la competencia investigativa de los estudiantes, sino que también se estará resolviendo una situación problemática del contexto en que viven. Incluso, Malo (2007) propone la importancia de socializar los hallazgos con expertos y de hacer trascender las actividades de investigación hacia el exterior de la institución. Esto se puede lograr desde Educación Básica Regular.

El presente trabajo, además, se alinea con la posición de Oquendo (2019), quien defiende la idea de trabajar esta competencia desde la primera infancia. Así, afirma la necesidad de generar actividades continuas de exploración, cuestionamiento, descubrimiento, planteamiento y aclaración de interrogantes, formulación de predicciones, entre otras. Al respecto, D'Olivares y Casteblanco (2019) señalan que el asombro y la capacidad de pensar con libertad es la base de toda actividad de indagación, actitudes muy propias de la infancia, pero que, desafortunadamente, se pierden si no son estimuladas a lo largo del proceso formativo. Tal perspectiva se complementa con las de Ruiz et al. (2017), y de García-Gutiérrez y Aznar-Díaz (2019), quienes proponen la necesidad de incluir experiencias problémicas como parte de las estrategias metodológicas empleadas por los docentes, las cuales pueden trabajarse a modo de estudio de caso, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje por proyectos. Precisamente, tales metodologías tienen como base la investigación.

Rol del docente

Según Buendía et al. (2018), y Ruiz-Guanipa (2020), el docente cumple un rol fundamental en la formación de la competencia investigativa en sus estudiantes. Por tanto, es preciso que se asegure de contar con habilidades es-

pecíficas asociadas a su propia competencia investigativa. Así, debe ser capaz de reflexionar sobre su propia práctica y de actuar en el proceso frente a los diversos obstáculos que se puedan presentar para ejercer adecuadamente su labor formadora.

Por otro lado, D´Olivares y Casteblanco (2019) defienden la necesidad de que el docente genere un contexto propicio para la investigación. Tal contexto no se refiere solo al espacio físico del aula, sino también a las condiciones que permitirán lograr la motivación por parte de los estudiantes.

Lineamientos consignados en el Currículo Nacional de Educación Básica asociados a la competencia investigativa

En el Currículo Nacional de Educación Básica del Perú (Ministerio de Educación, 2016), se contemplan algunas competencias asociadas al desarrollo de habilidades investigativas, las cuales se busca desarrollar de forma progresiva, y desde un nivel básico hasta un nivel avanzado de complejidad, desde los primeros años de escolaridad (nivel inicial) hasta los últimos grados de nivel secundario. Tal es el caso de la competencia 20: “indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos”; la competencia 21: “explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos; materia y energía; biodiversidad, Tierra y universo”; la competencia 22: “diseña y construye soluciones tecnológicas para resolver problemas de su entorno”; la competencia 25: “resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre”; la competencia 29: “gestiona su aprendizaje de manera autónoma”; entre otras que podrían estar asociadas también de manera indirecta. En relación con la competencia 20, desde el CNEB, se busca lograr que el estudiante problematice situaciones, diseñe estrategias de indagación, genere y registre datos viables sobre la base de hipótesis planteadas, analice datos e información, y evalúe y comunique el proceso y resultado. Esto último, asimismo, está vinculado con las competencias 9 y 10, orientadas al logro de habilidades escritas y orales. En la competencia 21, se busca comprender y usar el conocimiento sobre los seres vivos y demás elementos del Universo, además de evaluar las implicancias del saber, y del quehacer científico y tecnológico. En cuanto a la competencia 22, se busca lograr que el estudiante, sobre la base de conocimientos científicos, pueda determinar, diseñar, implementar y evaluar alternativas de solución tecnológica frente a una problemática, lo que indudablemente requiere un proceso previo de investigación. Por su parte, la competencia 25 busca lograr que el estudiante represente datos con gráficos y medidas estadísticas, use estrategias y procedimientos de recopilación y procesamiento de datos, y sustente sus conclusiones con base en la información obtenida, lo que se relaciona con algunas etapas de toda investigación. Finalmente, la competencia 29 propone organizar acciones estratégicas para alcanzar las metas personales, lo que se asocia con las destrezas de autorregulación inmersas en la competencia investigativa.

Metodología

La presente investigación se realizó desde un enfoque cualitativo, dado que se buscó profundizar en la comprensión del contexto problemático, asociado a las limitaciones de procedimientos didácticos orientados a desarrollar la competencia investigativa de los estudiantes. Además, se enmarca en los paradigmas interpretativo y sociocrítico, pues se orientó a indagar en las percepciones de los participantes para determinar la situación problemática y, así, diseñar una propuesta orientada a resolver dicha situación. El diseño empleado fue el de la investigación-acción participativa, pues se orientó a comprender y solucionar problemáticas específicas acerca de cómo se estaba llevando a cabo el curso de Metodología de la Investigación, lo que se alineó con los objetivos específicos 1 y 2. En el proceso, se atendió no solo a la perspectiva de los investigadores, sino también de los mismos participantes, quienes se involucraron en el diseño de una estrategia didáctica orientada a la mejora, acción asociada con el objetivo específico 3.

La población estuvo conformada por la totalidad del universo de Inicial y Primaria de la institución educativa: 16 docentes, 61 estudiantes del nivel Inicial (12 del aula de 3 años; 11 del aula 4 años A; 13 del aula 4 años B; 13 del aula 5 años A; y 12 del aula 5 años B), y 201 estudiantes del nivel Primario (17 del primer grado A; 18 del primer grado B; 16 del segundo grado A; 17 del segundo grado B; 18 del segundo grado C; 18 del tercer grado A; 20 del tercer grado B; 20 del cuarto grado A; 19 del cuarto grado B; 20 del quinto grado; y 18 del sexto grado). De este modo, se trabajó con la totalidad de participantes pertenecientes a la población delimitada.

El trabajo de campo fue realizado entre los meses de marzo y diciembre del 2019. Se emplearon tres técnicas de recojo de información: observación, entrevista y análisis documental en dos momentos distintos (para el diagnóstico de la realidad problemática y para la posterior evaluación de la aplicación de la propuesta). Para realizar el diagnóstico y la evaluación de la propuesta, se utilizó una guía de observación semiestructurada que sirvió para analizar las sesiones de aprendizaje del curso Metodología de la Investigación, recientemente implementado en la institución. Dicho instrumento constó de 7 ítems, los cuales se orientaron a recabar las actividades efectuadas al inicio, desarrollo y cierre de la sesión, además de los recursos propuestos, el modo de evaluación de las habilidades investigativas, la identificación del léxico utilizado durante la clase y los modos de participación de los estudiantes. Se optó por considerar tales ítems con el fin de, posteriormente, analizar, de manera inductiva, los aspectos relativos a la competencia investigativa que estarían desarrollando los docentes en sus estudiantes. Cabe indicar que se observaron dos sesiones de clase de 45 minutos por cada docente en el primer mes de desarrollo del curso. Posteriormente, se coordinó un espacio de retroalimentación reflexiva con cada docente. Para la evaluación de la propuesta, se observaron tres sesiones de clase de 45 minutos por cada docente.

En segundo lugar, en lo que respecta a la entrevista, para la fase de diagnóstico, se empleó una guía de entrevista semiestructurada, la cual estuvo dirigida a todos los docentes involucrados. Dicho instrumento constó de 5 preguntas abiertas orientadas a identificar lo que los docentes utilizan al inicio de la sesión, en el desarrollo de esta, y en el cierre, además de los recursos empleados y sistema de evaluación; todo lo anterior en relación con la formación de la competencia investigativa de los estudiantes. Adicionalmente, se aplicó una guía de entrevista semiestructurada a la directora y al coordinador del área de la institución con el fin de recabar sus percepciones acerca de las habilidades didácticas de los docentes, así como el nivel de desarrollo de la competencia investigativa por parte de los estudiantes. Para la evaluación de la propuesta, se utilizó una guía de entrevista grupal dirigida a los 16 docentes involucrados, quienes fueron divididos en dos grupos: por un lado, los docentes del nivel Inicial; por otro lado, los de nivel Primaria. En ambos casos, la guía contuvo cuatro ítems, orientados a reconocer sus percepciones respecto de la propuesta aplicada, las principales fortalezas detectadas, las debilidades, así como algunas sugerencias de cómo mejorarla. Cabe señalar que la entrevista grupal se efectuó en tres momentos específicos: en las semanas 4, 8 y 12 de aplicada la propuesta. Adicionalmente, se empleó la misma guía de entrevista semiestructurada utilizada durante el diagnóstico para la directora y coordinador en la semana 12 de aplicada la propuesta.

Por último, en relación con el análisis documental, se utilizó una guía de análisis documental, tanto para el diagnóstico como para la evaluación, la cual estuvo dirigida a las sesiones de aprendizaje diseñadas por los docentes. Dicho instrumento constó también de 5 ítems, orientados a determinar las estrategias y actividades planificadas al inicio, en el desarrollo y en el cierre de la sesión, además de los recursos contemplados y el sistema de evaluación de la competencia investigativa.

En la tabla 1, se muestra el procedimiento empleado en las distintas etapas del presente estudio.

Tabla 1
 Procedimiento empleado en las etapas del estudio

Etapa	Procedimientos aplicados	Fechas
Acciones complementarias	Capacitaciones a docentes en didáctica de la competencia investigativa	Junio - julio 2019
Aplicación y evaluación de la propuesta	<ul style="list-style-type: none"> - Observación de 3 clases por cada docente - Análisis documental de las sesiones de aprendizaje - Entrevista grupal a docentes (3 sesiones) - Entrevista a directora y coordinador (noviembre) 	Agosto - noviembre 2019
Procesamiento de la información	Análisis y triangulación de la información recabada mediante el Atlas.ti 8	Noviembre 2019
Balance final	Reunión general para presentar un balance general y plantear sugerencias para el reajuste y mejora de la estrategia	Diciembre 2019

Resultados

Fase de diagnóstico

Para esta fase, se consideraron los dos primeros objetivos específicos propuestos, relativos a la identificación de, por un lado, las prácticas pedagógicas de los docentes para desarrollar habilidades investigativas en los estudiantes; por otro lado, las percepciones de los docentes y directivos en cuanto a la enseñanza de la competencia investigativa. En tal sentido, en la presentación de tales hallazgos, se ha integrado y contrastado la información relativa a las prácticas pedagógicas observadas con las percepciones de los profesores y directivos.

En relación con las actividades realizadas al inicio de la sesión, se observó que, mientras las docentes de Inicial hacían énfasis en recabar saberes previos de los estudiantes, la mayoría de los profesores de Primaria (8) no hacían explícito el vínculo entre la actividad o tema que se estaba introduciendo en la sesión, y los contenidos previos. Ello se hizo evidente en las observaciones, pese a que, en el diseño de las sesiones de aprendizaje, sí se contemplaba alguna actividad de inicio, como la presentación del objetivo de clase o sensibilización del tema a partir de algún video. Además, en las entrevistas realizadas, los do-

centes manifestaron la importancia de partir de un objetivo bien definido y adecuadamente vinculado con la etapa en la que se enmarca el proceso investigativo. Tal es el caso de la docente de tercer grado, quien manifestó que “es importante tener el objetivo claro desde el inicio de la sesión” y que “los alumnos lo sepan también para así relacionarlo con las actividades de la clase”. Pese a ello, como ya se señaló, lo observado no corresponde con las apreciaciones de los docentes.

En relación con las actividades de desarrollo, las docentes de Inicial realizaron actividades de dibujo en torno a un tema sobre el que los alumnos tendrían que indagar posteriormente. Solo la docente de 5 años solía llevar a sus estudiantes a explorar el jardín del colegio para que, a partir de ese contacto, pudieran recabar información orientada a la adquisición de algún conocimiento, por ejemplo, las plantas. Como señaló esta docente en la entrevista, “el aprendizaje vivencial es muy importante para reforzar la experimentación en el método científico”. Tal percepción se relaciona directamente con su práctica docente. Por su parte, las demás docentes de Inicial manifestaron la necesidad de realizar actividades prácticas y aplicativas para reforzar la competencia investigativa de los estudiantes; sin embargo, ello no se evidenció totalmente en las sesiones de clase. Al respecto, una de las docentes expresó (la del aula de 3 años) que “es difícil lograr que los alumnos puedan experimentar, pues, en esas situaciones, prima el desorden y la desatención”. En este sentido, la disciplina es un factor que incluye en la determinación de las actividades que decidan ejecutar. Asimismo, no se observó propiamente la ejecución de actividades que condujeran a lograr que los estudiantes fueran conscientes de las habilidades investigativas que estaban desarrollando.

Por otro lado, se evidenció que la mayor parte de los docentes de Primaria (7) aplicaban un método tradicional de enseñanza en tanto copiaban en la pizarra algunos conceptos claves y pedían a los estudiantes que los transcribieran en sus cuadernos, sin un mayor trabajo de reflexión y crítica por parte de ellos. En la fase propiamente de transferencia, los docentes plantearon actividades grupales para que los alumnos investigaran sobre algún tema, ya sea visitando la biblioteca del colegio o buscando en internet. En esos casos, solo los docentes de tercero y cuarto de primaria emplearon algunos recursos para organizar la información recabada, como fichas de trabajo u organizadores visuales. El caso del docente de sexto grado fue particular, pues, en las dos sesiones observadas, las clases se llevaron a cabo en el laboratorio de la institución, donde los estudiantes debían analizar las distintas mezclas de sustancias líquidas indicadas por el docente. En este sentido, no se evidenció propiamente una parte de inicio, de desarrollo y de cierre de la sesión.

Ahora bien, aunque en las entrevistas realizadas, los docentes de Primaria expresaron la importancia de enseñar la competencia investigativa, se constató, tanto en las observaciones de clase como en el análisis de las sesiones, un principal énfasis en el contenido mismo, y no en el desarrollo de habilidades y actitudes de investigación. Por ejemplo, en segundo grado, se optó por trabajar

el tema de animales en peligros de extinción en Perú, y las actividades estuvieron orientadas a que los estudiantes recopilen información útil sobre ellos, como su alimentación, estilo de vida, etc. Sin embargo, no se observó el afianzamiento de habilidades mediante acciones concretas, por ejemplo, en cuanto a la búsqueda de información, qué tipo de fuentes consultar, cómo realizar las búsquedas, cómo recopilar la información, entre otras. Por otro lado, las fichas empleadas por los docentes de tercer y cuarto grado solían contener preguntas abiertas para que los alumnos vayan completando, pero estas no incluían información relativa a las fuentes consultadas, a las ideas priorizadas u otros aspectos vinculados con el proceso de investigación llevado a cabo. Adicionalmente, las actividades propuestas en todos los grados de Primaria carecían de procedimientos que implicaran el desarrollo de la metacognición en los estudiantes.

En relación con las actividades de cierre de la sesión, en el caso de las docentes de Inicial, se solían plantear actividades muy breves en las que los estudiantes pudieran reflexionar acerca del trabajo realizado, por ejemplo, qué aprendieron en la sesión. Entre los docentes de Primaria, el cierre solía ser muy abrupto, pues generalmente no se llegaba a culminar las actividades de desarrollo, las cuales eran interrumpidas por el timbre de cambio de hora. Solo en un par de ocasiones, las docentes de tercero y cuarto grado pudieron terminar las sesiones con anticipación, e indicar a los estudiantes las actividades pendientes para la siguiente clase, pero tampoco aplicaron alguna estrategia específica de comprobación de saberes, más allá de consultarles si tenían alguna duda. En este punto, sí se observó la presencia de actividades de cierre en el diseño de las sesiones, pero ello no se pudo concretar mayormente en la ejecución. Al respecto, dos de los docentes entrevistados afirmaron que tienen muy presente la importancia del cierre en toda sesión de aprendizaje, pero que el tiempo destinado al curso (45 minutos) es muy corto como para poder realizarlo.

En cuanto al modo de evaluación, cabe precisar que la totalidad de los docentes consignaban, en su sesión de aprendizaje, la aplicación de ciertos instrumentos al finalizar la sesión, como una guía de evaluación o lista de cotejo; sin embargo, no se evidenció la aplicación de ningún recurso de evaluación de saberes durante las clases observadas. Al respecto, algunos docentes entrevistados (5) manifestaron la importancia de evaluar, principalmente, los contenidos adquiridos. Ellos expresaron algún desconocimiento acerca de los recursos que podrían emplear para evaluar habilidades investigativas.

En relación con el léxico empleado, en ningún caso, se observó la utilización de lenguaje científico durante las sesiones de clase. Ocasionalmente, la docente del aula de 4 años empleaba los términos “hipótesis” o “hallazgos”, pero no era un asunto intencional ni sostenido con el tiempo.

Aparte de lo anterior, a lo largo de las observaciones desarrolladas, se evidenció que los docentes no generaron actividades de metacognición orientadas al desarrollo de la competencia investigativa. En ese sentido, no se llevaron a cabo actividades orientadas a favorecer que los estudiantes fueran conscientes

de que lo que estaban haciendo formaba parte de un proceso de investigación macro.

Cabe precisar que, en las entrevistas realizadas, los docentes manifestaron que los estudiantes presentaban diversos problemas para investigar. Algunos factores señalados fueron la “falta de tiempo para trabajarlo en clase”, “la falta de conocimientos previos al respecto”, “la poca motivación para leer e investigar”, entre otros. Asimismo, tanto la directora como el coordinador reconocieron el bajo nivel de habilidades investigativas de los estudiantes, lo cual se evidenciaba en los productos que entregaban aquellos que se ubicaban en cuarto, quinto y sexto grado de primaria. Se resaltaron las siguientes deficiencias identificadas: casos detectados de plagio de fuentes de internet, búsqueda de información en fuentes no confiables, y la presentación de trabajos de investigación no completos o en un nivel inicial. Ambos directivos, a su vez, concordaron en las falencias que presentaban sus docentes en cuanto a sus prácticas pedagógicas orientadas a desarrollar habilidades investigativas en sus estudiantes. Esto los habría llevado a la decisión de diseñar una asignatura específicamente orientada a ello, de modo que constituya un eje articular con los demás cursos y en la que se pueda incentivar el desarrollo de proyectos transversales.

Pese a lo anterior, la actitud evidenciada en los estudiantes durante las observaciones, en términos generales, fue positiva, pues se solían involucrar en las actividades que se planteaban, e interactuaban constantemente entre ellos y con el docente para absolver las dudas que surgieran.

Sobre la base de lo anterior, se reconocieron algunos aspectos importantes para el diseño de la estrategia didáctica orientada a mejorar la competencia investigativa de los estudiantes de los niveles Inicial y Primaria. En principio, se identificó la carencia de procedimientos didácticos consolidados, orientados a desarrollar la competencia investigativa de los estudiantes, los cuales estuvieran relacionados con las habilidades y actitudes investigativas que se pretenden desarrollar en los estudiantes, más que en los contenidos en sí mismos. Asimismo, se detectó una deficiencia en el fortalecimiento de la metacognición, sobre todo conducida a la concientización del proceso de investigación y a las distintas etapas que lo componen, las que, a su vez, están directamente vinculadas. Finalmente, se identificó la falta de una secuencia metodológica curricular en la que las habilidades y actitudes investigativas se desarrollen progresivamente desde los primeros años de estudio.

Fase de diseño de la propuesta

A partir de la presentación de los resultados, se realizaron tres reuniones por cada ciclo (ciclo II: inicial de 3, 4 y 5 años; ciclo III: primer y segundo grado; ciclo IV: tercer y cuarto grado; y ciclo V: quinto y sexto grado) para diseñar, junto con los docentes, una estrategia didáctica orientada a desarrollar las habilidades investigativas, en consonancia con el tercer objetivo específico planteado en este estudio. Además, se diseñó un cartel de contenidos que pudiera

orientar el trabajo de los profesores en cada año de estudios y que, además, evidenciara una secuencia entre las distintas habilidades esperadas (ver apéndice), en correspondencia con los parámetros del Currículo Nacional de Educación Básica (Ministerio de Educación, 2016), particularmente en las áreas de Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA) y Comunicación, así como de las bases teóricas consultadas. De esta manera, se esperaba que también se establecieran coordinaciones con estas áreas para realizar un trabajo en conjunto. De hecho, aunque esta propuesta haya sido realizada para el curso implementado por la institución a solicitud expresa de esta, la lógica de la misma podría ser perfectamente empleada en las demás asignaturas, pues se entiende que la competencia investigativa no debe estar circunscrita solo a una materia en particular, sino incorporada de forma transversal en todas o la mayor parte de áreas de estudio.

A partir del diagnóstico efectuado y del marco teórico desarrollado, se consideraron algunos aspectos asociados a los procedimientos didácticos necesarios para desarrollar la competencia investigativa en los estudiantes. En el nivel Inicial, se incluyeron procedimientos didácticos orientados al desarrollo de habilidades de observación, planteamiento de hipótesis y predicciones, indagación, identificación de posibles temas de investigación, empleo de organizadores visuales para procesamiento de información, comunicación de hallazgos, y elaboración de un producto final. En el nivel Primaria, se buscó desarrollar igualmente procedimientos orientados a las habilidades ya mencionadas, así como la enseñanza de criterios de búsqueda de fuentes confiables, el análisis crítico de las mismas, la aplicación de criterios éticos en el citado y paráfrasis de información, la construcción y aplicación de instrumentos, además de un énfasis importante en la adquisición de actitudes investigativas, como el consentimiento informado de los participantes involucrados en el trabajo de campo y la confidencialidad en la presentación de resultados. A su vez, se espera que, en ambos niveles, se desarrolle y afiance un léxico científico acorde con el nivel en que se ubica cada estudiante, además de la metacognición en sus actividades investigativas.

Adicionalmente, se optó por llevar a cabo capacitaciones a los docentes en temas de metodología de enseñanza de la competencia investigativa entre los meses de junio y julio de 2019 con una duración de 12 horas. Las capacitaciones estuvieron a cargo de los investigadores que asumieron el rol de asesores pedagógicos de la institución, y cuya metodología fue diseñada *ad hoc* para la institución educativa, previa coordinación con la directora del plantel. La temática incluyó aspectos relacionados con las distintas etapas de todo proceso investigativo y el abordaje pedagógico que podía realizarse desde cada una de estas sobre la base del cartel de contenidos elaborado.

La propuesta, además, incluía el desarrollo de un proyecto de duración de 11 semanas de clase, considerando cada ciclo de estudios (ver tabla 2).

Tabla 2
Diseño de proyectos

Ciclo	Proyecto	Actividades principales
Inicial	“Cultivando una planta”	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observación de las plantas del jardín de la institución 2. Planteamiento de preguntas a partir de sus observaciones 3. Respuestas posibles a las preguntas 4. Indagación sobre tal información consultando a miembros de la familia 5. Experimentación a partir del cultivo y cuidado de una planta 6. Recojo progresivo de información en cuanto al crecimiento de la planta 7. Elaboración de recursos para presentar sus hallazgos 8. Presentación de hallazgos
Primero y segundo	“Conociendo más a los animales”	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observación de videos y fotos acerca de los animales 2. Planteamiento de preguntas a partir de sus observaciones 3. Respuestas posibles a las preguntas 4. Indagación en fuentes proporcionadas por la docente 5. Completamiento de una ficha en donde se clasifica la información y se acompaña de dibujos 6. Exposición de los hallazgos
Tercero y cuarto	“La alimentación saludable”	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observación de videos y situaciones del entorno en cuanto a prácticas de alimentación 2. Planteamiento de preguntas a partir de sus observaciones 3. Respuestas posibles a las preguntas 4. Indagación en fuentes de la biblioteca y de internet bajo la supervisión del docente 5. Diseño de cuestionario sobre alimentación saludable en conjunto con la docente 6. Aplicación de un cuestionario a sus pares de otros grados 7. Procesamiento de información en Excel con ayuda de la docente 8. Presentación de resultados mediante una exposición en la feria del colegio

Ciclo	Proyecto	Actividades principales
Quinto y sexto	“Generando conciencia para el cuidado del medio ambiente”	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descripción de actitudes de personas del entorno en cuanto al cuidado del medioambiente 2. Planteamiento de preguntas a partir de sus observaciones 3. Respuestas posibles a las preguntas 4. Delimitación grupal de un posible tema de investigación, asociado a un tipo de contaminación 5. Planteamiento de hipótesis 6. Indagación en fuentes confiables 7. Organización de la información en matrices 8. Diseño de instrumentos de investigación: cuestionario y entrevista para recabar información acerca de la actitud de las personas frente al medioambiente 9. Aplicación de instrumentos 10. Sistematización de información 11. Diseño de una propuesta orientada a mejorar el problema detectado 12. Socialización de resultados mediante una exposición

Por otro lado, se consensuaron algunas técnicas posibles para trabajar adecuadamente cada etapa del proceso investigativo.

Fase de evaluación de la propuesta

A continuación, se presentan los resultados de la evaluación parcial de la efectividad de la propuesta para el cumplimiento del cuarto objetivo específico propuesto.

Nivel Inicial

A partir de los instrumentos aplicados durante la ejecución de la propuesta, se comprobó una gran mejora en los procedimientos didácticos empleados por los docentes. En el nivel Inicial, se evidenció que las docentes, de forma más sistemática y a través del uso de instrumentos, recogían los saberes previos de los estudiantes, además de realizar un permanente énfasis en el trabajo de investigación que debían realizar, lo que facilitó el desarrollo de sus destrezas metacognitivas. También, se evidenció el uso de un léxico científico como “hipótesis” y “experimentación” por parte de los niños. Asimismo, se destacaron las actividades de exploración, indagación, planteamiento de hipótesis y su posterior corroboración, lo que permitió formar habilidades investigativas básicas en los estudiantes. Un caso resaltante fue el de la docente del aula de 4 años B, quien propuso una actividad especial para incentivar a sus estudiantes a la etapa de observación. Ella les pedía usar una indumentaria específica para que asumieran el rol de “científicos”. Igualmente, se observó una

retroalimentación constante a los hallazgos identificados por sus estudiantes. En ese sentido, la motivación fue un aspecto que sobresalió en las docentes del nivel Inicial, pues lograban mantener la atención de los estudiantes mediante el uso de videos relativos al tema y diversas estrategias lúdicas. Algunos ejemplos son el empleo de juegos de asociación de términos claves relacionados con la investigación, o actividades de simulación con trajes e instrumentos especiales de un investigador. Un aspecto que mejoró, también en este nivel, es el relativo a la metacognición; en efecto, se observó que las docentes incluían preguntas que permitían a los estudiantes verbalizar sus aprendizajes y dificultades en el proceso de investigación que estaban llevando a cabo.

Lo anterior se relaciona directamente con las sesiones de aprendizaje analizadas, pues se observó una clara delimitación de las actividades, cada una vinculada con una etapa del proceso de investigación. Asimismo, se constató la inclusión de estrategias y recursos diversos en cada etapa investigativa. Esto permitió, en la práctica, el desarrollo de una gran cantidad de actividades orientadas no solo a aplicar un procedimiento específico, sino a desarrollar actitudes positivas frente a la investigación.

Ahora bien, se han identificado aún ciertas oportunidades de mejora en este nivel, como el énfasis que el docente debe hacer con los estudiantes desde el inicio de la sesión acerca del propósito del proceso de investigación. Igualmente, se han encontrado ciertas dificultades para enmarcar la sesión como parte de un proceso completo de investigación, especialmente en una de las aulas de 5 años. Además, se hace necesario formalizar la evaluación de la competencia investigativa desarrollada en los estudiantes mediante algún instrumento en particular y no solo realizando preguntas abiertas para que alguno responda.

Cabe precisar que, en los *focus group* con las docentes de Inicial, ellas señalaron sentirse bastante satisfechas con el trabajo realizado. Así mismo, sintieron haber mejorado sus propias habilidades didácticas para enseñar esta competencia. Algunos de sus comentarios fueron los siguientes: “siento que los alumnos ahora están más motivados”, “los pequeños pueden expresarse mejor en un lenguaje científico gracias a las estrategias que estamos aplicando”, “ahora los niños pueden reflexionar mejor acerca de las actividades de investigación que hacen”. Cabe resaltar, sin embargo, que, en el último *focus group*, una de las docentes manifestó que sentía que todavía le faltaba aprender más de evaluación de la competencia investigativa. De este modo, entre las sugerencias que plantearon, consideraron la importancia de afianzar mejor la forma como se evalúa dicha competencia, pues lo que se desea es evaluar no solo el producto final, sino todas las habilidades y actitudes involucradas. Tal percepción concordó con las sesiones observadas, en las que justamente se evidenció como una oportunidad de mejora la falta de actividades de evaluación formal de esta competencia.

Nivel Primaria

En el caso del nivel Primaria, en términos generales, tanto en el diseño de las sesiones como en las clases observadas, se evidenció una mejora en las actividades de inicio y de desarrollo aplicados en los estudiantes. Además, se identificó un mayor énfasis en el proceso de investigación que estaban llevando a cabo los estudiantes. Resultó muy importante reconocer ciertas actitudes investigativas, por ejemplo, en el trabajo de campo efectuado por los estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado de primaria, donde se evidenció la aplicación de criterios éticos en la aplicación, como la comunicación del propósito de investigación a los encuestados o entrevistados, el consentimiento informado y la precisión de que los datos iban a permanecer anónimos.

Igualmente, se observó un mayor uso de léxico científico, aunque ello todavía sigue siendo una oportunidad de mejora, especialmente, en las aulas de segundo, cuarto y sexto grado. Otra oportunidad de mejora se relaciona con las actividades de cierre. Si bien, en algunos grados, como en tercero y cuarto, se incluyeron actividades específicamente orientadas a reforzar los temas trabajados en el desarrollo de la clase mediante socialización de hallazgos, en las demás aulas observadas, el factor tiempo todavía es una variable que impide la realización de un cierre adecuado.

En cuanto a los recursos, se evidenció el uso de una gran variedad de herramientas como videos, casos explicativos y matrices. Solo en la etapa de búsqueda de información bibliográfica que llevaban a cabo los estudiantes a partir de tercer grado, se observaron algunas deficiencias en las fichas empleadas, pues, por ejemplo, estas no contenían campos para que pudieran recuperar los datos de las fuentes consultadas. Ello resulta imprescindible para que, en el momento de integrar la información en un documento o producto específico, indiquen explícitamente la información de las fuentes de donde se han obtenido las ideas que se expongan o parafraseen.

El aula de sexto grado puede ser considerada como un caso aparte, ya que, en ninguna de las sesiones observadas, se distinguió una actividad de inicio o de cierre, que permitiera enmarcar el trabajo de clase en un proceso de investigación específico o realizar un balance de los aprendizajes logrados al respecto. Los estudiantes ya tenían información de aquello que debían realizar (por ejemplo, desarrollar una investigación bibliográfica en la biblioteca), y no se evidenció un trabajo sistemático por parte del docente para reforzar las distintas habilidades investigativas. Solo se limitó a absolver ciertas dudas que surgían en sus estudiantes. Además, durante una gran parte de la sesión, los alumnos que acababan rápidamente la actividad permanecían a su libre albedrío, lo que generaba distracción en ellos y en sus compañeros más cercanos. Tal información se opone a las sesiones de aprendizaje analizadas en este grado, en las que sí se evidenciaba la delimitación de las actividades según momento de la clase y etapa investigativa.

En relación con la forma de evaluación, se identificaron carencias asociadas con la falta de recursos y estrategias para evaluar el proceso investigativo de los estudiantes, además del producto, pues, para este último, se observó un uso más sistematizado de listas de cotejo y rúbricas de evaluación. Dichas carencias también fueron manifestadas en las sesiones analizadas.

Cabe señalar que, en los *focus group* realizados con los docentes, ellos manifestaron una percepción eminentemente positiva respecto de los avances de sus estudiantes en cuanto al desarrollo de habilidades investigativas. Algunos de sus comentarios fueron los siguientes: “mis alumnos están aprendiendo a investigar mejor”, “los chicos ya son más conscientes de cómo buscar información”, “los alumnos han aprendido muy bien qué es una fuente confiable”, “los estudiantes han aprendido a diseñar instrumentos”. Además, los docentes coincidieron en que los recursos empleados facilitaron la labor indagadora de los estudiantes, además de una mayor motivación en el proceso. Pese a lo anterior, dos de los docentes entrevistados concordaron en la necesidad de recibir más capacitaciones para fortalecer sus habilidades de investigación para que, así, puedan ser mejor transmitidas a los estudiantes. Cabe precisar que ninguno de los docentes consideró que la forma de evaluar la competencia investigativa fuera un aspecto que faltara reforzar, pese a que ello se evidenció en las clases observadas y en el diseño de las sesiones analizadas.

Por su parte, tanto en Inicial como en Primaria, la directora y el coordinador percibieron una mejoría en los procedimientos didácticos empleados por los docentes, así como una mejor evidencia de las habilidades investigativas de los estudiantes mediante los productos que presentaron como parte de su proyecto de curso. Incluso, la directora manifestó que “los docentes se sienten más confiados a la hora de enseñar a investigar, pues cuentan con más recursos para hacerlo”. Tal percepción concuerda con los hallazgos evidenciados a partir de los instrumentos aplicados. Pese a ello, ni la directora ni el coordinador pudieron identificar falencias vinculadas con la forma de evaluación que empleaban los docentes para identificar el progreso en la formación de la competencia investigativa en sus estudiantes. Más bien, ambos concordaron en las dificultades que algunos alumnos aún evidenciaban para comunicar efectivamente sus hallazgos y que, tal vez, habría que reforzar mejor esta habilidad, teniendo en cuenta tanto los medios escritos como los orales.

Discusión

En la etapa de diagnóstico, fue notoria la falta de dominio metodológico por parte de los docentes en cuanto a cómo formar la competencia investigativa en sus estudiantes. Ello se evidenció en empleo de actividades que no necesariamente conducían al desarrollo de habilidades investigativas (como en el caso del nivel Inicial) o en las que primaba el método tradicional (como en el caso de Primaria). En este nivel, de hecho, se observaron otro tipo de actividades, realizadas en equipos, pero sin el uso de recursos que orientaran la búsqueda

de información confiable, el procesamiento de las ideas detectadas, la discusión en pares, etc. Tales hallazgos resultaron preocupantes, pues, en efecto, es preciso que el docente incluya prácticas experienciales en su labor didáctica para lograr el desarrollo de la competencia investigativa en sus estudiantes (Meoño, 2016). De hecho, como señalan Luque et al. (2012), Salamea (2017), Barón (2020), Ruiz-Guanipa (2020), Pillaga et al. (2020), y Betancur-Tarazona et al. (2022), las deficiencias metodológicas y el nivel de destrezas investigativas que evidencian los docentes impiden que se lleven a cabo procedimientos didácticos adecuados, orientados al desarrollo de la competencia investigativa en los estudiantes. Por tanto, surge la necesidad de formar docentes investigadores y, a su vez, con habilidades didácticas, técnicas y cognitivas vinculadas con las destrezas investigativas (Malo, 2007).

Adicionalmente, en las actividades planteadas, incluyendo las de cierre, no se observó un afianzamiento de las habilidades investigativas desarrolladas por los estudiantes. En el caso de Inicial, se propusieron ciertas actividades vinculadas con la identificación de contenidos aprendidos, pero no de las destrezas investigativas desarrolladas por los alumnos. Por su parte, en Primaria, en la mayoría de los casos, se observó una situación similar. De hecho, el cierre resultó muy abrupto en muchos casos por el factor tiempo. Tal hallazgo está, además, estrechamente vinculado con la falta de actividades orientadas al desarrollo de la metacognición asociada con las actividades investigativas que llevan a cabo los estudiantes. Dichas falencias son preocupantes, puesto que esta operación cognitiva superior es necesaria para todo proceso de aprendizaje y, en particular, para el desarrollo de habilidades orientadas a la aplicación del método científico y que sea transferible a cualquier fenómeno susceptible de investigar (D'Olivares y Casteblanco, 2019).

Por último, en la fase de diagnóstico, se observaron limitaciones en las distintas dimensiones que debían desarrollarse en los estudiantes para formar futuros investigadores (Castro, 2013; Martínez et al, 2018; Ruiz-Guanipa, 2020), e igualmente en actitudes de cuestionamiento frente a la realidad. En cuanto al aspecto actitudinal, se evidenció la necesidad de reforzar la motivación de los estudiantes, específicamente en torno a la importancia de investigar, dado que ello resulta importante para reforzar las habilidades que les permitan desarrollar este proceso en diversas situaciones cotidianas (Barón, 2020; Luque et al., 2012).

En suma, pese a que las competencias asociadas a la investigación están consignadas en el Currículo Nacional de Educación Básica (Ministerio de Educación, 2016), no se evidenció una aplicación efectiva de estrategias y actividades orientadas a su desarrollo. Por ello, se diseñó, en conjunto con los docentes, una estrategia didáctica personalizada para cada ciclo, basada en la reflexión y participación de los docentes y directivos. En efecto, resulta importante desarrollar en los docentes habilidades reflexivas sobre su propia práctica (Buendía-Arias et al., 2018; Ruiz-Guanipa, 2020), lo que además se reforzó en el proceso de aplicación y evaluación de la propuesta. Así, se propuso una

estrategia, acompañada de otros procesos, como sesiones de trabajo y capacitaciones a los profesores, que les permitieran adquirir habilidades didácticas para formar la competencia investigativa en sus estudiantes. La estrategia incluyó fundamentos constructivistas, además de la aplicación del enfoque basado en proyectos con sustento en las habilidades investigativas esperadas en cada grado, a partir del cartel de contenidos diseñado en concordancia con el Currículo Nacional de Educación Básica (Ministerio de Educación, 2016), la información teórica encontrada acerca de la didáctica de la competencia investigativa (Maldonado et al, 2007; Martínez et al., 2018; Medina y Barquero, 2012; Ruiz et al, 2017; Oquendo, 2019; Salamea, 2017; D'Olivares y Casteblanco, 2019; García-Gutiérrez y Aznar-Díaz, 2019), así como las necesidades y expectativas de los actores involucrados. De este modo, se buscó generar una propuesta que integrara las distintas habilidades y actitudes asociadas a todo proceso investigativo. A su vez, sobre la base del modelo de Medina y Barquero (2012), se incidió en la realización de acciones de observación y exploración como un primer acercamiento a la problemática detectada; el registro de prácticas cotidianas asociadas con el recojo de información, ya sea teórica como empírica; la autorreflexión y acción de naturaleza individual y grupal para, así, ofrecer algunas posibles explicaciones asociadas con la problemática; y, finalmente, la evaluación de sus propios descubrimientos, así como de los aprendizajes adquiridos, lo que se ha asociado con actividades de metacognición.

Al respecto, es necesario resaltar que, en el análisis del Currículo Nacional de Educación Básica, se evidenciaron ciertas falencias al no considerar el desarrollo explícito de las habilidades investigativas de manera integrada y en función de las etapas del proceso de investigación. En efecto, se precisan las competencias de manera muy pertinente, pero, en la práctica, no se observó su desarrollo articulado con miras a un producto concreto de investigación. Precisamente, en el diagnóstico realizado, se encontró que los estudiantes no eran conscientes de que las actividades investigativas realizadas estaban articuladas de forma secuencial, ni permitían seguir un método científico específico orientado al logro de un propósito o producto en particular. Como se constató en el trabajo de campo, tampoco se incidía en el desarrollo de estrategias metacognitivas que permitieran, posteriormente, extrapolar las destrezas adquiridas a otras situaciones de investigación. Esto se contrapone con la propuesta de D'Olivares y Casteblanco (2019), quienes enfatizan la necesidad de que los estudiantes sean conscientes de sus procesos investigativos, compuestos por etapas relacionadas y dinámicas. Por otro lado, en el análisis del Currículo, también se evidenciaron carencias en cuanto a la declaración de las actitudes éticas asociadas a dicho proceso. Por tal motivo, la propuesta se erigió como una contribución orientada a superar tales falencias sobre la base del análisis de otras fuentes teóricas.

