

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

SIEP

Sociedad de
Investigación
Educativa
Peruana

Revista Peruana de Investigación Educativa

Número 3 | 2011



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

REVISTA PERUANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Número 3 2011

The logo for SIEP (Sociedad de Investigación Educativa Peruana) features the letters 'SIEP' in a bold, white, sans-serif font. The letters are set against a solid black rectangular background. A thin white horizontal line is positioned directly beneath the letters 'IEP'.

Sociedad de
Investigación
Educativa
Peruana

Revista Peruana de Investigación Educativa

Número 3, 2011

Editores: Ricardo Cuenca – IEP / Santiago Cueto – GRADE

Consejo Editorial (2011-2013): Carolina de Belaunde (Instituto de Estudios Peruanos), Liliana Miranda (Ministerio de Educación), Iván Montes (Universidad La Salle), Paul Neira (Instituto Apoyo), José Rodríguez (Pontificia Universidad Católica del Perú), Néstor Valdivia (Grupo de Análisis para el Desarrollo), Virginia Zavala (Pontificia Universidad Católica del Perú).

Consejo Consultivo Internacional (2011-2013): 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) y Margarita Zorrilla (Universidad Autónoma de Aguascalientes).

Corrección de Estilo: Diana Zapata / Javier Salvador
Asistente de Edición: Luciana Collada Pareja / Mayli Zapata
Secretaria Ejecutiva de la SIEP: Lucía Bacigalupo

Diseño de carátula: Línea Gráfica Vixual
Diagramación: Ediciones Nova Print SAC
Impresión: Universidad La Salle.

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

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

Sociedad de Investigación Educativa Peruana
Email: revista@siep.org.pe
Web: www.siep.org.pe

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

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2010-00000
Impreso en el Perú – Printed in Peru

Esta publicación contó con el valioso apoyo de la Universidad La Salle de Arequipa.



Índice

PRESENTACIÓN

El Número Tres <i>Santiago Cueto y Ricardo Cuenca</i>	5
--	---

ARTÍCULOS

Descentralización y presupuesto de la educación pública en el Perú: avances y desafíos <i>Lorena Alcázar y Néstor Valdivia</i>	7
Volver a pensar la educación pública <i>Juan Ansión</i>	52
El efecto educación en el desarrollo social: intelectual y políticamente subestimado <i>David P. Baker</i>	74
Variables socioculturales y cognitivas en el desarrollo de la comprensión de lectura en Lima, Perú <i>Silvia Morales</i>	96
De voces y silencios. Escrituras y reflexiones en torno a la indagación de los aprendizajes de jóvenes alumnos en distintos contextos <i>Andrea Pérez , Silvina Cimolai y Julia Lucas</i>	130

Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes del área curricular de CTA en las II.EE. públicas de educación secundaria de Arequipa (Perú) <i>Osbaldo Turpo Gebera</i>	159
--	-----

RESEÑAS

Aplicando las neurociencias a la educación <i>Walter L. Arias Gallegos</i>	201
La investigación transcultural del desarrollo infantil <i>Tomás Caycho Rodríguez</i>	207
Retos internacionales para la educación inicial y la primaria <i>Sara García</i>	213

PRESENTACIÓN

El Número Tres

Editar y publicar en el Perú el tercer número de una revista académica que cuenta con una exigente revisión de pares debería ser motivo de orgullo para cualquiera, como lo es para nosotros en la Sociedad de Investigación Educativa Peruana (SIEP). Esto porque se trata de una revista sin ningún apoyo del sector estatal, aunque sí de muchas personas e instituciones que de manera desinteresada contribuyen a fomentar la investigación, pensando que es una tarea importante en sí misma, y por el potencial que la investigación encierra para mejorar la calidad de vida de las personas. Entre estas quisiéramos agradecer en primer lugar al Hermano Miguel Mendoza y a nuestro asociado Iván Montes, quienes lograron el auspicio de la flamante Universidad La Salle de Arequipa para la impresión del presente número de la Revista. También queremos agradecer a los revisores, principalmente asociados de la SIEP, que con sus evaluaciones y comentarios han permitido establecer el mérito académico de cada investigación recibida en la Revista. En todos los casos hemos compartido estos comentarios con los autores, ya sea que su artículo haya sido finalmente aceptado para publicación o no. Esto como una forma de contribuir a elevar el rigor académico en el campo que nos ocupa.

La publicación de este número de la Revista llega en un momento de cambio político, en que el Gobierno entrante ha ofrecido, entre otras cosas, fomentar el desarrollo de ciencia y tecnología. Al respecto, es notable que en el Perú cada vez que se habla de “ciencia”, se tiene la casi necesidad de añadirle “y tecnología”, para de alguna forma darle sentido. Esto tiene que ver con la concepción actual de ciencia, que se orienta a incrementar la productividad. Así, mucho del escaso apoyo desde el Estado para la ciencia ha ido a investigaciones que se espera permitan mayor rentabilidad

económica, incrementando de esta manera el Producto Bruto Interno. Este es un fin razonable por cierto, pero que se ha hecho minimizando la atención a otras formas de hacer investigación, como por ejemplo el enfoque de las ciencias sociales y la educación. Se podría defender una mayor inversión en investigación en estos campos desde un punto de vista económico, pero, más allá de ello, la ciencia se debería justificar en tanto avance del conocimiento, que es una de las características inherentes del ser humano. Es de este incremento en el conocimiento que se debería poder derivar múltiples aplicaciones prácticas. Ojalá que el mayor apoyo a la investigación desde el sector estatal, que todavía no se concreta, se vuelva realidad pronto e implique una visión de la ciencia en un sentido bastante más amplio que el actual.

El presente número de la Revista es por lo menos en un sentido más variado que los anteriores. Los dos primeros números contenían reflexiones teóricas y estudios cualitativos. El presente número incluye estos dos tipos de análisis, pero también estudios cuantitativos. Como en los dos anteriores números, tenemos contribuciones de académicos internacionales y peruanos, de modo que ofrecemos a los lectores seis artículos originales y tres reseñas. Con todo ello, esperamos ir creciendo en relevancia para diferentes actores interesados en la investigación educativa.

Sin olvidar la satisfacción que sentimos con la publicación del número tres de la Revista, somos conscientes de que, al igual que la ciencia misma, la tarea de mejorar nuestra labor como editores no acabará nunca. Invitamos a todos a leer y contribuir, pues la Revista seguirá avanzando.

Santiago Cueto y Ricardo Cuenca

Coeditores de la Revista Peruana de Investigación Educativa

Descentralización y Presupuesto de la Educación Pública en el Perú: Avances y Desafíos

Lorena Alcázar y Néstor Valdivia

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)

Lorena Alcázar es Licenciada en Economía de la Universidad del Pacífico con Maestrías en Economía Política e Internacional del Kiel Institute y en Economía de Washington University y Ph.D. en Economía por Washington University. En la actualidad es Directora de Investigaciones e Investigadora Principal del Grupo de Análisis para el Desarrollo. Ha realizado diversas investigaciones en temas de diseño y evaluación de programas sociales, educación, salud y descentralización y política fiscal. En temas educativos, ha trabajado en el análisis de los determinantes de la deserción escolar, el caso de Fe y Alegría, educación rural, ausentismo docente, seguimiento y asignación del presupuesto y gasto y descentralización.

Néstor Valdivia es Licenciado en Sociología por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y candidato a doctor por El Colegio de México. Actualmente se desempeña como Investigador Asociado de GRADE. Ha desarrollado estudios sobre la problemática del mercado de trabajo profesional y la capacitación laboral. También ha realizado consultorías e investigaciones sobre el proceso de descentralización del sistema educativo y el rol de los gobiernos locales y regionales en la gestión educativa en el Perú.

Descentralización y Presupuesto de la Educación Pública en el Perú: Avances y Desafíos

Resumen

El artículo presenta un diagnóstico de la gestión presupuestal de la educación pública en un contexto de descentralización política que ha implicado la transferencia de competencias y funciones educativas a los gobiernos subnacionales. Sobre la base del análisis de las normas, información presupuestal y estudios de casos, se identifican procesos clave que subyacen al financiamiento y la transferencia de recursos hacia los gobiernos regionales y las municipalidades, así como algunas de las principales características y resultados de la asignación y ejecución presupuestal en esos niveles. Esto permite identificar algunos importantes logros y problemas de la gestión presupuestal descentralizada del sector educativo.

Palabras clave: educación pública, descentralización de la educación, presupuesto para la educación

Decentralization and Public Education Budget in Peru: Progress and Challenges

Abstract

The article presents a diagnosis of the funding and budget management of the public education in Peru in a context of a political decentralization process that has implied the transfer of education competencies and functions to the sub national governments. Based on the analysis of the legal framework, budget information and evidence obtained through case studies, we identify key practices of the financing and transfers of resources to the regional and municipal governments, as well as the some of the main characteristics and results of budget allocation and execution processes at those government levels. This allows us to identify some important achievements and problems of the decentralized budgeting management of the educational sector.

Keywords: public education, educational decentralization, education budget

Introducción

El proceso de descentralización de la educación implica ineludiblemente la transferencia de los recursos necesarios para el cumplimiento de las obligaciones asignadas a las instancias descentralizadas. En la actualidad, los gobiernos regionales y locales ejecutan una parte del gasto de la función educación del nivel central y cuentan, además, con recursos propios y de otras fuentes que son destinados al sector educativo. No obstante, estas transferencias carecen de un diseño para la satisfacción de los objetivos del sector y de criterios de asignación para asegurar su equidad. Además, es poco lo que se sabe sobre cómo los gobiernos subnacionales vienen asignando y ejecutando recursos destinados al sector educativo y qué problemas enfrentan.

El objetivo de este artículo es presentar un diagnóstico de los avances y desafíos de la descentralización de la educación desde la perspectiva del presupuesto, lo que permita identificar recomendaciones de política que contribuyan a fortalecer el proceso en el corto plazo y a una gestión equitativa y eficiente de la educación en el largo plazo.

El artículo comprende tres partes. La primera incluye un breve diagnóstico institucional y normativo de la descentralización educativa, identificando los roles de cada nivel de gobierno y señalando los principales problemas, así como los avances del proceso. La segunda parte analiza la evolución y distribución de los recursos públicos destinados al sector educación por tipo de fuente y categoría de gasto para los tres niveles de gobierno: central, regional y local. Ambas partes se basan principalmente en el análisis de las cifras presupuestales del Sistema Integrado de Información Financiera (SIAF), la revisión de las normas legales y documentos oficiales, así como información derivada de conversaciones con representantes del sector.

La tercera parte presenta los resultados de un estudio de casos a fin de identificar logros y problemas de las transferencias de funciones y recursos del sector educativo en el ámbito regional y local, a través de revisión de fuentes documentales e información de entrevistas con autoridades y funcionarios de las instancias de gobierno. Para ello se seleccionaron regiones y municipios de distintas zonas geográficas del país. Se consideraron los Gobiernos Regionales de Piura, Loreto y Cusco, y en cada una de esas regiones se seleccionaron dos municipalidades, llegando a incluir seis gobiernos locales en total —tres de ellos incorporados en el Plan Piloto de Municipalización de la Gestión Educativa (PPM)—.