En la evaluación de la propuesta, se constató, salvo excepciones puntuales, una mejora de los procedimientos didácticos de los docentes, reflejados en el diseño y ejecución de actividades investigativas debidamente secuenciadas

y que giraban en torno a un proyecto que debían desarrollar los estudiantes. Además, se observó un mayor trabajo para favorecer la motivación de los estudiantes, como en el caso de la docente del aula de 4 años B, quien solía generar condiciones para que los alumnos asumieran conscientemente el rol de investigadores. Adicionalmente, se rescata el desarrollo de actitudes investigativas positivas, especialmente en Primaria, lo que contribuye a su formación ética como futuros investigadores (Malo, 2007). Igualmente, se observó un trabajo más sistemático para el desarrollo de habilidades diversas orientadas no solo a la formación de competencias básicas, sino tecnológicas y cognitivas, que forman parte del saber de todo investigador (Muñoz y Quintero, 2001). Pese a ello, desde la percepción de los directivos, aún faltan desarrollar habilidades comunicativas en los estudiantes para que puedan socializar correctamente sus hallazgos.

Por último, se evidenciaron falencias en la evaluación de la competencia investigativa de los estudiantes, así como en el énfasis que se debe otorgar para vincular todas las etapas trabajadas, de modo que los alumnos sean conscientes de ello. Asimismo, en Primaria, se encontraron algunas carencias en las actividades de cierre, pues el factor tiempo todavía influye negativamente, de ahí que sea un aspecto que debe seguir siendo considerado en las propuestas que se planteen. Incluso, se observaron ciertas, aunque menores, carencias en los recursos empleados por los docentes, así como en la autopercepción de estos en cuanto a sus propias habilidades investigativas, por lo que resulta necesario el planteamiento de más actividades formativas orientadas a su desarrollo.

Conclusiones

Se concluye que la estrategia orientada a desarrollar la competencia investigativa en los estudiantes es eficaz en la medida en que ha permitido mejorar los procedimientos pedagógicos desarrollados por los docentes. Entre los componentes que aportan a tal mejora, en el nivel Inicial, se identificaron el empleo de léxico científico fomentado por los docentes en sus estudiantes, y la realización de actividades motivadoras asociadas a etapas específicas de un proceso de investigación. En el nivel Primario, se evidenció, en casi la totalidad de grados, un fortalecimiento de actividades asociadas al trabajo de campo, así como un énfasis en el desarrollo de actitudes investigativas, tales como el cuidado por garantizar la confidencialidad de los resultados y solicitar el consentimiento informado a los entrevistados. Además, se logró la utilización de diversos recursos de organización de la información recolectada.

En la evaluación de la propuesta, tanto en Inicial como en Primaria, se observó un gran involucramiento por parte de los estudiantes en las actividades que se planteaban, como en la exploración, búsqueda y procesamiento de información, así como en el diseño de instrumentos en los grados en que se planteó el trabajo de campo. Igualmente, los docentes contaron con mayores recursos para incentivar la metacognición en los estudiantes en cuanto a las habilidades que estaban adquiriendo. Sin embargo, se observaron aún ciertas falencias en la aplicación de ciertos instrumentos orientados, por ejemplo, a recabar información bibliográfica, posiblemente, por otras dificultades evidenciadas por los estudiantes en cuanto a sus habilidades lectoras. También, se detectaron problemas en evaluar el desarrollo de habilidades investigativas, aunque ello no haya sido expresado de forma consciente por los docentes, lo que podría deberse a su falta de dominio acerca de cómo enseñar esta competencia. Igualmente, desde la percepción de los docentes, aún falta reforzar sus propias habilidades de investigación para que puedan plantear sesiones más significativas en los estudiantes. Por tanto, es preciso efectuar más actividades con los profesores, como sesiones de trabajo colegiado, asesorías personalizadas y capacitaciones, orientadas a mejorar sus destrezas investigativas.

Finalmente, entre las limitaciones, es preciso reevaluar el tiempo otorgado al curso (45 minutos a la semana), que podría resultar insuficiente para el logro de los objetivos propuestos. Igualmente, se hace necesario incluir, en las otras áreas curriculares, un trabajo integrado y sostenido que conduzca al desarrollo de la competencia investigativa de los estudiantes. De esta manera, se espera que la propuesta planteada constituya una contribución curricular y pueda ser incorporada de manera transversal en las diversas áreas curriculares, de modo que no se circunscriba a un solo curso en particular.

Referencias

- Barón, L.L. (2020). Competencias investigativas en docentes de la asignatura de investigación en educación básica y media. *Mérito. Revista de Educación*, 2(4), 12-31. <https://doi.org/10.33996/merito.v2i4.129>
- Betancur-Tarazona, D.M., Castellanos-Carrillo, L.N. y Granados-Pérez, Y. (2022). *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 21(1), 131-155. http://reec.webs.uvigo.es/volumenes/volumen21/REEC_21_1_7_ex1620_212.pdf
- Buendía-Arias, X., Zambrano-Castillo, L.C., y Insuasty, E.A. (2018). El desarrollo de competencias investigativas de los docentes en formación en el contexto de la práctica pedagógica. *Folios. Revista de la Facultad de Humanidades*, (47), 179-195. <https://doi.org/10.17227/folios.47-7405>
- Castro, G.L. (2013). *Propuesta metodológica con apoyo de algunas herramientas web 2.0 para potenciar habilidades investigativas en estudiantes de Educación Básica Secundaria*. [Tesis de maestría, Universitat Oberta de Catalunya]. https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/7194/2013_Tesis_Gil_Lorduy-Castro.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- D'Olivares, N., y Castebianco, C. (2019). Competencias investigativas: inicio de formación de jóvenes investigadores en educación media. *RHS: Revista Humanismo y Sociedad*, 7(1), 6-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7083546>
- García-Gutiérrez, Z., y Aznar-Díaz, I. (2019). El desarrollo de competencias investigativas, una alternativa para formar profesionales en pedagogía infantil como personal docente investigador. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.15>
- González, L.S. (2015). Las competencias investigativas una exigencia del siglo XXI. *Arte y Diseño*, 15(1). <https://doi.org/10.15665/ad.v13i1.1156>
- Hernández, C.A., Gamboa, A.A., y Avendaño, W.R. (2021). Validación de una escala para evaluar competencias investigativas en docente de Básica y Media. *Revista Boletín Redipe*, 10(6), 393-406. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i6.1335>
- Luque, D., Quintero, C., y Villalobos, F. (2012). Desarrollo de competencias investigativas básicas mediante el aprendizaje basado en proyectos como estrategia de enseñanza. *Actualidades Pedagógicas*, (60), 29-49. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1150&context=ap>
- Maldonado, L.F., Landazábal, D.P., Hernández, J.C., Ruíz, Y., Claro, A., Venegas, H., y Cruz, S. (2007). Visibilidad y formación en investigación. Estrategias para el desarrollo de competencias investigativas. *Studiositas*, 2(2), 43-56. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2719652.pdf>

- Malo, D.A. (2007). Inducción a la investigación desde la educación básica como proyección a la educación superior. *Studiositas*, 2(3), 18-24. <https://repository.ucatolica.edu.co/handle/10983/510>
- Martínez, S.F., Medina, F.R., y Salazar, L.A. (2018). Desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes. *Opuntia Brava*, 10(1), 336-341. <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/80>
- Medina, M., y Barquero, J.D. (2012). *Competencias Investigativas*. Editorial Trillas.
- Meoño, J. (2016). *Modelo configuracional de competencias investigativas para el desempeño profesional de los directivos y profesores del nivel de Educación Secundaria de Educación Básica Regular de la provincia de Chiclayo-Región Lambayeque*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. <https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/4749>
- Ministerio de Educación del Perú (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Muñoz, J., y Quintero, J. (2001). *Cómo desarrollar competencias investigativas de educación cooperativa*. Editorial Magisterio.
- Oquendo, S. (2019). Estrategia para el desarrollo de la competencia investigativa en estudiantes de básica primaria. *Encuentros*, 17(2), 95-107. <https://www.redalyc.org/journal/4766/476661510009/html/>
- Pillaga, L., García-Herrera, D., Cárdenas-Cordero, N., y Erazo-Álvarez, J.C. (2020). Aprendizaje Basado en Problemas una estrategia de enseñanza en la asignatura de Ciencias Naturales. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 351-369. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7610744>
- Roncancio, N. M. (2012). Revisión sistemática acerca de las competencias investigativas en primera infancia. *Horizontes Pedagógicos*, 14(1), 119-134. <https://horizontespedagogicos.iberu.edu.co/article/view/112>
- Ruiz-Guanipa, E. (2020). Las competencias investigativas en la formación docente. Reflexiones epistemológicas y pedagógicas. *Dominio de las Ciencias*, 6(1), 309-322. <https://www.dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1424/2559>
- Ruiz, J., Alayo, L., Valverde, A., Villanque, B., y Villa, M. (2017). *Blogs como recurso didáctico para mejorar competencias investigativas de los estudiantes de la FEYH-USP* [Trabajo de investigación, Universidad San Pedro]. <http://repositorio.usanpedro.pe/handle/USANPEDRO/323>
- Salamea, J.E. (2017). *Estrategias metodológicas para desarrollar las competencias investigativas de los estudiantes de Educación Básica*. [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Machala]. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/9846>

Apéndice Cartel de contenidos

Inicial

	INICIAL 3 AÑOS	INICIAL 4 AÑOS	INICIAL 5 AÑOS
Habilidades	Observa elementos de su entorno. (1)	Observa elementos de su entorno. (1)	Observa elementos y procesos de su entorno. (1)
	Plantea preguntas acerca de sus observaciones (1)	Plantea preguntas acerca de sus observaciones. (1)	Plantea preguntas acerca de sus observaciones. (1)
	Propone posibles respuestas a sus preguntas. (1)	Propone posibles respuestas a sus preguntas. (1)	Propone posibles respuestas a sus preguntas. (1)
	Indaga sobre posibles respuestas a sus preguntas (1)	Plantea hipótesis acerca de sus observaciones. (1)	Plantea hipótesis acerca de sus observaciones. (1)
	Comunica sus hallazgos. (3)	Indaga sobre posibles respuestas a sus preguntas. (1)	Indaga sobre posibles respuestas a sus preguntas. (1)
	Elabora un producto final de investigación. (1, 2)	Emplea organizadores visuales (mapas semánticos) para procesar información. (1)	Identifica posibles temas de investigación. (1)
		Comunica sus hallazgos. (3)	Emplea organizadores visuales (mapas semánticos) para procesar información. (1)
		Elabora un producto final de investigación. (1, 2)	Comunica sus hallazgos. (3)
			Elabora un producto final de investigación. (1,2)

Primaria

	PRIMER GRADO	SEGUNDO GRADO	TERCERO GRADO	CUARTO GRADO	QUINTO GRADO	SEXTO GRADO
Habilidades	Observa elementos, procesos y situaciones de su entorno. (1)	Observa elementos, procesos y situaciones de su entorno. (1)	Observa elementos, procesos y situaciones de su entorno. (1)	Describe elementos, procesos y situaciones de su entorno. (1)	Describe elementos, procesos y situaciones de su entorno. (1)	Describe elementos, procesos y situaciones de su entorno. (1)
	Establece relaciones de causa- efecto en las observaciones que realiza. (1)	Establece relaciones de causa- efecto en las observaciones que realiza. (1)	Establece relaciones de causa- efecto en las observaciones que realiza. (1)	Plantea preguntas acerca de los elementos, procesos y situaciones descritos. (1)	Plantea preguntas acerca de los elementos, procesos y situaciones descritos. (1)	Plantea preguntas acerca de los elementos, procesos y situaciones descritos. (1)
	Plantea preguntas acerca de sus observaciones. (1)	Plantea preguntas acerca de sus observaciones. (1)	Plantea preguntas acerca de sus observaciones. (1)	Propone posibles respuestas a sus preguntas. (1)	Propone posibles respuestas a sus preguntas. (1)	Propone posibles respuestas a sus preguntas. (1)
	Propone posibles respuestas a sus preguntas. (1)	Propone posibles respuestas a sus preguntas. (1)	Propone posibles respuestas a sus preguntas. (1)	Identifica posibles temas de investigación. (1)	Identifica posibles temas de investigación. (1)	Identifica posibles temas de investigación. (1)
	Identifica posibles temas de investigación. (1)	Identifica posibles temas de investigación. (1)	Identifica posibles temas de investigación. (1)	Elige un posible tema de investigación sobre un fenómeno simple observado. (1)	Elige un posible tema de investigación sobre un fenómeno simple observado. (1)	Elige un posible tema de investigación sobre un fenómeno simple observado. (1)
	Elige un posible tema de investigación sobre un fenómeno simple observado. (1)	Elige un posible tema de investigación sobre un fenómeno simple observado. (1)	Elige un posible tema de investigación sobre un fenómeno simple observado. (1)	Justifica la importancia de su tema de investigación. (1,3)	Justifica la importancia de su tema de investigación. (1,3)	Justifica la importancia de su tema de investigación. (1,3)
	Plantea hipótesis acerca de su tema de investigación. (1)	Plantea hipótesis acerca de su tema de investigación. (1)	Justifica la importancia de su tema de investigación. (1,3)	Plantea hipótesis acerca de su tema de investigación. (1)	Plantea hipótesis acerca de su tema de investigación. (1)	Plantea hipótesis acerca de su tema de investigación. (1)
	Selecciona fuentes variadas de información para corroborar sus hipótesis. (1)	Selecciona fuentes variadas de información para corroborar sus hipótesis. (1)	Plantea hipótesis acerca de sus observaciones. (1)	Identifica los criterios de búsqueda de fuentes confiables. (1,4)	Identifica los criterios de búsqueda de fuentes confiables. (1,4)	Identifica los criterios de búsqueda de fuentes confiables. (1,4)
	Indaga sobre posibles respuestas a sus preguntas. (1)	Indaga sobre posibles respuestas a sus preguntas. (1)	Identifica los criterios de búsqueda de fuentes confiables. (1,4)	Selecciona fuentes de información confiable para corroborar sus hipótesis. (1,4)	Selecciona fuentes de información confiable para corroborar sus hipótesis. (1,4)	Selecciona fuentes de información confiable para corroborar sus hipótesis. (1,4)
	Emplea organizadores visuales (mapas semánticos, cuadros sinópticos y organizadores de causa- efecto) para procesar la información hallada. (1, 4)	Emplea organizadores visuales para procesar información (mapas semánticos, cuadros sinópticos y organizadores de causa- efecto) para procesar la información hallada. (1, 4)	Selecciona fuentes de información confiable para corroborar sus hipótesis. (1,4)	Reconoce las ideas principales de las fuentes seleccionadas. (4)	Reconoce las ideas principales de las fuentes seleccionadas. (4)	Reconoce las ideas principales de las fuentes seleccionadas. (4)
	Cita el apellido paterno de los autores o nombre de la institución sobre los que se ha basado. (5)	Parafrasea mecánicamente la información hallada. (5)	Reconoce las ideas principales de las fuentes seleccionadas. (4)	Emplea organizadores visuales (de causa- efecto y mapas conceptuales) para procesar y relacionar información. (1, 4)	Emplea organizadores visuales (mapas conceptuales y mentales) para procesar y relacionar información. (1, 4)	Emplea organizadores visuales (mapas conceptuales y mentales) para procesar y relacionar información. (1, 4)

	PRIMER GRADO	SEGUNDO GRADO	TERCERO GRADO	CUARTO GRADO	QUINTO GRADO	SEXTO GRADO
Habilidades	Explica sus hallazgos. (2, 3)	Cita el apellido paterno de los autores o nombre de la institución sobre los que se ha basado, además del año de publicación. (5)	Emplea organizadores visuales (de causa- efecto) para procesar y relacionar información. (1, 4)	Parafrasea mecánicamente la información hallada. (5)	Parafrasea constructivamente la información hallada. (5)	Parafrasea constructivamente la información hallada. (5)
	Elabora un producto final de investigación. (1, 2)	Explica sus hallazgos. (2, 3)	Parafrasea mecánicamente la información hallada. (5)	Cita el apellido paterno de los autores o nombre de la institución sobre los que se ha basado, además del año de publicación. (5)	Cita el apellido paterno de los autores o nombre de la institución sobre los que se ha basado, además del año de publicación. (5)	Cita el apellido paterno de los autores o nombre de la institución sobre los que se ha basado, además del año de publicación. (5)
	Elabora un producto final de investigación. (1, 2)	Cita el apellido paterno de los autores o nombre de la institución sobre los que se ha basado, además del año de publicación. (5)	Contrasta la información hallada en las fuentes con sus hipótesis. (1,4)	Contrasta la información hallada en las fuentes con sus hipótesis. (1,4)	Cita textualmente alguna información leída, considerando el apellido paterno de los autores o nombre de la institución, el año de publicación de la fuente y el número de página de donde extrajo las ideas. (5)	Cita textualmente alguna información leída, considerando el apellido paterno de los autores o nombre de la institución, el año de publicación de la fuente y el número de página de donde extrajo las ideas. (5)
		Contrasta la información hallada en las fuentes con sus hipótesis. (1,4)	Integra la información hallada. (5)	Integra la información hallada. (5)	Construye instrumentos básicos de investigación (encuestas de preguntas cerradas). (1)	Construye instrumentos básicos de investigación (encuestas de preguntas cerradas). (1)
		Integra la información hallada. (5)	Explica sus hallazgos. (2, 3)	Explica sus hallazgos. (2, 3)	Aplica instrumentos básicos de investigación. (1)	Aplica instrumentos básicos de investigación. (1)
		Explica sus hallazgos. (2, 3)	Elabora un producto final de investigación. (1, 2)	Elabora un producto final de investigación. (1, 2)	Procesa la información resultante hallada de los instrumentos aplicados. (1)	Procesa la información resultante hallada de los instrumentos aplicados. (1)
		Elabora un producto final de investigación. (1, 2)	Elabora el listado final de referencias bibliográficas de su trabajo, considerando los datos básicos: apellidos de autor o nombre de institución, año de publicación, título de la fuente y, dado el caso, el enlace respectivo. (5)	Elabora el listado final de referencias bibliográficas de su trabajo, considerando los datos básicos: apellidos de autor o nombre de institución, año de publicación, título de la fuente y, dado el caso, el enlace respectivo. (5)	Contrasta la información hallada en las fuentes y en el trabajo de campo con sus hipótesis. (1,4)	Contrasta la información hallada en las fuentes y en el trabajo de campo con sus hipótesis. (1,4)
		Elabora el listado final de referencias bibliográficas de su trabajo, considerando los datos básicos: apellidos de autor o nombre de institución, año de publicación, título de la fuente y, dado el caso, el link respectivo. (5)			Integra la información hallada, haciendo uso de referencias simples. (5)	Integra la información hallada, haciendo uso de referencias. (5)

	PRIMER GRADO	SEGUNDO GRADO	TERCERO GRADO	CUARTO GRADO	QUINTO GRADO	SEXTO GRADO
Habilidades					<p>Explica sus hallazgos. (2, 3)</p> <p>Elabora un producto final de investigación. (1, 2)</p> <p>Elabora el listado final de referencias bibliográficas de su trabajo, considerando los datos básicos: apellidos de autor o nombre de institución, año de publicación, título de la fuente, editorial, lugar de publicación y, dado el caso, el enlace respectivo. (5)</p>	<p>Explica sus hallazgos. (2, 3)</p> <p>Organiza la información hallada hacia la realización de un producto específico</p> <p>Elabora un producto final de investigación. (1, 2)</p> <p>Elabora el listado final de referencias bibliográficas de su trabajo, considerando los datos básicos: apellidos de autor o nombre de institución, año de publicación, título de la fuente, editorial, lugar de publicación y, dado el caso, el enlace respectivo. (5)</p>

Competencias involucradas

CTA

- (1) Indaga mediante métodos científicos para construir conocimientos.
- (2) Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos, materia y energía, biodiversidad, tierra y Universo.

COMUNICACIÓN

- (3) Se comunica oralmente en lengua materna.
- (4) Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna.
- (5) Escribe diversos tipos de textos en lengua materna.

CTA

- (6) Diseña y construye soluciones tecnológicas.

La retroalimentación por WhatsApp y el aprendizaje de la escritura argumentativa durante la pandemia de la COVID-19

Adolfo Zárate

adolfozarateperez@gmail.com

Dalila Cabrera Arteaga

cabreraarteagadalila@gmail.com

Recibido: 01/11/2023
Aprobado: 18/02/2024

Resumen

El presente estudio tiene por objetivo describir cómo la retroalimentación por WhatsApp contribuyó al aprendizaje de la escritura de textos argumentativos en tres soportes: WhatsApp Messenger, papel y Microsoft Word. Los aprendizajes fueron desarrollados a través del teléfono móvil durante el confinamiento obligatorio por la COVID-19 en el 2020. El estudio es de carácter exploratorio y descriptivo. La información sobre las características (frecuencia, estrategias y formas) de la retroalimentación por WhatsApp se recogió mediante una ficha de observación de campo y, para evaluar los aprendizajes, se analizó un corpus de 52 textos argumentativos producidos por los estudiantes de segundo grado de secundaria de una institución educativa pública ubicada en una zona periférica de Lima. Los resultados muestran que el WhatsApp permitió utilizar diversas formas y estrategias de retroalimentación (la pregunta y la repregunta, uso de ejemplos y contraejemplos, plantilla de redacción, el modelado, el comentario escrito, y la retroalimentación entre pares) que contribuyeron con el aprendizaje de textos argumentativos escritos en diferentes soportes. Respecto de los aprendizajes, los textos escritos en Word obtuvieron una puntuación más alta en relación con los textos escritos en papel o WhatsApp Messenger. Asimismo, la adecuación a la situación comunicativa (tipo textual, registro y género textual) fue el criterio mejor logrado por los estudiantes en los tres soportes de escritura, mientras que la puntuación, la argumentación y los aspectos formales del lenguaje fueron un reto para los estudiantes.

Palabras claves: educación remota, COVID-19, escritura argumentativa, WhatsApp, Microsoft Word, papel

Feedback through WhatsApp and Learning Argumentative Writing During the COVID 19 Pandemic

Abstract

The objective of this study is to describe how feedback through WhatsApp contributed to learning to write argumentative texts written in three media: WhatsApp Messenger, paper and Microsoft Word. The learning was developed through the mobile phone during the mandatory confinement due to COVID 19 in 2020. The study is exploratory and descriptive in nature. The information on the characteristics (frequency, strategies and forms) of feedback via WhatsApp was collected using a field observation sheet and, to evaluate learning, a corpus of 52 argumentative texts produced by the students of second grade of high school, from a public educational institution located in a peripheral area of Lima. The results show that WhatsApp allowed the use of various forms and feedback strategies (question and re-questioning, use of examples and counterexamples, writing template, modeling, written comment and peer feedback) that contributed to the learning of texts argumentative written. Regarding learning, texts written in Word have a higher score in relation to texts written on paper or WhatsApp Messenger. Likewise, adaptation to the communicative situation (textual type, register and textual genre) is the criterion best achieved by students in the three writing media, while punctuation, argumentation and formal aspects of the language continue to be a challenge for the students.

Keywords: remote education, COVID-19, argumentative writing, WhatsApp, Microsoft Word, handwritten

Introducción

La pandemia de la COVID-19 cambió diversas prácticas sociales, entre ellas, las educativas. En el Perú, se implementó la estrategia denominada “Aprendo en Casa”, que propuso experiencias de aprendizaje en las diferentes áreas curriculares para que los estudiantes continuaran aprendiendo desde sus hogares a través de medios como la radio, la televisión o la web (R.M. 160-2020-MINEDU). En este contexto, los destinatarios fueron, principalmente, estudiantes de las instituciones educativas públicas.

Durante los primeros meses de implementación de la estrategia, las actividades estuvieron orientadas al aprendizaje autónomo del estudiante. Sin embargo, a medida que se prolongaba el confinamiento por la pandemia de la COVID-19, se hizo evidente la necesidad de una mayor intervención del maestro en este proceso. Por ello, las normativas del Ministerio de Educación involucraron al docente para conducir las experiencias de aprendizaje, y retroalimentar a través de los dispositivos o entornos digitales con los que contaban los estudiantes: teléfono móvil, correo electrónico, WhatsApp, y plataformas como Zoom y Meet (RVM 097-2020-MINEDU). En efecto, durante la pandemia, el principal medio de acceso a las labores escolares fue el teléfono móvil (Defensoría del Pueblo, 2022), por lo que gran parte del proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolló a través del WhatsApp (Tacca et al., 2022).

Lo descrito líneas arriba también ocurrió en el colegio donde se realizó el estudio. En ese sentido, tanto la entrega de evidencias como la retroalimentación se realizaron mediante WhatsApp. Sin embargo, cabe mencionar que su uso presentó limitaciones, pues hubo inasistencia mayoritaria de estudiantes en los grupos de WhatsApp. En el área curricular de Comunicación, los estudiantes que contaban con una computadora o *laptop* en casa escribieron en Microsoft Word; aquellos que tenían la posibilidad de usar celular lo hicieron vía WhatsApp Messenger, y los que no contaban con estos dispositivos escribieron a mano y en papel. A partir de esta situación, surgió la pregunta de investigación: ¿cómo la retroalimentación ofrecida por WhatsApp contribuyó en el aprendizaje de la escritura de textos argumentativos redactados en Microsoft Word, WhatsApp Messenger o papel?

Breve estado de la cuestión

Los estudios sobre el uso de WhatsApp en el aprendizaje de la escritura se pueden dividir en dos etapas: prepandémicas y pandémicas.

Las investigaciones antes de la COVID-19 reconocían la utilidad del WhatsApp como una herramienta de apoyo en la mejora de la escritura. Por ejemplo, Dumanauw et al. (2018) demostraron que el uso de WhatsApp contribuyó de manera significativa en la mejora de la escritura y motivó a los estudiantes en el desarrollo de esta actividad. Asimismo, Centeno (2017) concluyó

que los ejercicios monitoreados en los grupos de WhatsApp pueden contribuir con el desarrollo de habilidades de escritura.

Por otro lado, si bien las investigaciones sobre este tema en contextos COVID son reducidas, la mayoría ha indicado resultados positivos. Arancibia y Retamal (2022) analizaron el grado de efectividad del aprendizaje de escritura de cartas argumentativas con retroalimentación mediante comentarios escritos en Google Docs y WhatsApp durante la pandemia. Los resultados mostraron que la calidad de los textos mejoró en los criterios de adecuación a la situación comunicativa, coherencia y cohesión. No se encontró una diferencia significativa entre los textos retroalimentados con comentarios insertados en el margen del texto y al final de este. En esta misma dirección, Ortiz (2022) confirmó una relación significativa y positiva entre la retroalimentación remota y la producción de textos (0.752 de correlación). Esto significa que, cuando el docente utiliza estrategias de retroalimentación remota (clarificación de ideas, valoración de desempeños, expresión de inquietudes, presentación de sugerencias), la calidad de los textos mejora notablemente en todos los criterios (adecuación del texto, organización y desarrollo de ideas, utilización de convenciones del lenguaje escrito, reflexión, y evaluación). Estudios sobre el aprendizaje de la escritura de segundas lenguas también han señalado que las actividades de aprendizaje mediadas por WhatsApp mejoraron las habilidades de la competencia escrita (Al Abiky, 2021; Haron et al., 2021). Al parecer, desarrollar los aprendizajes por WhatsApp resultó provechoso para el aprendizaje de la escritura durante la pandemia.

La escritura en WhatsApp

El WhatsApp Messenger o chat se utiliza con frecuencia en la comunicación cotidiana y, generalmente, su uso se limita a conversaciones informales y privadas entre usuarios. La escritura en este tipo de medios se destaca por presentar características singulares. Por un lado, la dinámica de la interacción en aplicaciones de mensajería instantánea configura una escritura digital ubicua enriquecida con contenidos audiovisuales e icónicos (Cremades et al., 2016). Por otro lado, el registro utilizado, debido a la proximidad de sus participantes, es principalmente informal con alta presencia de la oralidad en la escritura. Así, la escritura en WhatsApp ha diluido las fronteras entre lo oral y lo escrito (Giraldo, 2018; Vásquez et al., 2015).

Algunos docentes piensan que el uso del chat puede perjudicar la escritura formal. Sin embargo, Allagui (2014) encontró que un grupo de estudiantes pareció beneficiarse por el corrector ortográfico, pues aquellos que usaron el WhatsApp Messenger obtuvieron mejores puntajes en ortografía y vocabulario. Verheijen y Spooren (2021) confirmaron estos resultados, en tanto el uso del WhatsApp tuvo un efecto favorable en uno de los criterios de la redacción de textos narrativos: la ortografía.

Cabe señalar, además, que el uso de WhatsApp en el aprendizaje de la escritura durante la pandemia de la COVID-19 ha revivido las diferencias entre la escritura digital, y la de lápiz y papel (Dahlström y Boström, 2017; Mueller y Oppenheimer, 2014; Rønningsbakk, 2022; Wollscheid et al., 2016), aunque, esta vez, en condiciones distintas. La escritura en WhatsApp Messenger y en Microsoft Word se relaciona con la escritura digital, y la de lápiz y papel, con la manuscrita. Al respecto, hay una diversidad de investigaciones cuyos resultados son contradictorios al comparar la escritura a mano y en pantalla (Dahlström y Boström, 2017). A nivel cognitivo, algunas investigaciones han llegado a concluir que la escritura digital puede afectar el desempeño de los estudiantes, ya que se ha encontrado que los que escriben a mano utilizan menor número de palabras, pero elaboran un mejor contenido que los que escriben digitalmente (Mueller y Oppenheimer, 2014).

Lo que sí parece vislumbrarse es que el uso de un dispositivo digital resulta útil para algunas tareas, como la de anotar datos con rapidez (habilidad de escribir); sin embargo, para recordar la información y poder desarrollar las ideas con mayor profundidad, la escritura manual continúa ofreciendo ventajas sobre la escritura digital (Aragón-Mendizábal et al., 2016). En efecto, el paso de una escritura a mano a una digital conllevó cambios significativos. La primera se caracteriza por ser lineal; en cambio, la segunda es flexible y no lineal (el teclado permite al escritor iniciar en cualquier lugar del texto o editarlo de forma permanente sin tener que iniciar de nuevo). Así, la tecnología parece mejorar las habilidades de escritura, pero no necesariamente las habilidades textuales en términos de competencia (Rønningsbakk, 2022).

Metodología

El presente estudio es exploratorio y descriptivo. Se detallan las características básicas de la retroalimentación por WhatsApp y los logros de aprendizaje en la producción de textos argumentativos escritos en diferentes soportes.

Participantes

Los textos fueron producidos por los estudiantes de las secciones A y B del segundo grado de educación secundaria de una institución educativa pública urbano marginal de la ciudad de Lima (Perú). Las edades de los estudiantes fluctuaban entre los 13 y 14 años. Cada sección contaba con cerca de 30 estudiantes matriculados, aunque es importante mencionar que, en el contexto de la pandemia, la asistencia fue irregular. Por ejemplo, solo asistían entre 9 y 11 estudiantes por sección al menos 3 días de la semana. Entre las causas de las inasistencias, se identificaron las siguientes:

1. Los celulares de los estudiantes, o de sus padres, no contaban con internet y debían recargarlos para acceder a WhatsApp, lo que muchas

- veces no era posible debido a la crisis económica durante la pandemia.
2. Había un solo celular por familia y varios hermanos en edad escolar, por lo que no era posible que se conectaran simultáneamente.
 3. Algunos estudiantes o sus familiares fueron afectados por la COVID-19.
 4. Algunos estudiantes se quedaban en casa al cuidado de sus hermanos menores o realizando actividades domésticas.

Corpus de estudio

Los estudiantes produjeron diferentes tipos textuales durante el año 2020. El estudio se centró solo en los textos argumentativos debido a su complejidad y su función social. Como se puede observar en la Tabla 1, el corpus de estudio está constituido por 52 textos argumentativos. Estos responden a 5 consignas de escritura adaptadas de la plataforma Aprendo en Casa. Para garantizar la autoría de los textos, la docente realizó un seguimiento permanente en la redacción: desde la planificación hasta la versión final del texto.

Tabla 1
Clasificación del corpus de estudio

Tipo de texto	Género y tema	Soporte	Cantidad	Total	
Argumentativo	Artículo de opinión	WhatsApp Messenger	9	16	
	Manejo de basura	Papel	3		
		Word	4		
	Artículo de opinión	WhatsApp Messenger	9	11	
	Diversidad cultural	Papel	1		
		Word	1		
	Artículo de opinión	Violencia escolar	WhatsApp Messenger	2	8
			Papel	5	
			Word	1	
	Artículo de opinión	Energías limpias	WhatsApp Messenger	2	9
			Papel	3	
			Word	4	
	Artículo de opinión	Derecho de los animales	WhatsApp Messenger	2	8
			Papel	3	
Word			3		
TOTAL			52	52	

La cantidad de textos escritos en cada consigna de escritura refleja la asistencia irregular en las dos secciones. Por ello, las diferencias entre secciones y las de sexo no fueron criterios a tener en cuenta en el análisis. Los textos seleccionados en el corpus de estudio son las versiones finales.

Técnicas e instrumentos de investigación

Para recoger la información, se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos de investigación presentadas en la Tabla 2.

Tabla 2
Técnicas e instrumentos de investigación

Técnicas	Instrumentos
Observación de campo	Ficha de observación de campo. Se describieron las acciones pedagógicas de retroalimentación realizadas en WhatsApp grupal e individual: frecuencia, estrategias y formas utilizadas. En total, se observaron 10 sesiones sincrónicas dentro del horario escolar y se revisaron las retroalimentaciones asincrónicas fuera de este horario. La observación solo se focalizó en el aprendizaje textos argumentativos.
Análisis de textos	Rúbrica de evaluación. Se utilizó una rúbrica analítica para evaluar la versión final de los textos argumentativos según criterios de evaluación.

En la rúbrica, se establecieron cinco criterios, de estos se desprendieron nueve subcriterios (ver Apéndice 1): tres de adecuación a la situación comunicativa (tipo textual, registro y género); dos de capacidad argumentativa (desarrollo del argumento y contraargumentación); coherencia; cohesión; puntuación; y aspectos formales del lenguaje (ortografía, uso de la tilde y de mayúsculas). La rúbrica presentó tres niveles de desempeño y se puntuó del 1 al 3: el nivel 3 corresponde a los aprendizajes esperados de acuerdo con los documentos curriculares peruanos para el segundo grado de educación secundaria; el nivel 2 indica aprendizajes que aún están en proceso de ser logrados; y el nivel 1, que el texto no reúne lo descrito en el currículo y que el desempeño está aún en su inicio. La puntuación máxima de la rúbrica es de 27 y fue validada por juicio de expertos (tres investigadores).

Procedimiento y sistematización

Para el análisis, se tomaron en cuenta las siguientes consideraciones:

- Se realizó la codificación abierta de las fichas de observación. Para ello, se utilizó un procedimiento inductivo, ya que había poca información sobre la retroalimentación por WhatsApp en la educación remota de emergencia por la pandemia COVID-19. Por ese motivo, no se partió de categorías previamente establecidas.
- Para analizar el corpus de estudio, se seleccionaron previamente las últimas versiones de los textos argumentativos producidos por los estudiantes en el 2020.
- Luego, se realizó un filtro de los textos seleccionados. Para ello, se excluyeron
 - aquellos textos que no cumplieran con la consigna argumentativa;
 - aquellos textos que tenían menos de 6 líneas, ya que no se podían observar todos los criterios evaluados;
 - aquellos textos manuscritos que eran poco legibles o cuya fotografía no era nítida para su lectura.
- Los textos seleccionados se organizaron en una hoja de cálculo según soporte: papel, Microsoft Word y WhatsApp Messenger. A cada texto se le asignó un código para resguardar la identidad de los estudiantes.
- Posteriormente, los textos seleccionados fueron sometidos a doble revisión según la rúbrica. Cada revisor consignó su puntaje en la hoja de cálculo y las discrepancias fueron resueltas mediante acuerdos para asignar un solo puntaje.
- Los resultados fueron analizados mediante la estadística descriptiva simple y se complementó con un análisis cualitativo según subcriterios.

Resultados del estudio

Características de la retroalimentación

El proceso de escritura se inició con la propuesta de la consigna en el grupo de WhatsApp. Generalmente, estas consignas, adaptadas de Aprendo en Casa, fueron presentadas en el título de la actividad de aprendizaje como producto esperado.

Por ejemplo:

Escribimos un artículo de opinión sobre la importancia de usar y promover fuentes de energía limpia.

En la consigna, se menciona explícitamente el género (artículo de opinión) y el tema sobre el que se va a escribir. Los demás elementos de la situación comunicativa aparecen en el desarrollo de la secuencia pedagógica, aunque, en algunos casos, no se precisa el destinatario. El proceso de escritura, generalmente, se desarrolló en una semana. Durante la semana previa, se realizaron actividades de lectura relacionadas con el tema a tratar.

Momentos de la retroalimentación

El proceso de escritura fue retroalimentado por la docente mediante WhatsApp grupal de forma sincrónica durante el horario escolar, y de forma individual fuera de este horario. Los procedimientos y las estrategias de retroalimentación fueron los mismos en los tres soportes de escritura: WhatsApp Messenger, Microsoft Word y papel. Este proceso tuvo dos momentos:

El reconocimiento del error. Se refiere al primer momento en el que el estudiante se da cuenta o toma conciencia del error. Para ello, la docente formulaba preguntas guía en el grupo de WhatsApp cuando la retroalimentación era grupal, o en el WhatsApp personal cuando esta era individual.

Reparación del error. Este momento corresponde a las propuestas o alternativas de solución que plantean los estudiantes después de identificar error. En este proceso, la docente utilizó recursos y estrategias para que los estudiantes logran mejorar su texto.

Frecuencia de la retroalimentación

La retroalimentación se desarrolló según las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. En ese sentido, se establecieron varias interacciones entre docente y estudiantes. Sin embargo, no todos los estudiantes recibieron la misma cantidad de retroalimentaciones. Para algunos fueron suficientes dos o tres revisiones; aquellos con más dificultades de escritura recibieron hasta seis retroalimentaciones, independientemente del soporte en que redactaban. Además, se observó que aquellos que escribieron en Microsoft Word y en WhatsApp Messenger (digital) presentaban mayores facilidades para editar y elaborar una nueva versión, sin tener que reescribir el texto completo. En cambio, los estudiantes que escribían en papel (manuscrito) tenían que reescribir todo el texto. Es posible que, por esta razón, estos últimos hayan redactado menor cantidad de versiones y, en consecuencia, hayan recibido menor cantidad de retroalimentaciones en comparación con los primeros.