El Proceso de Descentralización en el Sector Educación: Avances y Problemas

Contexto del Proceso de Descentralización Educativa en América Latina y el Perú

La descentralización política del Estado es un proceso experimentado en las últimas décadas por varios países de la región latinoamericana. Las reformas establecidas —bajo ritmos y modalidades diferentes— han estado guiadas por diversas motivaciones, entre las cuales está la búsqueda de una mayor eficiencia del gasto público y de un mayor control de los usuarios sobre la gestión del servicio. Sin embargo, luego de varios años de iniciada la descentralización en el campo educativo, los balances sobre lo avanzado no arrojan evidencias claras y contundentes. Tanto en términos de equidad como de eficiencia social, los resultados alcanzados son ambiguos y parecen estar reflejando reales limitaciones (Di Gropello, 1999). La descentralización educativa no escaparía de los problemas que han caracterizado a la descentralización política, en general marcada por la ineficiencia de las instancias locales y el incremento de las desigualdades entre las regiones (Burki, Perry y Dillinger, 1999).

Un trabajo publicado en 2004 —en el que se realiza un balance de las experiencias de descentralización educativa en América Latina— señala que, entre las limitaciones que han impedido aprovechar mejor los beneficios de ese proceso, está el poco apoyo proporcionado por los ministerios de Educación a la difusión, estimulación y réplica de las experiencias innovadoras que —de hecho— se han desarrollado en el marco de la descentralización de la educación en la región (Winkler, 2004). Dicho diagnóstico concluye que, a pesar de la participación promovida en los nuevos marcos institucionales descentralizados, los mecanismos de rendición de cuentas siguen siendo débiles. En general, el traspaso de la responsabilidad de la provisión a niveles subnacionales de gobierno ha implicado una serie de problemas en el diseño del nuevo marco institucional y grandes desafíos relacionados con las capacidades de gestión.

En el caso peruano, los diagnósticos realizados han enfatizado la existencia de problemas en el diseño institucional de la reforma descentralizadora. De hecho, existen duplicidades, vacíos, contradicciones entre las funciones que ejerce el Ministerio de Educación y las que ejercen los gobiernos regionales

y locales —así como las respectivas instancias de gestión educativa¹—. Otro de los problemas detectados por los estudios realizados hasta el momento es el relacionado con la debilidad institucional del Estado peruano y el escaso desarrollo de capacidades en el ámbito de los gobiernos subnacionales y las instancias de gestión educativa descentralizada (Vegas, Dunkelberg y Céspedes, 2010; Boff y Muñoz, 2001; Díaz, Valdivia y Lajo, 2007; Andrade, Carrillo y Nakano, 2005). Los gobiernos regionales y las municipalidades —así como las Direcciones Regionales de Educación (DRE) y las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL)— enfrentan una serie de limitaciones para una gestión eficiente debido a las trabas burocráticas de su aparato administrativo, la escasez de personal calificado en ciertas áreas especializadas y la falta de uso de evidencia empírica para la definición de sus políticas y programas educativos.

Marco Normativo de la Descentralización Educativa en el Perú²

El actual proceso de descentralización del país se inició en 2002 con la reforma constitucional y la aprobación de la Ley de Bases de la Descentralización (LBD). Esta ley, como eje central de la descentralización, establece el proceso de transferencia de responsabilidades del gobierno central a los gobiernos regionales y locales. En noviembre de 2002 y junio de 2003, la LBD fue complementada por dos importantes leyes: la Ley Orgánica de Gobiernos Regionales (LOGR) y la Ley Orgánica de Municipalidades (LOM), las cuales regulan la organización y funciones de sus respectivos niveles de gobierno.

De acuerdo a lo estipulado por la LBD, la entrega de los proyectos y funciones del gobierno central a los gobiernos regionales se realiza mediante los planes de transferencia anuales. La educación, una de las responsabilidades a transferir, ha presentado pocos avances en este proceso debido, principalmente, a problemas como la no delimitación de funciones y la superposición

1 Como señala Winkler (2004) —a partir del análisis del fenómeno a escala latinoamericana—, las causas de estos problemas en la asignación de responsabilidades tienen que ver con la asignación antagónica de funciones a los diferentes niveles de gobierno, y la ambigüedad generada por el concepto de responsabilidad compartida, por lo que él sugiere la necesidad de fortalecer el principio de subsidiaridad —“i. e., trasladar la función al nivel de gobierno más bajo posible capaz de ejercer dicha función” (p. 143)—.

2 Un análisis más detallado del marco legal de la descentralización y del proceso de transferencias del sector se encuentra disponible en el informe completo del estudio que puede ser solicitado a los autores.

de las mismas entre los diferentes niveles de gobierno o la carencia de criterios para asegurar la equidad entre regiones.

La descentralización del sector de educación se encuentra delimitada también por el marco normativo del sector, principalmente por la Ley General de Educación (LGE), aprobada en julio de 2003. Si bien la norma surge para adecuar el marco normativo institucional del sector al nuevo modelo de Estado descentralizado, presenta algunas inconsistencias con las normas que rigen el proceso descentralizador (LOGR y LOM) y deja algunos vacíos. Así, por ejemplo, mientras la LGE expresa que la institución educativa (I. E.) es el eje de la educación en el país, el marco normativo de la descentralización —LOGR y LOM— otorga a los gobiernos regionales un rol predominante y considera a los municipios como las instituciones eje del sistema educativo, otorgándoles funciones que corresponden a las UGEL. En la práctica, se ha dado principalmente una regionalización de la educación, aunque esta es aún muy incipiente (Iguíñiz, 2007), mientras que la LOM no ha sido tomada mayormente en cuenta, por lo menos hasta antes del Plan Piloto de Municipalización de la Educación. Además, la falta de claridad en la asignación de funciones compartidas entre los niveles de gobierno puede generar duplicidades en la aplicación de las mismas. Una muestra de ello es lo relacionado con la implementación de infraestructura educativa. El Ministerio de Educación (MED) destina recursos para la infraestructura educativa; no obstante la LOGR estipula que una de las funciones del gobierno regional es “diseñar e implementar las políticas de infraestructura y equipamiento, en coordinación con los Gobiernos Locales”, sin siquiera mencionar la coordinación con el nivel central.

Existen también problemas de articulación entre la LGE y la LOM. La LGE otorga a las UGEL un rol importante, definiéndolas como instancias de ejecución descentralizada del Gobierno Regional, con autonomía en el ámbito de su competencia, lo cual colisiona con la LOM, que asigna muchas de las funciones otorgadas a las UGEL a los gobiernos locales. De hecho, la LOM menciona 20 funciones y competencias de los gobiernos locales o municipales en materia de educación, deportes, cultura y recreación que coinciden con funciones de las UGEL señaladas en la LGE. Por lo tanto, mientras la LGE otorga un papel a los municipios, de apoyo a la gestión educativa, la LOM señala funciones más propias de un gestor de educación. Así, la municipalización de la gestión educativa se sustenta en la LOM y plantea que las municipalidades logren realizar las funciones que hoy ejecutan las UGEL.

Los problemas mencionados líneas arriba muestran la ausencia de un modelo de descentralización educativa. Aunque ello es, en parte, responsabilidad

del sector, que no presenta un marco normativo completo e integrado al modelo descentralización del Estado, existe responsabilidad también por parte de los encargados de liderar el proceso de descentralización. Así, el MED sostiene (2006, p. 48): “La descentralización educacional solamente se la puede considerar pertinente en su diseño, en la medida en que ésta se articule apropiadamente con el diseño general. Pero el diseño general de la descentralización nacional es confuso, indefinido e incompleto, en el mejor de los casos [...]”.

Al respecto, la aprobación en 2007 de la Ley de Organización del Poder Ejecutivo (LOPE) ha impuesto el mandato al MED de formular su Ley de Organización y Funciones (LOF), lo cual ofrece una importante oportunidad de ordenar el marco institucional del sector, precisando con mayor claridad los roles y funciones de los diferentes niveles de gobierno y de las diferentes instancias de gestión educativa, y resolver así varias de las contradicciones mencionadas. Sin embargo, el proceso de aprobación de la LOF del MED aún no ha culminado, a pesar de tener la ventaja de beneficiarse de varios esfuerzos desde la sociedad civil y de la cooperación internacional, que han elaborado documentos de propuestas y talleres de discusión de propuestas de matrices de distribución de funciones con la participación de autoridades regionales y locales y diversos otros actores.

El Proceso de las Transferencias de Funciones en el Sector Educativo

Antes de 2006 existió un limitado avance en las transferencias funcionales. En el caso del sector educación, la transferencia de funciones estaba programada —de acuerdo con la LBD— para la cuarta etapa, a la que aún no se llegaba. Sin embargo, en el año 2006 el gobierno, como parte del “shock de descentralización”, generó un sistema de acreditación simplificado y programó la transferencia a los gobiernos regionales de las 21 funciones de educación establecidas en la LOGR. Una de las limitaciones que tuvo esta iniciativa fue que convirtió a la acreditación en una “lista de chequeo”, orientada a constatar la existencia de infraestructura física o mobiliaria, agudizando el problema de énfasis en aspectos formales y ausencia de mecanismos para verificar capacidades reales.

Una evaluación del proceso de transferencia permite observar que el avance cuantitativo logrado al año 2010 ya era significativo; pero, principalmente, obedecía a la flexibilización de los procedimientos y los plazos previstos en las normas del Sistema de Acreditación. En ese sentido, se trataba sobre todo de una transferencia administrativa y de carácter legal que no ha estado

acompañada de los recursos humanos y financieros necesarios para el cumplimiento de sus nuevas funciones, ni del debido fortalecimiento de capacidades para la gestión descentralizada³.

El proceso de transferencia de funciones educativas se vio acelerado a partir del año 2007 cuando, a través del Plan de Transferencia de ese año, la Secretaría de Descentralización de la Presidencia del Consejo de Ministros (PCM) determinó el traspaso a los Gobiernos Regionales de todas las funciones señaladas en el artículo 47 de la LOGR⁴. Posteriormente, el MED, mediante el Plan de Transferencia Sectorial publicado el año 2008, estableció la necesidad de culminar ese proceso, incluyendo la correspondiente transferencia administrativa a la Municipalidad Metropolitana de Lima, y la continuación del Plan Piloto de Municipalización de la Gestión Educativa iniciado el año anterior.

Ese plan sectorial del año 2008 resulta clave porque —además de identificar los componentes y elementos para el diseño de un sistema de seguimiento, monitoreo y evaluación de la transferencia de funciones— detalla lo que sería la estructura descentralizada del sector educación —de acuerdo con la normatividad existente hasta ese momento—, definiendo los roles, las competencias y las funciones de cada nivel de gobierno. Si bien al año 2009 las acreditaciones estaban casi completas, el Plan Anual de Transferencias Sectoriales de 2008 señalaba que en el sector educación, a junio de ese año, no se había transferido ninguna de las 21 funciones sectoriales señaladas en la LOGR⁵ —y consideradas en el plan de 2007—. Al parecer, ha existido confusión respecto a cuáles funciones han sido ya transferidas y cuáles vienen ejerciendo ya los Gobiernos Regionales porque, por ejemplo, ya desde 2005 el MED sostenía que muchas de las funciones a ser transferidas están ya a cargo de las DRE, las cuales eran parte de los Gobiernos Regionales. Finalmente, en julio de 2008, el MED comunicó que 22 Gobiernos Regionales habían concluido el

3 Esta debilidad del proceso de descentralización educativa aún no ha sido subsanada. Ello, pese a iniciativas recientes del Ministerio de Economía y Finanzas (MEF) que, desde 2011, ha implementado diversos programas de capacitación y asistencia técnica a municipalidades en los sistemas administrativos sobre los cuales tiene rectoría (SNIP, Presupuesto por Resultados, Plan de Incentivos y Plan de Modernización Municipal) (PRODES, 2011); y también a pesar de la aprobación —en el año 2010— del Plan Nacional de Desarrollo de Capacidades que prevé un apuntalamiento dirigido a los funcionarios de los niveles regional y local. El problema es que la implementación de este último supone la aprobación de parte de cada ministerio de sus respectivos Planes Sectoriales de Desarrollo de Capacidades en forma concertada con los gobiernos regionales y locales —punto en el que, a inicios de 2011, aún no se había avanzado en el sector educación—.

4 Anexo del D. S. N.º 036-2007-PCM.

5 En el anexo se presentan las 21 funciones educativas a ser transferidas.

proceso de transferencia de las funciones de educación (R. M. N° 0300-2008) y poco después se informó que el proceso había concluido también en las tres regiones faltantes.

Adicionalmente, durante los últimos años, ha existido poca claridad sobre los recursos necesarios para gestionar estas funciones. El Plan de Transferencia 2008 del Sector Educación señala: “El MED, mediante el Oficio N° 477-2007-ME-VMGI, comunicó a la Secretaría de Descentralización de la Presidencia del Consejo de Ministros, que la transferencia de funciones a Gobiernos Regionales no implicará transferencia de recursos, porque ésta ya fue realizada” (MED, 2008, pp. 13-14). Esta afirmación sobre las transferencias de recursos es discutible, porque implica que el MED entregó recursos antes de la transferencia de funciones. Además, uno de los problemas más importantes que viene enfrentando el proceso reside en las dificultades para estimar y consensuar los requerimientos de recursos asociados a las funciones a transferir a del MED a las regiones.

Así, al menos hasta el año 2010 no había acuerdo, incluso al interior del propio MED, respecto de si las funciones educativas y los recursos correspondientes habían sido o no transferidos. Lo cual es un ejemplo de los serios problemas que ha enfrentado el proceso. El nivel central y el regional no coinciden en la cantidad de recursos necesarios para el manejo de las funciones a transferir. Por un lado, el MED señala que los recursos financieros del sector educación ya han sido transferidos. Por otro lado, para los gobiernos regionales estas transferencias cubren principalmente los gastos de planillas, pero no los recursos necesarios para la gestión de las funciones transferidas.

Los principales avances logrados durante el año 2010 fueron tres. En primer término, la conformación de Comisiones Intergubernamentales como espacios de articulación de los tres niveles de gobierno para desarrollar los elementos de la gestión descentralizada de las funciones transferidas tanto a gobiernos regionales como a gobiernos locales. En segundo lugar, la implementación del Presupuesto por Resultados, orientado a alcanzar mayor eficiencia en la gestión presupuestal. Y, en tercer término, el diseño y la ejecución descentralizada del Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje al finalizar el II ciclo de EBR (PELA), que ha implicado importantes esfuerzos de acompañamiento pedagógico desde las regiones —y que contó con una partida dentro del presupuesto del año 2010 transferida directamente al pliego de los gobiernos regionales—.

Sin embargo, los problemas presupuestales existentes en el proceso de descentralización educativa se mantuvieron. La transferencia de funciones educativas a los Gobiernos Regionales no estuvo acompañada de la debida

provisión de recursos. Además, subsistió una tendencia a mantener un presupuesto centralizado tanto por la importante capacidad discrecional del Ministerio de Economía y Finanzas (MEF) sobre la definición del mismo, como por una suerte recentralización de funciones y presupuesto en manos del ente central del MED a través de algunos programas nacionales a su cargo.

El Plan Piloto de Municipalización (PPM) de la Educación

El gobierno del presidente García inició en 2007 un proceso de municipalización de la educación primaria e inicial, como parte de las medidas denominadas “shock de descentralización”. Este proceso definió a la municipalidad distrital como la instancia responsable de la educación, y planteó como objetivo el mejorar la gestión y la calidad educativa en un contexto de descentralización. Para esto, se propuso la participación de la comunidad educativa y los gobiernos locales en la administración de las II. EE. En este modelo educativo es el gobierno local —representado por su alcalde— quien decide los aspectos institucionales, administrativos, pedagógicos y de mejora presupuestal de las II. EE. El plan considera al gobierno local como la unidad básica de planificación, responsable de conformar el Consejo Educativo Municipal (CEM). El CEM, integrado por representantes de los CONEI y presidido por el alcalde distrital, tiene la función de dirigir y decidir sobre la gestión de las II. EE. en el ámbito local.

La propuesta inicial de la municipalización educativa constaba de tres etapas. La primera se programó para los años 2007 y 2008 como un plan piloto en 56 distritos (1883 II. EE. y 186.164 alumnos)⁶. La segunda etapa debía expandir el plan piloto a 110 distritos en los años 2009 y 2010⁷; y la última etapa de la municipalización educativa consistía en la generalización a todo el país entre los años 2011 y 2015.

El plan ha sido duramente cuestionado en varios frentes. Uno de los principales cuestionamientos se refiere a la poca claridad de los roles y procedimientos que forman parte del nuevo modelo de gestión. El plan contempla el traspaso gradual de la mayor parte de funciones ejercidas por las UGEL a los gobiernos municipales. Sin embargo, hasta la fecha esto no se ha cumplido,

6 Finalmente, solo 48 distritos de los seleccionados participaron del piloto, seis distritos no participaron porque no lograron activar sus CEM y 2 desistieron de participar.

7 La Resolución Ministerial N° 0379-2008 señalaba la solicitud —y aceptación— de incorporación de 88 nuevos distritos al piloto.

por lo que existe una duplicidad de funciones entre la UGEL y los gobiernos locales. Además, no quedan claras las atribuciones y funciones de los CEM y se cuestiona la capacidad de gestión de las municipalidades distritales para responder a las atribuciones que se les asignan, más aun cuando la premura del proceso ha llevado a que no se incluya un proceso de capacitación previo. Valdivia y Díaz (2008, p. 284) señalan que “los encargados de administrar las nuevas funciones en el municipio se sienten poco calificados y asistidos por la UGEL para actuar en situaciones que no les son familiares [...]”.

El avance de la transferencia de funciones dentro del PPM no fue muy rápido. Se tiene que, hacia mediados del año 2011, de las 144 municipalidades distritales que habían estado comprendidas en la definición del PPM para la transferencia de programas y proyectos del sector, solo en 35 de ellas se había logrado una transferencia efectiva de los mismos (PRODES, 2011).

El tema de los recursos financieros es otro de los problemas clave que el plan de municipalización ha enfrentado. El piloto se inició sin un plan para asegurar la transferencia de recursos correspondientes a las funciones transferidas a los municipios. El plan de municipalización ha contemplado el traslado de recursos una vez instalados los CEM mediante el Fondo de Compensación para la Municipalización de la Gestión Educativa (FONCOMUGE). La finalidad de este fondo —adicional a las transferencias presupuestarias que acompañan a las funciones sectoriales— sería superar las inequidades del sistema a través del financiamiento de inmobiliario y equipo educativo, mantenimiento de locales escolares y programas de capacitación y asistencia técnica pero, a la fecha, este fondo no ha destinado recursos a los distritos del piloto. Así, luego de algunos pocos años, el Ministerio insistía en el exitoso funcionamiento del Plan Piloto de Municipalización “sin recursos” y sostenía la decisión de mantenerlo así con el propósito de comprobar que sí es posible hacer las modificaciones sin incrementar los gastos y evitar que en el futuro se interrumpa el proceso por falta de fondos (MED, 2007). Mientras que, por otro lado, sostenían también que las II. EE. podrían solicitar recursos al FONCOMUGE para todos sus gastos excepto lo referido a las planillas (vale decir, gastos de proyectos de inversión educativa, mobiliario y equipamiento, mantenimiento de locales escolares, materiales educativos, programas de capacitación, asistencia técnica, etc.). El problema es que no llegó a implementarse este fondo.

La nueva administración del gobierno de Ollanta Humala ha anunciado la cancelación de la experiencia del PPM. Aunque no se han brindado detalles sobre los motivos, diversas fuentes indican que la prioridad de la descentralización retomará como eje central del proceso al nivel regional. A lo largo

de la implementación de la experiencia del PPM se hicieron evidentes los diferentes enfoques y énfasis al interior del mismo Estado —principalmente entre la Oficina de Coordinación Regional-OCR del MED, la Secretaría de Descentralización de la PCM y el Ministerio de Economía y Finanzas—. Es por ello que, en un contexto de abiertos cuestionamientos a la forma como se había llevado a cabo el PPM —realizados por agentes involucrados en el proceso—, la Ley de Presupuesto del Sector Público para el año fiscal 2011 condicionó la continuidad de ese programa piloto a los resultados de una evaluación de su implementación en las 35 municipalidades donde se había completado la transferencia de funciones educativas (PRODES, 2011).

Evolución y Distribución del Gasto Público en Educación

Los recursos económicos destinados a la función educación han experimentado un significativo incremento como consecuencia de los buenos resultados económicos del país de los últimos años. El Producto Bruto Interno (PBI) tuvo un crecimiento sostenido a una tasa media superior al 5,5%, lo que permitió al Estado aumentar la recaudación fiscal y, con ello, incrementar el Presupuesto General de la República. A su vez, los gobiernos regionales se vieron además favorecidos por cambios en el sistema de redistribución de los recursos de canon, sobre canon y regalías mineras y un aumento de los mismos, lo que resultó en un aumento de la proporción de sus recursos frente a lo disponible por el gobierno central.

Los recursos destinados al sector educación también se han incrementado en general y como porcentaje del gasto público total. En 2003, el Perú destinó cerca del 15% del gasto público total a la función educación y cultura y, entre 2004 y 2007, el promedio destinado a esta función ha sido mayor al 18%. Sin embargo, este aumento no ha permitido cumplir con el Acuerdo Nacional, donde se señalaba que los recursos destinados a este sector aumentarían progresivamente hasta alcanzar el 6% del PBI.

La Tabla 1 muestra a escala nacional la estructura de gastos por programa. Como se puede observar, alrededor del 70% del gasto público educativo se destina a los programas de educación básica (inicial, primaria y secundaria), seguido de educación superior. De otro lado, el programa de capacitación y perfeccionamiento a los docentes y el de infraestructura reciben escasos recursos. Pese a lo mencionado, los recursos destinados a infraestructura educativa crecieron sostenidamente durante los últimos años, aumentando de un poco

más de S/. 87 millones en 2003 a S/.1.950 millones en 2008. Cabe mencionar que los aumentos presupuestales de los últimos años han estado dirigidos a programas que son manejados desde la sede central (Programa de Capacitación Docente, Programa Nacional de Alfabetización y Programa Nacional de Infraestructura Educativa).

Tabla 1
Gasto Público en la Función Educación y Cultura: Reporte de Ejecución por Programas (2003-2010)

Programas Educativos	Gasto por año (millones de soles)							
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009*	2010*
Educación básica	4.619	5.284	5.597	6.213	6.875	7.436	10.219	10.733
	69,9%	69,9%	66,1%	65,9%	58,5%	51,1%	70,1%	71,7%
Educación superior	1.166	1.299,5	1.642	1.785,5	2.183	2.450	2.964	2.812
	17,7%	17,2%	19,4%	18,9%	18,6%	16,8%	20,3%	18,8%
Administración	429,3	450	555	656,6	720,4	829,9	908	981
	6,5%	6,0%	6,6%	7,0%	6,1%	5,7%	6,2%	6,6%
Capacitación y perfeccionamiento	35,4	69,2	82,4	62,4	72,2	92,3	161	148
	0,5%	0,9%	1,0%	0,7%	0,6%	0,6%	1,1%	1,0%
Infraestructura educativa	87,3	110,9	180,4	262,9	866,9	1950,8	-	-
	1,3%	1,5%	2,1%	2,8%	7,4%	13,4%	-	-
Otros programas**	267.7	341.8	412.2	1.026,4	1795,2	318	285	
	4,1%	4,5%	4,9%	4,7%	8,7%	12,3%	2,2%	1,9%
Total Función Educación y Cultura	6.605	7.556	8.468	9.427	11.744	14.554,7	14.570	14.960

Nota. Fuente: SIAF (MEF, s. f.), elaboración propia.