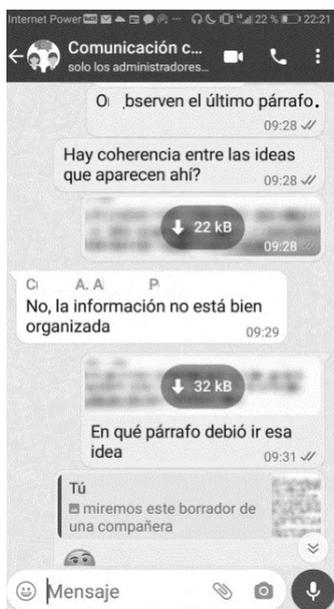
Estrategias de retroalimentación en la escritura de textos argumentativos

La pregunta y la repregunta. Esta estrategia fue la más utilizada en los dos momentos de la retroalimentación. Esta consistía en formular una primera pregunta orientada a identificar el error o a repararla. Luego, ante la respuesta de los estu-

diantes, la docente presentaba una nueva pregunta orientadora sobre la base de la anterior. Así, sucesivamente, la docente formulaba una secuencia de preguntas hasta que el o los estudiantes se aproximaran a una solución pertinente al problema de redacción identificado, tal como se observa en la Figura 1.

En la retroalimentación por WhatsApp grupal, este proceso se iniciaba con la presentación de la captura de pantalla de uno de los borradores enviados por un estudiante, sin revelar la identidad del autor. La docente pedía a los estudiantes leer el texto para, después, formularles una primera pregunta, por ejemplo, “¿el texto plantea una tesis?”. Luego, compartía las repreguntas: “¿cuál es?”, “¿cómo la reconocemos?”, “¿se refuerza la tesis en la conclusión?”. En una retroalimentación individual, la docente seguía el mismo procedimiento, pero atendiendo problemas particulares del texto del estudiante. Se identificó que las repreguntas se utilizaron, al menos, con tres finalidades: para incluir un recurso persuasivo, para aclarar una idea (tesis o argumento), y para consolidar un argumento.

Figura 1
Uso de las preguntas y repreguntas



Ejemplos y contraejemplos. Esta estrategia consistía en mostrar a los estudiantes ejemplos modelo seleccionados previamente. Estos sirvieron de guía para que los estudiantes compararan u observaran ciertas características de un texto logrado. Ellos podían tomar este ejemplo como modelo para la redacción o corrección de sus respectivos textos. Generalmente, como se ilustra en la

Figura 2, la docente realizaba la captura de pantalla de una sección del texto que quería mostrar con el objetivo de mejorar un criterio específico.

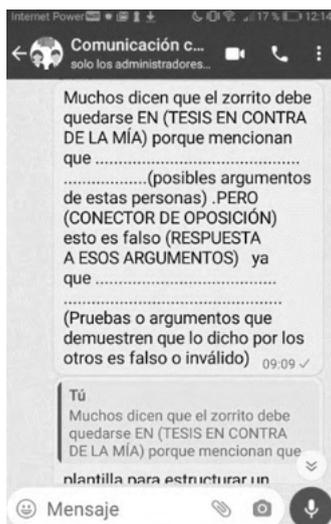
Figura 2
Uso de un modelo de redacción



Por su parte, los “contraejemplos” eran aquellos textos seleccionados de forma anónima que mostraban un problema específico de redacción: coherencia, inadecuada conexión de ideas, deficiente estructuración de un contraargumento, etc. Es decir, ejemplos de cómo no se debe hacer. A partir de estos “contraejemplos”, la docente orientaba, explicaba y guiaba; primero, para identificar el error y, luego, para repararlo.

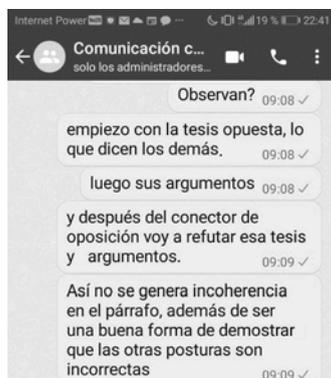
Plantilla de redacción. La plantilla de redacción consistía en un andamiaje sencillo que se ofrecía al estudiante durante la retroalimentación por WhatsApp cuando se evidenciaba la necesidad de mejorar un aspecto específico. Esta se brindaba al estudiante luego de analizar la evidencia de aprendizaje, por ejemplo, una plantilla para incluir una cita, para construir un contraargumento, para ordenar información, para estructurar párrafos, para empezar la redacción de un párrafo, etc. Como se observa en la Figura 3, la docente enviaba esta plantilla por el chat para que los estudiantes pudieran completarla.

Figura 3
Uso de plantillas de redacción



El modelado. El modelado consiste en la demostración del docente, y la internalización del estudiante a través de la observación o la imitación en un proceso de interacción permanente. En la educación presencial, el docente realiza una demostración del proceso utilizando el pensamiento en voz alta en el aula; sin embargo, esto no era posible en la educación remota por WhatsApp. En consecuencia, como se observa en la Figura 4, la docente escribía en el chat todo el procedimiento como si lo dijera oralmente.

Figura 4
Uso del modelado en la redacción



Comentario escrito. El comentario escrito fue otra de las estrategias más utilizadas en las retroalimentaciones mediante WhatsApp debido a la facilidad de su incorporación en diferentes soportes (WhatsApp Messenger, Microsoft Word o papel). En la retroalimentación grupal, la docente enviaba un mensaje al grupo de WhatsApp adjuntando un texto seleccionado de uno de los estudiantes con comentarios incorporados con LightShot. Cuando la retroalimentación se focalizaba en una parte del texto, los comentarios se anotaban al margen del párrafo y la docente solo enviaba el recorte de esa parte del texto. Para evitar un comentario extenso, a veces, la docente complementaba con audios en los que explicaba el comentario escrito con mayor detalle con el objetivo de esclarecer o brindar mayores pautas orientadas a mejorar la argumentación. Esto se ejemplifica con la Figura 5.

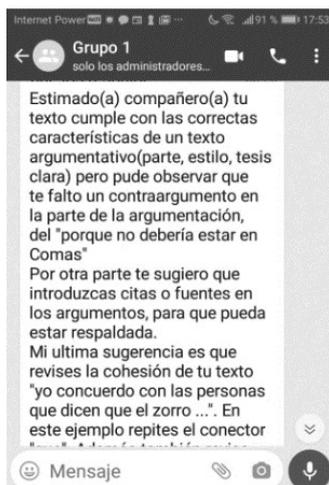
Figura 5
Uso del comentario escrito



Retroalimentación entre pares. La retroalimentación entre pares está estrechamente relacionada con la revisión entre pares. La docente organizaba grupos de dos o tres estudiantes, y asignaba un texto a cada uno sin el nombre del autor. Luego, cada estudiante revisaba el texto tomando como base la rúbrica de evaluación y, al terminar, lo devolvía a la docente. Finalmente, ella reenviaba el texto por WhatsApp a cada autor para que lo mejoraran. Previamente, la docente mandaba modelos de comentarios para que los estudiantes siguieran la estructura: aspectos logrados, aspectos por mejorar y recomendaciones.

Esto era importante para que los comentarios no se dispersaran y fueran útiles para la corrección.

Figura 6
Retroalimentación entre pares



Formas de retroalimentación

Retroalimentación grupal e individual. La retroalimentación grupal se realizó en el grupo de WhatsApp del aula dentro del horario establecido por el colegio. Para esta retroalimentación, se seleccionaban textos enviados por los estudiantes según criterios: extensión, errores típicos y soporte (WhatsApp, Microsoft Word y papel). Por su parte, la retroalimentación individual se realizó, generalmente, fuera del horario escolar. Para ello, la docente devolvía el texto de cada estudiante en formato imagen (captura de pantalla) con una serie de comentarios o sugerencias, además de las indicaciones u orientaciones a través de WhatsApp.

Retroalimentación oral y escrita. La retroalimentación más empleada fue la escrita. Los comentarios, las preguntas y otras estrategias de devolución escrita fueron redactados en el chat del WhatsApp Messenger y en el texto (captura de pantalla). En algunas oportunidades, se recurrió a la retroalimentación oral (mensajes de audios) de forma complementaria al comentario escrito.

Retroalimentación sincrónica y asincrónica. La retroalimentación grupal se hizo de forma sincrónica, es decir, en tiempo real durante el horario de clases. La principal desventaja fue que no todos los estudiantes participaban; si bien marcaban asistencia, era difícil saber qué estaban haciendo al otro lado de la pantalla, si seguían el diálogo o no. Por su parte, la retroalimentación

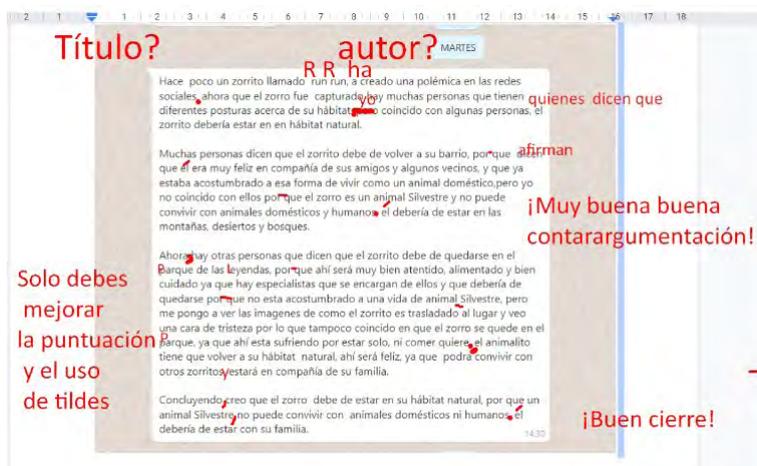
individual generalmente fue asincrónica. La docente enviaba la retroalimentación a los chats personales de los estudiantes y estos respondían con una nueva versión de sus textos.

Herramientas digitales utilizadas

En la retroalimentación, se utilizaron todas las herramientas disponibles del WhatsApp: el administrador del grupo (para abrir y cerrar la conversación grupal según los horarios); la opción de compartir archivos (documentos en Word, PDF y fotografías de los textos); los mensajes de audio; el chat de WhatsApp (para dirigir la sesión, para retroalimentar, para coordinar, etc.); los emoticonos (fueron complementarios, y se usaban para felicitar o expresar algún sentimiento de satisfacción).

Asimismo, se usó el LightShot. Esta herramienta permite tomar y editar capturas de pantalla, agregar notas, utilizar colores para las letras, agregar flechas, líneas, marcas, borrar y resaltar secciones específicas según las necesidades de retroalimentación. En ese sentido, facilitó la retroalimentación por WhatsApp, pues permitía seleccionar todo o una parte del texto para focalizar las oportunidades de mejora del texto. Además, se podían insertar comentarios, preguntas, orientaciones, etc. Todas las retroalimentaciones enviadas por WhatsApp estuvieron acompañadas con un archivo adjunto del texto editado con LightShot, independientemente del soporte en que escribieron los estudiantes (WhatsApp, Word o papel).

Figura 7
Uso del LightShot en la retroalimentación



Resultados de aprendizaje de la escritura de textos argumentativos

A continuación, se describe brevemente la escritura en cada soporte en el contexto de educación remota de emergencia (Hodges et al., 2020).

La escritura en WhatsApp Messenger

Los estudiantes que escribieron en este soporte fueron aquellos que no contaban con una computadora en casa, pero sí con un celular con la aplicación de WhatsApp Messenger. Escribir en este aplicativo presentó dificultades y ventajas.

Cabe resaltar que, en medios como este, los usuarios generalmente están acostumbrados a escribir, y a enviar mensajes cortos y dinámicos. Por esa razón, sostener la extensión de los textos fue uno de los mayores retos para los estudiantes. Así mismo, el tamaño de las pantallas fue otro inconveniente, pues no permitía ver el texto en su conjunto. Esto último dificultó la relectura y la revisión del texto. Además, se requería manejar algunas funciones del celular (habilidades digitales) para tildar, separar en párrafos y usar mayúsculas. Posiblemente, por estos motivos, gran parte de los estudiantes que escribieron en WhatsApp Messenger no colocaron títulos a sus textos ni distribuyeron la información en párrafos. Sin embargo, escribir en este aplicativo también presentó algunas ventajas: es posible copiar, borrar o corregir lo escrito de manera inmediata, y se puede utilizar el corrector ortográfico para elegir la opción adecuada de la escritura de las palabras. Estos aspectos fueron manifestados por los estudiantes en el propio chat.

En la vida cotidiana, el chat se utiliza para conversar con familiares o personas de confianza, y generalmente se emplea un registro informal combinado con emoticones. En las primeras clases, algunos de los estudiantes escribían como suelen hacerlo en conversaciones informales o utilizaban una escritura oralizada. Esto fue cambiando paulatinamente con la retroalimentación brindada por WhatsApp grupal e individual.

La escritura en papel

Los estudiantes que escribieron en papel, en muchos casos, utilizaron los cuadernos, tal como se estila usar en la educación presencial, aunque algunos usaron papel A4. Los productos (la planificación, los borradores y la versión final del texto) fueron fotografiados con el celular y enviados a la docente por WhatsApp. Una de las ventajas observadas en estos casos fue que la escritura manuscrita permitió realizar esbozos previos con facilidad (planificación) antes de empezar la escritura. Asimismo, durante la escritura, se observó mejor control visual y espacial del texto, pues el estudiante tenía a su disposición la hoja de planificación, las versiones previas, e incluso algunas fuentes de información que podía utilizar para escribir una nueva versión de su texto. Sin embargo, también se evidenciaron algunas desventajas: al escribir en papel, los

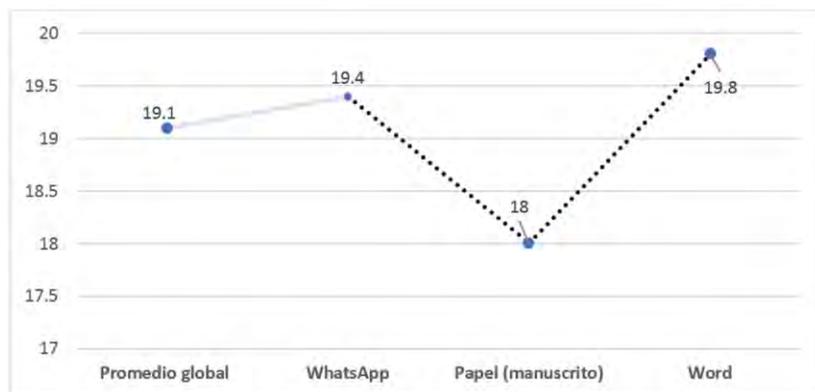
estudiantes no contaban con herramientas de ayuda, como el corrector ortográfico, cursivas, negritas, etc. Además, para crear una nueva versión, debían volver a escribir todo el texto, pues no podían reescribir o corregir solo una parte; quizá por ello los estudiantes que escribieron en papel produjeron una menor cantidad de versiones previas.

La escritura en Word

Esta interfaz ofrece un conjunto de herramientas y plantillas que permiten crear documentos según el género discursivo (cartas, notas, reseñas o currículos). Además, facilita la edición del texto de forma sencilla. Es posible que, por estas ventajas, los estudiantes que escribieron en este soporte hayan presentado textos más extensos y con una estructura más definida. Por otro lado, la vista de la pantalla permite leer y revisar textos extensos; justificar el documento; elegir el tamaño y formato de la fuente; así como resaltar ideas en colores, en negrita, cursiva o subrayado. El corrector de ortografía, de gramática y de sintaxis también resulta muy útil, ya que automáticamente se subrayan en color rojo o azul los posibles errores. A pesar de ello, varios estudiantes que escribieron en Word no aprovecharon estos recursos, ya que sus textos presentaron errores ortográficos o carecían de una edición que pudo haberse realizado con estos instrumentos. Es posible que algunos estudiantes no hayan estado familiarizados con este soporte, pues, antes de la pandemia, no habrían tenido la oportunidad de escribir en Word. Ello explicaría por qué no utilizaron dichas herramientas.

Para analizar los logros de aprendizaje, se evaluó la versión final de los textos argumentativos mediante una rúbrica analítica. La Figura 8 muestra los promedios en cada soporte de escritura.

Figura 8
Promedio global y por soporte de escritura



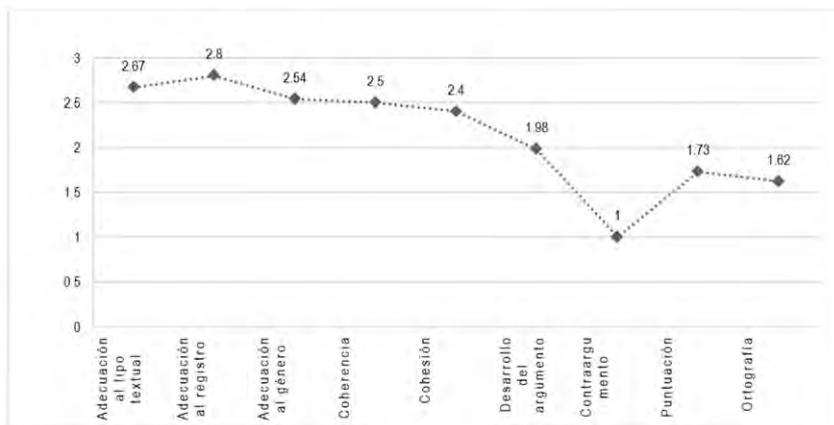
En general, todos los textos evaluados presentaron una secuencia argumentativa en la que se evidenció una postura (tesis) y al menos un argumento. El promedio general de los textos argumentativos evaluados mediante la rúbrica ascendió a 19.1 de un total de 27 puntos. Aunque las diferencias no son estadísticamente significativas, en la Figura 8, se observa que los textos escritos en papel obtuvieron el menor puntaje (18). Esto sugiere que la escritura manuscrita, debido a sus características, habría resultado relativamente difícil porque, al parecer, demandaría mayor esfuerzo y tiempo de interacción entre el escritor y el texto. Posiblemente, esta diferencia también esté relacionada con la cantidad de versiones elaboradas y la cantidad de retroalimentaciones recibidas, pues la escritura en papel, al tomar mayor tiempo, derivó en menor cantidad de versiones y, en consecuencia, menos retroalimentaciones.

Otro hallazgo importante fue que los estudiantes, al escribir de forma digital en Word (en una computadora) y en WhatsApp Messenger (en celular), mostraron resultados similares. El promedio alcanzado, cuando escribieron en Word, fue de 19.8 y, en WhatsApp, de 19.4. Una posible explicación es que ambos soportes, aunque difieren en el tamaño de la pantalla, comparten características similares. Por ejemplo, ofrecen herramientas digitales para copiar, pegar, reordenar párrafos u oraciones; asimismo, cuentan con corrector ortográfico.

Resultados de aprendizaje de la escritura de textos argumentativos según criterios de evaluación

Si bien las diferencias entre los resultados no alcanzan significancia estadística, es importante precisar los promedios a partir de los criterios de la rúbrica de evaluación. Como se observa en la Figura 9, los criterios relacionados con la adecuación del texto a la situación comunicativa (tipo textual, registro y género textual) obtuvieron los promedios más altos. El desempeño con mayor promedio fue el de adecuación al registro (2.8 de 3); en ese sentido, los estudiantes evitaron usar palabras informales o expresiones provenientes de la oralidad. Al parecer, la retroalimentación permanente contribuyó con que los estudiantes tuvieran claridad respecto del público al que se dirigían y del propósito comunicativo.

Figura 9
Promedio por criterio de evaluación en escritura de textos argumentativos



Otro aspecto que muestra la Figura 9 es que tanto la coherencia como la cohesión promedios similares (2.5 y 2.4, respectivamente). Esto confirmaría la estrecha relación entre ambas propiedades textuales, ampliamente explicada en la lingüística textual. Asimismo, se evidencia que la contraargumentación; puntuación; y el uso de las convenciones formales del lenguaje (la ortografía, la mayúscula y la tilde) continúan siendo un reto para los estudiantes. Estos tres aspectos obtuvieron los promedios más bajos. A continuación, se muestran los resultados de aprendizaje por cada criterio según el soporte de escritura.

Adecuación

La adecuación es una capacidad pragmática que consiste en adaptar el contenido, el lenguaje y la estructura del texto a situaciones de comunicación (destinatario, propósito comunicativo, espacio, tiempo, etc.) en las que se interactúa. Por la naturaleza del texto argumentativo, se han considerado tres subcriterios de adecuación: tipo textual (que presente tesis y argumentos), registro (que utilice un lenguaje formal) y género discursivo (que tenga características de un artículo de opinión).

Como se adelantó, la adecuación al registro lingüístico fue el desempeño mejor logrado. Del total de textos evaluados, el 85 % se adecuó al uso del registro (nivel 3 de la rúbrica), y el 15 % lo hizo parcialmente o está en proceso de lograrlo (nivel 2). Esto significa que una gran mayoría de estudiantes usó el lenguaje formal al escribir textos argumentativos.

Respecto del tipo textual, el 75 % de los textos evaluados sustentó la tesis con más de dos razones (nivel 3) y el 25 % expuso al menos una razón para sustentarla (nivel 2). Sin embargo, se identificó cierta dificultad para adecuar el texto a las características específicas del género, pues solo el 58 % lo hizo, mien-

tras que el 42 % de los textos mantuvo solo algunas características del género solicitado (artículo de opinión).

A continuación, la Tabla 3 muestra los promedios en esta capacidad según el soporte de escritura.

Tabla 3
Adecuación a la situación comunicativa según soportes de escritura

Adecuación	Soporte	Promedio	Promedio global
Tipo textual	WhatsApp	2.74	2.67
	Papel	2.64	
	Word	2.64	
Registro	WhatsApp	2.85	2.8
	Papel	2.94	
	Word	2.61	
Género	WhatsApp	2.59	2.54
	Papel	2.33	
	Word	2.7	

* Las diferencias no son estadísticamente significativas.

En cuanto a la adecuación al tipo textual, los promedios fueron similares (2.74, 2.64 y 2.64, respectivamente). Es posible que este criterio no esté asociado directamente con el soporte de escritura, sino con el conocimiento textual. En cualquier caso, esta hipótesis requiere ser comprobado con otro estudio.

Respecto del registro lingüístico, los promedios entre la escritura en WhatsApp Messenger y en papel (manuscrita) fueron relativamente similares (2.85 y 2.94, respectivamente). En cambio, se ha identificado una mayor diferencia respecto de la escritura en Word (2.61), aunque no alcanza significancia estadística. Es posible que este criterio no esté asociado directamente con el soporte de escritura, ya que esta habilidad depende del conocimiento del escritor de la situación comunicativa, sobre todo, del destinatario. Además, la retroalimentación de la docente fue permanente e hizo énfasis en esta habilidad, sobre todo, cuando los estudiantes escribieron en WhatsApp. Posiblemente, esto haya permitido que los estudiantes sean más conscientes de los usos informales u orales en sus textos.

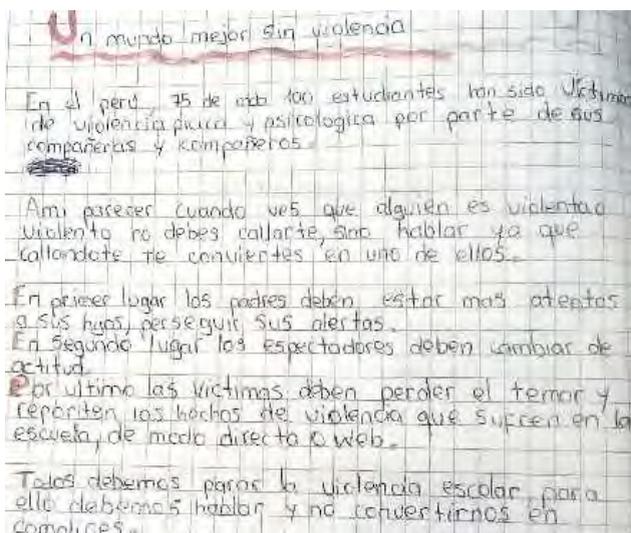
Por su parte, la adecuación al género textual resultó la habilidad menos lograda (2.54). Adaptar el texto al género textual implica conocer la estructura y función social del texto. Al parecer, los estudiantes experimentaron mayores dificultades de adaptar su texto al género textual solicitado cuando escribieron en WhatsApp Messenger (2.59) y en papel (2.33); sin embargo, cuando escribieron en Word, se adecuaron mejor (2.7). Es probable que esto se deba al uso

de algunas plantillas en Word, las cuales ayudan, de algún modo, a organizar la información. Además, generalmente, los estudiantes que disponen de una computadora, también cuentan con acceso a internet. Así, es posible que hayan consultado a través de este medio, por ejemplo, cómo se elabora un artículo de opinión. En cambio, los estudiantes que poseen un celular (WhatsApp) o escriben a mano generalmente tienen acceso limitado a internet o no lo tienen.

Coherencia

La coherencia está relacionada con la comprensibilidad del contenido. El texto es coherente cuando se mantiene en el tema (no presenta digresiones parciales ni totales), cuando la información está completa (no presenta vacíos de información), cuando hay progresión temática (no presenta estancamientos o redundancias), cuando la información se distribuye adecuadamente, y cuando no presenta contradicciones. En general, solo el 46 % de los textos respondió adecuadamente a este criterio, es decir, menos de la mitad. Un 44 % presentó al menos un problema de coherencia local que no afectaba el sentido global y un 10 % de los textos careció de coherencia global. Por ejemplo, el texto de la Figura 10 presenta varios problemas de coherencia local (cierta contradicción al manifestar que *callarse ante la violencia es convertirse en violento*, y vacío de información al señalar que *los espectadores deben cambiar de actitud*; sin embargo, no señala en qué debe consistir ese cambio). No obstante, estos no afectan la coherencia global.

Figura 10
Texto escrito en papel (manuscrito)



En este criterio, como se muestra en la Tabla 4, los textos escritos en papel obtuvieron menor promedio (2.33). Al parecer, ante la dificultad de reescribir el texto en su totalidad o corregir una parte de este, los estudiantes que escribieron en papel dejaron el texto en sus primeras versiones; en otras palabras, corrigieron menor cantidad de veces que aquellos que lo hicieron en otros soportes.

Tabla 4
Coherencia según soportes de escritura

Criterio	Soporte	Promedio
Coherencia	WhatsApp	2.47
	Papel	2.33
	Word	2.7

* Las diferencias no son estadísticamente significativas.

Si bien el promedio de los textos escritos en WhatsApp (2.47) fue un poco más alto que los escritos en papel, un problema recurrente fue la distribución de información en párrafos. Además, el tamaño de la pantalla solo permitía ver segmentos del texto, lo que ocasionaba la aparición de vacíos de información o la repetición innecesaria de ideas. Por su parte, los textos escritos en Word obtuvieron el promedio más alto (2.7), probablemente porque el procesador de textos facilita la relectura y la reescritura durante el proceso de revisión; además, el tamaño de la pantalla permite ver el texto en su conjunto.

Cohesión

La cohesión permite establecer la relación lógica entre las ideas que se tejen en el texto. Esta relación se establece principalmente gracias a los conectores y referentes. En los textos argumentativos, los conectores más usuales son de causa (porque, pues, ya que); de certeza (es evidente que, está claro que); de condición (si, con tal que, a menos que); de consecuencia (luego, entonces, por eso); y de oposición (pero, sin embargo, por el contrario) (Calsamiglia y Tusón, 2007).

Del total de textos evaluados, solo el 37 % presentó un uso variado y adecuado de conectores y referentes cuando eran necesarios, mientras que el 63 % se mantuvo en proceso o lo hizo parcialmente. En otros términos, la mayoría de estudiantes del segundo grado estaban en proceso de lograr esta habilidad de acuerdo con los estándares curriculares peruanos en el contexto de la educación remota.

Figura 11
 Texto escrito en WhatsApp Messenger

Hace unos días observé una situación que me dejó sorprendida se trataba de una discriminación, racismo hacia a una persona solo por la forma de como hablaba, por la vestimenta. Y esto me hizo pensar acerca de que la educación desde pequeño es primordial, saber enseñar que hay diferentes concepciones de vida.

En primer lugar porque es innegable que nosotros los peruanos tenemos poca tolerancia a la diferencia. Según los voceros del Ministerio de Cultura manifestaron que el racismo es una amenaza para nuestra interculturalidad y tiene que considerarse un problema público que le impide a la población pueda valorar esa diversidad que la define y desarrollarse como sociedad. También porque la diversidad nos ha permitido adquirir convivencia, interacción, aceptación y compartir diferentes culturas.

Además que al tener tanta variedad de personas y culturas, la diversidad nos enseña respetar lo diverso, el hecho de que cada persona y grupo humano sea diferente entre sí es el punto de unión que encontramos en medio de la diversidad.

En conclusión, la diversidad debe ser vista como algo respetable y valioso, aceptar nuestros propios sesgos, el origen diverso de lo que constituye nuestra forma de percibir el mundo y el ser capaz de ver este mismo proceso en los demás.

22:56

En el texto de la Figura 11, se observa una interrupción en el uso de tipo de conectores. Por ejemplo, el uso del conector de orden de información “en primer lugar” exige la inclusión de conectores del mismo tipo como “en segundo lugar”, “después”, “finalmente”. Sin embargo, en el texto, se utiliza conectores de adición: “también” y “además”. Esta interrupción no afecta el sentido global del texto; por ello, en la rúbrica, se consideró como logro parcial.

Tabla 5
 Cohesión según soportes de escritura

Criterio	Soporte	Promedio
Cohesión	WhatsApp	2.36
	Papel	2.40
	Word	2.44

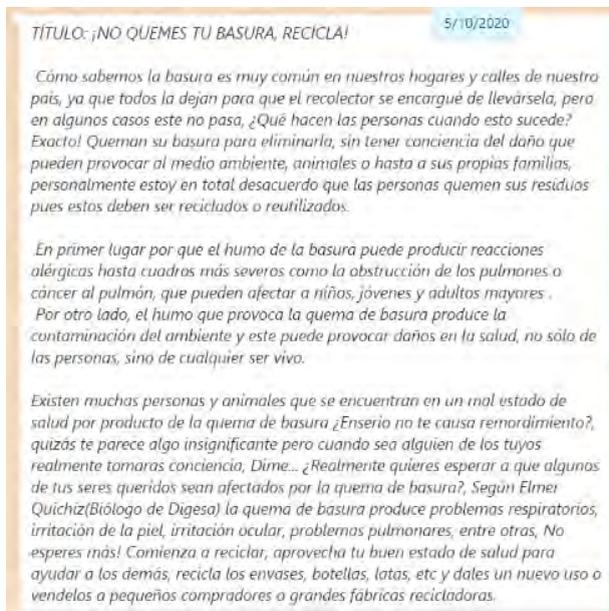
* Las diferencias no son estadísticamente significativas.

Como se muestra en la Tabla 5, los promedios fueron relativamente similares. En ese sentido, es posible que el soporte de escritura no esté asociado con la cohesión, pues esta habilidad textual se pone en juego independientemente de cualquier soporte. Además, no hay herramientas digitales en Word que marquen el error de cohesión.

Razones subordinadas

Los argumentos son más sólidos y convincentes si estos se sustentan en otras razones (pruebas, evidencias, testimonios, citas, etc.). Estas razones subordinadas permiten el desarrollo de los argumentos a través de explicaciones o demostraciones de las ideas y de los razonamientos. Del total de textos argumentativos evaluados, solo el 18 % de estos presentó al menos dos razones subordinadas (nivel 3 de la rúbrica). La mayoría de los textos (63 %) expuso una razón subordinada (nivel 2). El 19 % de los textos no presentó razones subordinadas, pues el argumento se enunció generalmente en una sola oración.

Figura 12
 Texto escrito con argumentos desarrollados en WhatsApp Messenger



En el texto de la Figura 12, la tesis se plantea de forma explícita al final del primer párrafo: expresa su desacuerdo con las personas que queman la basura. El primer argumento se refiere a los efectos del humo en la salud humana y, si bien la explicación no presenta un orden secuencial, la razón subordinada se incluye a través de una cita en el tercer párrafo. El segundo argumento se refiere a la contaminación ambiental que produce la quema de basura y la razón subordinada alude al efecto de dicha contaminación en los seres vivos.

Tabla 6
Desarrollo del argumento según soportes de escritura

Criterio	Soporte	Promedio
Desarrollo del argumento	WhatsApp	2.1
	Papel	1.8
	Word	1.9

* Las diferencias no son estadísticamente significativas.

La Tabla 6 muestra resultados relativamente similares en los tres soportes, aunque el promedio de la escritura en WhatsApp fue un poco mayor, posiblemente debido a la cantidad de retroalimentaciones recibidas.

Contraargumentación

La contraargumentación es un proceso clave en el desarrollo del pensamiento divergente y crítico. En este proceso, el descentramiento cumple un papel importante, pues permite al estudiante tomar consciencia de sí mismo y dejar de considerar el propio punto de vista como el único. Esto implica tomar en cuenta el punto de vista del oponente y refutar en consecuencia. En los textos analizados, no se encontró contraargumentación. En ese sentido, no se observó la inclusión de una postura contraria a partir de la cual se podrían haber planteado refutaciones que pusieran en duda la veracidad del argumento principal.

Puntuación

Se usa principalmente para dar sentido al texto. Se encontró que el uso de la puntuación fue un reto para los estudiantes del grado estudiado. Un indicador de ello es que solo el 8 % de los textos evaluados presentó un uso adecuado de los signos de puntuación, mientras que el 63 % cometió entre uno a cuatro errores de puntuación, y un 29 %, cinco o más errores.

Tabla 7
Puntuación según soportes de escritura

Criterio	Soporte	Promedio
Puntuación	WhatsApp	1.6
	Papel	1.45
	Word	2.15

* Las diferencias no son estadísticamente significativas.

Como muestra la Tabla 7, los textos escritos en Word obtuvieron un promedio relativamente mayor (2.15) que los otros soportes. Esto se explicaría porque esta interfaz cuenta con herramientas de apoyo; por ejemplo, se subrayan en azul aquellas frases o expresiones que presentan algún problema de sintaxis o de puntuación. Al parecer, los estudiantes que escribieron en Word aprovecharon algunas de estas herramientas. Sin embargo, no sucedió lo mismo cuando escribieron en papel (1.45).

Aspectos formales del lenguaje

En este criterio, se incluyen el manejo de la ortografía (grafías), de las mayúsculas y de la tilde. Estos aspectos son habitualmente trabajados por los docentes, pero continúan siendo un reto para los estudiantes. Del total de textos evaluados, solo el 10 % no presentó errores en los aspectos antes mencionados, mientras que el 48 % presentó hasta cuatro errores, y el 42 %, cinco o más errores.

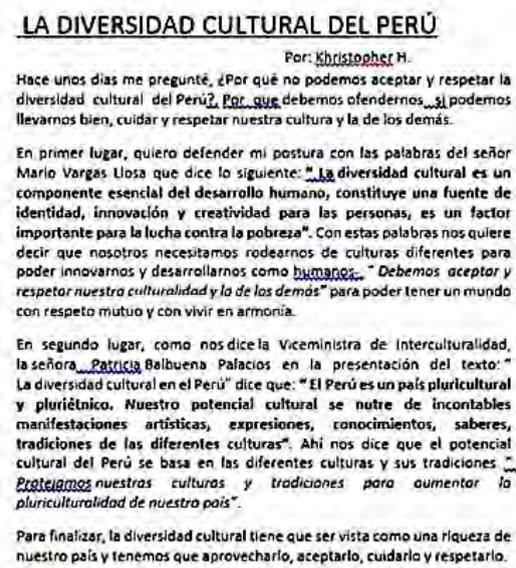
Tabla 8
Ortografía según soportes de escritura

Criterio	Soporte	Promedio
Ortografía	WhatsApp	1.8
	Papel	1.01
	Word	2.1

* Las diferencias no son estadísticamente significativas.

La Tabla 8 muestra resultados relativamente similares entre la escritura en WhatsApp Messenger (1.8) y en Word (2.1). Sin embargo, ambos difieren en relación con la escritura manuscrita (1.01). Esto indicaría que aspectos como la ortografía, el uso de tilde y de las mayúsculas en textos escritos en WhatsApp y en Word resultan relativamente favorecidos en relación con la escritura manuscrita.

Figura 13
 Texto escrito en Word



El texto de la Figura 13, escrito en Word, solo presenta un error de segmentación “por que”. Los errores ortográficos que son subrayados con ondulado rojo, al parecer, fueron corregidos. Sin embargo, los errores de sintaxis y puntuación subrayados con ondulado azul permanecieron sin corregir.

Discusión y conclusiones

La pandemia de la COVID-19 generó nuevos escenarios de aprendizaje y obligó a las escuelas la implementación de una educación remota de emergencia (Hodges et al., 2020). En este contexto, en el colegio donde se realizó el estudio, se utilizó el celular y el WhatsApp como medio principal de aprendizaje. En el **área curricular de Comunicación**, específicamente en el aprendizaje de la competencia escrita de textos argumentativos, el uso del WhatsApp permitió generar y desarrollar estrategias y formas de retroalimentación adecuadas a una educación remota de emergencia.

La retroalimentación por WhatsApp, por sus características, se desarrolló en el marco de la retroalimentación formativa (Anijovich, 2019), pues se estableció una interacción permanente entre la docente y estudiantes durante el proceso de redacción con el objetivo de lograr los aprendizajes esperados. Estas interacciones fueron variadas, ya que dependían, primero, del nivel de habilidad del estudiante. Así, los estudiantes con menores dificultades requerían pocas retroalimentaciones porque el producto estaba casi logrado desde el inicio. En cambio, aquellos con mayores dificultades requerían más retroalimentaciones; de hecho, llegaron a elaborar hasta seis versiones, independientemente del soporte en el que redactaron. También, el resultado dependía del compromiso del estudiante con el aprendizaje para escribir y corregir la cantidad de veces necesarias. La cantidad de versiones elaboradas estuvo en correspondencia directa con la cantidad de retroalimentaciones recibidas.

En este proceso, se ha evidenciado el uso de varias estrategias de retroalimentación a través de WhatsApp. Las estrategias de la pregunta y repregunta, y el comentario escrito fueron las más utilizadas tanto en el momento de la identificación del error como en la reparación de este. En efecto, el uso del comentario escrito está ampliamente documentado en varios estudios (Arancibia y Retamal, 2022; Moser, 2020). También, se utilizaron, aunque con menor frecuencia, los ejemplos y contraejemplos, la plantilla de redacción, el modelado, y la retroalimentación entre pares. Sobre este último, la mayoría de los estudios (Coté, 2014; García et al., 2022) resaltan su importancia en el aprendizaje.

Además, la educación remota ha obligado usar diferentes formas de retroalimentación mediante WhatsApp. Se utilizó la retroalimentación grupal (Fahala et al., 2022) y la individual según las necesidades específicas de los estudiantes. La retroalimentación grupal fue sincrónica; en cambio, la individual fue generalmente asincrónica. Asimismo, la retroalimentación escrita fue la predominante, mientras que la oral fue complementaria. Para todo este proceso, se utilizaron las herramientas disponibles de WhatsApp (administrador, adjuntar archivos, compartir, etc.), y el LightShot como herramienta de apoyo para tomar y editar capturas de pantalla, incluir marcas, introducir comentarios, resaltar, etc.

Estas estrategias y herramientas fueron utilizadas para la retroalimentación de los tres soportes de escritura (WhatsApp, Word y papel). No se apli-

caron estrategias diferenciadas según el soporte de escritura, ya que los estudiantes enviaron, la mayoría de veces, sus productos como fotografía o captura de pantalla. Sin embargo, los resultados de aprendizaje sí se organizaron por soporte para poder identificar si se presentaba alguna diferencia entre ellas tras recibir las mismas formas y estrategias de retroalimentación.