* Estos dos años no son directamente comparables debido a que el gasto en infraestructura se halla dentro de la cuenta de educación básica y superior.

** Incluye planeamiento, ciencia y tecnología, defensa, educación especial, educación física y deporte, alfabetización, entre otros.

La Figura 1 desagrega los gastos por programas en los ámbitos de gobierno central y gobiernos regionales para observar dos aspectos importantes. En primer lugar, el gasto en educación básica se mantiene como el más importante en ambos niveles de gobierno, pero es notoria su mayor importancia en el

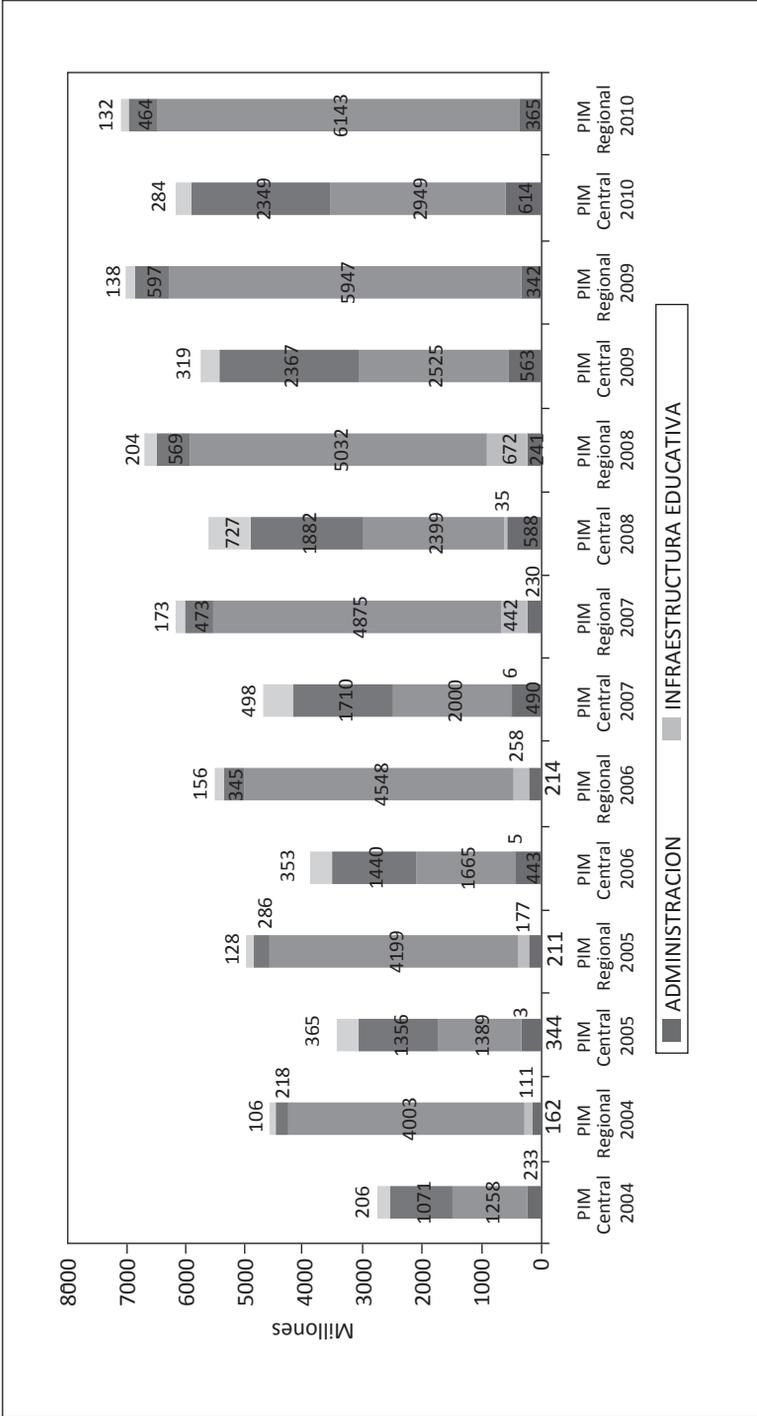


Figura 1. Gasto Público del Gobierno Central y Gobiernos Regionales según Programas Educativos (2004-2010).

Fuente: SIAF (MEF, s. f.), elaboración propia. PIM: Presupuesto Institucional Modificado.

ámbito regional. En segundo lugar, el gasto en infraestructura educativa es mucho más importante en los gobiernos regionales que en el gobierno central, aunque esto cambia en los últimos años.

Este panorama se modifica si se examina la información en el ámbito de los gobiernos locales. En la Tabla 2, para 2007 y 2008, se señala que los gobiernos locales dedicaron el 49,5% y 56,1% del Presupuesto Institucional Modificado (PIM), respectivamente, a la infraestructura educativa, lo que convierte a este programa en el principal receptor de los crecientes recursos educativos a escala local, seguido de cerca por el programa de educación física y deportes —dedicado principalmente a la construcción y equipamiento de infraestructura deportiva—. Dado que la municipalización educativa no transfirió recursos, el programa de educación básica no mostró la importancia presupuestal que se requeriría para consolidar un real proceso de municipalización de la gestión educativa.

Tabla 2
Gasto de los Gobiernos Locales en Educación según Programas Educativos (2007-2008)

Programas Educativos	PIM local	
	2007	2008
Infraestructura educativa	49,5%	56,1%
Educación física y deportes	39,7%	35,3%
Otros programas*	10,9%	8,5%
Educación y Cultura (nuevos soles)	847 810 520	1 938 621 621

Nota. Fuente: SIAF (MEF, s. f.), elaboración propia.

* Incluye administración, planeamiento, cultura y promoción comunitaria, prevención y atención de desastres y educación básica.

El segundo nivel de análisis examina la procedencia de los recursos destinados a la educación. En la Figura 2 se observa que la principal fuente de financiamiento del gasto educativo en los ámbitos central y regional son los recursos ordinarios. En el nivel central, le siguen en importancia los recursos directamente recaudados con el 20%, rubro que se reduce a menos del 1% en el nivel regional. Asimismo, el crecimiento económico ha permitido que las industrias extractivas generen más recursos por conceptos de canon y sobrecanon, lo cual ha favorecido principalmente a los gobiernos regionales. Así, en 2004, el canon y sobrecanon representaban el 2,2% del financiamiento regional de la educación, porcentaje que se incrementó a 11% en 2007 y 13% en 2010.

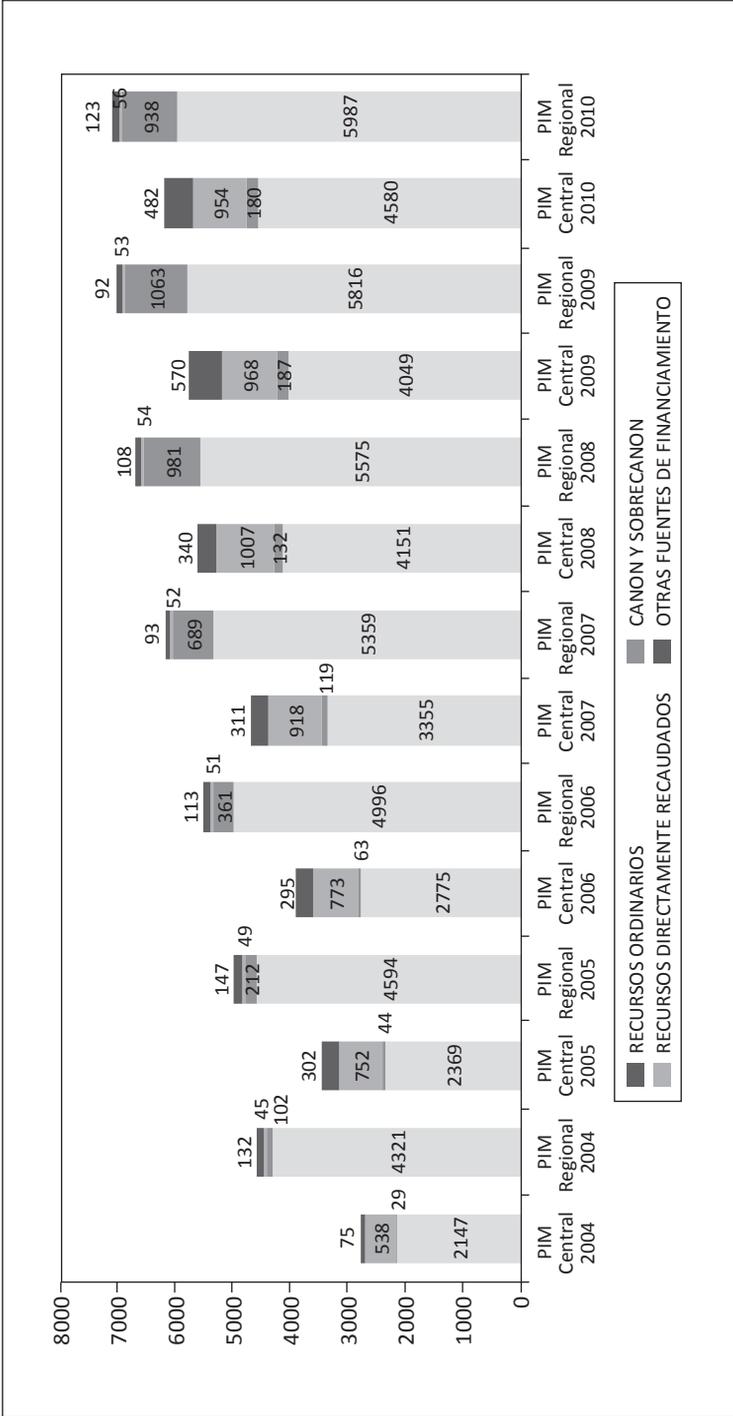


Figura 2. Gasto Público según Fuente de Financiamiento en la Función Educación y Cultura del Gobierno Central y Gobiernos Regionales (2004 – 2010).

Fuente: SIAF (MEF, s. f.), elaboración propia.

En cuanto a las fuentes de financiamiento del gasto educativo en el ámbito local, predominan los recursos por canon, sobrecanon y similares como fuente del gasto educativo. Para 2007, estos ingresos cubrieron el 66,4% de este gasto y, para 2008, estos ingresos han cubierto el 68,8% del gasto educativo. En segundo lugar, como fuente de financiamiento del gasto en educación, se encuentran los Fondos de Compensación Municipal con el 19% en 2007 y 15% en 2008. Otras fuentes de financiamiento menores son los recursos directamente recaudados y las donaciones y transferencias.

En el tercer nivel de análisis se desagregan los gastos educativos por categorías de gasto y se observa que su distribución no ha experimentado cambios significativos durante el periodo de análisis. El principal gasto ha sido el de planillas para el pago de los docentes y del personal administrativo de educación, que ha representado 75% en promedio; seguido por el gasto en bienes y servicios, con menos del 15%; y el gasto en inversiones, con alrededor del 6%.