Un primer resultado muestra que los textos escritos con lápiz y papel tienen relativamente menor puntaje que los escritos de modo digital (Microsoft Word y WhatsApp Messenger). Esta diferencia podría explicarse a partir de la dicotomía entre la escritura digital y manuscrita. Al respecto, hay un conjunto de estudios que precisan estas diferencias (Aragón-Mendizábal et al., 2016; Dahlström y Boström, 2017; Rogers y Case-Smith, 2002). Las habilidades y los recursos que usa el autor en la escritura digital son diferentes a las de la escritura a mano; incluso, sus bases cognitivas son distintas (Longcamp et al., 2006; Mangen, 2016).

Por otra parte, llama la atención que la escritura en WhatsApp obtenga mayor promedio (19.4 de 27) que la de lápiz y papel (18), porque algunos estudios (Ancalle, 2019) habían encontrado que la escritura en WhatsApp perjudicaría la calidad de los textos, sobre todo, la ortografía. Esto no sucedió, lo que concuerda con los estudios de Verheijen y Spooren (2021). Incluso, en ortografía, según la rúbrica, los textos escritos en WhatsApp Messenger obtuvieron un promedio mayor (1.8 de 3) que los escritos en lápiz y papel (1.01). ¿Por qué ocurre ello? Entre otros aspectos, es posible que los estudiantes hayan usado el corrector ortográfico de WhatsApp (Allagui, 2014). Además, se identificó que, en comparación con otros soportes, se estableció mayor interacción con la docente por WhatsApp de manera asincrónica; es decir, los estudiantes enviaron mayor cantidad de versiones previas durante la construcción del texto, lo que implicaba mayor cantidad de retroalimentaciones ofrecidas. Esto posiblemente influyó en la calidad de la producción.

Otro hallazgo importante fue que los estudiantes, al escribir de forma digital en Word (en computadora) y en WhatsApp Messenger (en celular), evidenciaron resultados similares. El promedio alcanzado cuando escribieron en Word fue de 19.8 de 27, y en WhatsApp, de 19.4. Una posible explicación es que ambos soportes comparten características similares: ofrecen herramientas digitales para copiar, pegar, reordenar párrafos u oraciones, aunque difieren en el tamaño de la pantalla.

Asimismo, se encontró que el criterio mejor logrado fue el de adecuación al registro formal, ya que el 85 % de los textos evaluados alcanzó el nivel 3 de la rúbrica. La escritura con lápiz y papel alcanzó un promedio de 2.94 de 3, y en WhatsApp, de 2.85. Contrario a lo esperado por el carácter del WhatsApp, los estudiantes utilizaron el registro formal al escribir en este soporte y en papel. Si bien se observó que, al inicio del año escolar, los textos presentaban marcas de informalidad (“porq” en vez de “porque”, “xD” para denotar risa, etc.), o utilizaban una escritura oralizada (Giraldo, 2018; Vásquez et al., 2015), esto cambió de forma progresiva con la retroalimentación brindada por WhatsApp grupal

e individual. A partir de esto, se puede concluir que el uso del WhatsApp no logró interferir la escritura formal de textos argumentativos.

Otro resultado que se evidenció es que la coherencia y la cohesión obtuvieron promedios similares. Esto confirmaría la estrecha relación entre ambas propiedades textuales. En efecto, la cohesión es una de las manifestaciones de la coherencia (Calsamiglia y Tusón, 2007). Esta relación se manifiesta, al parecer, de forma independiente al soporte de escritura. También se encontró que las habilidades argumentativas (razones subordinadas y contraargumentación), independientemente del soporte de escritura, siguen siendo un reto para los estudiantes, pues solo el 18 % de los textos presentó al menos dos razones subordinadas (nivel 3 de la rúbrica) y no se identificó la contraargumentación.

Del mismo modo, la puntuación continúa siendo un reto para los estudiantes, pues solo el 8 % de los textos evaluados presentó un uso adecuado (nivel 3 de la rúbrica). Los textos escritos en Word obtuvieron un promedio relativamente mayor que los escritos en otros soportes. Posiblemente, los estudiantes hayan aprovechado algunas herramientas de apoyo, por ejemplo, el subrayado en azul cuando el texto presentaba errores de sintaxis o de puntuación.

Finalmente, en ortografía, solo el 10 % de los textos evaluados presentó un uso adecuado (nivel 3 de la rúbrica). La escritura en WhatsApp Messenger y en Word obtuvieron mayor puntaje que la escritura manuscrita. Esto permitiría concluir que la ortografía, el uso de tilde y de las mayúsculas en WhatsApp y en Word resultaron relativamente favorecidas con relación a la escritura manuscrita, lo que concuerda con las investigaciones de Allagui (2014).

Referencias

- Al Abiky, W. (2021). Days without schools: The effectiveness of WhatsApp, as an English learning tool, during COVID-19 pandemic. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 30(1), 774-781.
- Allagui, B. (2014). Writing through WhatsApp: an evaluation of students writing performance. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 8(3,4), 216-231.
- Ancalle, J. (2019). *Influencia del mal uso del Whatsapp en la ortografía de los estudiantes de secundaria del colegio, José María Arguedas, del distrito de Paucarpata*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa].
- Anijovich, R. (2019). *Retroalimentación formativa. Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula*. Fundación Bancaria “la Caixa”.
- Aragón-Mendizábal, E., Delgado-Casas, C., Navarro-Guzmán, J.I., Menacho-Jiménez, I., y Romero-Oliva, M. (2016). Análisis comparativo entre escritura manual y electrónica en la toma de apuntes de estudiantes universitarios. *Comunicar*, 48 (24), 101-107.
- Arancibia, B., y Retamal, C. (2022). ¿Volver a clases presenciales? Escritura de cartas de opinión con retroalimentación a través de comentarios escritos en octavo año básico. *Lenguas Modernas*, 59, 105-131.
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir* (2da. Ed.). Ariel.
- Centeno, J. (2017). *Escribir Conecta 2. Narrativas de uso en WhatsApp por estudiantes del Colegio J.E.G. de Aguazul*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio de la Universidad Nacional de Colombia.
- Coté, R. (2014). Retroalimentación entre pares en un proceso de revisión anónima por pares en un Curso de Escritura de Inglés como lengua extranjera en España. *Gist Education and Learning Research Journal*, 9, 67-87.
- Cremades, R., Maqueda, E., y Onieva, J. (2016). Posibilidades didácticas de la escritura digital ubicua en la aplicación WhatsApp Messenger. *Letras*, 16, 106-120.
- Dahlström, D., y Boström, B. (2017). Pros and Cons: Handwriting Versus Digital Writing. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 12(4), 143-161.
- Defensoría del Pueblo (2022). *El derecho de acceso a una educación de calidad durante la pandemia por el Covid-19 (Informe de Adjuntía N° 05-2022-DP/AAE)*. Defensoría del Pueblo. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2022/07/Informe-de-Adjuntia-5-2022-DP-AAE-Derecho-de-acceso-a-educacion-de-calidad-durante-la-pandemia.pdf>
- Dumanauw, A., Sutapa, G., y Salam, U. (2018). The use of WhatsApp application to teach writing of recount text. *Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran*, 7(12), 1-8.

- Fahala, F., Talib, A., y Tahir, M. (2022). The contributions of WhatsApp group as English writing learning medium for high school students during the Covid-19 pandemic. *Journal of Technology in Language Pedagogy*, 1(2), 96-109.
- García, S., Motz, R., y Reátegui, E. (2022). *Retroalimentación virtual entre pares como estrategia de evaluación formativa desde la perspectiva de las personas participantes*. En V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. “Democracia, justicia e igualdad” (pp. 270-288). Flacso.
- Giraldo, C. (2018). Dicotomía difusa contra la dicotomía tradicional oral/escrito. La escritura por WhatsApp. *Praxis & Saber*, 9(20), 1-21.
- Haron, H., Al-Abri, A., y Alotaibi, N. (2021). The Use of WhatsApp in Teaching and Learning English During COVID 19: Students Perception and Acceptance. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 15(3), 1014-1033.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Longcamp, M., Boucard, C., Gilhodes, J.-C., y Velay, J.-L. (2006). Remembering the orientation of newly learned characters depends on the associated writing knowledge: A comparison between handwriting and typing. *Human Movement Science*, 25(4,5), 646-665.
- Mangen, A. (2016). What hands may tell us about reading and writing. *Educational Theory*, 66(4), 457-477.
- Moser, A. (2020). *Written Corrective Feedback: The Role of Learner Engagement*. Springer.
- Mueller, P., y Oppenheimer, D. (2014). The pen is mightier than the keyboard: advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological Science*, 25, 1159-1168.
- Ortiz, E. (2022). *Estrategias de retroalimentación remota y la producción de textos de estudiantes de la Institución Educativa N° 821113, San Pablo*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
- Resolución Ministerial N° 160-2020-MINEDU. (31 de marzo de 2020). *Disponen el inicio del año escolar a través de la implementación de la estrategia denominada “Aprendo en casa”, a partir del 6 de abril de 2020 y aprueban otras disposiciones*. Diario Oficial El Peruano.
- Resolución Viceministerial N° 097-2020-MINEDU. (21 de mayo de 2020). *Aprueban el documento normativo denominado “Disposiciones para el trabajo remoto de los profesores que asegure el desarrollo del servicio educativo no presencial de las instituciones y programas educativos públicos, frente al brote del COVID-19”*. Diario Oficial El Peruano.

- Rogers, J., y Case-Smith, J. (2002). Relationships between handwriting and keyboarding performance of sixth-grade students. *American Journal of Occupational Therapy*, 56, 34–39.
- Rønningsbakk, L. (2022). How Does the Shift from Handwriting to Digital Writing Technologies Impact Writing for Learning in School? En Huang, Y. M., Cheng, S. C., Barroso, J., y Sandnes, F. E. (Eds.), *Innovative Technologies and Learning. ICITL 2022* (pp. 231–240). Springer.
- Tacca, D., Tirado, L., y Cuarez, R. (2022). La educación virtual durante la pandemia desde la perspectiva de los profesores peruanos de secundaria en escuelas rurales. *Apuntes*, 49(92), 215-242.
- Vásquez, E., Mengual, S., y Roig, R. (2015). Análisis lexicométrico de la especificidad de la escritura digital del adolescente en WhatsApp. *Lingüística Teórica y Aplicada*, 53(1), 83-105.
- Verheijen, L., y Spooren, W. (2021). The impact of WhatsApp on Dutch youths' school writing and spelling. *Journal of Writing Research*, 13(1), 155-191.
- Wollscheid, S., Sjaastad, J., y Tømte, C. (2016). The impact of digital devices vs. Pen(cil) and paper on primary school students' writing skills – A research review. *Computers & Education*, 95, 19-35.

APÉNDICE 1

Rúbrica de evaluación de la escritura argumentativa

Criterios	Subcriterios	1	2	3
Adecuación a la situación comunicativa	Tipo textual	El texto no es una argumentación, sino otro tipo textual.	El texto presenta una secuencia argumentativa con una tesis y una razón que la fundamenta, o una tesis implícita y al menos dos razones.	El texto presenta una secuencia argumentativa con una tesis explícita y al menos dos razones que la fundamentan.
	Registro	El texto presenta dos o más rasgos de informalidad o de oralidad.	El texto presenta un rasgo de informalidad o de oralidad.	El texto presenta un registro apropiado para la situación comunicativa propuesta.
	Género	El texto no es el género discursivo solicitado.	El texto presenta algunos elementos del género discursivo.	El texto reúne las características del género discursivo solicitado.
Coherencia	Coherencia	El texto no presenta párrafos, o presenta algún o algunos problemas de coherencia que afectan su comprensión global.	El texto está distribuido en párrafos, pero en uno o más de ellos no se distingue unidad subtemática. O el texto presenta algún o algunos problemas de coherencia que afectan la comprensión de una parte del texto.	El texto está compuesto por párrafos claramente diferenciados. Además, no presenta contradicciones, reiteraciones innecesarias, vacíos de información ni digresiones.
Cohesión	Cohesión	El texto presenta uno o más errores en el uso de conectores o referentes que afectan su comprensión global.	El texto presenta uno o más errores o reiteraciones en el uso de conectores o referentes que no afectan su comprensión global.	El texto presenta un uso variado y adecuado de conectores y referentes cuando estos son necesarios.

Crterios	Subcriterios	1	2	3
Capacidad argumentativa	Razones subordinadas	El texto no presenta razones subordinadas.	El texto presenta al menos 1 razón subordinada.	El texto presenta 2 o más razones subordinadas.
	Contraargumentación	El texto no toma en cuenta el argumento o argumentos contrarios.	El texto considera la oposición o el punto de vista contrario; pero no logra refutar ni pone en duda la veracidad del argumento.	El texto toma en cuenta la postura contraria y la refuta; o pone en duda la veracidad del argumento; o plantea posiciones alternativas.
Aspectos formales del lenguaje	Puntuación	El texto presenta 5 o más errores en el uso de los signos de puntuación.	El texto presenta entre 1 y 4 errores en el uso de los signos de puntuación.	El texto no presenta errores en el uso de los signos de puntuación.
	Recursos ortográficos	El texto presenta más de 5 o más errores en el uso de grafías, mayúsculas y reglas de tildación.	El texto presenta entre 1 y 4 errores en el uso de grafías, mayúsculas y reglas de tildación.	El texto no presenta errores en el uso de grafías, mayúsculas y reglas de tildación.

La educación rural y sus microcontextos: Lecciones de Yauyos

Jeanine Anderson

<https://orcid.org/0009-0007-6119-5285>
jeaninemanderson@gmail.com

Leinaweaver, Jessaca

Universidad de Brown
<https://orcid.org/0000-0002-9178-7624>
Jessaca_Leinaweaver@brown.edu

Resumen

Este artículo se basa en un estudio etnográfico realizado en seis localidades altoandinas de la provincia de Yauyos, región Lima. Una información muy variada muestra cómo el funcionamiento de las instituciones educativas es afectado por su articulación con los procesos económicos, sociopolíticos y culturales de los microcontextos donde se ubican. Las múltiples interconexiones con las instituciones, actores y prácticas locales condicionan la posibilidad de introducir reformas. Por otro lado, el desprestigio de la vida rural aparece como algo aprendido que entra en conflicto con el deseo de muchos niños, niñas y adolescentes de continuar bajo el supuesto de mejoras tecnológicas frente a emprendimientos agropecuarios. El estudio resalta la importancia de los conocimientos y capacidades adquiridos fuera de la escuela.

Palabras claves: Educación rural, micro contextos, reformas, aprendizajes fuera de la escuela, Andes

Abstract

This article is based on an ethnographic study of six localities in the high Andes of Yauyos province, Lima region. A wide variety of evidence reveals how the functioning of educational institutions is affected by economic, sociopolitical and cultural processes in the micro contexts where they are located. The many connections with local institutions, actors, and practices condition the possibility of introducing reforms. The low prestige attributed to rural lifeways appears as a learned phenomenon which enters into conflict with the desire of many children and adolescents to continue running farming enterprises, given improvements in technologies. The study highlights the importance of knowledge and capabilities acquired outside of school.

Key words: Rural education, micro contexts, reform, non-school learning, Andes

Introducción

El futuro de la comunidad rural en el Perú depende del futuro de la educación rural, y el futuro de la educación rural depende del futuro de la comunidad. Aunque suena obvio, esto se olvida con frecuencia en los debates sobre la política educativa rural. Usualmente, se tratan por separado la política agraria, especialmente la que se dirige a la pequeña agricultura familiar; las políticas que se aplican a los municipios rurales y el desarrollo territorial; y la política educativa. Estos dominios ocupan compartimientos estancos para quienes miran desde lejos. Mientras tanto, para quienes viven ahí, están entrelazados e interdependientes.

Este artículo busca evidenciar algunas de estas imbricaciones y sus consecuencias en los esfuerzos por lograr mejoras en la educación rural, apuntando sobre todo a su pertinencia. Se fundamenta en un estudio realizado en la provincia de Yauyos, parte de la sierra rural de la región Lima, entre los años 2008 y 2009. Dicho estudio fue diseñado como una etnografía de la niñez y la organización social de los cuidados en comunidades andinas (Anderson y Leinaweaver, 2024). Nuestro marco teórico se enfocó en la agencia infantil y el rol de niños, niñas y adolescentes como proveedores y receptores de cuidados. Se vio la escuela “de reajo” como un elemento más de la experiencia de niños, niñas y adolescentes rurales.

La evidencia nos llevó a configurar tres problemáticas con evidente relevancia en la educación. La primera abarca las conexiones y desconexiones que se producen entre las escuelas, y la organización socioeconómica de cada localidad. La segunda concierne a las jerarquías de prestigio que ubican lo rural por debajo de lo urbano para la mayoría de los propósitos en el Perú. La tercera toca el futuro de la economía agraria, la expulsión de la población hacia las ciudades y el papel de la educación en estos procesos. El hilo que une estas tres problemáticas es el efecto que tienen sobre la posibilidad de introducir cambios positivos en la escuela rural, sobre todo “desde abajo” y calibrados para microcontextos específicos.

En este artículo, en primer lugar, presentamos la metodología usada en la investigación del 2008-2009, y hacemos referencia a algunos antecedentes. Posteriormente, nos dirigimos a las tres problemáticas señaladas: el acoplamiento de la escuela a su contexto local, el peso de las jerarquías vigentes que ponen en duda el valor de lo rural, y el futuro de la comunidad rural a la luz de la educación que reciben las personas que forman parte de ella. Cada tema se introduce con un esbozo de la bibliografía que respalda su pertinencia. Finalmente, el artículo expone una mirada crítica a los posibles escenarios que emergen de las situaciones descritas. Dada la ubicación de Yauyos en la compleja geografía peruana, el énfasis en el artículo está puesto en la ruralidad andina, aunque varias de las dimensiones exploradas podrían ser análogos en los pueblos rurales costeros y amazónicos.

La literatura sobre la educación rural en el Perú es vasta. La mayoría se encuentra referenciada en una publicación panorámica actual de Montero y Uccelli (2023). Cabe resaltar que las fuentes más cercanas a nuestro texto son empíricas antes que teóricas. Contamos con el registro de episodios de reforma e innovación en entornos educativos locales y con las historias de procesos de cambio en las comunidades rurales. Por su parte, la investigación etnográfica, basada en la observación de situaciones naturales, ha ofrecido aportes importantes al estudio de la educación en el Perú al ampliar los alcances de lo que entendemos como sistema educativo (Ames, 2017). En esa línea, buscamos nuevas pistas de entrada a los problemas archiconocidos de la educación rural en el país: la brecha que la coloca en una situación inferior a la educación urbana según casi cualquier indicador de resultados (Benavides et al., 2014; Guadalupe et al., 2017); la dificultad para reclutar y retener a buenos profesores (Díaz y Ñopo, 2016; Oliart, 2011); las deficiencias de infraestructura (Bello y Villarán, 2004); y la orientación urbana del currículo nacional (Ames y Uccelli, 2008).

La data y la metodología

La provincia de Yauyos ha servido como sitio frecuente para la investigación sociológica y antropológica (entre otros, Ávalos, 1952; De la Cadena, 1980; Eresue y Brougère, 1988; Fonseca y Mayer, 1988), y varias de estas indagaciones consideran la educación entre sus temas. La investigación del 2008-2009 guarda cierta continuidad con un estudio de la educación en Yauyos en 1998-1999 (Anderson et al., 2001). Este, conocido como el Estudio de Valores, fue encargado por el Ministerio de Educación y pretendió ofrecer un retrato comprensivo de la educación tal como funcionaba en terreno.

Se partió de la premisa de que había que visualizar como elementos de un mismo sistema la educación impartida en las instituciones formales (centros de educación inicial, primaria y secundaria, institutos tecnológicos y pedagógicos), y las competencias y conocimientos provenientes de otras fuentes. Algunas personas llevaban cursos por correspondencia que implicaban inscribirse, pagar una tarifa, y resolver tareas que llegaban y se devolvían por encomienda. Asimismo, varios organismos del Estado, eclesiales y algunas ONG, ofrecían cursos de capacitación en diferentes rubros de la salud, agricultura, ganadería, forestería, y alfabetización. Jóvenes, incluso adultos jóvenes con familia a cargo, buscaban afanosamente posibilidades de ingresar a escuelas técnicas en pueblos de la provincia, o en Cañete, Huancayo y Lima. Muchos niños y niñas fueron enviados a pasar los veranos con familiares en esas mismas ciudades, donde accedieron a programas de vacaciones útiles o cursos cortos que reforzaban su experiencia educativa en sus pueblos de residencia. En cambio, los mayores, sobre todo adolescentes mujeres, se empleaban como trabajadoras domésticas durante el verano en hogares que contaban con diferentes dotaciones de capital educativo y cultural (Anderson, 2007). Los varones trabajaban como lustrabotas, vendedores callejeros, cobradores en buses, y en talleres de

diversa índole. Como regla general, el dinero ganado en los trabajos de verano se usaba para financiar el siguiente año de estudios: zapatos, uniforme, útiles, cuotas para la Asociación de Padres de Familia (ver también Villegas, 2016).

La investigación que alimenta la discusión fue realizada en seis localidades de Yauyos ubicadas entre 2,600 y 3,600 m s. n. m. Se recopiló información sobre la composición y vida cotidiana de los grupos domésticos, la salud y nutrición, y la participación económica y familiar de quienes integraban los hogares. Además, se registraron observaciones e historias que reflejaban las relaciones entre las generaciones y los cambios que se habían producido. Un tema importante fue la migración y la movilidad entre Yauyos y las tres ciudades (Huancayo, Cañete y Lima) que forman un triángulo alrededor de la provincia y marcan profundamente la dinámica interna.

Así, se construyeron 36 biografías (18 mujeres, 18 varones, entre 3 y 15 años) a partir de una muestra que priorizó la diversidad en cada localidad. Para ello, se trabajó a través de conversaciones y actividades compartidas con los protagonistas, sus padres, hermanos y otros allegados. Indagamos lo que llamamos “coyunturas vitales” o puntos de quiebre (Johnson-Hanks, 2002): experiencias memorables, positivas y negativas. Casi un centenar de niñas, niños y adolescentes desfilan bajo seudónimo por las páginas del libro que recopila el proyecto (Anderson y Leinaweaver, 2024).

El trabajo de campo fue realizado por seis equipos, parejas de varón y mujer, salvo en una localidad, donde el equipo estuvo conformado por dos mujeres y, en otra, donde las dos mujeres peruanas trabajaron con un practicante canadiense. Se produjeron alrededor de mil páginas de notas digitalizadas. Cabe mencionar que el trabajo de campo se realizó entre junio y agosto, de modo que coincidió con las Fiestas Patrias, fiestas patronales de casi todos los pueblos del estudio, múltiples herranzas, y el traslado de los rebaños a pastos comunales de altura en los pueblos ganaderos.

¿Cómo se puede saber sobre la educación en una localidad sin hacer observaciones sistemáticas en aula? Tuvimos varias fuentes de datos. Por un lado, se revisó estadística sobre el funcionamiento de las escuelas en cada lugar: matrícula, aulas, docentes. Asimismo, se observaron eventos en los patios. Estuvimos presentes a la hora de refrigerios y almuerzos escolares, algunos que tomaron lugar en las escuelas y otros, en instalaciones municipales. También, se conversó con maestros y padres de familia a la salida de clases. La mayoría de las escuelas no estaban enrejadas ni rodeadas por muros, y el recreo se realizaba en un campo abierto al lado, lo que significó otra oportunidad para acercarse, y conversar con maestros y alumnos.

Se entrevistó formalmente y se conversó informalmente con directores y profesores, en actividad y jubilados, y algunas personas que ocupaban puestos auxiliares, como el bibliotecario. Dos temas principales guiaron estos intercambios: las relaciones con los padres de familia, y las experiencias, logradas o frustradas, de innovación. Así mismo, las niñas, los niños y adolescentes hablaban espontáneamente de sus experiencias en la escuela. No fue uno de sus

temas predilectos, pero se hacía presente. Los equipos de campo llevaban consigo materiales como papelotes, cuadernos, lapiceros y plumones, e invitaban a las niñas y los niños a escribir y dibujar según su gusto. La escuela se hacía sentir en los grupos que se organizaban alrededor de esas actividades, que replicaban actividades realizadas con frecuencia en el aula o para las tareas en casa.

Las seis localidades del estudio, incluso la más pequeña, con menos de 500 habitantes, contaban con centros educativos de nivel inicial, primaria y secundaria. El número de estudiantes por aula variaba de unos 7 y 8, hasta 40 en la capital de provincia (población 1,900).

Tema 1. El acoplamiento: la escuela y la comunidad rural

El sistema educativo es un sistema complejo que comparte con otros su gran tamaño, la presencia de elementos heterogéneos, y sus múltiples niveles de organización. Weick (1976) propuso el concepto de “*loosely-coupled systems*”¹ para resaltar algunas características que lo hacen excepcional. Una es la variedad de conexiones internas que se presentan, así como las que faltan (pensemos en la brecha entre los hacedores de políticas de la alta dirección en Lima y el docente de una comunidad amazónica, o la desconexión entre las metas y los presupuestos). Si bien los sistemas densamente acoplados (“*high reliability organizations*”) responden a la planificación y cuentan con mecanismos racionales para el cumplimiento de sus fines, este no siempre es el caso de los sistemas educativos. De hecho, los objetivos que persiguen son vagos y frecuentemente contradictorios. Por ejemplo, promueven la meritocracia al mismo tiempo que refuerzan la estratificación social existente, y enseñan valores humanísticos al mismo tiempo que, para muchos, su producto más importante es un certificado laboral.

La noción de un sistema internamente conectado, simultáneamente acoplado a diversos puntos en su entorno ha tenido aplicaciones en los estudios sobre la educación en el Perú. Díaz et al. (2008) enfocan la UGEL como nexo crucial en el eslabonamiento interno del sistema educativo aun cuando cumple esa función con un éxito variable. Por su parte, Balarín (2016) recurre al concepto de contexto para sugerir algunas de las influencias que vienen de afuera. Balarín y Benavides (2010) también examinan la permeabilidad del sistema frente a actores lejanos, incluso internacionales. A partir de su investigación sobre la escuela rural en Andahuaylillas (Cusco), Bello y Villarán (2004) nombran una serie de instituciones locales que intervienen sin que sean reconocidas como parte del proyecto educativo.

1. Benavides et al. (2010, p. 11) lo traducen como “sistema acoplado ligeramente”. Ouchi y Wilkins (1985, pp. 467-468) resaltan las “anomalías” de los sistemas educativos desde la perspectiva del análisis de las organizaciones. Han llevado a distintos estudiosos a calificarlos como “anarquías organizadas” (Cohen et al., 1972), o señalar la desconexión entre el “mito y ceremonia” de sus estructuras formales y lo que ocurre en las aulas (Meyer & Rowan, 1977).

Por otro lado, Neira y Benavides (2010) presentan un estudio de caso de un intento de reforma pedagógica en las escuelas primarias de una zona rural donde la turbulencia creada por la cercanía de una mina contribuyó a frustrar la iniciativa. Utilizan el concepto de co-construcción para señalar el proceso de adaptación mutua que tiene que ocurrir entre el sistema “por dentro” y el entorno a fin de lograr cambios y mejoras.² Al igual que Bello y Villarán (2004), Neira y Benavides (2010) arrojan dudas sobre las simples declaraciones de los actores con respecto a su red de relaciones con instituciones y actores del entorno.³

El estudio en Yauyos reveló una gran cantidad de eslabones entre la educación y la economía, la organización sociopolítica, la administración local y hasta el sistema de parentesco de los seis pueblos estudiados. Revisamos, a continuación, los más importantes de estos acoplamientos “hacia afuera”. Vale notar que las autoridades locales tenían absoluta claridad sobre el papel que jugaban sus escuelas en los esfuerzos por mantener la vitalidad y sobrevivencia del pueblo. Hubo una comunidad campesina oficialmente reconocida en las seis localidades y la mayoría de los residentes eran miembros. A cambio de diversos privilegios, ellos aceptaban la obligación de matricular a sus hijos en las instituciones educativas del lugar. Sin esa matrícula, las plazas docentes hubieran sido recortadas y, tal vez, algunas escuelas cerradas. En un pueblo, se estaban reabriendo recién, luego de varios años de cierre causado por la huida de la población durante la violencia política de los años '80 y '90 que afectó profundamente a la provincia de Yauyos.

Muchas de las conexiones económicas en cuestión provenían de la movilización de docentes y estudiantes, así como de los servicios que requerían. Por ejemplo, el personal de las instituciones educativas que no residía en su lugar de trabajo dinamizaba una economía de cuartos alquilados, restaurantes y pensiones. Además, los viajes de fin de semana para reunirse con la familia, las idas y vueltas de profesores sustitutos, y las convocatorias a reuniones de docentes en la UGEL alimentaban los servicios de transporte. Se encontraron, así mismo, estudiantes que venían de los anexos alrededor de los pueblos donde estudiaban. Vivían en cuartos alquilados, en los alojamientos municipales o, incluso, en casas que arrendaban. Por otro lado, la preparación de almuerzos escolares creaba puestos de trabajo para algunas mujeres. Los alcaldes más sensibles organizaban turnos entre postulantes a estos puestos a fin de favorecer a mujeres que ellos percibían como particularmente necesitadas y para evitar acusaciones de favoritismo.

2. El origen del concepto es de Datnow et al. (2002). *Extending educational reform: from one school to many*. Routledge Falmer Press.

3. La existencia de acoplamientos tiene que corroborarse mediante la observación o evidencia documental. Esa es una premisa fundamental en la especialidad, que se conoce como el análisis de redes. Las personas somos notoriamente imprecisas cuando se trata de reconocer y reportar nuestros vínculos con otros actores.

A su vez, varios de los profesores y las profesoras que servían en Yauyos suplementaban sus ingresos cultivando chacras o manejando negocios en paralelo con su actividad docente. Accedían a terrenos de cultivo a veces por derecho propio o por medio de cónyuges que eran miembros de la comunidad. Apoyaban a familiares y se empleaban en diversos oficios. De hecho, un profesor manejaba un servicio de encomiendas.

Buena parte del negocio de las bodegas y librerías la constituían los uniformes, útiles y toda la gama de parafernalia que se pedía para el trabajo escolar. Los dueños, a su vez, aportaban para desfiles y eventos. Para otros insumos, estaban los vendedores itinerantes que llegaban los días de feria. Hubo también ferias informales que se instalaban en los pueblos que servían de anfitrión para concursos escolares interdistritales, eventos deportivos y similares.

Cabe resaltar que otros acoplamientos entre la escuela y la comunidad se manifestaban en las expresiones de su vida colectiva y sentido de identidad. En efecto, la participación de estudiantes de todos los niveles era una pieza esencial en las fiestas y conmemoraciones que tomaron lugar en los seis pueblos (ver también Harvey, 1997). Se organizaron desfiles y reuniones por el Día del Ambiente, el Día de la Madre, diversos otros “días” y, por supuesto, por Fiestas Patrias. La participación de escolares era parte de la dramaturgia y, según los profesores, les aportaba notables beneficios pedagógicos y morales. A veces, los profesores actuaron directamente en la promoción de un sentido de éxito y orgullo comunitario. Por ejemplo, la profesora de Educación Física organizaba clubes deportivos para convocar a los alumnos y las alumnas mayores los fines de semana.

El fortalecimiento de la gobernanza local es otro aporte que se puede atribuir a la institución educativa, que, además, devolvía beneficios al sistema. Las autoridades y los colegios coordinaban el uso de bienes de la municipalidad o la comunidad campesina –vehículos, locales, terrenos– para paseos escolares y la participación en eventos. Casi todas las madres y los padres accedían a roles de liderazgo al ocupar cargos en la APAFA, los comités de aula, y actividades especiales, como el concurso de platos típicos en la feria de Llapay. Las personas podían pasar de cargos de supervisión de la educación local a cargos en la alcaldía, la gobernación, la comunidad campesina, los patronatos de fiestas religiosas, y el Vaso de Leche. El entrenamiento que recibían en uno se transfería fácilmente a otro. La voluntad de servir, la experiencia y la capacidad, incluso los proyectos políticos ocultos, encontraban cabida en distintos foros. Se observaba una especie de puerta revolvete que algunos aprovechaban para mantenerse permanentemente en posiciones de liderazgo y representación local.

Un elemento adicional en la lista de acoplamientos nos lleva a hurgar en el sistema de parentesco andino. La literatura sobre la comunidad andina hace hincapié en la endogamia como patrón largamente establecido de formación de parejas (Mayer y Bolton, 2021). Esto responde a un propósito natalista, una lógica de control sobre los matrimonios jóvenes, un sentido de protección de la propiedad y un afán de aseguramiento de la vejez de los padres. En décadas

recientes, estas prácticas se han atenuado y la búsqueda de pareja toma nuevas formas. En Yauyos, encontramos un patrón de endogamia distrital. La mayoría de las parejas se constituían entre jóvenes procedentes de dos puntos dentro de un mismo distrito (el pueblo y uno de sus anexos, típicamente), o procedentes de distritos vecinos. Para encontrar pareja, jugaban un papel muy importante los encuentros y concursos escolares interdistritales.

La elección de pareja para la vida no es una cuestión frívola en este medio. La agricultura familiar depende vitalmente de la colaboración que se establece sobre la base de una división sexual del trabajo en parejas fuertemente unidas (Allen, 2008; Oths, 1999). De hecho, los más prósperos en Yauyos eran hogares donde hombre y mujer realizaban labores interdependientes, cada uno en su ámbito. “Se comprendían”, ya que habían aprendido el manejo de predios y rebaños bajo circunstancias similares.

Eslabones faltantes: la previsión social

En Yauyos, muchos de los puntos de acoplamiento entre la escuela y la localidad donde se insertaba reflejaban vacíos en la red de protección social en el Perú. Algunos docentes habían regresado para pasar sus últimos años de actividad profesional bajo condiciones de poco estrés y con la intención de jubilarse en la provincia. En ese sentido, el pueblo rural colaboraba con la política de jubilación de profesores cuya pensión apenas cubría sus necesidades. Para algunos, el atractivo de trabajar en una escuela rural era justamente la menor vigilancia que se ejercía sobre sus hábitos personales de vida, incluidas sus estrategias para complementar sus ingresos, y prepararse para el retiro y el traslado a otra actividad.

Cabe destacar, así mismo, que los pueblos rurales albergan a personas con discapacidad en proporción ligeramente mayor que los centros urbanos (Constantino et al., 2016). Es fácil, en este sentido, vincular esta realidad con las deficiencias en los sistemas de salud y las opciones de tratamiento. Por ello, las instituciones educativas entran a tallar cuando son llamadas a hacer la detección temprana de problemas en el desarrollo. Así, se encontró que uno de los pueblos tenía una concentración de niños y niñas con problemas de aprendizaje e, incluso, autismo diagnosticado. Un equipo de psicólogos enviados por la UGEL había logrado la creación de una plaza de educación especial y, durante varios años, funcionó un aula con 6-7 alumnos y alumnas adolescentes, salvo un joven de más de 30 años, no verbal, que nunca antes había tenido acceso a una escuela. El servicio se cerró, sin previo aviso, justo en el año de nuestro estudio. El resultado fue que la mayoría de los participantes dejaron de asistir a la escuela, por más que se anunciaba la vigencia de una política de educación inclusiva. En consecuencia, volvieron a ser ayudantes a tiempo completo de sus padres y cuidadores.

En otros casos, se observó cómo la escuela y el centro de salud colaboraban para detectar problemas y, a veces, para intervenir positivamente. Uno de

los casos que se observó fue el de Junior (8 años), quien estaba bajo vigilancia del centro de salud porque tenía persistentes heridas por leishmaniasis. En una ocasión, estando en clases, Junior sintió mucho dolor de muela, y casi estaba al borde de las lágrimas. La profesora terminó la lección y lo llevó al centro de salud, sin necesidad de consultar a los padres.

Sin embargo, aunque comprensivos y eficaces en algunos casos, los educadores y profesionales de la salud, en otras ocasiones, podían terminar siendo cómplices de errores frente a la situación de algunos de los niños y las niñas a su cargo. Por ejemplo, Renzo (10 años) era un niño que se dormía en clase, tampoco salía al recreo, o, si lo hacía se cansaba rápidamente. Igual que varios de sus hermanos, llegaba a la escuela sin refrigerio, y sus compañeros de clase le compartían lo suyo. La madre (una de las pocas mujeres que nunca había asistido a la escuela) tenía la fama de ser negligente, calificativo con el cual los profesores y el personal de la posta de salud concordaban y hasta difundían. No obstante, si hubieran indagado un poco más, habrían reconocido el caso de una mujer que se encargaba sola de varios hijos durante las prolongadas jornadas fuera de casa de su esposo minero. Además de las labores domésticas, ella cumplía su rol como responsable de extensos rebaños que mantenía en las alturas del pueblo. Pese a todos sus esfuerzos, el régimen de trabajo del marido la dejaba sin el complemento necesario para asegurar la buena marcha del grupo familiar.

Estos ejemplos han revelado solo los más obvios de los eslabones que se daban entre el sistema educativo y los entornos locales en los seis lugares de nuestro estudio. La configuración de conexiones y desconexiones era, además, diferente en cada uno de los pueblos. De ella dependía el funcionamiento de la representación local, en miniatura, del sistema educativo. Así, los intentos de reforma en cada microcontexto implicaban ajustes en todo el sistema. Volveremos a ese tema en la parte final.

Tema 2: Las jerarquías de prestigio, urbano-rural

El segundo gran tema que emerge de nuestras indagaciones en Yauyos concierne a las jerarquías de prestigio que separan lo urbano de lo rural en el Perú. Con ello, buscamos entender el impacto del desprecio y la discriminación sobre los procesos de aprendizaje en la escuela.

Los editores de la colección *Successful Societies* (Hall y Lamont, 2009) enumeran varias de las rutas que colocan en riesgo a personas y grupos que ocupan los rangos inferiores del sistema de estratificación social: el estrés asociado a la inseguridad, los estereotipos que recortan la confianza, el debilitamiento del sentido de derecho. Los economistas estudian los efectos de la privación relativa. Aumenta la dificultad de aliarse y montar estrategias de cambio. Por su lado, la literatura filosófica alrededor del reconocimiento aporta argumentos acerca de la disminución de capacidades de quienes sufren del no reconocimiento o “*misrecognition*”, el reconocimiento equivocado (Honneth, 1995). Honneth es especial-

mente elocuente con respecto a los daños de la humillación. Las consecuencias nefastas de ocupar roles subalternos y vivir constantes recortes de la agencia han sido documentadas también en el campo de la salud (Marmot, 2005). Desde el enfoque de desarrollo humano (Ruíz-Bravo et al., 2009), se sopesa la importancia de la dignidad y el respeto (ver también Walker y Unterhalter, 2007). A su vez, la psicología investiga mecanismos específicos de discriminación, incluidos los esquemas que se forman respecto a determinadas categorías de personas y los sesgos implícitos (Valian, 1999). Finalmente, en el campo educativo, se analiza el impacto de las bajas expectativas y la discapacidad aprendida (Serpell, 1993), además de los daños que derivan de colocar metas imposibles de cumplir y carentes de significado motivador para los aprendices.

Entretanto, en los escritos sobre la educación en el país, se suele asumir como natural e inevitable la preferencia por lo urbano sobre lo rural:

La educación rural (...) se configura en la opción de educarse para quienes no pueden salir de la localidad rural; en realidad, es para aquellos que no tienen opción. En ese sentido, incluso a escala local se pierden voces fuertes, organizadas y legítimas de demandar una buena educación en la zona. (Montero y Uccelli, 2023, p. 239)

Nuestros hallazgos introducen varios matices en esta lectura de las actitudes y elecciones de los pobladores rurales. Encontramos una relación entre las jerarquías de prestigio vigentes en el Perú, y la gestión de las carreras educativas por parte de niños, niñas, y las personas adultas responsables de su cuidado. Al respecto, documentamos cómo algunas de las experiencias de aprendizaje vividas por los niños y las niñas rurales acarrearán la pérdida de confianza y disminución de capacidades que la literatura sugiere.

Ciudad y campo a los ojos de la niñez rural

En nuestros datos, la atribución de un signo negativo a lo rural no se sustenta en lo que se refiere a niños, niñas y (con ciertos reparos) adolescentes. En Yauyos, los menores hablaban de sus vidas y sus pueblos en términos bastante positivos. Hacían hincapié en la libertad de movimiento con la que contaban, aunque esta se recortaba en el caso de las mujeres adolescentes, sobre todo si se sospechaba que tenían un novio. Pero los más, durante gran parte de su niñez, circulaban en un medio que conocían y dominaban, donde eran conocidos y relativamente protegidos. Podían crear su propio mundo, su propia red social, sus propios lugares donde pasar el tiempo y en la compañía de quienes eligieran. En gran medida, podían desenvolverse en las actividades que quisieran: juegos, deportes, caminatas en los cerros, la elaboración de artesanías, música, diversos negocios, y colaborando en casa y en la granja. Sobresalía el sentido de control, el ejercicio de competencias, y la autoelección, es decir, la “agencia” infantil.

En cambio, la imagen que se tenía de la ciudad era bastante negativa. Para buen número de los niños y las niñas de los pueblos de Yauyos, los viajes a Huancayo, Cañete y Lima estaban asociados a sustos y enfermedades. Por ejemplo, antes de cumplir 5 años, Samuel había ido dos veces a Huancayo en la ambulancia municipal. Otros niños y niñas habían asistido a hospitales en Cañete y Lima para tratamientos de asma, bronquitis, problemas cardiacos, y leishmaniasis, entre otros. Jhon (6) declaraba su odio por Lima luego de haber pasado ahí un mes, casi todo el tiempo encerrado en la casa de su hermano mayor. Irónicamente, su estadía, que fue en compañía de su padre, adelantaba los planes de todo el grupo familiar de trasladarse al terreno que ocupaba el hermano y ahí establecer un restaurante. El padre pasaba el mes trabajando en la construcción del futuro local.

El encierro –o lo que percibían como grandes limitaciones sobre su libertad de movimiento– era una experiencia frecuente para niños yauyinos que llegaban para visitar a sus parientes urbanos. Cabe destacar que, partiendo de lugares como Yauyos, los migrantes de primera generación suelen instalarse en zonas pobres y populosas de las ciudades a las que migran. Sin mayor capital, redes o contactos, llegan a los lugares donde resulta posible ocupar un terreno o aprovechar un traspaso barato. Para los niños y las niñas, según los testimonios que recogimos, ese entorno planteaba dificultades de orientación, además del aburrimiento. En ausencia de sus compañeros de juego y sus tareas usuales del pueblo, no tenían mucho que hacer y, de hecho, existía el riesgo de perderse en un medio extraño. Por ejemplo, Guille (6 años) estuvo perdido más de una hora en el barrio chino de Lima en una ocasión, cuando su madre lo llevó a conocer la capital junto con su hermano mayor. Haydée, algo menor, se perdió en Huancayo y fue duramente reson-drada por su padre por su falta de cuidado.

Las experiencias de la ciudad de los niños y niñas mayores daban lugar a una ambivalencia similar. Las adolescentes mujeres que se empleaban como trabajadoras del hogar podían pasar un verano entero casi sin salidas bajo la celosa vigilancia de empleadores que querían evitar una riña con sus familias (Anderson, 2007). Los varones que se empleaban como cobradores, parqueadores y lavadores de autos regresaban con historias de robos que sufrieron y golpes que recibieron de chicos que buscaban proteger su negocio. Los padres de Braulio (15) tenían grandes expectativas para su último hijo, y lo enviaron a Lima para iniciar la secundaria. Cayó en una mancha de pandilleros, y el tío que lo hospedaba, advertido por el director del colegio, veía mejor devolverlo a su pueblo en NorYauyos. Toda la experiencia sembraba graves dudas en Braulio respecto a la utilidad de terminar el colegio.

Los negocios de los parientes urbanos solían ser tan precarios como sus viviendas, frecuentemente más hacinadas que en el pueblo. Ofrecían trabajo y estudios a hermanos, sobrinos y primos en la provincia para luego explotarlos en emprendimientos cuya ganancia dependía justamente de la posibilidad de contar con una fuerza de trabajo esencialmente gratis. Un incidente de ese tipo

creó una brecha insalvable entre un hermano mayor de Jhon, por ejemplo, y un tío que pretendía crear un negocio de cabinas de internet.

La gestión de la educación: estudiantes y familiares

Los usuarios de cualquier servicio educativo asumen una responsabilidad de cogestión del proceso que este plantea. Esto es necesario al tratarse de sistemas educativos con vacíos, faltas de conexión, contradicciones internas y otras características que hemos asociado al concepto de “*loosely coupled*”. Encontramos, en Yauyos, un modo de asumir la cogestión que ubica a estudiantes, y sus padres y apoderados en lógicas distintas.

En gran medida, los niños y las niñas asumían la gestión de su relación con la escuela en el día a día. Por ejemplo, gestionaban la ayuda que requerían para hacer la tarea escolar. Sobre eso, discrepamos de algunos de los estudios existentes, que suelen atribuir esa función a los padres (Benavides et al., 2006; Olivera, 2009). En los pueblos de nuestro estudio, los niños y las niñas buscaban a ayudantes ocasionales y permanentes entre sus hermanos mayores, tíos y tías, incluso antropólogos residentes temporales. Algunos coordinaban regularmente entre primos y amigos para compartir la tarea, copiársela, o completarla en los minutos antes de entrar a la escuela. Otros simplemente no la hacían. Incluso, se identificaron niñas y niños que tomaban las decisiones sobre cuándo asistir a clases. Podían reportar a sus padres que “hoy no va a ir el profesor”; podían ir y luego escaparse por la ventana. Un “no me siento bien” en la mañana podía convertirse en una apreciada ayuda en la chacra en la tarde. La gestión se extendía al uniforme y los útiles, su adquisición y cuidado.

Mientras los niños y las niñas de Yauyos gestionaban su educación en lo cotidiano, los padres se encargaban de trazar el gran plan (Franco, 2016). Es en ese punto donde entraban, al parecer, las consideraciones de prestigio. Varios de los padres habían sufrido los golpes de la discriminación en la ciudad.⁴ Algunos –más varones que mujeres– habían intentado sin éxito continuar su educación en un instituto o universidad. Tenían bases objetivas como para preocuparse por las deficiencias de capital educativo de sus hijos. Otros lo entendían axiológicamente: si los docentes estaban enseñando en un lugar como Yauyos, era porque no tenían la calidad para trabajar en otro lado. Como parte de su planificación, los padres contrastaban las ambiciones que tenían para sus hijos con la inversión que les implicaría solventar sus carreras. Lo común era trazar programas educativos personalizados para hijas e hijos que los padres identificaban con diferentes capacidades, necesidades y aspiraciones. En algunos casos, el plan no pasaba del certificado de educación secundaria. En otros,

4. Es difícil separar el racismo de los efectos de la procedencia rural, el venir de una zona alguna vez quechua hablante donde se conservan muchas prácticas asociadas a etnicidades andinas. Sin duda, la educación superior en el Perú sirve para “blanquear” (Sanborn, 2012).

apuntaba a postular a la Policía, un instituto tecnológico, una universidad pedagógica o una universidad nacional, como la de Huamanga o la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Los padres divergían con respecto al momento en que el prestigio de lo urbano entraba en juego. Una pareja intentaba mandar a su hijo de 5 años a que hiciera toda su carrera educativa en Huancayo bajo el cuidado de los abuelos, rodeado de tíos y primos. No funcionó; el niño extrañaba demasiado a sus padres. Lo tuvieron que traer de vuelta al centro inicial en el pueblo, donde lucía como un niño feliz, responsable y colaborador. Para la mayoría de los padres, el corte vino entre la secundaria y los eventuales estudios terciarios.

La inversión de valores

De diferentes maneras, tarde o temprano, los niños y las niñas también aprendían a asociar el estigma y la inferioridad con lo rural, y el prestigio con lo urbano. En Yauyos, en épocas de vacaciones y feriados, se produjeron visitas de los primos que estudiaban en la ciudad. Un tema frecuente de conversación era el grado de avance en el currículo oficial de los estudiantes urbanos y los de la provincia, casi siempre en desmedro de los segundos. Se llevaban a cabo competencias para ver quién sabía más de matemáticas, historia o literatura.

El hecho es que, al terminar la secundaria, casi todos y todas esperaban trasladarse a una ciudad, por lo menos durante una etapa experimental. Uno de los miembros del equipo de etnógrafos hizo un estudio de seguimiento de las promociones del 2007 y 2008 en una localidad (Vargas, 2009). Eran grupos pequeños, de 12 y 10 miembros respectivamente, varones y mujeres en igual proporción. Abandonaron el pueblo inmediatamente después de graduarse o luego de algunos meses. Inclusive, tres de la clase de 2008 se trasladaron a colegios en Lima para su último año de secundaria a fin de obtener su certificación de un colegio de la capital. Algunos graduados fueron a Cañete, otros a Ica, y un varón se unió al Ejército.

El desprestigio, el tomar conciencia del estigma asociado a la vida rural en el Perú, impulsa la migración campo-ciudad. Un factor de clara amenaza a la sobrevivencia de la escuela rural, así como la sobrevivencia de la comunidad rural, es la pérdida de población. La provincia de Yauyos ha tenido altas tasas de emigración desde hace décadas. En ese sentido, no le favorece su cercanía a centros pujantes, como el Valle de Mantaro y Cañete y, más aún, el gran imán para la migración urbana a lo largo del siglo XX en el Perú, la ciudad capital Lima. Entre los censos de 1981 y 2017, la población de la provincia de Yauyos decayó de 32,300 a 22,200.

No obstante, las aspiraciones que expresaron los estudiantes de los últimos grados en colegios de Yauyos hacen pensar que su destino final no estaba decidido. Mencionaron profesiones y oficios que podrían ejercerse en el campo o en la ciudad: Administración, Contabilidad, Enfermería, Policía, Ingeniería, Mecánica, Turismo. El pueblo, el campo, las costumbres y el modo de vida se

mantenían atractivos. Para muchos, un factor clave era la posibilidad del retorno a fin de cumplir con la familia. Trivelli y Gil (2021) ubican este elemento entre los cinco grandes rubros de aspiraciones de los jóvenes rurales.

Si la inferioridad de lo rural es aprendida, surge la pregunta: ¿es la educación rural responsable de transmitir su propia desvaloración como parte de un “currículo oculto”? Nuestro estudio develó algunos canales, pero falta conocer más sobre cómo se aprende a minusvalorar las habilidades, los conocimientos, los premios y los placeres asociados a la ruralidad, dentro y fuera de la escuela.

Tema 3: Querer la agricultura, alinearse con el desarrollo de la comunidad

El tercer gran tema concierne al futuro de la economía agropecuaria en Yauyos y lugares similares de la sierra andina. Esta vez nos respalda no una teoría general, sino la evidencia de la historia de desarrollo rural en el Perú, que atiende a la particularidad del país y sus regiones. Asensio (2023), al repasar más de un siglo de esta historia, demuestra la resistencia y capacidad de innovación de los habitantes rurales. La amplia bibliografía que cita este autor incluye muchos estudios que registran los bajos niveles educativos de la población como una variable a problematizar. Sin embargo, son pocas las referencias a situaciones donde la educación jugaba un rol central en la promoción del desarrollo. Algunas registran el movimiento temprano a favor de los huertos escolares. Muchas más refieren a la capacitación de personas adultas, nuevas formas de extensión, la forja de redes de intercambio de información, y la incorporación de conocimientos tradicionales, personificados en hombres y mujeres “*yachachiq*”, en la asistencia técnica. La educación básica escolar deja de tener visibilidad en los procesos de desarrollo más recientes que apuntan más bien a reformas en la tenencia de la tierra, cultivos y mercados nuevos, créditos y asociatividad, y factores similares. Queda pendiente la pregunta: ¿qué puede hacer la educación básica rural para fortalecer las economías agropecuarias y los pueblos rurales que giran alrededor de ellas?

La mayoría de los hogares en Yauyos, como la mayoría de pequeños y medianos agricultores en todo el país, combinaban la agricultura y crianza de animales con otras actividades productivas (Escobal y Armas, 2015). En ese sentido, la provincia refleja la “nueva ruralidad” (Diez, 1999), que complejiza las bases de la economía local. Aun en familias cuyo principal ingreso provenía del comercio, un oficio o una actividad asalariada, hubo abuelos y tíos que manejaban predios y contaban con la ayuda de toda la parentela en determinadas épocas. Bajo estas condiciones, prácticamente la totalidad de niños, niñas y adolescentes tenían alguna experiencia propia en labores de cultivo, pastoreo y mercadeo de productos agropecuarios. Estaban dentro de un círculo de personas que vivían de eso. Además del conocimiento práctico que poseía la generalidad de agricultores, hubo técnicos, extensionistas y capacitadores que

aparecían regularmente. El Instituto Valle Grande de Cañete hacía frecuentes cursos en chacra para difundir nuevos cultivos y buenas prácticas. Crecer en Yauyos, inevitablemente, significaba crecer con un bagaje importante de información sobre la agricultura y ganadería como medios de vida.

Ninguno de los colegios de los seis pueblos del estudio contaba con un huerto escolar, ni daba clases sobre técnicas de cultivo o crianza de animales como un elemento destacado del currículo.⁵ Los profesores, en general, no miraban con buenos ojos el involucramiento de sus estudiantes en las actividades agropecuarias. Ellos tendían a atribuir un rendimiento inferior a los que pertenecían a hogares cuya economía dependía de la agricultura y la ganadería. Hacían referencia a una interferencia con la tarea escolar y la asistencia a clases. De hecho, sí ocurría que los adolescentes varones que hacían jornadas en la chacra, familiar o ajena, difícilmente podían combinar su trabajo con el pleno cumplimiento de su rol como estudiante. Los niños menores y, sobre todo, niñas y adolescentes mujeres cuyas principales obligaciones eran el pastoreo de animales, sin embargo, solían llevar sus cuadernos consigo. Al igual que sus compañeras y compañeros que atendían en bodegas y restaurantes, que hacían la tarea en una mesa o en el mostrador entre clientes y el ruido estruendoso de un televisor, lograban combinar sus deberes escolares con su participación en la economía familiar.

Pepe (14 años) era asistente clave en la parcela de su abuela, además de los predios de su propio hogar. Él trabajaba en la chacra y el pastoreo desde los 7 u 8 años, y era el representante de su grupo familiar en la organización de usuarios del agua. Le tocaba la mita cada 15 días. Esto podía implicar salir a la medianoche a cambiar las compuertas de los canales de irrigación. Pepe era experto con la chaquitacla y la barreta. El equipo de campo lo encontraba en una jornada que consistía en perforar huecos en la piedra y tierra para colocar plantones de palta. Compartía la tarea con un primo, ambos bajo supervisión de un tío agrónomo especialista en riego. El objetivo era probar un nuevo sistema de cultivo de paltos. Pepe ocasionalmente tomó trabajos como peón en chacras ajenas, como cargador y acompañante en viajes al mercado de Cañete. Reunía diversos recursos que bien le permitían imaginar un futuro exitoso como agricultor: tierras, animales, conocimientos, apoyo familiar, contactos, acceso a asesoría técnica, y la expectativa de heredar casa y herramientas.

No solo varones mostraban sus cualidades e identidad como granjeros. Dos hermanas, de 10 y 7 años, eran expertas en enlazar reses. La gente las llamaba para colaborar en las herranzas en la zona, incluso de preferencia frente a

5. La Escuela en Alternancia que se ubicaba en un anexo es la excepción; más sobre eso abajo. Sobre el contenido de las clases, no tenemos datos fiables, puesto que no se hicieron observaciones sistemáticas. Sin embargo, ninguno de los profesores y profesoras que fueron entrevistados y que comentaban sobre su práctica en el aula mencionó prestar atención a esas actividades más allá de lo que podría aprender al respecto cualquier estudiante en el Perú expuesto al currículo oficial.

hombres mayores. Comentó Violeta en sus notas de campo: “Estas muchachas eran unas capas con la sogá. Vaca que veían, vaca que enlazaban”. Muchas de las niñas eran diestras en el manejo de rebaños; para eso, se ayudaban con piedras, ramas de árbol, insultos y gritos. Pamela (9) tenía años de experiencia frente al pequeño rebaño familiar de ovejas y cabras, y manejaba el burro cuando había que llevar la cosecha al pueblo.

Un elemento posiblemente difícil de apreciar para la gente urbana es la compenetración entre la vida de los niños del campo y los animales asociados a la agricultura familiar (Harbers, 2010). Estos ocupan un estatus entre miembros de la familia y recursos en el banco. Los niños y las niñas los acompañaban, cuidaban y alimentaban. Muchas veces, los habían visto nacer y habían participado en su crianza. Existía una fuerte conexión emocional con vacas, ovejas y cabras que habían sido la única compañía de muchos durante largas horas de pastoreo. Algunos animales eran asignados en propiedad de uno u otra menor como regalo por parte de tíos y padrinos. Para ellos, cada cría representaba una promesa de prosperidad futura. En algunas familias, se hablaba con insistencia sobre la casa que se construiría y las matrículas universitarias que se financiarían con los rebaños.

Bajo las condiciones actuales del Perú, serán niños y niñas educados y criados en el campo quienes van a producir los alimentos que el país necesita, dinamizar los mercados internos y de exportación, y sostener las comunidades rurales. Eso supone cambios en las condiciones:

(...) Los jóvenes rurales observan nuevas posibilidades de trabajo agrícola. En tanto conocen el campo, y debido a su acceso a la educación superior, los jóvenes rurales aspiran a mantener la tradición familiar de trabajo agrícola, pero aportando nuevos y modernos conocimientos y técnicas. (Trivelli y Gil, 2021, p. 21)

Intentos de reforma y mejora

No faltaban los esfuerzos por introducir cambios y mejoras en la educación de los pueblos rurales de Yauyos. Varios estaban a la vista durante el trabajo de campo o eran recordados como experiencias recientes. En uno de los pueblos, se organizaba una Escuela de Padres cuatro veces al año. En la capital de provincia, la ONG Visión Mundial había realizado una serie de sesiones con los padres de familia del centro de educación inicial a fin de promover cambios en las concepciones acerca de las capacidades infantiles. En otra localidad, la empresa dueña de un refugio turístico contribuyó a mejorar la infraestructura escolar. Auspició un proyecto de limpieza ambiental que difundía los principios de reciclaje y ofreció canastas de alimentos a cambio de objetos reciclables. En otro pueblo la cooperación alemana subvencionó un proyecto de educación ambiental y preservación de andenes que contemplaba concursos de dibujo y periódicos murales en lugares públicos. Una comunidad estuvo entre los pri-

meros lugares en el país seleccionados para el proyecto One Laptop Per Child, pese a que no contaba con conexión a internet.

Un par de innovaciones entraban en terrenos donde los acoplamientos con otros elementos del sistema interpusieron barreras. La provincia de Yauyos fue un ámbito donde, con un fuerte empujón del Instituto Valle Grande, se impulsaba la creación de Escuelas en Alternancia. Buscaban difundir conocimientos e investigaciones para aumentar la eficiencia y productividad de la agricultura familiar. Simultáneamente, en períodos cuando funcionaban como internados, reforzaban la calidad educativa al reunir a estudiantes de varios colegios pequeños en grupos mayores con infraestructura, materiales y docentes especializados⁶. Al momento de nuestro estudio, en Yauyos, quedaba solamente una. Es inevitable suponer que el modelo chocaba con la necesidad de las familias de contar con la participación de sus hijos e hijas en las tareas diarias, en la casa, chacra, bodega o pastizal. Recogimos el comentario de una sola madre de familia que estaba pensando en enviar a su hijo a estudiar bajo esa modalidad el siguiente año. Se trataba del único varón, de 10 años, en un hogar donde dos hermanas mayores realizaban casi todas las tareas de apoyo. La madre estaba mortificada al ver la poca responsabilidad del hijo y lo poco que sabía hacer. Medio en broma, decía que, en la Escuela en Alternancia, por lo menos le enseñarían a “lavar su ropa”.

En otro de los pueblos, surgió la propuesta de postergar la hora de entrada para los estudiantes de secundaria hasta media mañana extendiendo el horario de la tarde en compensación. Contaba con el apoyo de autoridades, estudiantes y padres de familia. Algunos pueden haber sido motivados por información que les llegaba sobre el funcionamiento del cuerpo adolescente, pero para la mayoría de los padres la gran ventaja era poder contar con sus hijos e hijas para tareas matutinas, como llevar los rebaños a sus zonas de pastoreo. La propuesta no prosperó frente a la oposición de los docentes. Exigía de ellos ajustes en su programación de viajes fuera del lugar y la atención a sus actividades económicas complementarias.

6. Según la estadística del MINEDU (2019), en el país, existen 72 II.EE. de la modalidad en alternancia en medios rurales y 15 en medios urbanos.

Conclusiones

El estudio en Yauyos refuerza el argumento de otras investigaciones en el Perú: la política educativa se aplica en microcontextos. Su pertinencia y posibilidades de éxito dependen de la manera como se establezcan acoplamientos entre las instituciones educativas, y un tejido de instituciones, arreglos y prácticas vigentes en cada lugar. Esta realidad impone límites a lo que se puede reformar y cómo hacerlo. Los microcontextos dan su propio significado a conceptos fundamentales que se refieren a metas; por ejemplo, cómo se visualiza a la “persona educada” (Levinson y Holland, 1996). Sin embargo, como Balarín (2016) advierte: las políticas educativas no pueden hacerse a la medida de las particularidades de cada lugar. La solución que propone es tipificar mejor las características de los entornos a fin de definir clústeres de microcontextos tratables de modo similar. La reciente propuesta de crear Redes Educativa Rurales apunta en esa dirección. Más allá de eso, según nuestra experiencia en Yauyos, hay que aceptar que los actores locales –dentro y fuera del sistema educativo– harán múltiples adaptaciones, evaluables de distintas maneras por especialistas en educación.

El método etnográfico empleado en la investigación en Yauyos permitió identificar múltiples facetas de las vidas de alumnas, alumnos y docentes que normalmente no estarían contempladas en un estudio de la educación más dirigido y, seguramente, menos dilatado. Hay grandes problemas alrededor de lo que se mide y lo que permanece invisible porque no tenemos pautas consensuadas para su medición. Puesto que el contexto rural es “exótico” para la mayoría de investigadores sociales, los riesgos de la invisibilización son altos. Los aprendizajes informales (Lancy et al., 2010), las fuentes de instrucción no formal, los costos de dejar la ruralidad y buscar la integración en el medio urbano, la pérdida de identidad, el dolor del estigma para niños y niñas rurales (además de las personas adultas) no se cuentan.

Varios años han intervenido desde el estudio en Yauyos. Se dictaminó una nueva Política de Atención Educativa para la Población en Ámbitos Rurales (2018) pero, antes de lograr su aplicación plena, la pandemia de la COVID-19 transformó el panorama del país entero. El repliegue en la educación virtual tuvo consecuencias profundas y discriminatorias que serán difíciles de remontar. Entretanto, los procesos que son el foco de este artículo son lentos, complejos e incrementales⁷. Las brechas entre lo urbano y lo rural, y los daños de la exclusión en las zonas andinas y amazónicas, siguen su curso.

Sin contrapesos, las desigualdades que se originan en jerarquías de prestigio solo proyectan agudizarse. La escuela contemporánea, como el mercado de consumo, es una fuerza de globalización y homogeneización (Uccelli y

7. Dos capítulos del *Balance de la Investigación 2016-2021* (CIES, 2022) resultan especialmente pertinentes al respecto: “Educación” (pp. 508-603), y “Derechos civiles y discriminación” (pp. 635-691).

García, 2016). Levinson y Holland (1996) sostienen que “modern schools may be among the most densely globalized institutions of our times” (p. 1).⁸ Canalizan un mensaje de minusvalía, además de prácticas concretas que acarrearán el “*deskilling*” de niños, niñas y adolescentes crecidos en el ámbito rural (Katz, 2004). Sus habilidades y competencias lucharán por encontrar un lugar en un mundo de ciudades que se figuran como desprendidas de las bases materiales de la vida humana.

Comenzamos argumentando a favor de un destino compartido entre la comunidad y la escuela rural en los Andes. La educación rural clama por innovaciones apropiadas y efectivas; también, en dúo, lo hace la comunidad rural.

8. “Las escuelas modernas pueden hallarse entre las instituciones más densamente globalizadas de nuestros tiempos”. *Traducción propia*.

Referencias

- Allen, C. (2008). *La coca sabe. Coca e identidad cultural en una comunidad andina*. Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.
- Ames, P. (2017). Investigar los procesos educativos desde la antropología: historias de un campo y nuevos derroteros. En P. Ames (Ed.). *La diversidad en la escuela. Aproximaciones antropológicas a las experiencias educativas de los niños, niñas y jóvenes peruanos* (pp. 11-32). CISEPA / PUCP.
- Ames, P. y Uccelli, F. (2008). Formando futuros maestros: observando las aulas de institutos superiores pedagógicos públicos. En M. Benavides (Ed.). *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú* (pp. 131-175). GRADE.
- Anderson, J. (2007). *Invertir en la familia. Estudio sobre factores preventivos y de vulnerabilidad al trabajo infantil doméstico en familias rurales y urbanas. El caso del Perú*. Organización Internacional del Trabajo.
- Anderson, J., y Leinaweaver, J. (2024). *Care and Agency: The Andean community through the eyes of children*. Rutgers University Press.
- Anderson, J. (Coord.) (2001). *Yauyos: valores y metas de vida*. Ministerio de Educación.
- Asensio, R. (2023). *Breve historia del desarrollo rural en el Perú (1900-2020)*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Avalos, R. (1952). El ciclo vital en la comunidad de Tupe. *Revista del Museo Nacional*, XXI, 07-184.
- Balarín, 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 *Investigación para el desarrollo en el Perú. Once balances* (pp. 27-53). GRADE.
- Balarín, M., Benavides, M., Rodrich, H., y Ríos, V. (2007). Prácticas docentes en colegios secundarios rurales. En *Estudio sobre la oferta y la demanda de educación secundaria en zonas rurales* (pp. 173-317). Ministerio de Educación.
- Bello, M., y Villarán, V. (2004). *Educación, reformas y equidad en los países de los Andes y Cono Sur: Dos escenarios en el Perú*. IIPPE- UNESCO.
- Benavides, M., Neira, P., y Etesse, M. (2010). Presentación. En M. Benavides & P. Neira (Eds.). *Cambio y continuidad en la escuela peruana* (pp. 9-16). GRADE.
- Benavides, M., Olivera, I., y Mena, M. (2006). De papás y mamás a hijos e hijas. Las aspiraciones sobre el futuro y rol de las familias en las actividades escolares en el Perú rural. En M. Benavides (Ed.). *Los desafíos de la escolaridad en el Perú. Estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias* (pp. 157-201). GRADE.

- Bregaglio, R., Constantino, R., Arce, T., y Solari, K. (2022). Derechos civiles y discriminación. En: *Balance de la investigación 2016-2021* (pp. 635-691). Consorcio de Investigación Económica y Social.
- Cohen, M., March, J., y Olsen, J. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17, 1-25.
- Constantino, R., Bregaglio, R., y Cueva, S. (2016). *Al final del salón: Un diagnóstico de la situación de la educación de personas con discapacidad en el Perú*. Paz y Esperanza.
- De la Cadena, M. (1980). *Economía campesina: familia y comunidad en Yauyos*. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú].
- Díaz, H., Valdivia, N., y Lajo, R. (2008). *Descentralización, organismos intermedios y equidad educativa en Peru*. Aique Grupo Editor S.A.
- Diez, A. (1999). Diversidades, alternativas y ambigüedades: instituciones, comportamientos y mentalidades en la sociedad rural. En V. Agreda, A. Diez, y M. Glave (Eds.). *Perú: el problema agrario en debate* (pp. 247-326). SEPIA.
- Diez, A. (2001). *De la comunidad difusa a las comunidades descentradas. Perspectivas analíticas sobre las comunidades de la sierra de Lima desde las etnografías de la segunda mitad del siglo XX*. <https://doi.org/10.18800/9972424480.015>
- Díaz, J., y Ñopo, H. (2016). La carrera docente en el Perú. En *Investigación para el desarrollo en el Perú. Once balances* (pp. 353-402). GRADE.
- Eresue, M., y Brougère, A. (Eds.). (1988). *Políticas agrarias y estrategias campesinas en la Cuenca del Cañete*. Universidad Nacional Agraria / Instituto Francés de Estudios Andinos.
- Escobal, J., y Armas, C. (2015). El uso de encuestas y censos agropecuarios para desarrollar una tipología de la pequeña y mediana agricultura familiar en el Perú. En J. Escobal, R. Fort, y E. Zegarra (Eds.). *Agricultura peruana: Nuevas miradas desde el Censo Agropecuario* (pp. 15-86). GRADE.
- Fonseca, C., y Mayer, E. (1988). Sistemas agrarios en la cuenca del río Cañete, Zonas de producción de la cuenca, Comunidad y producción. En E. Mayer (Ed.). *Comunidad y producción en la agricultura andina* (pp. 1-38, 65-96, 97-106). FOMCIENCIAS.
- Franco Vega, I. (2016). Mecanismos y factores asociados a la participación parental en la educación en zonas rurales. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 8, 71-98.
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J., y Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perú. Análisis y perspectivas de la educación básica*. GRADE.
- Hall, P., y Lamont, M. (2009). Introduction. En P. Hall y M. Lamont (Eds.). *Successful Societies* (pp. 1-22). Cambridge University Press.

- Harbers, H. (2010). Animal farm love stories. About care and economy. En A. Mol, I. Moser, y J. Pols (Eds.). *Care in Practice. On Tinkering in Clinics, Homes and Farms* (pp. 141-170). Transcript Verlag.
- Harvey, P. (1997). Peruvian Independence Day. Ritual, Memory, and the Erasure of Narrative. En R. Howard-Malverde (Ed.). *Creating Context in Andean Cultures* (pp. 21-44). Oxford University Press.
- Honneth, A. (1995). Personal Identity and Disrespect: The Violation of the Body, the Denial of Rights, and the Denigration of Ways of Life. En A. Honneth. *The Struggle for Recognition* (pp. 131-139). MIT Press.
- Johnson-Hanks, J. (2002). On the Limits of Life Stages in Ethnography: Toward a Theory of Vital Conjunctions. *American Anthropologist*, 104(3), 865-880.
- Katz, C. (2004). *Growing Up Global. Economic Restructuring and Children's Everyday Lives*. University of Minnesota Press.
- Lancy, D., Bock, J., y Gaskins, S. (Eds.). (2010). *The Anthropology of Learning in Childhood*. AltaMira Press.
- Levinson, B., y Holland, D. (1996). The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction. En B. Levinson, E. Foley, y D. Holland (Eds). *The Cultural Production of the Educated Person* (pp. 1-54). State University of New York.
- Mayer, E., y Bolton, R. (Eds). (2021). *Parentesco y matrimonio en los Andes*. Horizonte.
- Marmot, M. (2004). *The Status Syndrome. How Social Standing Affects Our Health and Longevity*. Henry Holt and Company.
- Meyer, J., y Rowan, B. (1977). Notes on the structure of educational organizations. En M. Meyer (Ed.). *Studies on Environment and Organization*. Jossey-Bass.
- Montero, C., y Uccelli, F. (2023). *De ilusiones, conquistas y olvidos. La educación rural en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Neira, P., y Benavides, M. (2010). La escuela frente al cambio: el caso de un programa de intervención educativa en la sierra norte del Perú. En M. Benavides y P. Neira (Eds). *Cambio y continuidad en la escuela peruana* (pp. 161-198). GRADE.
- Oliari, P. (2011). *Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos/TAREA.
- Olivera, I. (2009). Los sentidos de la escolaridad. O la relación juventud rural escuela frente a los procesos de exclusión. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1(1), 61-90.
- Oths, K. (1999). *Debilidad*. A biocultural assessment of an embodied Andean illness. *Medical Anthropology Quarterly*, 13, 286-315.

- Ouchi, W., y Wilkins, A. (1985). Organizational Culture. *Annual Review of Sociology*, 11, 457-83.
- Rodríguez, M. (2022). Educación. En *Balance de la investigación 2016-2021* (pp. 508-603). Consorcio de Investigación Económica y Social.
- Ruíz-Bravo, P., Patrón, P., y Quintanilla, P. (2009). *Desarrollo humano y libertades*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Sanborn, C. (Ed.). (2012). *La discriminación en el Perú: balance y desafíos*. Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.
- Serpell, R. (1993). *The Significance of Schooling. Life-journeys in an African society*. Cambridge University Press.
- Trivelli, C., y Gil, R. (Eds.). (2021) *Caminantes: oportunidades, ocupaciones e identidades de los jóvenes rurales peruanos*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Uccelli, F., y García Llorens, M. (2016). *Solo zapatillas de marca*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Valian, V. (1999). *Why So Slow? The Advancement of Women*. The MIT Press.
- Vargas, I. (2009). *Las estrategias de inserción en Lima de los jóvenes andinos: el caso de los migrantes de un pueblo de la zona sur de la provincia de Yauyos*. Informe de campo no publicado. PUCP.
- Villegas, M. (2016). Jóvenes rurales y transiciones postsecundarias: expectativas y estrategias para el acceso a la educación superior. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 8, 41-70.
- Walker, M., y Unterhalter, E. (Eds.). (2007). *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*. Palgrave MacMillan.
- Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely-coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.

La relación docente-estudiante a través del contenido multimedia audiovisual y las redes sociales

Manolo Camacho Weberbauer

<https://orcid.org/0000-0003-0366-2176>
manolo@lupa.net.in

Carla Levi Velásquez

<https://orcid.org/0000-0001-8551-8519>
carlamajareta@gmail.com

Edward Mitchell Cárdenas Olaya

<https://orcid.org/0000-0001-6369-0262>
mcardenaso@gmail.com

Fernando Santos Cubas

<https://orcid.org/0000-0002-6052-5293>
fer314@hotmail.com

Resumen

La comunicación entre profesor y alumno, observada desde la perspectiva socioemocional para lograr un aprendizaje significativo, es muy importante tanto en entornos virtuales como semipresenciales. Por ello, el objetivo de la investigación fue determinar el nivel de empatía del docente, tanto en clases virtuales como semipresenciales, durante los semestres 2021-II y 2022-I en la TLS (Escuela de Educación Superior Tecnológica Privada Toulouse Lautrec, ubicada en Lima, Perú), enfocada en cursos de Diseño, Publicidad y Marketing Digital, Cine y Comunicación Audiovisual Multimedia. El estudio fue descriptivo, de diseño no experimental y comparativo. La muestra estuvo conformada por 88 estudiantes y el instrumento utilizado fue la encuesta. Los resultados indicaron que el nivel de percepción de los estudiantes sobre la empatía, la interacción y el uso y manejo de la plataforma virtual por parte de los docentes en los dos semestres fue alto. Se concluye que existe una diferencia significativa entre el nivel de cercanía del docente del semestre 2021-II y 2022-I (Sig. < 0.05), con un promedio de 0.602. Se rescata la importancia de construir una relación en el entorno virtual entre docente-alumno, tanto de calidad como efectiva que favorezca así a un resultado exitoso y asertivo por parte del docente, quien es el que crea y/o utiliza los contenidos audiovisuales para comprobar el uso que los alumnos dieron a las redes sociales, especialmente en el periodo de confinamiento como consecuencia de la pandemia de la COVID-19. Así, los recursos multimedia se convierten en plataformas de consumo, sobre todo para los jóvenes que hacen uso de ellas para buscar “contenido” que les brinde satisfacción. En ese sentido, los docentes deben ser conscientes y aprovechar los recursos tecnológicos que las TIC brindan para ayudar en el fortalecimiento y establecimiento de relaciones con los estudiantes, las que se pueden tangibilizar mediante hechos como la proximidad generada y/o la mejora de esta en la relación docente-estudiante.

Palabras clave: entorno virtual de aprendizaje, plataforma virtual de aprendizaje, ambiente de aprendizaje, profesionales de la educación, estrategias educativas, estudiante-profesor, formación docente

The teacher-student relationship through audiovisual multimedia content and social networks

Abstract

Communication between teacher and student, observed from a socio-emotional perspective to achieve meaningful learning, is very important in both virtual and blended environments. Therefore, the objective of the research was to determine the level of empathy of the teacher, both in virtual and blended classes, during the 2021-II and 2022-I semesters at the TLS (Toulouse Lautrec Private Technological Higher Education School, located in Lima, Peru), focused on courses in Design, Advertising and Digital Marketing, Cinema and Multimedia Audiovisual Communication. The study was descriptive, non-experimental and comparative in design. The sample was made up of 88 students and the instrument used was the survey. The results indicated that the level of students' perception of empathy, interaction, and the use and management of the virtual platform by teachers in both semesters was high. It is concluded that there is a significant difference between the level of teacher closeness of the 2021-II and 2022-I semester (Sig. < 0.05), with an average of 0.602. The importance of building a relationship in the virtual environment between teacher-student is highlighted, both quality and effective, thus favoring a successful and assertive result on the part of the teacher, who is the one who creates and/or uses the audiovisual content to verify the use that students gave to social networks, especially in the period of confinement as a result of the COVID-19 pandemic. Thus, multimedia resources become consumption platforms, especially for young people who use them to search for "content" that gives them satisfaction. In this sense, teachers must be aware of and take advantage of the technological resources that ICT provides to help strengthen and establish relationships with students, which can be made tangible through facts such as the proximity generated and/or the improvement of this in the teacher-student relationship.

Key words: *virtual environment, education professionals, educational strategies, student-teacher, teacher training.*

Introducción

Planteamiento del problema

La problemática socioeconómica, cultural y educativa generada por la crisis sanitaria de la COVID-19 exigió, en el marco educativo, la migración de la presencialidad hacia la educación remota en todos los niveles a escala global. En ese contexto, la comunicación interactiva entre docente y estudiante se vuelve relevante, principalmente desde la perspectiva socioemocional. Aguinaga et al. (2010) afirman que las interacciones en la educación a distancia constituyen el elemento integrador para lidiar contra el aislamiento del estudiante, ya que colaboran con el fortalecimiento del sentido de pertenencia. Así, su grado de satisfacción incrementa y, por ende, su continuidad. Este aspecto es fundamental debido a que el entorno virtual se transforma en el espacio donde se produce un diálogo constante que busca reducir el aislamiento, y generar el acercamiento hacia el estudiante de manera asertiva, integradora y animada.