Al comparar el gobierno central y los gobiernos regionales se aprecia que dentro de la estructura de gasto son los gobiernos regionales los que más recursos destinan al pago de remuneraciones. Si bien durante el último lustro la importancia de las planillas se ha reducido levemente a escala regional, para 2010 aún explica más del 80% de su estructura. La aún alta participación en gastos salariales del nivel central se debe al pago de las remuneraciones de los docentes de Lima Metropolitana. La Figura 3 muestra también que los recursos destinados por el gobierno central al rubro de bienes y servicios, en promedio, es superior al 26%, mientras que los gobiernos regionales solo destinan el 5% a tal rubro. La razón de esta diferencia se debe a la fuerte carga del gobierno central del pago a consultores y personal independiente.

En cuanto a los gastos genéricos, a escala local se presenta una figura completamente diferente. En este ámbito de gobierno, los principales destinos de los gastos educativos son las inversiones (construcción o mantenimiento de escuelas), que representaron en 2007 y 2008 más del 92% de de los gastos educativos locales.

Respecto de los destinos de estos recursos, la situación varía según el nivel de gobierno que se examine. En lo que respecta a los programas educativos, el gobierno central destina más recursos a la educación superior, mientras que los gobiernos regionales a la educación básica (en particular, debido a que el pago de docentes de la educación básica recae en los gobiernos regionales). Mientras que, para los gobiernos locales, los recursos destinados a educación tienen como fin las inversiones en infraestructura educativa e infraestructura deportiva.

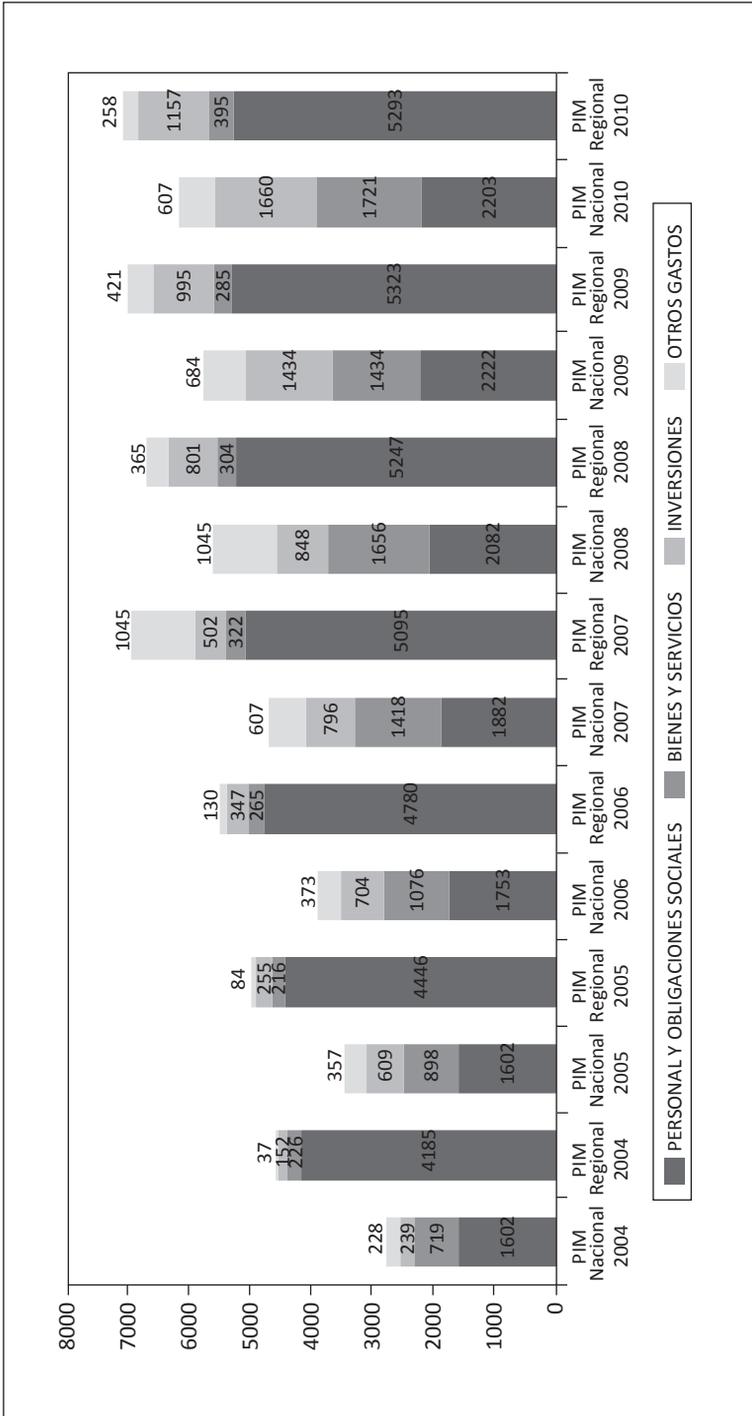


Figura 3. Gasto Público según Gasto Genérico en la Función Educación y Cultura del Gobierno Central y Gobiernos Regionales (2004 – 2010).

Fuente: SIAF (MEF, s. f.), elaboración propia.

Finalmente, los recursos provenientes de canon, sobre canon, recursos de aduanas y regalías mineras han aumentado la capacidad de gasto de los gobiernos regionales pero, al mismo tiempo han generado mayores retos en las gestiones de los gobiernos subnacionales. En el siguiente acápite se observa que los niveles de ejecución de gasto de los gobiernos subnacionales son muy bajos, sobre todo en lo que respecta a recursos del canon.

Composición y Distribución del Gasto Educativo Público de los Gobiernos Regionales

Los recursos regionales destinados a educación se incrementaron considerablemente en 45% entre 2004 y 2010 producto del crecimiento económico del país y del consiguiente incremento de los recursos ordinarios y recursos del canon y transferencias similares. Dentro de la estructura del total de recursos utilizados por los gobiernos regionales en la función educativa por tipo de fuentes de financiamiento en este periodo, se tiene una clara preponderancia de los recursos ordinarios —en la actualidad, esta fuente cubre el 83% del gasto educativo regional— y un crecimiento considerable de la participación del canon y transferencias similares en los gastos educativos de la región —la misma que ha aumentado de 3% en 2004 a 13% en 2010—.

La principal fuente de financiamiento, los recursos ordinarios (transferencias del gobierno central), se caracterizan por ser distribuidos de forma inercial —es decir de acuerdo con los presupuestos de años anteriores—, y no por tener en cuenta el tamaño de la población ni los índices de pobreza de la misma. A su vez, estos se distribuyen al interior de las regiones entre la gerencia regional de desarrollo social y las unidades ejecutoras (UE) del sector educación. La gerencia regional de desarrollo social es la responsable del gasto de los recursos educativos que administra directamente el gobierno regional, destinados principalmente a gastos de capital (construcción de obras, bienes de capital y equipamiento). Los recursos distribuidos por el gobierno regional a las UE del sector educación se destinan principalmente al gasto corriente, como el pago de docentes y personal administrativo y a la compra de bienes y servicios necesarios para el funcionamiento de las II. EE. Al interior de estas UE se realiza también un proceso de distribución de recursos entre las II. EE. de su jurisdicción. Esta distribución se basa, desde 2003, en comités de gestión presupuestaria, los cuales agrupan a las II. EE. de una determinada área geográfica —por lo general, el área correspondiente a un distrito—.

La principal limitación en lo que se refiere al sistema de distribución de recursos ordinarios para el sector educación entre las regiones es que no contempla mecanismos basados en variables relevantes para el financiamiento de los costos ni criterios de equidad. De acuerdo con Alcázar y Lovatón (2005), una posibilidad de mejora en las transferencias de recursos a los gobiernos regionales es establecer un sistema donde estas transferencias se realicen en función de índices de asignación basados en variables tales como la cantidad de alumnos matriculados en II. EE. públicas, la cantidad de alumnos por docente, la tasa de pobreza, los niveles de ruralidad, las tasas de analfabetismo, entre otras posibles variables. A través de la observación del gasto por alumno en los programas de educación básica, se puede analizar la equidad en su distribución entre todos los gobiernos regionales. Así, en la Figura 4 se observa cómo la disposición de los recursos ordinarios ha aumentado de 2004 a 2008 y a 2010 para todas las regiones, pero no se ha presentado ninguna modificación en la distribución de estos recursos luego del proceso de descentralización educativa, sino más bien se mantiene una distribución inequitativa. Así, regiones como Tumbes, Arequipa y Tacna, que se encuentran entre el tercio de regiones más ricas, son las regiones con mayores ingresos por recursos ordinarios; mientras que Huánuco, que es la segunda región más pobre del país, es la que menos recursos recibe.

La otra fuente importante de financiamiento de la educación regional son los recursos generados por el canon y sobrecanon, regalías, rentas de aduanas y participaciones. Estos recursos se definen, según la Ley del Canon de 2001 N° 27506, como aquellos recursos que deben recibir las regiones por el aprovechamiento de los recursos naturales que se encuentren en sus jurisdicciones, y se deben utilizar de forma exclusiva en inversión. En esta ley se determina, además, que el 20% del canon correspondiente al gobierno regional se transfiera a las universidades públicas de la circunscripción de dicho gobierno, con la finalidad de destinarse “exclusivamente a la inversión en investigación científica y tecnológica que potencie el desarrollo regional”. Por otro lado, algunas leyes de presupuestos anuales permiten a los gobiernos regionales gastos corrientes que permitan el desarrollo regional. Por ejemplo, la Ley de Presupuesto para el año Fiscal 2008, señala: “Utilizar hasta un 20% de los recursos provenientes del Canon y Sobrecanon y Regalía Minera, en gasto corriente, para ser destinados al mantenimiento de la infraestructura generada por los proyectos de impacto regional y local”. Además, a diferencia de los recursos ordinarios que son transferencias del gobierno central destinadas al sector educativo, los gobiernos regionales pueden asignar los recursos