Una relación de calidad entre docente-estudiante se puede convertir en una base de apoyo para el aprendizaje a largo plazo (Hamre y Pianta, 2001) con actitudes positivas hacia el maestro y el curso (Wilson y Ryan, 2013). Esto es clave para el desarrollo saludable de todos los estudiantes (Patrício et al., 2015). En contraste, mantener relaciones negativas con los maestros puede incitar a una mayor falta de compromiso en el aula (Archambault et al., 2017). De hecho, la falta de compenetración con un profesor podría, en última instancia, comprometer la perspectiva positiva del alumno con su centro de estudios y su interés en las actividades académicas (Stipek y Miles, 2008).

El contexto de pandemia obligó a que las aulas presenciales se trasladaran indefectiblemente a un espacio virtual. Sin embargo, la situación del sector educación en el Perú, la cual de por sí ya venía siendo vulnerable, se incrementó de manera exponencial. Este contexto conllevó otro tipo de problemáticas, tales como el desigual acceso a la conectividad, y el deficiente manejo de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el espacio educativo, de ahí que se volviera necesario garantizar la calidad docente (Huanca-Arohuanca et al., 2020). Dichos desafíos y dificultades a los cuales se enfrenta la educación virtual impactan, indudablemente, en el desarrollo de las clases y en la relación docente-alumno, en tanto el primero tiene un rol facilitador y de mediación para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje (Rodríguez y López, 2017).

En ese sentido, es importante que la interacción de la presencialidad entre estudiante y docente (antes o después de horas de clase) permita construir una relación de calidad entre ambos, lo que se espera también en un espacio virtual, dado que esto puede generar un bienestar socioafectivo, de estatus personal y social en los estudiantes (Crespo-Ramos et al., 2017). Con ese fin, las plataformas digitales generan un alto impacto en los procesos de socialización y comunicación interpersonales, y cobran mayor relevancia en los jóvenes,

quienes viven rodeados de dispositivos digitales, principales canales alternativos de comunicación a los estilos tradicionales de interacción (Camas Garrido et al., 2018; Viñals y Cuenca, 2016).

En lo que se refiere al uso de las redes sociales, el informe de la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2020) indicó un aumento significativo de su uso, sobre todo durante la pandemia de la COVID-19. Sobre el particular, Merchant y Lurie (2020) encontraron en una muestra compuesta por estudiantes universitarios que, durante el confinamiento, las redes sociales representaron un espacio adecuado para la interacción entre docentes-estudiantes que superaba al evidenciado a través de medios tradicionales, como la televisión, radio y prensa.

Por ello, la presente investigación tiene como propósito identificar la perspectiva del alumno/a de la TLS hacia el/la docente y cómo este genera nivel de cercanía hacia sus estudiantes en el entorno virtual con el uso acertado de contenido multimedia que sea tanto de calidad como efectivo. Se destaca el rol de las redes sociales para generar espacios de aprendizaje y de investigación, deslindando esa aura negativa construida sobre las mismas, ya sea por el mal empleo de algunos estudiantes sobre estas herramientas, o por parte de los mismos docentes en horas lectivas o de ocio.

Justificación de la investigación

En la actualidad, bajo el contexto de pandemia que inició el año 2020, el sistema educativo dio un giro radical en su proceso, sobre todo en países en desarrollo, quienes tuvieron que adecuarse al mundo virtual. Si bien se había implementado la educación a distancia en algunas universidades, esta innovadora modalidad se generalizó de manera imprevista y sin la capacitación adecuada, tanto para estudiantes y docentes en todos los niveles educativos. Es así como los docentes se vieron obligados a adecuar sus cursos a una plataforma virtual, y afrontar el hecho de no poder sostener contacto directo con sus estudiantes. Así, comenzó el reto de no solo impartir conocimientos, sino ensayar cómo conectar y lograr un nexo cordial con el alumno para potenciar el aprendizaje. Esto, con el objetivo de lograr una relación basada en aspectos comunicacionales, afectivos y motivacionales (Caram et al., 2020).

Así, de acuerdo con Caram et al. (2020), en situación de pandemia, la educación virtual y los docentes debieron proponer nuevas herramientas y estrategias, para las cuales se tuvo que hacer seguimiento con evaluaciones permanentes a lo largo del proceso de enseñanza. El proceso educativo virtual de enseñanza-aprendizaje entre docente y alumno mejoró y se fortaleció a través de la pantalla, aunque no se estableció vínculo visual con el alumno; para ello, el docente debió emplear estrategias que generaran una relación entre las partes. Ya desde la segunda década del siglo XXI se vienen planteando estos temas. Por ejemplo, Bustos y Coll (2010) han mencionado lo siguiente:

Un entorno no presencial o virtual de enseñanza y aprendizaje de este tipo no son réplica de un salón de clases convencional, sino un nuevo espacio de interacción social que plantea demandas diferentes tanto a los estudiantes como a los profesores proporcionando nuevas herramientas, metodologías innovadoras y posibilidades de interacción enriquecidas para llevar a cabo el aprendizaje. (p. 175)

Desde su aparición, las redes sociales fueron pensadas como herramientas de entretenimiento y comunicación inmediata. Con el tiempo, se ha observado que se han podido adaptar como un recurso indispensable para la comunidad educativa (Arévalo et al., 2016; Hernández et al., 2018). De esta manera, han pasado a ser plataformas que favorecen la búsqueda de información y el desarrollo en el proceso de aprendizaje, pues promueven el interés y la participación tanto de docentes como de estudiantes.

Cabe resaltar que las circunstancias socioeconómicas y culturales de cada estudiante han sido diversas (Rojas, 2021). Así, había hogares que contaban solo con una computadora, la cual debía ser “turnada” por diferentes miembros de la familia según las actividades que cada uno necesitaba cumplir; en otras ocasiones, sin saberlo, el profesor impartía la clase para toda la familia, ya que todos estaban cerca del estudiante en el mismo ambiente. Sin embargo, la mayoría de las veces, el docente “exigía” que el alumno encendiera la cámara sin reflexionar sobre las condiciones que el alumno pudiera estar atravesando; incluso, lo amenazaba con bajarle calificación aún si esto último no se encontraba estipulado en la rúbrica de evaluación del curso, afectando de esta manera el aprendizaje y la formación. Estas eran situaciones y realidades tan diversas que el docente, aparte de intuir las, debió identificar para utilizar otros recursos que lograran el acercamiento a esos estudiantes a quienes no conocía y, dada la coyuntura sanitaria, probablemente ni llegaría a conocer físicamente a futuro.

Este tipo de circunstancias adversas, resultantes de la obligatoriedad de la virtualización de la educación y el arrastre de problemáticas sistémicas en el sector, tuvieron como resultado que el índice de deserción escolar en pandemia se incrementara. Así, más de 400 mil estudiantes dejaron sus clases (Instituto Peruano de Economía, 2021). Además de ello, cabe resaltar el incremento de estrés y cansancio tanto para alumnos como para docentes, consecuencia del elevado número de videoconferencias que reemplazaban las clases (Vicente y Diez Canseco, 2020), además de la aparición de síntomas de ansiedad entre los alumnos (Sánchez et al., 2021).

Por lo expuesto, la relación entre docente-estudiante en tiempos de pandemia y postpandemia debió originarse en el marco de la confianza y la buena voluntad, y estar cimentada en los valores morales de las partes y, sobre todo, en la ética de manera recíproca. De esta manera, al entablar vínculo mediante distintas plataformas virtuales, debió generarse un espacio en el que prevalezca no solo el respeto a cada participante y su propia individualidad, sino también que el desarrollo de cada integrante en un espacio remoto supliera la

presencialidad en el aula en un entorno armonioso. Además, debía permitir que tanto el trabajo colaborativo y el aprendizaje fueran procesos que fluyeran entre las partes, objetivo que persigue alcanzar la presente investigación.

Marco Teórico

Estudios previos

Los estudiantes socializan en espacios virtuales donde se sienten cómodos, confiados y ampliamente dispuestos a experimentar con recursos y herramientas acorde con el dominio que poseen. En ese sentido, Arrobo et al. (2018) sostienen que las tecnologías influyen en la relación entre los individuos para producir mejores posibilidades de conocimiento y desarrollo social.

Por otro lado, diversos autores encontraron que aquellos estudiantes con relaciones cercanas con sus docentes presentan mayor compromiso académico, rendimiento, autoeficacia y motivación en comparación con los estudiantes con relaciones más distantes (Sakiz et al., 2012; Tosto et al., 2016. De igual manera, más allá del rendimiento académico, una relación positiva entre estudiantes y maestros es un factor protector contra la depresión y otros riesgos psicosociales en estudiantes con relaciones parentales conflictivas (Huang et al., 2018; Olivier y Archambault, 2017; Wang et al., 2013).

Por su parte, García y Heredia (2018) sustentan el valor y la importancia que representan las redes sociales como agente que contribuye con la dinamización de las emociones entre los estudiantes. Destacaron cómo las emociones se contagian a los usuarios dependiendo de la cercanía y la relación entre ellos, es decir, si una persona se relaciona con una comunidad mayormente feliz, existe la posibilidad de que se contagie de esa emoción y sea más feliz, y viceversa. En su investigación, García y Heredia (2018) estudiaron a 200 estudiantes de educación secundaria obligatoria de la ciudad de Granada (España) y concluyeron que el 63,5 % de los alumnos obtuvo una mejora en sus calificaciones debido a la influencia del uso de las redes sociales.

El uso educativo de las redes aporta en el aprendizaje en dos perspectivas: en el ámbito social, que se manifiesta en la interacción con sus compañeros y abre la posibilidad de una vinculación con el docente a través de estos medios, y en el ámbito emocional, pues los estudiantes se sienten identificados con un espacio para relacionarse y expresar sus emociones de manera libre. Ese estado emocional positivo es lo que favorece un aprendizaje más concreto en el aspecto académico.

Por su parte, Rodríguez et al. (2017) asumen la postura de respaldar el uso de redes como vehículo didáctico y metodológico que fomente un aprendizaje colaborativo y constructivista. En ese sentido, los resultados señalan que los estudiantes utilizan las redes sociales con fines de entretenimiento, para mantener la comunicación con sus amigos y conocidos, etc. La orientación educativa gira en torno a la acción de compartir documentos en las redes, en especial a

través de Facebook, que presenta una funcionalidad más potente, aunque esta red restrinja el acceso por ser de carácter privado, a menos que se tenga como contacto al destinatario del archivo.

Asimismo, los investigadores reafirman que las redes sociales son herramientas con posibilidades didácticas que permiten crear y compartir contenido, adquirir conocimientos, permanecer actualizados y socializar, lo que refuerza el tránsito hacia concretarse. En síntesis, concluyen que los estudiantes están más predispuestos a usar estas tecnologías en las actividades de aprendizaje que el mismo centro formativo, los docentes y los procesos educativos.

Todo esto se enmarca en el contexto que destaca el acceso a la educación a distancia, el cual es presentado en el comunicado de prensa del Fondo de las Naciones Unidas para la infancia del 05 de junio del 2020 (Unicef, 2020); en él, se detalla que, en 71 países de todo el mundo, tan solo la mitad de la población tiene acceso a internet. Teniendo en cuenta estos estudios previos, la presente investigación retoma la importancia de espacios y herramientas en el mundo virtual para contribuir a la nueva modalidad de enseñanza post pandemia. Sobre la base de esta premisa, se buscará, entonces, explorar el rol del contenido multimedia en la construcción de una relación pedagógica entre alumnos y docente.

Sustento teórico

La presente investigación está fundamentada en el enfoque filosófico del humanismo, ya que “la interacción en la educación a distancia es el elemento por excelencia sin el cual no es posible hablar de un aprendizaje constructivista ni colaborativo” (Aguinaga, 2008, p. 4). En líneas generales, la interacción se refiere al estudio y promoción de los procesos integrales de la persona, y debe ser estudiada en su contexto interpersonal y social. De acuerdo con esa perspectiva, “los alumnos son entes individuales, únicos, diferentes de los demás; personas con iniciativa, con necesidades personales de crecer, con potencialidad para desarrollar actividades y para solucionar problemas creativamente” (García-Rangele et al., 2014). Así, menciona que los estudiantes no son seres que sólo participan cognitivamente, sino personas con afectos, inquietudes, intereses y valores e ideas particulares, a quienes debe considerarse en su personalidad total.

De acuerdo con Moreno-Correa (2020):

Existen diferentes metodologías que se han implementado actualmente y que buscan modificar el proceso de enseñanza-aprendizaje para reemplazar la clase magistral fomentando el aprendizaje activo. La incorporación de la didáctica en la enseñanza, el uso de pedagógico de las TICS y la aplicación de las teorías constructivistas han permitido que algunos profesores modifiquen sus aulas introduciendo estas metodologías que pueden tener diversos nombres, ya sea, “aprendizaje activo”

propriadamente dicho, “aula invertida”, “aprendizaje a partir de problemas”, entre otras. (p. 17)

En efecto, se ha afirmado que la mejor educación es fruto de la mejor relación o vínculo pedagógico. En el marco de una perspectiva interpersonal de la enseñanza, se encuentran investigaciones que revelan una influencia positiva de la relación docente sobre los resultados cognitivos y afectivos de los estudiantes (Wubbels y Brekelmans, 2005).

Relación docente-estudiante

La relación afectiva que se establece entre los docentes y sus estudiantes es una variable mediadora del proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, para la mejora de la práctica docente en sus diferentes niveles, y en línea con un ejercicio reflexivo y de autoevaluación permanente, es necesario apuntar a analizar el aspecto afectivo. (Burbano-Fajardo y Betancourth-Zambrano, 2018).

Según Flores (2019):

(...) promover un ambiente relacional de calidad en el contacto cotidiano entre docentes y estudiantes, pondrá a los primeros en mejores condiciones de alcanzar los resultados de aprendizaje que busca alcanzar conjuntamente con sus alumnos, variables que en algunos estudios ya aparecen vinculadas. Por ello, resulta clave tener presente que el proceso relacional, debe ser un elemento previo a desarrollar con los estudiantes, antes de empezar la transmisión cognitiva de los contenidos de clase. (p. 12)

Si el docente se da la oportunidad de generar un enfoque empático en su rol diario se establecerá una atmósfera, sin duda alguna positiva, que permitirá estimular y activar en los alumnos la iniciativa de educarse, fortalecer la motivación personal y las ganas de superar cada obstáculo dentro y fuera del aula (Rodríguez-Saltos, et al., 2020). El trato maestro-estudiante debe estar asociado a la tolerancia y al respeto, con un enfoque vinculado a la cercanía y la proximidad, pues, la persona que comprende y siente las emociones de los demás desarrolla y fortalece la capacidad intelectual, así como lo faculta para percibir incluso más allá. Esto lo lleva a buscar estrategias para facilitar el aprendizaje y construcción de nuevos conocimientos.

La relación entre estudiante y docente también debe ser potenciada, desarrollada y fortalecida en un entorno virtual a través de recursos audiovisuales. Sobre ello, López (2022), parafraseando a Temesio (2016), indica que es importante tomar en consideración la accesibilidad en entornos virtuales para favorecer los procesos de aprendizaje e interactuar en el ecosistema digital a partir de la participación de todos en igualdad de oportunidades. Sus principios y pautas promueven múltiples opciones de presentar la información (contenidos),

múltiples formas de expresión (evaluación) y múltiples formas de implicación (motivación). De acuerdo con Crisol et al. (2020), “considerar las experiencias del usuario al interactuar con los contenidos, docentes y demás participantes en formaciones e-learning es muy importante, ya que la accesibilidad y usabilidad de estas se enfocan en el diseño y funcionalidad de los ambientes educativos virtuales” (p. 8).

Uso de entorno virtual en la relación docente-estudiante

El aula virtual, en comparación con el aula tradicional, permite utilizar recursos multimedia para enriquecer el aprendizaje. El mejor aprendizaje en línea favorece que los usuarios interactúen entre ellos, y no solo sentarse y escuchar una conferencia en línea. También, permite a los participantes interactuar con los maestros, tal como lo harían en un aula. Así, hay tres claves para el éxito: la interacción con el contenido, con los instructores y entre pares (Abreu, 2020).

Toma especial relevancia que los docentes cuenten con competencias digitales comprobadas para el manejo de recursos virtuales, útiles tanto para la elaboración y ejecución de sus clases y, a su vez, que cumplan con ser provechosos para los estudiantes. Así, las competencias digitales que todo docente debe desarrollar son la informatización y alfabetización informacional, la comunicación y elaboración, la creación de contenido digital, la seguridad, y, por último, la resolución de problemas (Martínez-Garcés y Garcés-Fuenmayor, 2020). De dichas competencias, la presente investigación se centrará en emplear la de creación de contenido digital, entendida como aquella en la que la creatividad ejerce el rol fundamental para generar, editar, integrar y reelaborar los contenidos digitales acorde a las necesidades del estudiante, al igual que las del docente para utilizar como elemento transmisor de conocimiento de manera actualizada y acorde con los tiempos.

Recursos audiovisuales

Es necesario destacar que el material en imagen, sonido y texto a compartir con los estudiantes debe generar una reacción que incentive tanto el autoaprendizaje como la reflexión sobre temas diversos que motiven el diálogo abierto y la discusión apropiada. Para ello, los y las docentes están obligados a impulsar el contenido de sus clases, de tal manera que se potencie el proceso de aprendizaje y sea propicio para la retroalimentación continua entre docente-estudiante, y viceversa.

El medio audiovisual, entendido como aquel que integra e interrelaciona plenamente lo auditivo y lo visual para producir una nueva realidad o lenguaje, cuenta con grandes posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje. En efecto, vivimos en una sociedad en la que, a través del internet, se fusionan contenidos heredados tanto del cine, la televisión y la radio, que, hoy en día, son elementos

cotidianos utilizados como formas de comunicación. Entre ambos lenguajes, hay una complementariedad que fortalece el sentido de lo que se quiere transmitir y que desarrollará, a futuro, mayor impacto en función de la comunicación multimodal en el plano educativo.

En ese sentido, es importante incursionar en nuevos procesos de comunicación que permitan combinar contenidos multimedia con las enseñanzas del sistema tradicional para que, a través de diferentes plataformas que nos ofrece la red, se fortalezca la capacidad de discernimiento en los adolescentes. Así, su formación se complementa tanto en valores como en la dignificación del ser humano; ello contribuye con el aprendizaje significativo mediante el uso del método científico, sumado a los avances permanentes de la tecnología a través de contenido multimedia acorde con los nuevos tiempos. Con esto, no solo se pretende formar estudiantes con amplia gama de conocimientos, sino también hacer de ellos personas autodidactas, críticas y aptas para educarse desde sus hogares sin limitarse a tan solo recibir información en sus centros de estudio, sino exigir al máximo tanto sus propias capacidades y, sobre todo, que sus docentes sean no solo conductores sino gestores del aprendizaje con el uso correcto que brinda la tecnología.

Con los recursos digitales didácticos, podemos conectar, ampliar y fortalecer una nueva información con diversos materiales multimedia, los que permiten en el estudiante reestructurar conceptos y pensamientos sólidos. Todo proceso educativo debe implicar acciones comunicativas entre docente y estudiantes, quienes compartirán información y la procesarán para generar nuevo conocimiento (Guaranda y Verdezoto, 2019).

Adame (2009, citado en Ortiz et al., 2017) indica que los recursos audiovisuales son considerados de gran importancia en el desarrollo de la educación, puesto que la mayor parte de la información que captan o reciben las personas se da a través del sentido de la vista y del oído. Por ello, una de las razones para su uso es que son motivadores, estimulan el interés, y sensibilizan a los estudiantes al mostrarles imágenes, sonidos y figuras que transmiten sensaciones.

En la actualidad, los jóvenes están muy ligados a los recursos multimedia y al manejo de nuevas tecnologías (Real, 2019). Por este motivo, las series web o videojuegos, por ejemplo, ya se emplean como recurso didáctico y su consumo con fines educativos se lleva a cabo fuera del horario escolar. Sin duda, este es uno de los elementos novedosos respecto a tiempos prepandemia.

Mediante las herramientas tecnológicas digitales, los alumnos pueden acceder a películas en diferentes idiomas, visualizar videos, cortometrajes, recurrir a tutoriales, videoclips e, incluso, les permiten la creación de multimedia. De hecho, para los jóvenes, el lenguaje multimodal forma parte de su comunicación cotidiana. Esto es posible a través de varias redes sociales mediante las cuales pueden acceder a estos contenidos multimedia y a la creación y participación de videoclips, gifs y memes. Sin embargo, el empleo de estos recursos en la educación formal no debe ser arbitrario. Es necesario, entonces, analizar previamente su utilización, los beneficios que aportan según el contexto y

las necesidades que presentan los jóvenes en determinados momentos de su proceso educativo.

Los medios audiovisuales despiertan gran interés, tanto entre los jóvenes como en los profesionales del contexto educativo, quizás porque proporcionan una amplia gama de funciones que les permiten emplearlos como recursos didácticos, o simplemente por la cotidianidad de su uso. Además, su utilización puede ayudar a potenciar el interés, la creatividad, la retención, y el aprendizaje autónomo y significativo de los alumnos.

Así, de acuerdo con Marín et al. (2014):

La educación en comunicación audiovisual debe aprovechar la oportunidad para proponer en las aulas un estilo más dialogante y reflexivo de enseñanza aprendizaje, que permita a los jóvenes valorar conscientemente su propia actividad como lectores y como escritores de discursos mediáticos. (p. 122)

Por otro lado, las TIC son una eficaz herramienta didáctica para crear motivación en el alumnado. Sin embargo, “el propio alumno deberá realizar el esfuerzo de utilizarlas activamente y colaborar así en su aprendizaje” (Reyero, y Gil, 2019, p. 117). Adicional a ello, Parra y Rocha (2016) mencionan algunas funciones que se desprenden del uso pedagógico de recursos multimedia. Entre estas, se destaca que pueden ser utilizadas para introducir una temática; hacer referencia a contenidos previos; realizar representaciones de la realidad a nivel simbólico; promover la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas y demás. Todo ello pone de relieve, nuevamente, que los recursos multimedia y audiovisuales tienen un vasto potencial para poder ser utilizados como materiales pedagógicos dentro de aulas virtuales, así como ser propulsores de un vínculo entre docente-alumno dentro de un ambiente no presencial.

Uso de redes sociales para fortalecer relaciones interpersonales

Durante el tiempo de confinamiento consecuencia de la pandemia de la COVID-19, aquellos jóvenes que tuvieron acceso a la internet potenciaron su presencia en redes sociales utilizándolas para entretenimiento y como herramientas para establecer vínculo social con las demás personas. Por el contrario, el uso de redes sociales para efectos educativos no cuenta con un porcentaje de interés relevante entre la mayoría de las estudiantes porque, previo a la etapa de pandemia, estaban más relacionadas con el ocio y la diversión.

Como indica Jiménez (2021):

La vida académica se vio inundada de clases, cursos, talleres, academias de grupo, retroalimentación de estudiantes y demás actividades por medio de sesiones virtuales, lo que significó cantidad de problemáticas que vivieron tanto directivos, docentes y alumnos, pues tuvieron que

experimentar cambios vertiginosos que afectaron de manera considerable los procesos educativos, el horario de atención, el seguimiento de clases por parte de alumnos y por consiguiente de docentes. (p. 7)

Mientras que diversos estudios destacan el esfuerzo tanto de docentes como de estudiantes para utilizar diferentes herramientas y, así, fomentar una didáctica participativa y alineada retroalimentación inmediata, nuestra investigación demuestra que el 44 % de alumnos encuestados manifestó usarlas *algunas veces*, frente al 54 % de la misma población, que afirmó que *siempre* usa redes sociales para efectos de entretenimiento. Frente a este escenario, cabe mencionar que, si bien los jóvenes son el más alto porcentaje de usuarios de la tecnología y sus diversas herramientas, somos los docentes quienes debimos actualizar, en tiempo récord, nuestro mucho o poco conocimiento de competencias digitales para el uso de las TIC, y convertirlos así (en un improvisado marco de acierto y/o error) en nuestros aliados estratégicos para el oficio de la enseñanza. Ante este resultado y considerando la importancia de los educadores en nuestro tiempo, es preciso destacar lo que Han (2010) indica parafraseando a Nietzsche, quien formula tres tareas por las que destaca el oficio de educar: para aprender a mirar, a pensar, y a hablar y escribir (p. 36).

Metodología

Población, muestra, muestreo y unidad de análisis

La población estuvo conformada por 122 estudiantes de las carreras de Diseño, Publicidad y Marketing Digital, y Cine y Comunicación Audiovisual Multimedia de la TLS de todos los ciclos. Participaron 88 estudiantes, resultado de un muestreo no probabilístico, la unidad de análisis fue la relación estudiante-docente.

Diseño de investigación

El enfoque de la investigación fue cuantitativo, de tipo descriptivo y comparativo. El diseño fue no experimental, debido a que se buscó analizar la percepción de los estudiantes sobre el acercamiento del docente hacia ello en dos períodos consecutivos (2021-II y 2022-I) sin modificar las condiciones del estudio.

Procedimiento para recolectar y analizar los datos

La técnica que se utilizó fue la encuesta y el instrumento fue un cuestionario. Una vez diseñado, se procedió a aplicar una muestra piloto, donde se evaluó el nivel de confiabilidad del instrumento mediante alfa de Crombach (932). Posteriormente, se utilizó el Google Forms para hacer llegar el instrumento a la muestra final. Una vez completadas las respuestas, se descargó la data y se

tabularon los datos mediante el software estadístico SPSS. V.26. Los resultados se analizaron haciendo uso de la estadística descriptiva e inferencial, y se utilizaron gráficos y tablas.

Resultados

En la Figura 1, se muestra el incremento de 17,1 % en el nivel de percepción alto en cuanto a empatía hacia el estudiante entre el semestre 2021-I y el 2022-II.

Figura 1
Nivel de percepción sobre la empatía del docente en clases virtuales y semipresenciales

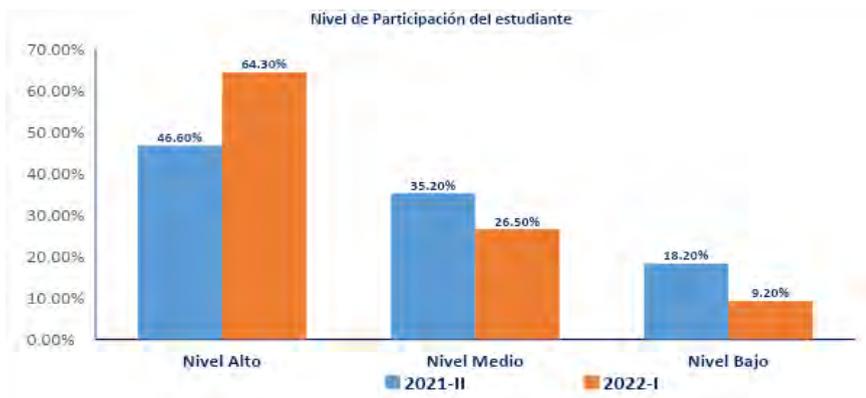


Los resultados indican que el docente muestra más comprensión, es más entusiasta, confiable, receptivo, muestra mayor preocupación por sus estudiantes, muestran un mayor disfrute de sus actividades. Esto lleva a que los estudiantes mantengan una percepción positiva de sus docentes.

En la Figura 2, se muestra que el nivel de percepción del estudiante hacia la interacción con el docente en clases virtuales se incrementó en un 17,7 % (nivel alto) entre los semestres 2021-II y el 2022-I.

Figura 2

Nivel de percepción sobre la interacción del docente en clases virtuales y semipresenciales.

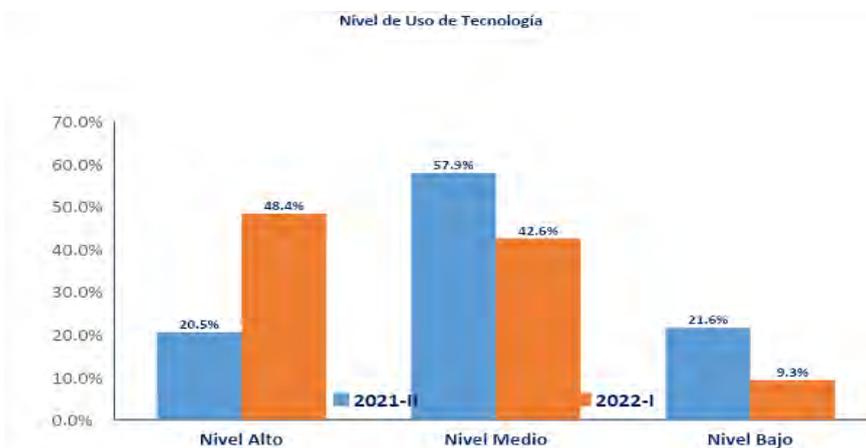


Los resultados indican que el docente ha logrado una mayor participación por parte del estudiante en las sesiones de clase. Para hacerlas más dinámicas, ha utilizado herramientas como los foros, y sesiones grupales dentro del Zoom, donde se absuelven dudas e inquietudes de los estudiantes sobre la sesión.

En la Figura 3, se muestra que el nivel de percepción de los estudiantes hacia el docente en el uso y manejo de la plataforma virtual se incrementó en un 27,9 entre los semestres 2021-II respecto del 2022-I.

Figura 3

Nivel de percepción sobre el uso y manejo de la plataforma virtual por parte del docente en clases virtuales y semipresenciales



En este aspecto, es importante indicar que, desde la percepción de los estudiantes, los docentes han incorporado diversos elementos para realizar una clase virtual dinámica, lo que ha generado una mayor participación del estudiante y uso de diversas plataformas digitales para interactuar (Moodle, Zoom, Jamboard, Kahoot, Menti, Google Forms, etc.). Así, los docentes muestran un mayor dominio en estas plataformas de enseñanza.

En la Figura 4, se muestra que el nivel de cercanía del docente demostrado en clases virtuales se incrementó entre los semestres 2021-II y el 2022-I.

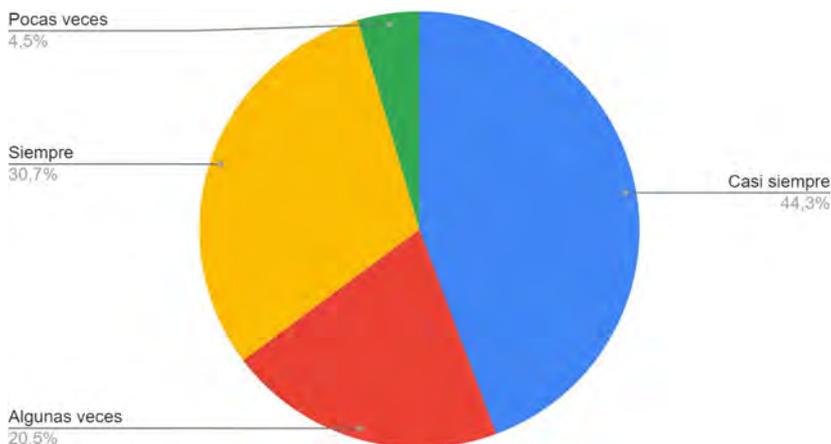
Figura 4
Nivel de cercanía del docente en clases virtuales y clases semipresenciales



Es necesario destacar que estos resultados se sustentan en las muestras presentadas, tal como vemos en la Figura 1. Los estudiantes perciben que, en el semestre 2022-I, el docente demostró mejor empatía en clases virtuales y semipresenciales, comparado con el semestre 2021-II. Esto se reafirma cuando observamos que en la figura 2 la interacción de los estudiantes con el docente a través de las clases virtuales creció un veinte por ciento comparado con el semestre anterior. Si nos enfocamos en el uso de la tecnología, así como en la cercanía que el docente genera con los estudiantes a través de esta, se evidencia un incremento en ambos casos sobre todo al comparar los ciclos 2022-I frente al 2021-II, en el que el resultado del esfuerzo del docente en ser más participativo y ocuparse en adquirir conocimiento de las ventajas que ofrece la virtualidad para el ejercicio del educador se evidencia acorde a los resultados expuestos.

En relación con el uso de las redes sociales, en la Figura 5, se observa que el 44,3 % utiliza casi siempre las redes sociales y el 30,7 % las utiliza siempre.

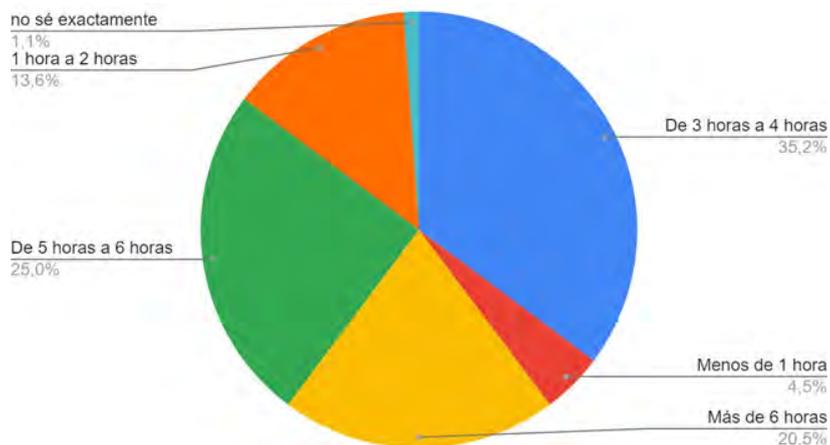
Figura 5
Uso de redes sociales por parte de los estudiantes de TLS, 2021



Estos resultados son muy importantes debido a que representan una oportunidad para poder generar interacción entre docentes y estudiantes, y no sólo verla como una plataforma social, sino que se le puede dar un uso académico. Se pueden crear, incluso, grupos cerrados por cada curso para garantizar la interacción.

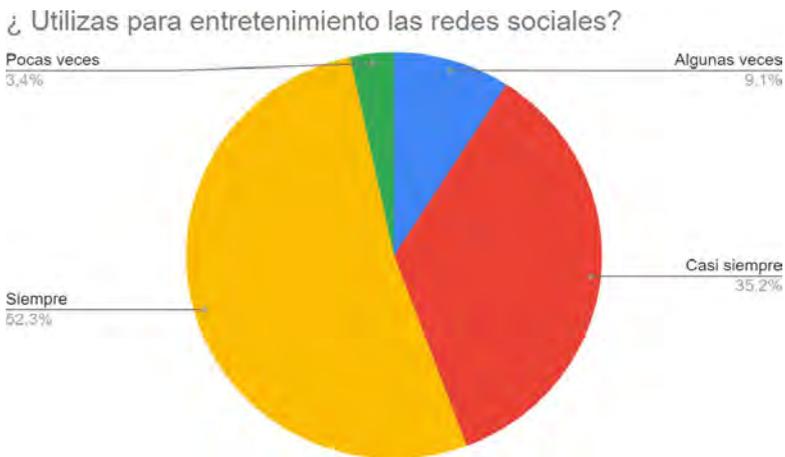
La Figura 6 muestra que el tiempo de uso de las redes sociales al día varía; sin embargo, el 35,2 % de los encuestados lo hace entre 3 a 4 horas, quienes utilizan las redes como herramienta para socializar con las demás personas.

Figura 6
Tiempo promedio de uso de redes sociales por parte de los estudiantes de TLS, 2021



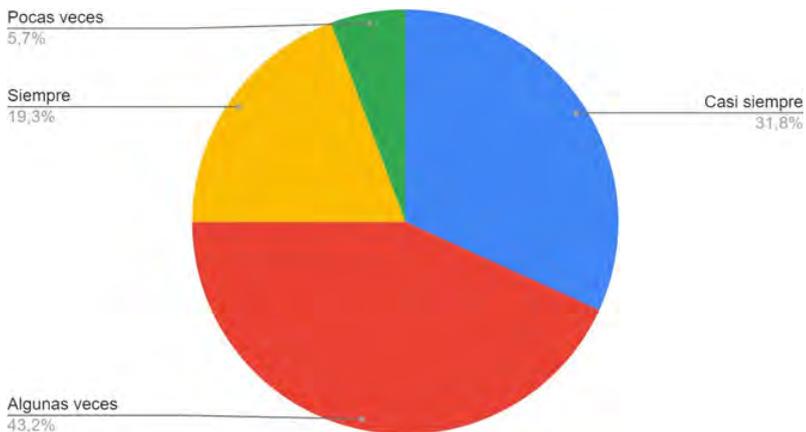
La Figura 7 demuestra que más del 50 % de las personas involucradas en esta muestra manifiestan usar las redes sociales como herramientas de entretenimiento.

Figura 7
% de estudiantes de TLS que utilizan las redes sociales para entretenimiento



En cambio, la Figura 8 llama la atención porque un 43,2 % de las personas indica que “algunas veces” usan las redes sociales como herramienta para estudiar.

Figura 8
% de estudiantes de TLS que utilizan las redes sociales para estudiar



En la Tabla 1, se presenta la comparación respecto a la cercanía del docente con el estudiante en un entorno virtual. La misma indica un crecimiento importante en el semestre 2022-I frente al 2021-II, no solo en el grado de percepción hacia el docente, sino también en cómo los estudiantes han logrado mayor participación en su relación con el uso de la tecnología y, sobre todo, con el crecimiento del nivel de cercanía entre las partes involucradas.

Tabla 1
Diferencia entre la cercanía al docente en los semestres 2021-II y el 2022-I

	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
				Lower	Upper			
Percepción hacia el Docente 2022-I	3.227	7.647	.815	1.607	4.848	3.959	87	.000
Percepción hacia el Docente 2021-II								
Participación del Estudiante 2022-I	1.727	4.250	.453	.827	2.628	3.813	87	.000
Participación del Estudiante 2021-II								
Uso de Tecnología 2022-I	2.182	5.715	.609	.971	3.393	3.582	87	.001
Uso de Tecnología. 2021-II								
Nivel de Cercanía 2022-I	.602	1.273	.136	.332	.872	4.437	87	.000
Nivel de Cercanía 2021-II								

Se observa que existe diferencia significativa entre el nivel de cercanía del docente del semestre 2021-II y el 2022-I (Sig. < 0.05), con una media de 0.602.; vale decir ha habido mayor cercanía hacia el docente el semestre 2022-I

Conclusiones

Los recursos multimedia son herramientas útiles e innovadoras, resultado del consumo exponencial reflejado en el último lustro, especialmente entre los jóvenes, quienes consumen de manera constante películas, series, videojuegos, podcasts o vídeos vía *streaming*.

Esta investigación con los estudiantes de TLS aporta resultados para que, a futuro, se siga indagando acerca del rol en el contenido multimedia audiovisual y las redes sociales para la educación a distancia, ya que cumplen un rol preponderante en el fortalecimiento de la relación docente-estudiante.

El nivel de percepción sobre la proximidad del docente en clases virtuales y semipresenciales por parte de los estudiantes de TLS ha crecido en el semestre 2022-I en comparación con el semestre anterior 2021-II. Así mismo, la interacción del docente con los estudiantes en el uso y manejo de la plataforma virtual en clases remotas y semipresenciales ha mejorado.

Respecto a las redes sociales, se concluye que el 44,3 % de estudiantes las utiliza casi siempre, y el 30,7 %, siempre. Además, el 35,2 % indica que el tiempo de uso de las redes es en promedio de 3 a 4 horas. Finalmente, el 50 % señala que las utiliza mayormente para entretenimiento, y el 43,2 %, las usa algunas veces para estudiar.

Se concluye que existen diferencias significativas ($\text{sig.} < ,05$) entre el nivel de cercanía del docente con una media de ,602 entre los semestres 2022-I y el semestre 2021-II.