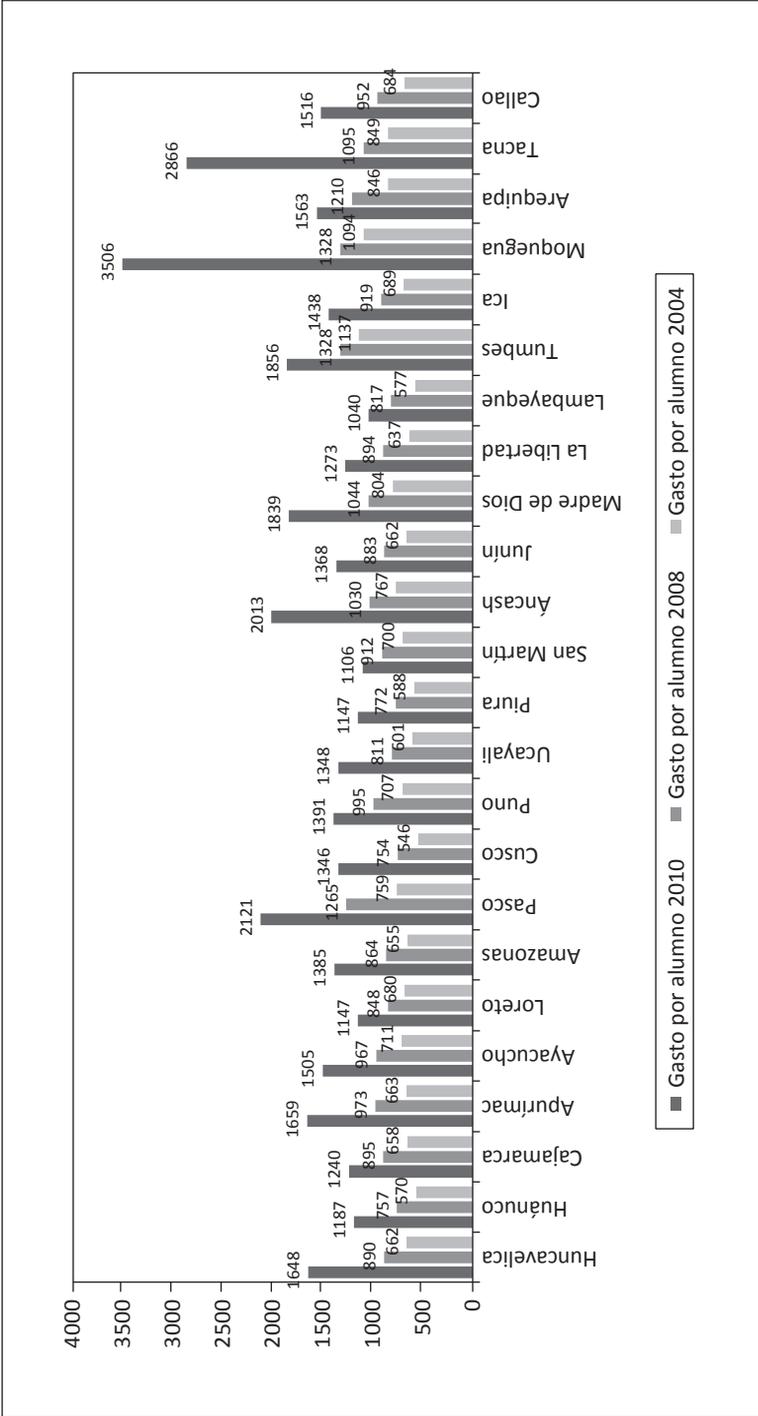


Figura 4. Gasto por Alumno en Educación Básica 2004, 2008, 2010 según mapa de pobreza 2006.

Fuente: SIAF-PIM (MEF, s. f.), Mapa de pobreza (FONCODES, 2006). Elaboración propia.

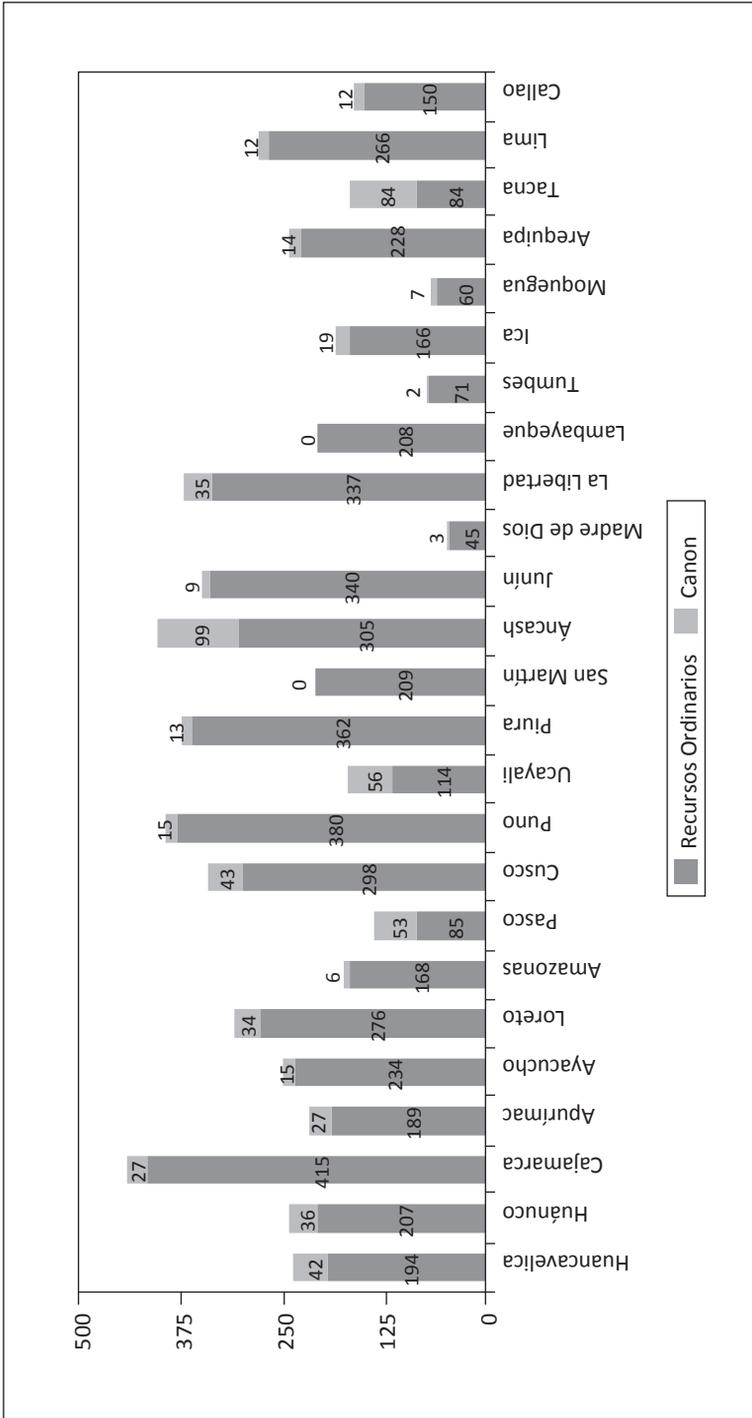


Figura 5. Distribución de Recursos Ordinarios y Recursos del Canon Gastados en Educación por Región (2010) según Mapa de Pobreza 2006.

Fuente: SIAF (MEF, s. f.), elaboración propia.

por canon a diferentes sectores, incluido el educativo, de acuerdo con sus preferencias y sujetos a las restricciones que impone la ley.

Los recursos de canon destinados a educación han aumentado de forma absoluta en la mayor parte de los gobiernos regionales debido a la bonanza económica del país. Sin embargo, este incremento no ha permitido mejorar la inequitativa distribución de los recursos destinados a educación. La Figura 5 muestra cómo los recursos del canon no modifican significativamente la distribución de los recursos ordinarios destinados al sector educativo. Las cuatro regiones que más aumentan sus gastos educativos con los recursos del canon son Tacna, con 100%; Pasco, con 62%; Ucayali, con 49%; y Áncash, con 32%.

Es importante tener en cuenta que los recursos del canon se distribuyen principalmente entre programas educativos relacionados con la inversión. En 2004, los recursos regionales por esta fuente de financiamiento se destinaron en más del 95% a tres programas educativos: infraestructura educativa, educación superior (transferencias que, por ley, corresponden a las universidades públicas de sus jurisdicciones) y educación física y deporte (infraestructura deportiva principalmente). Para 2008, estos recursos por canon aumentaron en más de 800%. Si bien la infraestructura educativa se mantuvo como el principal destino de estos recursos, el programa de capacitación y perfeccionamiento representó un 6,5%.

Respecto de los niveles de ejecución, la Figura 6 muestra que del total de recursos regionales del canon destinados a infraestructura educativa, programa que es principal receptor de los recursos, solo se ha ejecutado un 43% en promedio en 2008. Si bien la distribución es muy desigual entre las regiones, la gestión de estos recursos es también diversa y no existe una relación entre la disponibilidad de recursos del canon y la eficiencia en su ejecución. Gobiernos regionales como el de Áncash, con los mayores recursos por canon para infraestructura educativa, solo han ejecutado el 13% de estos; mientras que gobiernos como el de Piura, con muy pocos recursos es menos eficiente, al tener ejecutado tan solo el 3% de estos recursos.

En cuanto a la distribución de los recursos locales del canon destinados a educación, la construcción es también el principal destino de estos recursos. En 2008, de un presupuesto total de 1.727.293,030 soles, el 57% del canon local destinado a educación se invirtió en infraestructura educativa, seguido de 36% en educación física y deportes (principalmente en la construcción de infraestructura deportiva) y un porcentaje de alrededor de 10% se destinó a otras categorías tales como cultura, planeamiento, promoción comunitaria y

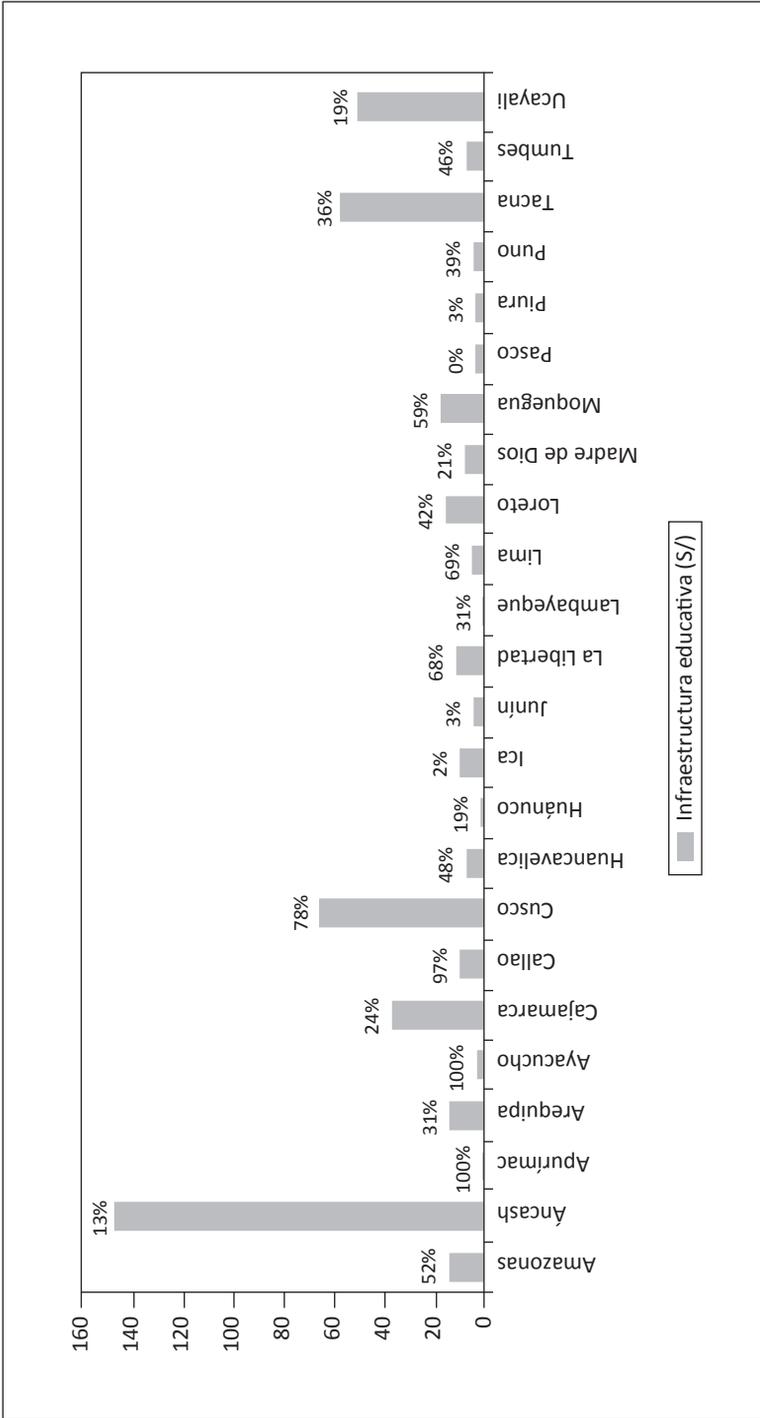


Figura 6. Recursos Regionales del Canon Destinados a Infraestructura Educativa y Porcentajes de Ejecución en 2008.