Para futuras investigaciones, se debe continuar analizando el nivel de cercanía con todas las carreras profesionales de TLS. Se recomienda a los docentes de la escuela materia del presente artículo tener en cuenta que la virtualidad y la semipresencialidad son oportunidades para generar un mayor acercamiento con el estudiante que aproveche los beneficios del constante avance de la tecnología.

Referencias

- Abreu, J. (2020). Tiempos de Coronavirus: La Educación en Línea como Respuesta a la Crisis. *International Journal of Good Conscience*, 15(1), pp. 1-15
- De Aguinaga Vázquez, P., y Barragán de Anda, B. (2008). *El aislamiento y la deserción en la educación a distancia*. Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad en Educación a Distancia.
- Aguinaga, P., de Ávila, C., y Barragán, A. (2010). Presencia social, didáctica y cognitiva del docente a distancia. *Apertura*, 1(1), 1-11.
- Archambault, I., Vandebossche-Makombo, J., y Fraser, S. (2017). Students' Oppositional Behaviors and Engagement in School: The Differential Role of the Student-Teacher Relationship. *Journal of Child and Family Studies*, 26(6), 1702-1712.
- Arévalo, M., Gamboa, A., y Hernández, C. (2016). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente en educación básica. *Praxis & Saber*, 7(14), 41-69.
- Arrobo, M., Suing, A., & Carrión, M. N. (2018). Redes sociales y su interacción entre docentes y estudiantes: Caso Ecuador. En: *Las TIC como plataforma de teleformación e innovación educativa en las aulas* (pp. 251-264). Egregius.
- Burbano-Fajardo, D., y Betancourth-Zambrano, S. (2018). El afecto en la relación docente-estudiante. *MedUNAB*, 20(3), 310-318.
- Bustos, A., y Coll, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 15(44), 163-184.
- Camas Garrido, L., Valero Moya, A., & Vendrell Morancho, M. (2018). "Hackeando memes": Cultura democrática, redes sociales y educación/"Hacking memes": Democratic culture, social media and education. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(23), 120.
- Caram, G., Naigeboren, M., Gil De Asar, M., y Bordier, M. S. (2020). *Enseñanza y tutoría en el contexto de la virtualidad*. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Cardini, A., Bergamaschi, A., D'Alessandre, B., & Ollivier, A. (2021) *Educación en tiempos de pandemia: Un nuevo impulso para la transformación digital del sistema educativo en la Argentina*. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Educacion-en-tiempos-de-pandemia-Un-nuevo-impulso-para-la-transformacion-digital-del-sistema-educativo-en-la-Argentina.pdf>
- Crespo-Ramos, S., Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B., y Musitu, G. (2017). Variables psicosociales y violencia escolar en la adolescencia. *Psychosocial Intervention*, 26(2), 125-130. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2017.05.002>

- Crisol, E., Herrera, L., y Montes, R. (2020). Educación virtual para todos: una revisión sistemática. *Education in the Knowledge Society*, 21, 1-13.
- De Aguinaga Vázquez, P., González, C., y de Anda, A. (2009). Presencia social, didáctica y cognitiva del docente a distancia. *Apertura*, 1(1).
- Fernández-Cézar, R., Hernández, C. A., Prada, R., y Ramírez, P. (2018). Dominio afectivo y prácticas pedagógicas de docentes de Matemáticas: Un estudio de revisión. *Espacios*, 39(23).
- Flores, J. (2019). La relación docente-alumno como variable mediadora del aprendizaje. *Revista San Gregorio*, (35), 174-186.
- García, E., & Heredia, N. (2018). Redes sociales como factor incidente en el área social, personal y académica de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Tendencias Pedagógicas*, (32), 133-146.
- García-Rangel, E., Rangel, A., y Angulo, J. (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 10(5), 279-290.
- Guaranda Soledispa, J. M., & Verdesoto Tomalá, J. I. (2019). *Recursos digitales didácticos en el aprendizaje significativo en estudios sociales* (Tesis de bachillerato, Universidad de Guayaquil).
- Hamre, B., y Pianta, R. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Han, B. (2022). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial.
- Huanca-Arohuanca, J., Supo-Condori, F., Sucari, R., & Supo, L. (2020). El problema social de la educación virtual universitaria en tiempos de pandemia, Perú. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(número especial), 115-128.
- Huang, F., Lewis, C., Cohen, D., Prewett, S., & Herman, K. (2018). Bullying involvement, teacher-student relationships, and psychosocial outcomes. *School Psychology Quarterly*, 33(2), 223.
- Instituto Peruano de Economía (2021). *Efectos del COVID-19 en la educación*. <https://www.ipe.org.pe/portal/efectos-del-covid-19-en-la-educacion>
- Jiménez, L. N. (2021). *Uso de redes sociales durante la contingencia por covid-19*.
- López, F (2022) *La educación virtual y los desafíos en las universidades*. <https://www.disruptiva.media/la-educacion-virtual-y-los-desafios-en-las-universidades/>
- Marín, I., Rivera, D., y Celly, S. (2014). Estudio sobre formación en competencia audiovisual de profesores y estudiantes en el sur de Ecuador. *Cuadernos. Info*, (35), 119-131.
- Martínez-Garcés, J., y Garcés-Fuenmayor, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-16.

- Merchant, R. N., y Lurie, N. (2020). Social Media and Emergency Preparedness in Response to Novel Coronavirus. *JAMA*, 323(20), 2011-2012. <https://doi.org/10.1001/jama.2020.4469>
- Moreno-Correa, S. (2020). La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus. *Salutem Scientia Spiritus*, 6(1), 14-26.
- Olivier, E., & Archambault, I. (2017). Hyperactivity, inattention, and student engagement: The protective role of relationships with teachers and peers. *Learning and Individual Differences*, 59, 86-95.
- Ortiz, C., Salazar, G., y Suing, A. (2017). Estrategia de creación de recursos audiovisuales para MOOC. Caso UTPL. *Revista Espacios*, 38(55).
- Patrício, J., Barata, M., Calheiros, M., & Graça, J. (2015). A Portuguese version of the student-teacher relationship scale - short form. *Spanish Journal of Psychology*, 18(enero), 1-12. <https://doi.org/10.1017/sjp.2015.29>
- Parra, N., y Rocha, A. (2016). *Funcionalización pedagógica del recurso cortometraje, una propuesta didáctica para alumnos de enseñanza media*.
- Real, C. (2019). Materiales Didácticos Digitales: un recurso innovador en la docencia del siglo XXI. 3C TIC. *Cuadernos de Desarrollo Aplicados a las TIC*, 8(2), 12-27.
- Reyero, D., & Gil, F. (2019). La educación que limita es la que libera. *Revista Española de Pedagogía*, 77(273), 213-228.
- Rodríguez-Saltos, E., Moya-Martínez, M. E., Rodríguez-Gámez, M. (2020) Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), pp. 23-50.
- Rodríguez, A., y López, S. (2017). Estrategias de enseñanza en los entornos mediados: resultados de la experiencia de la performance virtual educativa. *Revista de Educación a Distancia*, 55(10).
- Rojas, V. (2021). *Educación superior en tiempos de pandemia Una aproximación cualitativa a las trayectorias educativas de las y los jóvenes de Niños del Milenio en el Perú*. GRADE.
- Sakiz, G., Pape, S., y Hoy, A. (2012). Does perceived teacher affective support matter for middle school students in mathematics classrooms? *Journal of School Psychology*, 50(2), 235-255.
- Sánchez, A., Santiago, M., Lago, N., & López, J. (2021). Principales resultados de la tercera llamada de la encuesta telefónica COVID-19: escuchando a Niños del Milenio en el Perú. *Boletín de Políticas Públicas*, 11, 1-8.
- Stipek, D., y Miles, S. (2008). Effects of aggression on achievement: Does conflict with the teacher make it worse? *Child Development*, 79(6), 1721-1735.
- Tosto, M., Asbury, K., Mazzocco, M., Petrill, S., y Kovas, Y. (2016). From classroom environment to mathematics achievement: The mediating role of self-perceived ability and subject interest. *Learning and Individual Differences*, 50, 260-269.

- Unicef (2020). *La falta de igualdad en el acceso a la educación a distancia en el contexto de la COVID-19 podría agravar la crisis mundial del aprendizaje*. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/la-falta-de-igualdad-en-el-acceso-la-educaci%C3%B3n-distancia-en-el-contexto-de-la>
- Vicente, C., y Diez Canseco, M. (2020). COVID y la educación no presencial: aportes desde el proceso de enseñanza y aprendizaje en la carrera de diseño industrial de una universidad de Lima. *Blanco y Negro*, 11(1), 199-218.
- Viñals, A., y Cuenca, J. (2016). Revista Interuniversitaria de Formación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30, 163-166. <http://www.redalyc.org/pdf/274/27447325012.pdf>.
- Wang, M., Brinkworth, M., y Eccles, J. (2013). Moderating effects of teacher-student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental Psychology*, 49(4), 690.
- Wilson, J., y Ryan, R. (2013). Professor–Student Rapport Scale-Six Items Predict student Outcomes. *Teaching of Psychology*, 40(2), 130-133. <https://doi.org/10.1177/0098628312475033>
- Wubbels, T., y Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 6-24.

La elección universitaria de jóvenes que son primera generación de universitarios en Lima-Perú

Luciana Reátegui

Instituto de Estudios Peruanos / FLACSO, Argentina

<https://orcid.org/0000-0003-0221-2333>

lreategui@iep.org.pe

Recibido: 27/11/2023
Aprobado: 07/03/2024

Resumen

El presente artículo analiza el proceso de elección educativa de jóvenes que son primera generación de universitarios de sus familias (EPG) y que pertenecen a sectores socioeconómicos populares en Lima. A través del análisis de veinte entrevistas con perspectiva biográfica, se observa el rol de la familia, las concepciones que tienen los entrevistados sobre la oferta universitaria pública y privada, y sobre el examen de admisión a la universidad como determinante en el proceso de elección. Se argumenta que las elecciones educativas se encuentran mediadas por la falta de información y orientación sobre la universidad, así como por una oferta educativa segmentada que no les permite considerar un rango amplio de opciones sobre las cuáles discernir. Asimismo, el rol de las familias se presenta como fundamental, ya que el ingreso a la universidad moviliza recursos y aspiraciones respecto a la transformación social y económica de su grupo familiar. Así, se busca discutir sobre los procesos de desigualdad social que se producen en el marco de la reciente masificación de la educación universitaria en Perú y la región.

Palabras clave: Estudiantes de Primera Generación; Elecciones Educativas; Acceso a la educación; Universidades; Educación Superior; Perú.

University choice for first generation college students in Lima-Peru

Abstract

This article analyzes the educational choice process of first-generation college students (EPG) who belong to unstable socioeconomic sectors in Lima. Through an analysis of twenty interviews with a biographical perspective, the article analyzed the role of the family in the choice process, the conceptions about the public and private university offer and the university admission exam as a determining point in the election process. It is argued that educational choices are mediated by the lack of information and orientation about the university, as well as by a segmented educational offer that does not allow them to consider a wide range of options on which to discern. Likewise, the role of families is fundamental, since admission to the university mobilizes resources and aspirations regarding the social and economic transformation of their family group. In this way, the article seeks to discuss the processes of social inequality that occur in the context of the recent massification of university education in Peru and the region.

Keywords: *First Generation College Students; College Choice; Access to Education; Universities; Higher Education; Peru.*

Introducción

La masificación de la educación superior ha devenido en una transformación del perfil de los estudiantes.¹ Antes, las universidades eran espacios monopolizados por jóvenes provenientes de sectores socialmente más favorecidos. La figura del “heredero” (Bourdieu y Passeron, 2009) como un estudiante proveniente de un espacio con alto capital cultural, social y económico fue tradicionalmente el perfil arquetípico del universitario. Sin embargo, a pesar de que los estudiantes de mayores privilegios siguen sobrerrepresentados en estas instituciones, ya no se puede entender al estudiantado universitario como un colectivo homogéneo en términos socioeconómicos y culturales, sino, más bien, como un grupo de jóvenes atravesados por múltiples experiencias.

En este escenario, un grupo de personas se caracterizan por ser estudiantes universitarios de primera generación de sus familias (de ahora en adelante EPG). Es decir, son jóvenes que acceden a la universidad pero que provienen de familias sin tradición educativa en el nivel superior o, dicho de otro modo, son jóvenes cuyos padres no cuentan con un diploma universitario. Para el año 2015, se estimaba que tres de cada cuatro estudiantes universitarios en Perú eran EPG (Cuenca, 2015).

Diversas investigaciones indican que contar con padres que no hayan pasado por la educación superior, o que cuentan con un bajo nivel educativo, constituye un factor de desventaja durante la transición al nivel superior y la experiencia universitaria. Ello, principalmente, porque cuentan con poca orientación familiar sobre el mundo académico y requieren de mayores soportes institucionales para sobrellevar la carga universitaria (Ghiardo y Dávila, 2020; Linne, 2018). Además, muestran que los EPG se encuentran sobrerrepresentados por personas que provienen de extracciones sociales menos privilegiadas y que tienen mayores probabilidades de abandonar los estudios (Choy, 2001; Flanagan-Bórquez, 2017).

En Perú, algunas investigaciones también evidencian esta desventaja. Benavides y Etesse (2012) mostraron que el origen social y el nivel educativo de los progenitores tienen un efecto significativo en los logros de aprendizaje de sus hijos. Asimismo, aquellos estudiantes que viven en zonas urbanas y cuyos padres culminaron la educación superior tienen mayores probabilidades de culminar ese nivel educativo, en comparación con sus pares de zonas rurales. En general, varias investigaciones en Perú han dado cuenta de las desventajas que experimentan ciertos sectores en el sistema universitario en relación al género, el territorio, el origen étnico, el nivel socioeconómico, y la educación de los padres y madres (Guerrero y Rojas, 2019; Urrutia y Trivelli, 2018).

1. Se utilizará el pronombre masculino en referencia a mujeres y hombres. Se considera necesario tener claras las distinciones de género —las cuales se indicarán cuando se requiera—, pero se ha optado por ello por economía de palabras y fluidez de lectura.

En ese sentido, la incorporación de los EPG a la universidad abre preguntas respecto a su experiencia y, en el caso específico de este artículo, sobre el proceso de elección educativa que atraviesan. Si bien, en los últimos años, se han producido importantes investigaciones peruanas que dan cuenta de experiencias educativas en el nivel superior (Lamas, 2015; López, 2021; Seclén, 2014), aún existen pocos estudios que se enfoquen en las elecciones educativas y en los EPG como objeto de estudio. Las investigaciones que han abordado a los EPG lo han hecho de forma tangencial, a través del análisis de trayectorias de jóvenes de zonas rurales, migrantes o becarios, los cuales, en muchos casos, también cumplen con la característica de ser EPG (Grompone et al., 2018; La Serna, 2021). Además, los estudios sobre elecciones educativas se han centrado principalmente en el nivel básico (Rodríguez y Saavedra, 2020; Román y Ramírez, 2018; Sanz, 2015).

La particularidad del proceso de elección en el nivel superior es que los jóvenes tienen mayores posibilidades de deliberar sobre la decisión, por lo que el proceso recae más claramente sobre ellos. Si bien se podría analizar este proceso decisional como parte de una racionalidad que prioriza el cálculo costo-beneficio, en este artículo, por el contrario, se busca problematizar las elecciones educativas como un proceso complejo que responde a contextos, marcos de acción y reflexión que los EPG consideran como lo más conveniente de acuerdo a la posición que ocupan en el espacio social (Fuentes, 2017). Esta posición social, en el grupo de jóvenes entrevistados, se encuentra mediada por la inestabilidad económica y social. Por este motivo, las preguntas que se abren para entender este proceso se encuentran referidas a las motivaciones y expectativas de los entrevistados, la información con la que contaban, y las opciones disponibles y contempladas en un campo universitario caracterizado por una alta segmentación (Benavides et al., 2015).

Elecciones educativas y persistencia de desigualdades

Para entender los procesos de elección educativa, es importante situar la posición social de los entrevistados en el contexto peruano. Posición que no sólo se encuentra influida por la característica de ser EPG, sino también porque provienen de sectores socioeconómicos vulnerables o populares en Lima. Los entrevistados residieron en su niñez y juventud en zonas “periféricas” de la ciudad —algunos distritos ubicados en las zonas de Lima Este, Lima Norte y Lima Sur (*ver Anexo 1*)—; así mismo, sus historias familiares se encontraban atravesadas por procesos de migración de provincia a la capital, y sus padres contaban con ocupaciones informales y de alta rotación. Por ejemplo, la mayoría de los padres y madres contaban con emprendimientos pequeños de confección, comercio en el mercado o tiendas de ropa, pero también algunos se dedicaron a ser obreros de construcción o, en el caso de las madres, trabajadoras del hogar. En general, sus trayectorias personales y familiares muestran constantemente los desafíos económicos que tuvieron que afrontar.

En ese sentido, para el grupo de jóvenes estudiado el mundo universitario ha sido un espacio ajeno a sus experiencias familiares próximas, y su situación socioeconómica los confrontó con la posibilidad latente de no lograr ir a la universidad y ser profesionales. Si bien las elecciones educativas, al no tener un horizonte claro y definido de retorno, suponen apuestas y conllevan riesgos para todas las personas que decidan ir, no todos afrontarán el mismo nivel de riesgo (Reay et al., 2002). Por un lado, porque sus motivaciones estarán sujetas a las opciones educativas disponibles y, por el otro, porque incluso teniendo opciones similares, las consecuencias variarán en relación con los recursos, capacidades y aspiraciones de las que disponen (Langa-Rosado et al., 2019).

Algunas investigaciones enfatizan que los jóvenes de extracciones más populares —como los entrevistados— buscan reducir lo máximo posible los riesgos de ir a la universidad, por lo que sus decisiones sobre la institución y la carrera muchas veces priorizan esta reducción de riesgos. A comparación de sus pares de sectores socioeconómicos más acomodados, este grupo tiende a percibir la educación superior como una deuda antes que como una inversión (Callender y Jackson, 2008). Esto se debe, principalmente, a que los retornos educativos son difíciles de visibilizar y calcular en un horizonte a mediano o largo plazo. En el caso de los EPG, esto se muestra más claramente, ya que, al no tener experiencias cercanas de familiares que hayan ido a la universidad, no pueden constatar el retorno de dicha inversión. Lo que se percibe más claramente al momento de la elección es la posible “deuda” que implicaría una apuesta que no es del todo clara y segura. En ese sentido, la toma de decisión sobre si acceder a la universidad o no se ve mediada por el reconocimiento del carácter imprevisible de su elección. Se constituye como una elección más deliberativa en la cual se explicitan y hacen conscientes las formas de evitar el fracaso.

La literatura al respecto elabora una diferencia entre las elecciones de carácter incorporado y las de carácter contingente (Langa-Rosado et al., 2019; Reay et al., 2002). En el caso de las elecciones de carácter incorporado, observadas principalmente en los sectores medios tradicionales o altos, el paso hacia la educación superior se presenta como una cuestión natural y, a diferencia de los EPG estudiados, el mundo de la universidad es un territorio familiar. En línea con Bourdieu (1991), el hecho de que su entorno familiar y social se encuentren más cercanos a este espacio genera que los jóvenes de estos sectores elijan con mayor competencia entre las opciones disponibles. Asimismo, existe una mayor probabilidad de imaginar —de forma más concreta— los futuros posibles de su elección (Ball et al., 1999), por lo que la condición de estudiante universitario “ideal”, como un momento de moratoria social hasta ser profesional y ser independiente económicamente, no genera ansiedad ni incertidumbre. Estos estudiantes “incorporados” son jóvenes que se sienten cómodos con esta etapa de “prolongación de la juventud”, en tanto constituye un período de tiempo largo e indefinido, justificado por la autorrealización profesional y personal que implica ir a la universidad. Para los estudiantes de sectores más

privilegiados el aprendizaje puede constituirse como un fin en sí mismo y se encuentra mediado por “horizontes indefinidamente postergados de la aventura intelectual” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 87)

En contraste, el carácter contingente de las elecciones da cuenta de una relación ambivalente con el presente y futuro. En general, los jóvenes que se ubican en sectores bajos y que provienen de familias sin tradición educativa no se sienten familiarizados con los espacios académicos y es más difícil que, durante el proceso de elección y formación, valoren el “conocimiento por el conocimiento mismo”. En sus relatos, no existe una conexión rápida y armoniosa entre un sentimiento de satisfacción, y los logros académicos y personales. La opción universitaria, sobre todo en tiempos de crisis sociales e institucionales, se percibe como una apuesta menos atractiva por ser más insegura, con nuevos e inciertos obstáculos, y cuyo retorno económico no está garantizado (Langa-Rosado, 2018). Para este grupo, entonces, la elección educativa se configura como una apuesta bastante más arriesgada.

En ese sentido, las elecciones educativas no sólo dan cuenta de la proyección futura, sino también de los constreñimientos sociales presentes durante la decisión. Los procesos que surgen en este momento pueden consolidar escenarios de persistencia de desigualdades y muestran que las diferencias en el acceso a la oferta tienen un correlato con las opciones educativas que suelen elegir los jóvenes de acuerdo a su posición social de origen. Se sostiene, entonces, que los EPG estudiados se encuentran atravesados por desventajas de origen, las cuales se evidencian y adquieren particularidades propias del contexto durante el proceso de elección educativa.

Metodología

La investigación tuvo como herramienta de recolección la entrevista a profundidad con enfoque biográfico. Se realizaron preguntas sobre la composición familiar y el origen social, y se enfatizó en las trayectorias a nivel secundario y superior. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de dos horas, y profundizaron sobre las percepciones y aspiraciones frente a las alternativas consideradas durante la elección.

El primer criterio de elección de los entrevistados fue que sean EPG. Si bien desde la literatura existen diversas definiciones (Flanagan-Bórquez et al., 2023), en esta investigación, se hace referencia a aquellos jóvenes cuyos progenitores no cuentan con un diploma universitario, independientemente de si tienen o no familiares que hayan ido a la universidad, o de que sus papás hayan pasado por estudios terciarios. El segundo criterio fue que provengan de un origen social similar que, como se indicó en el apartado anterior, se podría definir como un sector social popular. Por último, el tercer criterio fue que estén desarrollando o hayan culminado sus estudios en alguna universidad ubicada en Lima en un periodo no mayor a cinco años, de tal manera que puedan reconstruir su experiencia con proximidad. Lima concentra casi el 40 % de la

oferta universitaria (Sunedu, 2021), y se caracteriza por una alta heterogeneidad, por lo que la muestra consideró la variedad de opciones, y no se definió en relación al tipo de universidad o carrera.

En total, se realizaron veinte entrevistas, de las cuales diez fueron a mujeres, y diez, a hombres; en el artículo, se trata de evidenciar las diferencias de género encontradas en el análisis sobre las elecciones. El promedio de edad fue de veintiséis años; cuatro de ellos se encontraban estudiando al momento de la entrevista, mientras que 16 ya habían culminado sus estudios. Asimismo, 13 asistieron a universidades públicas, y siete, a universidades privadas. Es importante mencionar que, durante la realización de las entrevistas, se explicitaron los objetivos del estudio, y se garantizaron la privacidad y confidencialidad de los datos, por lo que los nombres de los entrevistados han sido modificados (Ver Anexo 1).

Hallazgos

La universidad como proyecto familiar

Los entrevistados señalaron con recurrencia que sus familias tenían grandes expectativas de que vayan a la universidad y que se convirtieran en profesionales. Como señaló Cecilia, desde pequeña, su madre le infundió esa idea: “Ella siempre inculcaba este tema de que *estudia para que seas mejor* y todo eso. Entonces, sí, yo, desde chiquita, siempre soñaba con ser universitaria, con tener carrera”. Carolina señaló algo similar, ya que, antes de terminar el colegio, sus padres le habían comprado una carpeta con ejercicios de práctica para el examen de admisión a la universidad. Ella enfatizó que gran parte de la motivación para postular provenía de ellos: “Sí, yo si quería ir a la universidad, quería tener una profesión; sentí que mis padres tenían esa proyección para mí”.

En la mayoría de casos, esta aspiración estaba relacionada con salir de la situación económica desventajosa en la que se encontraban. Sus madres trataban de evidenciar lo mucho que les había costado sostenerse económicamente y el privilegio que suponía que ellos pudieran ir a la universidad. Fernando señaló esto con claridad, ya que sus padres recurrentemente narraban las situaciones difíciles que se habían presentado en sus vidas para lograr tener la casa y los recursos, aunque escasos, que actualmente tenían: “Ellos siempre contaban sus experiencias, y me sentía un poco comprometido a devolver lo que ellos habían hecho, ese esfuerzo”.

Por su parte, Lucía comentó que, si bien sus padres nunca la presionaron, la idea de tener estudios universitarios era algo que se encontraba presente en sus perspectivas desde muy pequeña. Ir a la universidad, de alguna manera, significaba una distinción entre la situación social y económica que tuvieron que atravesar sus padres y las oportunidades que ella podía aprovechar: “No sabría decirte de dónde nació. Pero sí un poco... el ser distintos; si ellos no lo fueron, pues me toca hacerlo”. O, como señaló Jorge, constituía una reivindi-

cación familiar: “Por lo mismo que, en mi familia, había muy pocos universitarios y mis padres tampoco eran universitarios, creo que, en un afán también de reivindicarse consigo mismos, también me impulsaban a que vaya a la universidad”.

En el caso estudiado, los entrevistados señalaron que la aspiración de continuar con los estudios superiores, principalmente universitarios, se encontraba casi naturalizada. Fueron pocos los relatos en los que recordaban el momento exacto en el que se racionalizó esta como una buena opción. A pesar de que el porcentaje de peruanos que va a la universidad es aún reducido —solo el 13.8 % de los jóvenes de entre 25 a 34 años cuenta con universidad completa (Escale, 2022)—, la naturalización de la universidad como la opción más adecuada al egresar del secundario es algo que se mencionó en casi todas las entrevistas y que se evidencia en otras investigaciones (Bustamante, 2018; Huber y Lamas, 2017). Sin embargo, a diferencia de los sectores más acomodados del país, donde la universidad resulta un paso más para mantener su posición de privilegio (Reátegui et al., 2022), para estos jóvenes se presenta como un mandato familiar y social. Antes que mantener un estatus casi destinado desde su infancia, los entrevistados y sus familias percibían el acceso a la universidad como una forma de superar las condiciones socioeconómicas que enfrentaban cotidianamente.

No sorprende, entonces, que en casi todos los casos las familias tomaran un protagonismo claro en el proceso de elección. Por ejemplo, el papá de Beatriz se asesoraba con amigos para saber cuál era la mejor opción: “Conversaba con sus amigos y siempre me decía que pedía consejos sobre en dónde hacer estudiar a sus hijas”. A través de estas consultas, su papá parecía tener consciencia de que sus conocimientos eran limitados. Sin embargo, según Beatriz, siempre trató de acompañarla y estimularla en este proceso; por ello, buscaba informarse. Asimismo, Gabriela comentó que, en su último año de colegio, su papá, que era obrero de construcción en un lugar cercano a la que sería su universidad, llegó a su casa con unos folletos de las carreras de Derecho, Medicina y Enfermería para que Gabriela los revisara y decidiera postular.

No obstante, a pesar de la búsqueda de los padres por orientar a sus hijos en su elección, en ningún caso, fue algo determinante. Ello podría deberse a que sus padres tenían un conocimiento igual o menor a sus hijos respecto al tipo de carreras disponibles, las universidades que las impartían y los retornos económicos que les garantizaban. Como explicó Ramón, la única advertencia que le dieron fue que no estudie en un instituto superior, sino en una universidad: “(...) pero me insistían diciendo que un instituto no tiene mucho reconocimiento, y que sería muy difícil que alguien me contratara si tan solo salía de ahí”. Esta percepción de los padres de Ramón sobre la universidad como una mejor opción frente a un instituto superior es algo que se ha evidenciado en otras investigaciones (Balarin et al., 2017), y se cristaliza en las opciones educativas que consideran los jóvenes al egresar del colegio. En contraparte, Luis señaló que no consideró la opción educativa técnica porque no sabía que

existía esa opción; para él y su familia la universidad era la única posibilidad de profesionalizarse y continuar estudiando al salir del colegio.

Por otro lado, se presentaron casos como los de Samantha, quien sugirió que su mamá no tenía conocimiento sobre lo que implicaba estudiar en la universidad y profesionalizarse; sin embargo, su prioridad era que ella ingresase: “Mi mamá, nunca se enteró, ni siquiera sabe qué es. Tampoco me preguntaba; a ella solo le importaba que yo ingresase”. Si bien su mamá tenía una intención manifiesta de que Samantha fuera a la universidad, esta no se encontraba atada a un tipo de institución o al desarrollo de una profesión específica, sino, más bien, a la obtención de una credencial universitaria. También, se identificaron algunos pocos relatos en los que la aspiración de ir a la universidad no se encontraba naturalizada, sino que se fue descubriendo conforme fueron culminando la secundaria. Este descubrimiento se produjo, principalmente, por medio de conversaciones informales con amigos que deseaban ir a la universidad, profesores o algún tío que les comentó sobre dicha posibilidad.

Si bien el involucramiento de las familias y las aspiraciones de los entrevistados presentan diferencias, en la mayoría de los casos, el deseo de ir a la universidad se encontró instalado y fomentado activamente, por ejemplo, cuando sus familias los inscriben —asumiendo los costos— a una academia preuniversitaria para su postulación, o cuando afianzan su apoyo en cuestiones inmateriales, como la búsqueda por asesorarse y orientar sus postulaciones. El ir a la universidad, entonces, constituye un proyecto personal y familiar sobre el cual se movilizan recursos y aspiraciones.

En contraste con lo que muestran algunos estudios sobre las dificultades que encuentran los EPG en el apoyo parental (Hossler et al., 1999), el proceso de elección parece ser un momento en el que la familia de los entrevistados cobra un rol central. De alguna manera, traspasar el momento de ingreso a la universidad asegura un cambio favorable en la trayectoria de los hijos o un diferencial con sus propias experiencias. No obstante, este proyecto convive con una falta de conocimiento y una desconexión con la experiencia universitaria, por lo que el apoyo funciona como una especie de “cheque en blanco” (Grompone et al., 2018), o como una apuesta sobre la que se desconoce su retorno o devenir.

La falta de orientación

Fernando contó que, cuando salió de la secundaria, nunca vio como opción estudiar Ciencia Política. Él ingresó a la academia preuniversitaria para postular a Medicina por presión familiar, pero no quería ser doctor. Como señaló, era imposible que, al terminar el colegio, haya postulado a Ciencias Políticas por la sencilla razón de que no sabía de su existencia. Más bien, fueron los años posteriores al colegio y conocer un nuevo círculo de amigos lo que le permitió conocer la carrera y postular. Pedro, por su parte, argumentó que, a pesar de ser uno de los primeros puestos de su colegio y tener como objetivo ir a la uni-

versidad, no sabía qué estudiar o dónde hacerlo: “En ese momento, al salir del colegio, nunca tuve claro qué carrera estudiar o en qué universidad estudiar, no conocía ninguna universidad. No me sentía lo suficientemente preparado, a pesar de haber salido del colegio casi en segundo lugar”. En general, señaló no sentirse preparado para afrontar la elección.

Asimismo, Heber indicó que la decisión de estudiar Traducción fue porque se encontraba matriculado en un instituto para aprender inglés durante los últimos años de colegio. Cuando decidió que iría a su universidad —por las facilidades de ingreso libre que ofrecieron—, indagó superficialmente la oferta de carreras que tenía y, cuando observó que había una carrera llamada Traducción, pensó que era lo más apropiado dada su experiencia con el inglés. Su decisión fue práctica; no quería perder tiempo viendo opciones, así que decidió por la carrera con la que sintió mayor cercanía:

Algo que me gustaba en ese momento era el inglés, porque justo estaba estudiando en un instituto a la par del colegio; entonces, averigüé en la universidad que había llegado la invitación [de ingreso libre] y había una carrera de Traducción de idiomas, así que dije *eso*.

Gabriela, que es enfermera, señaló que, cuando su papá le llevó un folleto de su universidad, recién supo que existía la posibilidad de que estudiara Enfermería o Medicina. Si bien no sabía cuál era la diferencia entre ambas carreras, decidió estudiar Enfermería, porque su tía se encontraba estudiando para ser técnica en Enfermería y le pareció una buena opción: “Bueno, para ser te sincera, no diferenciaba lo que es labor de enfermera y médico, ¿ya? [...] En serio, no diferenciaba de un médico y una enfermera. No sabía; solo sabía que alguien curaba y alguien estaba ahí”.

Con matices, historias como las de Gabriela, Ramón, Pedro y Heber se repiten en otros relatos. La decisión de estudiar una carrera no es del todo clara; más bien, se va descubriendo sobre la marcha. No obstante, a pesar de no contar con mucha información sobre las universidades y sus carreras, los entrevistados desplegaron distintas estrategias para hacer frente a este momento de decisión, como rendir test vocacionales o consultar con profesores. Por ejemplo, en los casos de Felipe y Luis, el resultado del test vocacional fue determinante para postular a su carrera:

Me hizo mi test y salieron dos opciones: ingeniero mecánico e ingeniero electricista. Y opté por electricista. Y me recomendó que vaya a la Pública, porque ya había varios que habían ingresado a esa carrera [...] No tenía mucha ambición tampoco.

En este punto, se han encontrado diferencias entre las mujeres y los hombres, ya que para las mujeres la decisión de la carrera pareciera haber ocupado un espacio más central. En contraste con los hombres, la mayoría de

ellas narró la elección como un momento sobre el cual se produjo reflexión y les generó el ímpetu para postular. Aunque en algunos casos señalaron que, en retrospectiva, hubieran estudiado otra carrera —que en ese momento no conocían—, las entrevistadas presentaban una justificación más clara sobre su elección.

Yo quería ser doctora, era lo más cercano que tenía, era una niña enferma, y me gustaba el trato, el mandil blanco. Conforme fui estudiando, vi que más me gustaba la lectura, entonces, fui a buscar una carrera más orientada a eso. Cuando me estuve preparando, ahí es donde me di cuenta cuál podría ser mi carrera, pensé *yo tengo más aptitudes para esto*.

Las mujeres usualmente atribuían la decisión de su carrera en relación a sus gustos o habilidades, así como a las posibilidades que tenían de estudiar. Julia, por ejemplo, arguyó que la decisión de estudiar Derecho fue porque ella y su familia habían experimentado estafas dolorosas en el pasado, y no quería que les volviera a suceder eso: “Opté por mi carrera porque sentí que nadie se iba a poder aprovechar de mí, ni de mi familia de nuevo”. La evaluación más profunda por parte de las mujeres puede deberse a que, históricamente, el espacio universitario ha sido un espacio masculinizado. Si bien, en la actualidad, el porcentaje de mujeres que accede a la universidad ha igualado al de hombres, algunos estudios muestran la persistencia de desigualdades de género al interior de las universidades peruanas. Por ejemplo, cuando se observa la menor proporción de mujeres en puestos de dirección o liderazgo, así como en el ingreso y ascenso de las mujeres en la carrera docente (Ruiz-Bravo et al., 2019).

Además, las entrevistadas daban cuenta de este deseo o anhelo por ir a la universidad como una forma de superar ciertos estreñimientos al que se encontraban sujetas en relación a su género (Ames, 2013). Algo que fue señalado por varias entrevistadas es que, durante el momento de transición a la universidad, sintieron una mayor libertad para trasladarse solas —cuando iban a la academia o las universidades—, así como más autonomía sobre la decisión de qué y dónde estudiar sin que sus padres y madres intervinieran.

Esta mayor evaluación sobre sus opciones profesionales, sin embargo, no necesariamente implicó una mejor decisión sobre su carrera. Como señaló Andrea, si bien su decisión sobre estudiar Derecho estuvo muy clara desde el inicio, conforme pasaron los años, se dio cuenta de que no era lo que realmente quería: “Tenía esa idea de abogada igual a justicia, abogada igual a defender a gente inocente, abogada igual a defender a los más vulnerables y me quedé mucho con ese chip [...] ya luego me di cuenta de que no”.

Si bien se aprecian diferencias en la elección entre hombres y mujeres, la falta de información y orientación puede resultar en una elección no del todo deseada o calculada para todos. En este punto, es importante mencionar el rol

del colegio como un espacio ausente en la configuración de la elección. Varias entrevistas dan cuenta de una falta de orientación y soporte institucional para sobrellevar de forma adecuada la decisión de dónde y qué estudiar al salir del colegio. En ese sentido, y como se desarrolla en la tesis de la que se deriva este artículo (Reátegui, 2023), las academias preuniversitarias terminan supliendo ese rol no sólo como orientadoras sobre las opciones existentes, sino también como espacios que ayudan a nivelarse en términos académicos.

De hecho, según los entrevistados, pasar por la academia fue un paso necesario para ingresar a la universidad. No sorprende, entonces, que 18 de los 20 entrevistados hayan asistido a una. Como otras investigaciones lo muestran, esto se encuentra generalizado en Perú, sobre todo para el ingreso a universidades públicas debido a su nivel de dificultad. Por ejemplo, en el caso de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en la primera década de este siglo, el 70 % de los estudiantes pasaron por la academia (Garfias, 2015). Como señalaron los entrevistados, de no haberse preparado así, no hubieran ingresado a la universidad, de ahí que haya sido un paso esencial para concretar dicha aspiración.

Este rol deficitario del colegio para los EPG ha sido recogido por otras investigaciones (Canales y De los Ríos, 2009; Choy, 2001), las cuales enfatizan que su formación escolar es de baja calidad en términos académicos y, en los casos estudiados, esto se produce independientemente del tipo de gestión del colegio al que se asista. Como se verá más adelante, para los entrevistados, el colegio adopta un rol subalterno en el proceso de transición a la universidad ya que, por un lado, no les otorga las capacidades académicas para afrontar un examen de admisión y, por el otro, no los llega a orientar sobre las opciones que existen al salir del colegio. Es decir, se presenta más como un obstáculo que como un facilitador del proceso.

La distinción entre lo público y lo privado

A raíz del proceso de liberalización iniciado en la década del noventa, el sistema educativo peruano se expandió al punto que, en quince años (2000-2015), el número de universidades —principalmente privadas— casi cuadruplicó su número, y la matrícula estuvo cerca de triplicarse (Cuenca y Reátegui, 2016).² Sin embargo, esta expansión no significó una mayor equidad; al contrario, la oferta se tornó sumamente heterogénea y segmentada en relación con los costos, la calidad y el tipo de gestión de las universidades. Como señalaron Benavides et al. (2015), la heterogeneidad se produjo principalmente en el sector privado, donde se establecieron universidades de muy alto y muy bajo costo; fueron las de bajo costo y públicas las que acogieron a los jóvenes de menores recursos, indígenas, de padres menos ocupados o con ocupaciones de menor estatus. En el caso de los entrevistados, trece de ellos estudiaron en universidades públicas,

2. Actualmente, existen 94 universidades (49 % públicas y 51 % privadas)

mientras que —de acuerdo a la definición de Chávez (2021)³— cuatro fueron a universidades privadas de bajo costo, y tres, de costo medio.

A pesar de que el número de universidades aumentó de forma exponencial en los últimos años, los entrevistados tenían una percepción general de que no contaban con una oferta muy amplia de universidades sobre las cuáles optar. Los de universidades públicas explicaron que una de las únicas opciones que divisaron fue la de postular a una de gestión estatal. Si bien algunos de ellos reflexionaron sobre opciones privadas, el costo asociado a la matrícula y mensualidad de estas instituciones significó una limitante para seguir con dicha posibilidad. Como señaló Lucía, la inestabilidad y escasez de la economía familiar no les permitía comprometerse a sostener el pago de una privada:

Lo que yo sabía era que tenía que ser una universidad pública, por el pago. Sabía que mis papás no estaban en posibilidades de pagar una privada. A pesar de que ellos, con buenas intenciones, me ofrecían [...] les dije *No me prometan algo que sabemos no vamos a poder mantener*.

El cálculo sobre a qué universidad postular encontraba bastante asidero en sus condiciones materiales. Julia también relató que ella siempre supo que, si quería seguir estudiando, tendría que ir a una pública: “Sabía que tenía que ingresar a cualquier nacional, que particular no iba a poder ser”.

En su evaluación, también señalaron diferencias entre los tipos de universidades. Por un lado, los que fueron a universidades públicas hicieron una distinción entre las universidades privadas de alto costo, y las privadas a las que ellos podrían acceder o las de bajo costo. Como señaló Pedro, a la dificultad de costearse una universidad privada se le sumó el hecho de que percibía que las universidades particulares a las que podía acceder eran poco exigentes. En contraste, “las otras particulares con mucho más nivel” o las de élite tenían un costo de inversión muy alto, prohibitivo para su familia:

Me puse a analizar respecto a la exigencia académica, y dije *una estatal*; las comparé y me parecieron mucho más exigentes que las particulares convencionales que existen, y bueno... hay otras particulares con mucho más nivel, pero que también la inversión iba a ser mucho mayor a la cual yo no me podía sujetar.

La existencia de circuitos diferenciados no sólo es un dato que sirve para entender cómo se agrupan las universidades por tipo de gestión, sino también para saber cómo se configura esta segmentación en los imaginarios. Algunos entrevistados, desde una mirada retrospectiva, tenían mucha claridad sobre qué representaba cada universidad en dicho circuito. Si bien se reconocía un circuito privado de “élite”, el cual consideran de mucho prestigio, constituía

3. Definición establecida sobre la base de la remuneración mínima vital en el Perú

un espacio al que difícilmente podrían haber accedido: “Bueno, en Católica, Pacífico, pero son igual de difíciles de mantener. He escuchado cosas de hasta *vende tu casa*, te dicen [risas]”.

Asimismo, entre los entrevistados, se encontró el caso de Jorge, quien estuvo el primer año en una universidad de élite, y que, al darse cuenta de que la economía familiar no resistía los costos asociados a la mensualidad, tuvo que cambiarse de universidad. De acuerdo a lo señalado, durante el proceso de elección, ni él ni sus papás advirtieron sobre la magnitud de los costos de dicha universidad, situación que se explica, en parte, por la falta de información que tuvieron.

Los que fueron a universidades privadas argumentaron que sus padres hicieron un esfuerzo extra para poder costear esas instituciones. Melisa, además, señaló que sus padres querían que asista a una privada porque, según ellos, si iba a una pública, se podría atrasar debido a las huelgas. Esta idea fue señalada por la mayoría de los entrevistados que fueron a privadas, quienes argumentaron que, al momento de decidir a qué universidad postular, cargaban ciertos prejuicios contra las universidades públicas, sobre todo, en relación al tema político. Al respecto, Jorge señaló que, cuando terminó el colegio, no contempló a las universidades públicas porque tenía el prejuicio de que había “puros terroristas”.

Esta imagen de las universidades estatales como espacios sumamente politizados e ineficientes encuentra asidero en el conflicto armado interno que se inició en la década de los ochenta. Durante los veinte años que duró, las universidades públicas fueron un objetivo de embate. Primero, por las acciones armadas de Sendero Luminoso que “tomaron” algunas universidades públicas como espacios de captación y expansión de su doctrina; después, por la represión del gobierno de Fujimori a través de la instalación de bases militares en dichas universidades (CVR, 2003). Durante este último periodo, además, se promovió un discurso que asoció la actividad política con la ineficiencia y corrupción (Degregori, 2012), y las universidades estatales se presentaron como un ejemplo.

En ese sentido, la mirada de las universidades públicas como espacios donde los estudiantes se atrasan debido a las protestas y a los ineficientes tiempos administrativos se encuentra aún algo extendida. Los entrevistados que estudiaron en privadas señalaron que, si bien, en retrospectiva, podría ser una exageración, el miedo al “atraso” fue uno de los motivos por los cuales ellos y sus familias prefirieron optar por la privada. Chávez (2021) encontró una percepción similar en el caso de los estudiantes de las universidades privadas de bajo costo en Perú. Al respecto, señaló que, a pesar de que las universidades públicas son percibidas como referentes importantes a nivel educativo y social, este grupo de estudiantes desistió de estudiar ahí porque las percibían como una “pérdida de tiempo” en tanto era más difícil graduarse en un ámbito caracterizado por huelgas docentes, administrativas y estudiantiles. Las privadas, entonces, se apreciaron como una opción más accesible y eficiente en su manejo administrativo.

No obstante, en cuanto a la distinción público-privada, se encontró que los entrevistados —incluso los de universidades privadas— percibían a las universidades públicas como espacios educativos de calidad. Es interesante observar que, si bien la mayoría eran críticos con su educación básica, la cual había sido para casi todos (14) en colegios públicos, no tenían la misma opinión sobre las universidades estatales. En comparación con lo que se señala para la educación básica, donde se instaló la idea de que la educación privada es una oportunidad para diferenciarse socialmente y obtener estatus (Sanz, 2014), en los casos estudiados, dejando de lado las universidades de élite, la opción universitaria pública se percibía como de mayor prestigio a nivel social. Sin embargo, es también la opción “más difícil” en un campo que perciben como reducido para personas con características sociales similares.

Examen de admisión como relevante en la elección

En Perú, la Ley Universitaria establece que todas las universidades deben realizar un proceso de evaluación para admitir a los estudiantes por orden de mérito. Cada institución establece sus propios requisitos y el nivel de exigencia varía de acuerdo a la universidad. No obstante, las universidades públicas reportan una mayor selectividad que las privadas, “pues por cada ingreso se contabilizaron cerca de seis postulaciones; mientras que, en las universidades privadas, el número de postulaciones por cada ingreso se ubicó entre 1.25 y 1.50” (Sunedu, 2021, p. 60).

El examen de admisión fue uno de los aspectos más mencionados por los entrevistados al momento de reflexionar sobre su elección, ya que jugaba un rol determinante en la posibilidad de continuar con los estudios superiores en un campo limitado de opciones. Para todos los entrevistados, era claro que el examen de admisión a universidades públicas era bastante competitivo y exigente. De hecho, fue uno de los principales motivos para desalentar a los entrevistados de universidades privadas de estudiar en un centro público. Por ejemplo, Gabriela, al terminar el colegio, consideraba que su nivel académico no era el adecuado para entrar a una universidad pública, y que el tiempo de preparación era muy largo y, por lo mismo, costoso.

Pamela, por su parte, señaló que el proceso de postulación a una pública le parecía una “pérdida de tiempo” por lo competitivo que resultaba. Cuando evaluó la posibilidad de ir a una pública, pensó “si voy a prepararme, pagar una pre 3 años o 2 para luego recién empezar la carrera universitaria, mejor, esos 3 años que voy a pagar una academia me pago una carrera técnica y, luego, me pago la universidad privada”. Desde su razonamiento, el proceso sería tan largo que era mejor estudiar en algún instituto técnico durante ese tiempo de preparación y, así, poder acceder a un trabajo que le diera dinero para pagar una carrera universitaria más adelante. Por ello, y luego de enterarse de que su colegio tenía un convenio académico con algunas universidades privadas, Pamela decidió postular directamente a una de las instituciones contempladas por el convenio.

El mismo razonamiento tuvo Heber, quien señaló que el proceso de admisión a una universidad pública le iba a costar, por lo menos, un año de preparación. En su caso, observó una ventana de oportunidad cuando fueron representantes de su universidad a ofrecer ingreso directo, sin necesidad de examen de admisión. De acuerdo a la entrevista, apenas se enteró de la posibilidad de no pasar por el examen, decidió ir a esa universidad. Además, si bien implicó un gasto para sus padres, no era una universidad “tan cara” (alrededor de 100 USD), por lo que pudieron hacer un esfuerzo para pagarla.

Dije si me están dando en la opción de ingreso libre, y como no era tan cara a comparación de otras universidades. Postular a un nacional de hecho que me iba tomar un año, por lo menos, prepararme. Entonces vamos a probar aquí. Las pensiones estaban en ese tiempo algo de 400 soles, y yo era consciente de que obviamente mis papás no ganaban tanto, no para ir a una Universidad que cueste más.

También se encuentran casos como el de Fernando, el cual postuló dos veces a la facultad de Medicina en una universidad pública y no logró ingresar. Debido a los costos de la academia y la postulación, así como al no estar convencido de estudiar Medicina, decidió trabajar. Después de un tiempo de trabajar como vendedor en una farmacia, ahorrar dinero, conocer la carrera de Ciencias Políticas y las opciones que tenía para estudiarla, decidió postular a una universidad privada.

En ese sentido, entre los entrevistados de privadas, se encuentran historias en las que el examen de admisión o la selectividad en el ingreso jugó un rol importante en su elección educativa, principalmente, para desalentarlos de la opción pública. Chávez (2021) demostró algo similar al señalar que los estudiantes de universidades privadas de bajo costo no llegan a estudiar en universidades públicas, no porque no lo consideraron como una opción, sino porque tuvieron dificultades en el examen de admisión. El discurso institucional de este tipo de universidades plantea, justamente, llegar a jóvenes de sectores populares que no lograron ingresar a la universidad pública.

Esto se condice con lo experimentado por los entrevistados de universidades públicas. En sus relatos, se muestra un largo y difícil proceso para lograr ingresar; de hecho, el promedio de postulación de los entrevistados fue de 2.5 veces —aproximadamente, un año y medio de postulación—, y sólo dos de las entrevistadas lograron ingresar la primera vez que postularon. No obstante, a pesar de coincidir en que fue un proceso de postulación muy angustiante, en la mayoría de las entrevistas, se valoró de forma positiva que las universidades públicas sean selectivas con sus ingresantes. Felipe señaló que la existencia de un examen competitivo es un filtro importante para valorar lo que significa estudiar en una pública. En contraste con el colegio, donde usualmente no existen mecanismos de selección tan restrictivos, a través de los exámenes de admisión, las universidades seleccionan a los “mejores” estudiantes.

A una universidad nacional no entra cualquiera. Va una persona que se ha preparado para ingresar. No es como en el colegio donde simplemente vas y pides una vacante. O sea, a comparación de las universidades privadas, que ahí no hay tanta competencia para ingresar a diferencia de las más prestigiosas.

Para los entrevistados de universidades públicas, el examen de las universidades privadas a los que ellos podrían haber accedido eran fáciles o un simple trámite. En ese sentido, algunos de los entrevistados argumentaban que los exámenes de privadas no se constituían como un mecanismo de selección relevante que les permitiera diferenciarse. Para Sebastián, la diferencia entre entrar a una universidad pública y una privada tiene que ver con el esfuerzo y la “lucha” por el ingreso, lo que también denota la calidad de la universidad:

Hay una oferta de universidades donde el examen de admisión es un somero trámite. No me gusta mucho eso, y lamentablemente lo he visto bastantes años en la educación superior; entonces, cuando generas estos espacios donde sinónimo de postular es ingresar automáticamente, creo que es un indicador de calidad de la universidad.

En ese sentido, para los entrevistados de públicas, el examen de admisión por sus altos niveles de exigencia y competencia, de alguna manera, traza una distinción favorable entre las personas que van a estos centros y los que van a universidades privadas. Entrar a una universidad pública en Perú es tomado como un logro personal y familiar y, gran parte de ese logro se encuentra dado por la dificultad que supuso la postulación. No obstante, el examen de admisión también resulta siendo un elemento que desalienta de la opción pública. La inversión que implica prepararse para el examen y la posibilidad de fracaso es algo que limita esta posibilidad.

Si bien existen diferencias entre las percepciones de los entrevistados de públicas y privadas, la sensación de “no dar la talla” para dar el examen de admisión fue un sentimiento común. Como se desarrolla de forma más amplia en otro trabajo (Reátegui, 2023), fue un consenso señalar que sus colegios no les habían otorgado las competencias suficientes para afrontar un examen de admisión. A pesar de que en muchos casos eran estudiantes sobresalientes en la secundaria, la “baja calidad” de sus colegios era algo que cuestionaban, independientemente de si fueron a colegios públicos o privados.

Reflexiones finales

Observar las elecciones educativas de jóvenes EPG de sectores sociales inestables permite problematizar sobre las formas cómo se configuran las desigualdades en sociedades como la peruana, donde cada vez más personas acceden a la universidad en un campo segmentado. En ese sentido, el artículo intenta dialogar con otros estudios realizados en la región (Aguar, 2012; Tiramonti, 2009), que buscan explicar fenómenos relacionados a las desigualdades sociales y culturales desde los procesos de elección educativa.

En primer lugar —y en línea con la vasta evidencia sobre la alta valoración de las familias peruanas en relación con la educación de sus hijos e hijas (Ansión et al., 1998; Rojas et al., 2017)—, el artículo sugiere que el acceso a la universidad para este grupo de jóvenes se constituye como un proyecto familiar en el que se movilizan expectativas, y recursos económicos y sociales para lograr el ingreso. Si bien muchas de estas expectativas pueden verse ligadas a la mera obtención de una credencial educativa, también se observa que el acceso a la universidad para este grupo de jóvenes y sus familias puede constituirse como una ruptura del ciclo intergeneracional de desventaja educativa (Gofen, 2009). Más allá de la carrera o universidad que se elija, y la inversión familiar que se realice, el proyecto se encuentra abocado a modificar, de forma ascendente, la trayectoria familiar.

Al provenir de un espacio caracterizado por la ausencia de experiencias universitarias y donde el acceso no está garantizado, las elecciones educativas de estos jóvenes parecen mediadas, principalmente, por la posibilidad de ingresar. En contraste con lo que se encuentra en sectores de mayor privilegio, donde aspectos como la infraestructura, la distancia hacia la universidad o la organización de la enseñanza se pueden presentar como relevantes para la elección (Fuentes, 2017), para los jóvenes estudiados y sus familias la elección parece sujetarse al objetivo de lograr concretar los estudios universitarios.

Este proyecto familiar, sin embargo, convive con la falta de información y puede resultar en la entrega de un “cheque en blanco”. En general, a pesar de la voluntad por involucrarse en el proceso de elección de sus hijos, los familiares de los EPG “actúan más como espectadores que como guías” (Flanagan-Borquez, 2017, p. 96). Esto se puede observar en el proceso de elección de la carrera, en el que la mayoría de los entrevistados señalaron no tener información disponible o adecuada para discernir entre las opciones. Si bien se encontraron diferencias entre hombres y mujeres, relacionadas a una evaluación mayor por parte de las mujeres sobre las opciones disponibles y las posibilidades de ingresar, las decisiones se tomaron, principalmente, en base a la escasa información que tuvieron a la mano y, en algunos casos, resultó en un arrepentimiento de la opción elegida.

Esta ausencia de orientación no sólo proviene de un entorno familiar sin tradición educativa al nivel universitario; transversalmente, se observa que la mayoría de los colegios no les otorgaron la información suficiente y tampoco los orientaron en esta elección. En general, durante la transición a la universi-

dad, para los EPG se hacen evidentes las deficiencias de sus colegios, no sólo en términos de orientación, sino también porque, al prepararse para dar el examen de admisión, observan que, aun siendo estudiantes con buen desempeño escolar, no cuentan con los conocimientos y contenidos que se requieren para entrar a la universidad. Esto coincide con los trabajos de los EPG de la región, que argumentan que este grupo cuenta con un capital académico diferente o menor al de sus pares con familias con tradición universitaria, debido a que las escuelas a las que asistieron son de baja calidad (Guerrero-Valenzuela et al., 2022; Jarpa-Arriagada y Rodríguez-Garcés, 2017).

En este contexto, las academias preuniversitarias, muy extendidas en el sistema educativo peruano, parecen constituirse como un espacio de “educación en las sombras” (Bray, 2013). Es un sistema alternativo a la educación formal, desregulado, pero que, a pesar de su carácter informal, para los entrevistados significó un paso esencial para ingresar a la universidad. Si bien los espacios de educación en las sombras tienden a exacerbar las desigualdades sociales —por ejemplo, entre los que pueden acceder a una academia y los que no—, en el caso estudiado, esta interpretación puede ser vista también desde otro ángulo, ya que para los entrevistados ir a una academia significó nivelarse y sobreponerse a una desigualdad previa en sus trayectorias, la cual se encontraba marcada por una formación escolar deficiente.

Por otro lado, a pesar del crecimiento de la oferta universitaria en el Perú, para el grupo estudiado las opciones fueron limitadas. El factor económico es, sin duda, el más importante para definir sus opciones. Por ejemplo, hubo un consenso en señalar a un grupo de universidades privadas como inaccesibles en términos de costos. Pero, también, se juegan concepciones respecto al estatus de las universidades o las posibilidades de ingresar. En algunos casos, se valoraba negativamente a ciertas universidades privadas en términos de calidad, o se percibían las universidades públicas como ineficientes y de difícil acceso. No obstante, visto en retrospectiva, hubo un consenso —para los EPG de universidades privadas como públicas— en que las universidades públicas eran competitivas y de buena calidad.

Los exámenes de admisión a las universidades públicas juegan un rol importante en esta percepción. En un contexto de deterioro del sistema público, para los entrevistados de universidades públicas los exámenes de admisión son la forma de garantizar la calidad de sus universidades —de hecho, muchos argumentaron que el prestigio de las estatales se cimienta en que los estudiantes realizan un esfuerzo real por ingresar—, y se constituye como un capital simbólico para ellos como estudiantes y egresados. En un contexto donde la mayoría de sus familiares no han estudiado en la universidad, atravesar la prueba de admisión de alguna manera los hace “merecedores” de ser universitarios y los habilita a pertenecer a ese espacio. No obstante, a contramano y como se observa en las trayectorias de los entrevistados que fueron a universidades privadas, el examen de admisión es también un dispositivo de exclusión y un poderoso desalentador de que más jóvenes accedan a la universidad pública.

Referencias

- Aguiar, A. (2012). Cuando la elección de la escuela es libre: el caso de las elites y clases medias brasileras. En S. Ziegler y V. Gessaghi (Ed.). *La formación de las elites: nuevas investigaciones y desafíos contemporáneos* (pp. 123-145). Manantial.
- Ames, P. (2013). ¿Construyendo nuevas identidades? Género y educación en los proyectos de vida de las jóvenes rurales del Perú. *Documento de Trabajo*, 192. IEP.
- Ansión, J., Lazarte, A., Matos, S., Rodríguez, J., y Vega-Centeno, P. (1998). *Educación: la mejor herencia. Decisiones educativas y expectativas de los padres de familia. Una aproximación empírica*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Balarin, M., Alcázar, L., Glave, C., y Rodríguez, M. (2017). *Transiciones inciertas: Una mirada a los jóvenes de contextos urbanos vulnerables de Lima*. GRADE
- Benavides, M., León, J., Haag, F., y Cueva, S. (2015). Expansión y diversificación de la educación superior universitaria, y su relación con la desigualdad y la segregación. *Documento de investigación*, 78. GRADE.
- Benavides, M., y Etesse, M. (2012). Movilidad educativa intergeneracional, educación superior y movilidad social en el Perú: evidencias recientes a partir de la encuesta de hogares. En R. Cuenca (Ed.). *Educación Superior Movilidad Social e Identidad*. IEP.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores.
- Bray, M. (2013). *Un sistema educativo a la sombra. Las tutorías privadas*. Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE).
- Bustamante, M. (2018). Estudiando para ser alguien en la vida: consecuencias del fracaso educativo en los jóvenes de Nauta. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 10(10), 83-98.
- Callender, C., y Jackson, J. (2008). Does the fear of debt constrain choice of university and subject of study? *Studies in Higher Education*, 33(4), 405-429. <https://doi.org/10.1080/03075070802211802>
- Canales, A., y De los Ríos, D. (2009). Retención de estudiantes universitarios vulnerables. *Calidad en la Educación*, (30), 50-8.
- Chávez, C. (2021). *Masificación educativa y diversificación institucional. Discursos y diseños organizacionales en universidades privadas de bajo costo en el Perú*. [Tesis de doctorado, PUCP].
- Choy, S. (2001). *Students Whose Parents Did Not Go to College: Postsecondary Access, Persistence, and Attainment*. Department of Education, National Center for Education Statistics.

- Cuenca, R. (22 de marzo de 2015). *Universitarios de primera generación: Retos de la expansión universitaria*. <https://ricardocuenca.lamula.pe/2015/03/22/universitarios-de-primera-generacion/palimpsesto/>
- Cuenca, R., y Reátegui, L. (2016). La incumplida promesa universitaria en el Perú. *Documento de Trabajo*, 230. IEP.
- Comisión de la Verdad y la Reconciliación (2003). *Informe final. Comisión de la Verdad y Reconciliación*. CVR.
- Degregori, C. (2012). *La década de la antipolítica: auge y huida de Alberto Fujimori y Vladimiro Montesinos. Obras Escogidas II; Ideología y Política*, 35. IEP.
- Flanagan-Bórquez, A. (2017). Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: realidades y desafíos. *Revista de la Educación Superior*, 46(183), 87-104.
- Flanagan-Bórquez, A., Rojas-Murphy, A., Guzmán-Valenzuela, C., y Varas-Aguilera, P. (2023). Análisis crítico del estado de la investigación sobre estudiantes de primera generación en Latinoamérica. *RMIE*, 28(97), 363-390.
- Fuentes, S. (2017). Elegir la universidad privada en Buenos Aires: espacialización de la elección en contextos de diversificación. *Educasao Pesquisa*, 43(4), 957-972.
- Garfias, M. (2015). La persistencia de las desigualdades en el ámbito de la educación universitaria El caso de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1940-2000. En R. Cuenca (Ed.) *La educación universitaria en el Perú. Democracia, expansión y desigualdades*. IEP.
- Ghiardo, F., y Dávila, O. (2020). Educación superior y estructura social en Chile: aproximaciones desde tres grupos generacionales. *Última Década*, 28(53), 40-77.
- Grompone, A., Reátegui, L., y Rentería, M. (2018). Acumulación de desventajas: El tránsito de los jóvenes rurales a la educación superior. En: R. Fort, M. Varese, y C. de los Ríos (Eds.). *Sepia XVII. Perú: El problema agrario en debate*, 431-465. SEPIA.
- Guerrero, G., y Rojas, V. (2019). Young women and higher education in Peru: How does gender shape their educational trajectories? *Gender and Education*, 32(8), 1090-1108.
- Guerrero-Valenzuela, M., Rivero, G., Salvo, A., Varas Aguilera, P., Vera, D., y Flanagan-Bórquez, A. (2022). Estudio exploratorio sobre las experiencias de estudiantes universitarios de primera generación. Análisis crítico del estado de la investigación sobre estudiantes de primera generación en Latinoamérica y su valoración de Programas de Acción Afirmativa. *Praxis Educativa*, 26(2), 1-26.
- Huber, L., y Lamas, L. (2017). *Deconstruyendo el rombo. Consideraciones sobre la nueva clase media en el Perú*. IEP.

- Jarpa-Arriagada, C., y Rodríguez-Garcés, C. (2017). Segmentación y exclusión en Chile: el caso de los jóvenes primera generación en educación superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 327-343.
- La Serna, K. (2021). Superando desafíos académicos y laborales: fabricación y despliegue del capital social entre estudiantes inmigrantes de la Universidad del Pacífico. En O. Manky (Ed.). *Rostros del trabajo: desigualdad, poder e identidad en el Perú contemporáneo*. Universidad del Pacífico.
- Lamas, L. (2015). La universidad privada en la construcción de subjetividades juveniles emprendedoras. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 7(7), 127-151.
- Langa-Rosado, D., Torrents, D. y Troiano, H. (2019). El carácter contingente de las elecciones y la experiencia universitaria: riesgo y origen social. *Revista de Sociología de la Educación*, 12(2), 228-244. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.2.14308>
- Langa-Rosado, D. (2018). La apuesta universitaria en los jóvenes de clases populares. Entre la promoción social y la falta de horizonte. *Revista Española de Sociología*, 27(1). <https://doi.org/10.22325/fes/res.2018.9>
- Linne, J. (2018). El Deseo de Ser Primera Generación Universitaria. Ingreso y Graduación en Jóvenes de Sectores Populares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 129-147.
- López, N. (2021). Ni ciudadanos ni consumidores: experiencias de estudiantes de una universidad privada en Huamanga, Ayacucho. En O. Manky (Ed.). *Rostros del trabajo: desigualdad, poder e identidad en el Perú contemporáneo*. UP.
- Reátegui, L. (2023). La transición a la universidad de las y los jóvenes que son primera generación de estudiantes universitarios en Lima-Perú. [Tesis de maestría, FLACSO]. Reátegui, L., Grompone, A., y Rentería, M. (2022). *¿De qué colegio eres? La reproducción de la clase alta en el Perú*. IEP.
- Reay, D., Ball, S., y David, M. (2002) 'It's taking me a long time, but I'll get there in the end': mature student on access courses and higher education choice. *British Education Research Journal*, 28(1), 5-19.
- Rodriguez, M., y Saavedra, M. (2020). Moviéndose de una decepción a otra: los jóvenes que cambian de escuelas en contextos urbano-vulnerables de Lima Metropolitana. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(12), 217-242.
- Rojas, V., Guerrero, G., y Vargas, J. (2017). El género y las trayectorias hacia la adultez en el Perú: educación, trabajo y maternidad/paternidad. *Documento de trabajo*. GRADE
- Román, A., y Ramírez, A. (2018). *¿El mito sigue vivo? Privatización y diferenciación social en la educación peruana*. IEP.

- Ruiz-Bravo, P., Sánchez, J., y Pizarro, A. (2019). Liderazgo de mujeres en las universidades peruanas. En A. Alonso y T. Lange de Paz (Eds.). *La hora del liderazgo feminista* (pp. 257-264). UNESCO.
- Sanz, P. (2015). El tránsito de la escuela pública a la escuela privada en el sector emergente de Lima Metropolitana: ¿Buscando mejor calidad? *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 7(7), 95-125.
- Seclén, E. (2014). ¿A dónde van los que quieren salir adelante? Estudiantes de nuevas universidades privadas y la búsqueda del éxito: el caso de la Universidad César Vallejo. *Debates en Sociología*, (39), 127-159.
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu). (2021). *III Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria en el Perú*. Sunedu.
- Tiramonti, G. (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino: especificaciones teóricas y empíricas. En Tiramonti y Montes (Comp.). *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 25-38). FLACSO.
- Urrutia, A., y Trivelli, C. (2018). Geografías de la resiliencia: la configuración de las aspiraciones de los jóvenes peruanos rurales. *Documento de Trabajo*, 243. IEP.

Anexo 1. Relación de entrevistados

	Nombre ficticio	Edad	Gestión del colegio	Profesión	Gestión de la universidad	Distrito de residencia durante su colegio y universidad
1	Fernando	28	Público	Ciencia Política	Privada	San Juan de Lurigancho
2	Luis	26	Privado-Público	Economía	Pública	San Martín de Porres
3	Carolina	22	Público	Derecho	Pública	San Juan de Lurigancho
4	Sebastián	32	Público	Economía	Pública	San Juan de Lurigancho
5	Pedro	27	Público	Ingeniería Ambiental	Pública	San Juan de Lurigancho
6	Ramón	19	Público	Diseño Gráfico	Privada	Carabayllo
7	Andrea	28	Privado	Derecho	Pública	Ventanilla
8	Gabriela	26	Público	Enfermería	Privada	Pachacamac
9	Cecilia	28	Público	Economía	Pública	El Agustino
10	Carlos	28	Privado	Ciencia Política	Privada	Ate Vitarte
11	Samantha	28	Público	Educación	Pública	Santa Anita-El Agustino
12	Felipe	31	Público	Ingeniería Eléctrica	Pública	Callao
13	Lucia	28	Público	Psicología	Pública	Ate Vitarte
14	Rafael	25	Privado-Público	Ingeniería Eléctrica	Pública	Pueblo Libre
15	Jorge	25	Privado	Ingeniería Ambiental	Pública	Jesús Maria
16	Julia	27	Privado	Derecho	Pública	Independencia - Callao
17	Beatriz	29	Público	Derecho	Pública	Santa Anita
18	Pamela	25	Público	Ciencias Políticas	Privada	Villa el Salvador
19	Melissa	26	Privado	Derecho	Privada	Independencia - Callao
20	Heber	30	Público	Traducción e Interpretación	Privada	Ventanilla

Reseña: Hargreaves, A. (2023).
*Liderazgo desde el medio. Tocando el corazón
de la transformación educativa.*
Taylor & Francis.

Roberto Barrientos

Universidad Marcelino Champagnat
<https://orcid.org/0000-0002-9650-307X>
rbarrientosm@umch.edu.pe

Recibido: 19/02/2024
Aprobado: 07/03/2024

Resumen

En su último trabajo, Andy Hargreaves presenta una visión innovadora del liderazgo educativo, con la que enfatiza la importancia de abordar los desafíos contemporáneos desde una perspectiva centrada y colaborativa. *Liderazgo desde el medio. Tocando el corazón de la transformación educativa* no solo argumenta en contra de la imposición autoritaria y la innovación caótica, sino que propone un modelo de liderazgo que valora la agilidad, la unidad profesional y la movilización efectiva de personas a través de la confianza. A través de siete capítulos, Hargreaves desarrolla su argumento combinando el análisis teórico y los ejemplos prácticos: desde la necesidad de líderes efectivos frente a desafíos globales como el cambio climático y la crisis democrática, hasta la exploración de las paradojas inherentes al liderazgo y la importancia del liderazgo imperfecto.

Hargreaves resalta la centralidad de la comunidad y la colaboración, y redefine el *medio* como el núcleo vital de cualquier organización educativa. Para el autor, liderar *desde el medio* es crucial porque este nivel actúa como un puente esencial entre las altas esferas de toma de decisiones y la base operativa en los sistemas educativos. Al involucrar eficazmente este nivel intermedio, se asegura una mejor transmisión y adaptación de las políticas y reformas, a la vez que se recogen y escalan las innovaciones desde abajo. Así, con una mayor coherencia y eficacia en la implementación de cambios, se fortalece la conexión entre la teoría de las políticas y su práctica real en las aulas. Ello resulta en un impacto educativo más significativo y sostenible.

El autor también examina el papel crucial de los distritos escolares en la mejora de la educación. Asimismo, aborda la influencia de las metáforas en el liderazgo proponiendo un enfoque más orgánico y sostenible basado en procesos naturales. Hargreaves discute cómo el liderazgo *desde el medio* puede transformar sistemas educativos enteros, y enfatiza la importancia de la confianza, la automejora escolar, y los movimientos sociales (Colbert y Sarmiento, 2017; Rincón-Gallardo, 2019).

El libro consta de siete capítulos. En el primero, Hargreaves reflexiona sobre los desafíos que enfrenta el sistema educativo, lo que él denomina como los cinco grandes desafíos o males: el cambio climático, la crisis de la democracia, la amenaza de las guerras, el racismo creciente y las secuelas de la pandemia del COVID. En esa línea, explora la necesidad de líderes educativos efectivos, y cómo estos pueden influir en el cambio y mejora en las escuelas con un nuevo tipo de liderazgo. En el segundo capítulo, aborda las complejidades y desafíos del liderazgo educativo, e introduce el concepto de *liderazgo imperfecto* (2019), acuñado y desarrollado por Steve Mumby, quien fue director del Consejo Nacional para el Liderazgo Escolar en el Reino Unido responsable de la mejora de 20,000 escuelas.

En los siguientes capítulos, desarrolla el concepto de liderazgo colaborativo centrado en la comunidad, además de rescatar investigaciones recientes

como la de Tournier, Chimier y Jones (2023). Dicho estudio concluye que los distritos cumplen un papel clave para catalizar y desplegar energías docentes. Hargreaves argumenta que, gracias al empoderamiento de los órganos intermedios, ocurrió una mejora de aprendizajes en Comunicación y Matemática en Ontario (Hargreaves y Shirley, 2020). Este caso es un ejemplo de cómo cada distrito puede desarrollar su propia estrategia de educación inclusiva adaptada a su comunidad. En el caso de Ontario, se formó un equipo para conectar los distritos, fomentar el intercambio de conocimientos y una responsabilidad compartida por el logro estudiantil. La estrategia de “Liderazgo desde el Medio” se basó en siete principios: sensibilidad a la diversidad, responsabilidad, iniciativa, integración, transparencia, humildad y diseño. Estos principios fomentaron la colaboración y el apoyo mutuo entre los distritos, lo que llevó a mejoras significativas en los resultados educativos. Finalmente, el autor sustenta que las metáforas que se usan para explicar o aproximarnos a la realidad son muchas veces determinantes acerca de cómo actuamos sobre la misma. En ese sentido, discute el uso de metáforas mecánicas e industriales en el liderazgo, y propone usar metáforas más orgánicas acerca del mismo. Este enfoque considera el aprendizaje y el liderazgo como procesos naturales y sostenibles, enfatizando la diversidad, la colaboración y la responsabilidad colectiva.

Hargreaves destaca el rol que cumplen las redes educativas como herramientas poderosas para el desarrollo e intercambio de conocimientos y experiencias desde las escuelas. El autor sintetiza siete principios clave basado en la evidencia para desarrollar redes escolares efectivas: su visión; objetivos y enfoque compartidos; las actividades colaborativas a desarrollar; identificar quiénes participan y qué se espera de ellos; establecer la gobernanza de la red; decidir cómo compartir y utilizar lo aprendido; y la sostenibilidad, lo que implica planificar cómo la red sobrevivirá, prosperará y eventualmente concluirá.

A mi parecer, este es un libro clave para todo interesado en el cambio educativo. Hargreaves es capaz de mirar el árbol y, al mismo tiempo, el bosque. Con su experiencia de más de 40 años de investigación de la profesión docente y de ser asesor en mejora de sistemas educativos, puede ofrecernos una mirada comprensiva de lo que ha venido ocurriendo en educación. Hace más de 10 años, fundó Atlantic Rim Collaboratory (ARC), que es un movimiento global que una a los sistemas educativos para aprender y tomar medidas de promoción de la equidad, la excelencia en sentido amplio, la inclusión, el bienestar, la democracia y los derechos humanos en la reforma educativa. En la actualidad, forman parte de ARC Islandia, Escocia, Nueva Escocia, Uruguay, Saskatchewan y Gales.

Asimismo, este libro es un referente útil para el contexto peruano. Creo que los líderes del medio representan una pieza clave o un conjunto de actores esenciales para la mejora del sistema educativo del país. En este caso, los líderes del medio se refieren a aquellos que se ubican entre las bases y el Gobierno central, específicamente las Direcciones Regionales de Educación (DRE y Gerencias de Educación), las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) y los

directivos de escuelas. También, incluyo en esta categoría a los funcionarios estables del Ministerio de Educación.

Desde mi punto de vista, hay un gran potencial en el proceso de transformación de sistemas educativos, como el de Perú y otros países, que han iniciado la construcción de un sistema meritocrático. Este enfoque promueve una mayor estabilidad en las políticas públicas. Tal como menciona José Luis Gargurevich, exviceministro de Educación, los funcionarios son “guardianes de estas políticas públicas”. Ser custodio es posible si se cuenta con estabilidad laboral. Esto es lo que ha sucedido en Perú tras la implementación de la Ley de Reforma Magisterial en 2012, durante el mandato de Patricia Salas como ministra de Educación, que continuó bajo la gestión de Jaime Saavedra. Esta reforma ha contribuido a la erradicación de la inestabilidad en los cargos.

Es importante reconocer los avances logrados por la Dirección General de Desarrollo Docente (DIGEDD) del Ministerio de Educación, y en particular por el órgano de línea la Dirección de Evaluación Docente (DIED), encargada de los procesos de selección, reclutamiento, permanencia y despido de docentes, directores de escuelas, especialistas y jefes de UGEL, así como de especialistas y jefes de área de las direcciones regionales de educación. Este sistema meritocrático no es común en muchos países latinoamericanos. Por ello, se puede afirmar que Perú cuenta con un contexto favorable para capitalizar el liderazgo intermedio y mejorar la calidad docente. Esto ha sido un factor contribuyente en las mejoras observadas en los resultados de pruebas internacionales (Bruns et al., 2023).

El libro infunde confianza y seguridad en la posibilidad de cambiar nuestro sistema educativo. Aunque no proporciona recetas, sí ofrece valiosas pistas sobre posibles caminos a seguir y advertencias acerca de rutas a evitar. Es importante considerar los impulsores de cambio del sistema que Hargreaves propone para llevar a cabo mejoras sostenibles y promover transformaciones profundas en nuestros sistemas educativos. Su enfoque nos guía hacia una evolución educativa reflexiva y fundamentada que oriente nuestros esfuerzos hacia un progreso significativo y duradero. Hargreaves afirma que un elemento clave para la transformación de sistemas educativos consiste en devolver la confianza entre personas y hacia las instituciones. Sin embargo, también señala que, si bien “es muy difícil construir la confianza en un líder, es mucho más difícil conseguir la confianza en un sistema” (p. 82), aunque no es imposible si se empieza desde ahora.

Referencias

- Bruns, B., Schneider, B., y Saavedra, J. (2023). The politics of transforming education in Peru: 2007-2020. *Research on Improving Systems of Education (RISE)*. https://doi.org/10.35489/bsg-rise-wp_2023/135
- Colbert, V., y Sarmiento, A. (2017). Social justice, educational change and Escuela Nueva. En H. J. Malone, S. Rincón-Gallardo, y K. Kew (Eds.), *Future Directions of Educational Change: Social Justice, Professional and System Change*. Routledge.
- Hargreaves, A. (2023). *Leadership From the Middle: The Beating Heart of Educational Transformation*. Taylor & Francis.
- Hargreaves, A., y Shirley, D. (2020). Leading from the middle: its nature, origins and importance. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(1), 92–114. <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2019-0013>
- Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberating Learning, educational change as social movement*. Routledge.
- Tournier, B., Chimier, C., y Jones, C. (2023). *Leading Teaching and Learning Together: The Role of the Middle Tier*. IPEE-UNESCO.

REVISTA PERUANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Número 19 / 2023

Artículos

Una estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia investigativa en estudiantes de los niveles Inicial y Primario

María de los Ángeles Sánchez Trujillo y Eduar Antonio Rodríguez Flores

La retroalimentación por WhatsApp y el aprendizaje de la escritura argumentativa durante la pandemia de la COVID-19

Adolfo Zárate y Dalila Cabrera Arteaga

La educación rural y sus microcontextos: Lecciones de Yauyos

Jeanine Anderson y Jessaca Leinaweaver

La relación docente-estudiante a través del contenido multimedia audiovisual y las redes sociales

Manolo Camacho Weberbauer, Carla Levi, Edward Cárdenas y Fernando Santos

La educación rural y sus micro contextos: Lecciones de Yauyos

Jeanine Anderson y Jessaca Leinaweaver

La elección universitaria de jóvenes que son primera generación de universitarios en Lima-Perú

Luciana Reátegui

Reseña

Hargreaves, A. (2023). Leadership From the Middle: The Beating Heart of Educational Transformation.

Roberto Barrientos