Fuente: SIAF (MEE, s.f.), elaboración propia.

educación básica. Los gobiernos locales tampoco están exentos de problemas al momento de ejecutar sus presupuestos: en 2008, el nivel de ejecución alcanzó alrededor del 50% del total de recursos determinados disponibles.

Para concluir esta sección, existen algunos temas a destacar. En cuanto a la distribución de los recursos públicos destinados al sector educativo entre regiones, el principal problema es que el sistema no contempla mecanismos basados en variables relevantes para el financiamiento de los costos ni criterios de equidad. La distribución de los recursos ordinarios por alumno entre las regiones según los niveles de pobreza de estas muestra enormes inequidades. Esta falta de equidad en la distribución no ha mejorado luego del proceso de descentralización educativa ni como consecuencia del incremento de recursos para el sector educación provenientes del canon, sobrecanon y regalías. Finalmente, a la falta de equidad en la distribución de los recursos, se suma el problema de limitados niveles de ejecución de estos recursos.

Descentralización y Gestión Presupuestal en el Sector Educación: Resultados del Estudio de Casos

Con la finalidad de complementar el análisis presentado en la sección anterior, a continuación se presentan los principales hallazgos del estudio de casos, referido al análisis de los temas relacionados con el planeamiento, la coordinación y la gestión de las actividades y recursos destinados al sector educativo. Teniendo como criterio contar con regiones de diferentes niveles de desarrollo, zona geográfica y recursos, los casos seleccionados fueron las regiones de Piura, Cusco e Iquitos; el municipio provincial de Chulucanas y el municipio distrital de Castilla —ambos de la región Piura—, los municipios distritales de Punchana y San Juan Bautista, de Loreto; y el municipio provincial del Cusco y municipio distrital de San Jerónimo, estos últimos ubicados en la región Cusco. Tres de esos gobiernos locales han venido participando en el Plan Piloto de Municipalización (PPM) de la Gestión Educativa: la Municipalidad Provincial de Chulucanas y las dos municipalidades de Loreto⁸. En total, en todas las instancias de gobierno

8 El análisis de este estudio de casos se basa en la información recopilada a través de entrevistas en profundidad a las autoridades y funcionarios regionales y locales de las unidades orgánicas encargadas del presupuesto, así como de otras unidades involucradas en la gestión educativa —además de representantes de la sociedad civil vinculados a las instancias de participación educativa—. También se recurrió a la revisión de información detallada presupuestal disponible a través del SIAF (del Ministerio de Economía y Finanzas), así como la revisión de fuentes documen-

comprendidas en el estudio se entrevistó —entre autoridades y funcionarios— a 25 personas de los gobiernos regionales y 21 personas de las municipalidades.

Descentralización y Gestión Presupuestal en Educación de los Gobiernos Regionales

La planificación de la educación. El análisis de los casos estudiados ha permitido constatar que los Gobiernos Regionales vienen dando cierta prioridad a la educación dentro la planificación estratégica del desarrollo. Esto obedece principalmente al rol que el nuevo marco normativo les otorga en un esquema educativo descentralizado. Sin embargo, el grado de importancia otorgado a la educación difiere en cada caso y se expresa también de manera desigual en las propuestas contenidas en los instrumentos de gestión y en las asignaciones presupuestales. De los tres casos analizados, mayores avances se observan en los casos de Piura y Cusco, donde se ha intentado una mayor articulación entre los respectivos Planes de Desarrollo Regional Concertados y los Planes Operativos institucionales. Asimismo se observan, en ambos casos, algunas iniciativas para vincular esos lineamientos estratégicos con el Proyecto Educativo Regional (PER).

Pese a ello, en ningún caso se puede hablar aún de la existencia de políticas educativas coherentes y de largo plazo. Ello resulta preocupante en un contexto de descentralización del sector. Aunque, por otro lado, dado el escaso grado de avance real del proceso de descentralización y la falta de claridad en las normas, resulta prematuro esperar la formulación de planes y programas específicos en cada una de las funciones recientemente transferidas desde el nivel central hacia los Gobiernos Regionales.

En los tres Gobiernos Regionales es la Gerencia de Desarrollo Social la que, entre otros varios temas, se ocupa del tema educativo. También se encontró que en todos los casos los temas relacionados con la inversión educativa no son vistos por esa gerencia sino por la Gerencia de Presupuesto y Planeamiento.

El proceso de transferencia de funciones. El proceso de transferencia de funciones educativas ha sido —al menos hasta ahora— fundamentalmente

tales obtenidas en las visitas a las regiones y municipios seleccionados (presupuestos, planes de desarrollo, planes de inversión y otros documentos de gestión). En el caso de las municipalidades incorporadas en el PPM, se incluyeron datos provenientes de entrevistas a miembros del CEM.

de carácter “formal”, dado que no ha estado acompañado de la transferencia efectiva de recursos suficientes para el cumplimiento de las nuevas funciones. Si bien los recursos para educación implican un monto más alto que los recibidos para otros sectores, la mayor parte de aquellos se dirige a cubrir gastos corrientes como el pago de docentes, el costo de servicios públicos y otros gastos administrativos, motivo por el cual los Gobiernos Regionales no cuentan con recursos para otras actividades o proyectos de inversión. Dado que los recursos que reciben deben ser transferidos a los organismos intermedios encargados de efectuar ese tipo de gasto corriente, la percepción predominante es la que manifestaron algunos funcionarios de los Gobiernos Regionales visitados, al decir que el Gobierno Regional prácticamente se ha convertido en “una caja chica del Ministerio de Economía y Finanzas”, o “te transfieren actividades y acciones que no son trascendentes, pero no te transfieren las funciones de programar, diseñar o ejecutar”.

Otro problema identificado por los mismos funcionarios regionales fue la falta de personal idóneo para enfrentar los retos del nuevo proceso. Se señala que existe la necesidad de contar con recursos humanos pero la instancia regional enfrenta restricciones legales para contratar nuevo personal y para adecuar sus estructuras organizativas a las nuevas funciones.

Un punto adicional que se discutió en secciones anteriores y corroboró en los estudios de caso es el referido al cruce o superposición de funciones y la falta de claridad de roles entre los distintos niveles de gobierno. Este aspecto ha sido reconocido como una importante debilidad del proceso en todos los casos y ha sido evidenciado con distintos ejemplos. Tal es el caso de la función relacionada con la infraestructura educativa, en la que intervienen todos los niveles sin haber reglas que establezcan claramente qué le corresponde a cada quien.

Las actividades y el gasto en educación. De acuerdo con el estudio de casos, si bien los Gobiernos Regionales realizan una serie de acciones relacionadas con la educación, estas iniciativas se encuentran concentradas en ciertas áreas; en primer lugar, en las actividades relacionadas con la provisión de infraestructura educativa. Otras áreas en las que intervienen son la capacitación docente, la alfabetización y el equipamiento de las instituciones educativas. Todo ello, si no se considera la atención regular del servicio educativo a través del pago del personal docente y no docente del sector educativo —rubro que insume, de lejos, la mayor parte del presupuesto regional de educación—.

En términos del gasto destinado a la educación, se observa que una proporción significativa del presupuesto regional está destinado a este sector

(42%, 45% y 40% del PIM de 2008 en el caso de Loreto, Piura y Cusco, respectivamente). Sin embargo, la mayor proporción de esos recursos está dirigida a cubrir el pago de personal y las obligaciones previsionales (92% en Loreto, 86% en Piura y cerca del 70% en el caso de Cusco).

Aun así, hay un esfuerzo por dirigir recursos a proyectos de inversión. Es lo que se observa en el caso de Piura, donde el Gobierno Regional preveía destinar para el año 2009 la quinta parte de la inversión regional total al sector educación, con un fuerte componente de apoyo a la construcción y el equipamiento de Institutos Superiores de la región.

En el Gobierno Regional de Loreto, entre las actividades realizadas el año 2008, se incluyeron acciones de capacitación a directores, docentes y —en concordancia con la ya mencionada articulación entre la visión productiva y la educación— se impulsó el desarrollo de los Centros Educativos Técnico Productivos, iniciativas como la creación de los Centros Rurales de Formación Alternativa y la capacitación a especialistas de la Dirección Regional y las UGEL en educación productiva.

Por otro lado, en el Gobierno Regional del Cusco se observa un notable esfuerzo por dedicar recursos al sector educación y ello se expresa en términos de las asignaciones relativas de su presupuesto. Es cierto que —como en el resto de los Gobiernos Regionales del país— la mayor parte del presupuesto se destina a “Personal y obligaciones sociales” (rubro que consume dos terceras partes de los recursos). Sin embargo, debe tenerse en cuenta que el gasto de inversión representa el 16,5% del presupuesto educativo —el mismo que, siendo bajo, constituye una proporción relativamente considerable en comparación con el 3,7 % del Gobierno Regional de Loreto—. La principal orientación de las inversiones del Gobierno Regional del Cusco —como la de los otros Gobiernos Regionales— ha estado dirigida a la infraestructura escolar (86% en el periodo 2007-2008).

Sin embargo, en el caso del Cusco pareciera haber una preocupación por ir más allá de la típica modalidad de gasto en educación —concentrada en el pago de planillas y la inversión en infraestructura escolar—. En ese sentido, destaca la propuesta de un programa de alfabetización y la realización de acciones de capacitación docente. De acuerdo con los datos proporcionados, el programa de capacitación llevado a cabo por el Gobierno Regional ha cubierto al 86% de todo el magisterio de la región —iniciativa que, sin embargo, no ha estado exenta de problemas—. Por su parte, el programa de alfabetización se inició como un proyecto piloto en 2007 y, para 2008, se propuso llevarlo a cabo a escala regional; este plan fue rechazado por el MEF bajo el argumento de que

implicaba una duplicidad de esfuerzos y recursos con lo que venía haciendo del MED a través del Programa Nacional de Movilización por la Alfabetización (PRONAMA).

En el caso del Gobierno Regional de Piura, se tiene que el 45% del Presupuesto Institucional Modificado de 2008 está destinado a la educación. Para el año 2009, se había planteado un ligero incremento —de casi 4%— respecto del año anterior. Sin embargo, como sucede en el resto de Gobiernos Regionales del país, en Piura la mayor parte de ese presupuesto se destina a gasto corriente. Por otro lado, el sector educación en el año 2008 representó el 10,5% del total de inversiones de la región piurana (la mitad de lo invertido en el año 2007) y, para el año 2009, se tenía previsto incrementar este porcentaje hasta el 21%. Además, debe señalarse que en Piura hay una importante inversión de recursos en el sector de la educación superior dado que, en virtud de una norma regional, el 20% del canon petrolero se destina a financiar la infraestructura de institutos superiores tecnológicos de la región.

Educación y gestión presupuestal en los Gobiernos Regionales. El análisis de los casos ha permitido identificar una serie de problemas y cuestiones pendientes a resolver en relación con la gestión del presupuesto educativo de las regiones.

Un primer problema —mencionado reiteradamente por los funcionarios regionales— reside en el carácter limitado del presupuesto asignado a educación. Los recursos que maneja el Gobierno Regional no son suficientes para cubrir los requerimientos del sector y los recursos transferidos no corresponden, de acuerdo con los entrevistados, a las funciones transferidas. La mayoría de los entrevistados coincide en que los recursos deben ser destinados casi en su totalidad a gastos corrientes, básicamente salarios, por lo que es poco lo que pueden hacer para ejercer de modo adecuado las nuevas funciones. Los demás recursos disponibles son principalmente los provenientes del canon, los cuales tienen limitaciones en cuanto al destino del gasto y solo son importantes en algunas regiones.

Sin embargo, como se señaló, en el Gobierno Regional de Piura hay problemas de coordinación y articulación entre los distintos niveles de gobierno para la formulación y la ejecución presupuestal en la región (vale decir, entre el MEF, el MED y el Gobierno Regional y, dentro de él, entre la Gerencia de Planificación y Presupuesto, la Gerencia de Desarrollo Social y la DRE). Este problema de coordinación se explica en parte por la falta de claridad y articulación de las normas referidas a la gestión del sector en el contexto descentralizado.

Otro problema crucial tiene que ver con la baja capacidad de ejecución, lo cual parece originarse principalmente por los siguientes factores: la falta de capacidades para la elaboración de los expedientes técnicos, los problemas derivados de los requisitos del SNIP, los problemas en la atención oportuna y el cumplimiento de calendarios para la previsión presupuestaria solicitada por el MEF, algunos atrasos en obras de infraestructura debido a condiciones climáticas adversas, y el predominio de propuestas sin expediente técnico en el Presupuesto Participativo. En relación con esto último, debe destacarse otro problema —común a los tres Gobiernos Regionales estudiados— originado en la escasa capacidad técnica y de recursos para la formulación de proyectos de inversión social. Los mismos funcionarios de las respectivas áreas de planeamiento señalan que el Gobierno Regional no cuenta con el personal calificado para desarrollar ese tipo de proyectos, y muchas veces resulta difícil conseguirlo “de fuera” debido a la escasez de profesionales especializados en el manejo de esos temas. Se suma a ello, de acuerdo también con la mayoría de entrevistados, que el sistema está orientado a inversiones de “cemento y fierro”.

Como se ha señalado, el Gobierno Regional del Cusco ha hecho un esfuerzo por promover inversiones en materia educativa distintas de las típicas obras de infraestructura escolar. Teniendo como referentes los planteamientos del PER, tanto la DRE como la Gerencia de Desarrollo Social han asumido un enfoque de desarrollo de capacidades. Sin embargo, estos esfuerzos enfrentan serios problemas, principalmente ligados a la falta de capacidades para elaborar proyectos de inversión social y a las dificultades que imponen los sistemas nacionales de inversión, que parecen estar más bien diseñados para proyectos de infraestructura. En ese contexto, el desarrollo de programas de formación —como el Diplomado en Gestión Educativa Regional impulsado por Foro Educativo entre abril y octubre del 2008— son altamente valorados por el Gobierno Regional.

A otro nivel, hay un problema que tiene que ver con la capacidad de los Gobiernos Regionales para articular objetivos centrales de la educación dentro de la planificación estratégica del desarrollo regional. Es evidente que, al respecto, falta mucho para avanzar hacia la formulación de verdaderas políticas educativas. Es en el Gobierno Regional del Cusco donde pareciera existir una mejor articulación de esfuerzos entre la DRE y los órganos de línea vinculados a la gestión de la educación, se observa un esfuerzo por establecer un vínculo entre el PER y la gestión presupuestal, principalmente a través de la incorporación de proyectos de inversión fijados en función de los objetivos estratégicos del PER.

Un problema que aparece a partir del análisis del caso del Cusco tiene que ver con la definición de funciones educativas descentralizadas. No obstante los buenos deseos que parecen orientar esta política de las autoridades regionales, no queda del todo clara la efectividad de la intervención en capacitación docente —sobre todo teniendo en cuenta que no hay una adecuada coordinación con los esfuerzos realizados por el MED en esa misma área—. Algo similar podría decirse del programa de alfabetización impulsado por el Gobierno Regional —el mismo que no pasó de la fase piloto porque no obtuvo el visto bueno del MEF para su financiamiento—. Este tipo de iniciativas a cargo del Gobierno Regional ponen en evidencia el problema de la falta de definición de funciones entre distintos niveles de gobierno.

Muchos de los entrevistados mencionaron varias funciones educativas que —desde su punto de vista— el Gobierno Regional estaría en condiciones y capacidad de poder realizar adecuadamente. Por ejemplo, en el caso de Piura se señaló la contratación de docentes y el desarrollo de la investigación educativa; mientras que en Loreto se mencionó la capacitación de docentes.

Otro problema que salta a la vista es el interés de las autoridades regionales por flexibilizar el uso de los recursos provenientes del canon, que deben ser destinados a obras de infraestructura. Se encontró mucha coincidencia respecto de la importancia de cambiar la legislación vigente para flexibilizar el uso de los recursos del canon y poder utilizarlos para actividades y proyectos educativos.

Relacionado con lo anterior, otro punto que aparece en la agenda de la gestión presupuestal regional es la división de responsabilidades para la ejecución de obras de infraestructura educativa, donde intervienen los Gobiernos Regionales, las municipalidades y el Gobierno Central. En relación con este punto, un avance es la implementación de un modelo basado en una suerte de “división del trabajo” entre Gobierno Regional y gobiernos locales para asumir esa inversión. No obstante, se trata de un acuerdo implícito que no deja de tener un alto nivel de discrecionalidad de las partes.

Un tema que parece ser relevante para la gestión presupuestal de los recursos destinados a educación tiene que ver con los procesos de formulación de los Presupuestos Participativos Regionales. En el caso del Cusco se observan ciertos avances en la forma en que el Gobierno Regional viene planificando la formulación del Presupuesto Participativo. En años pasados, el Gobierno Regional simplemente se limitaba a recoger las demandas de la región, que principalmente estaban orientadas a obras de infraestructura. A partir del año 2007, las autoridades y funcionarios regionales han asumido una mayor

preocupación por inducir el proceso hacia el logro de una articulación con los objetivos estratégicos del Gobierno Regional. Para ello se señala que es necesaria una labor de educación y capacitación bajo un enfoque de participación concertada, aunque se enfatiza que la perspectiva hacia la cual se quiere avanzar apunta a incorporar en el proceso propuestas de proyectos sociales de inversión en el área educativa.

Por otro lado, en el caso del Gobierno Regional de Loreto debe tenerse en cuenta que no toda la inversión pasa por el Presupuesto Participativo. De acuerdo con los funcionarios entrevistados, “nos hemos reservado inversiones de carácter estratégico”. Para el proceso del año 2008 se determinó la realización de nueve obras de infraestructura educativa. El costo de esas obras representaba el 6,7% del monto del Presupuesto Participativo regional (un poco más de 45 millones de soles). Para el año 2009, el peso de la inversión en infraestructura educativa dentro de las obras priorizadas en el Presupuesto Participativo en esa región se incrementó y alcanzó el 16,4% del mismo.

En el caso del Gobierno Regional de Piura, este afronta una serie de desafíos para mejorar el proceso de gestión del Presupuesto Participativo. Un avance ha sido la incorporación de propuestas como proyectos con expediente técnico —y no solo “a nivel de ideas”—. Otro de los avances planteados en el último año es la introducción del cofinanciamiento como un criterio de ponderación para la priorización de las obras. Aunque, por otro lado, se reconoce que existe cierta tensión entre los objetivos planteados por el Gobierno Regional y la tendencia en la población a demandar pequeñas obras dispersas.

Descentralización y Gestión Presupuestal en Educación de las Municipalidades

El planeamiento y la gestión de la educación. Más allá de las declaraciones de las autoridades y funcionarios, se puede concluir que en las municipalidades visitadas no hay una prioridad real asignada al tema educativo que se exprese en una estructura organizacional y funcional, en un trabajo sistemático en dicha área, en la distribución del presupuesto y, menos aun, en la existencia de recursos humanos dedicados a realizar una gestión de la educación en el ámbito local.

El área educativa es manejada, en la mayoría de casos, por la Gerencia Social de la municipalidad, la cual está encargada de varios temas, muchos de ellos muy complejos, además del educativo. Dentro de esta Gerencia suele haber una Subgerencia o Unidad que atiende el área educativa junto con los

temas relacionados a la cultura y el deporte. En algunos casos, esas unidades orgánicas también se encargan de otras áreas, como los servicios públicos —como en el caso de la Municipalidad Distrital de Castilla—, o la actividad turística —como sucede en la Municipalidad Provincial de Chulucanas y en la Municipalidad Distrital de San Juan Bautista—. Más aun, en algunos casos, estas unidades no funcionan realmente como gerencias sino como dependencias de menor rango y escaso personal —como la Subgerencia de Desarrollo Social de la Municipalidad Distrital de San Jerónimo, que cuenta con solo dos personas—.

Una característica central de los gobiernos locales analizados —que, a su vez, está estrechamente vinculada con el tema anterior— es que no cuentan con personal calificado para hacer una verdadera gestión de la educación en sus jurisdicciones. Ello es un problema aun más grave en los casos de las municipalidades pertenecientes al Plan Piloto de Municipalización, las cuales deben ahora hacer frente a nuevas funciones educativas para las cuales no están preparadas. Como se observó en el caso de la Municipalidad Distrital de San Juan Bautista, la necesidad de enfrentar las tareas derivadas de su participación en el PPM ha obligado a la municipalidad a solicitar personal de la Dirección Regional de Educación de Loreto.

La mayoría de los gobiernos locales visitados carece de propuestas y planes concretos en el área de educativa como parte de sus documentos de planeamiento y gestión⁹. En algunos casos, como el de la Municipalidad Distrital de Castilla, incluso no se contaba con un Plan de Desarrollo Concertado actualizado o un Plan Operativo Institucional. Más aun, en los casos en los que se incluye el tema educativo de manera importante en los documentos de gestión, se ha podido detectar una gran diferencia entre lo formalmente establecido y lo que realmente sucede. En otros casos, como en la Municipalidad Provincial del Cusco, se observa una contradicción entre la propuesta contenida en el Plan de Desarrollo Concertado y los Planes Operativos de la unidad orgánica encargada del tema educativo. En el caso de la Municipalidad de San Juan Bautista, no hay ninguna articulación entre lo planteado en los Planes Operativos Institucionales y los avances del plan educativo que viene siendo elaborado por el Consejo Educativo Municipal.

Por último, hay dos temas relacionados con la capacidad de gestión de los gobiernos locales sobre la problemática educativa de sus jurisdicciones.

9 Esta situación es comprensible si se tiene en cuenta que —tradicionalmente— el marco legal y normativo peruano no ha otorgado mayores funciones educativas a los gobiernos locales.

Uno de ellos alude a las posibilidades que tienen las municipalidades para la formulación y el financiamiento de los proyectos sociales, incluyendo aquellos referidos a la problemática educativa. En general, pareciera haber limitaciones de capacidades técnicas al respecto. Así, en la gran mayoría de los casos no tienen personal, recursos y capacidades como para atender las diversas demandas y, sobre todo, para diseñar proyectos concebidos como “inversión social” —no de infraestructura—.

El otro tema se refiere a los avances de las municipalidades para formular los Proyectos Educativos Locales. Si bien, en principio, se trata de dinámicas propiciadas por las instancias intermedias (UGEL o DRE), las municipalidades parecen cumplir roles diversos en el apoyo de esos procesos. En algunos casos no ha habido ningún avance al respecto; pero, en otros casos, sí se aprecia un rol activo del gobierno local en la creación de un espacio de gestión planificada participativa. Este es el caso de la Municipalidad Distrital de San Jerónimo, donde la Gerencia de Desarrollo Humano ha impulsado la creación de una Comisión de Gestión Educativa Local, la cual viene elaborando el respectivo Proyecto Educativo Local.

El gasto en educación dentro del presupuesto municipal. En general, se ha observado que en las municipalidades estudiadas los recursos destinados a educación son muy reducidos. Sin embargo, la situación es diferente si se observa la participación de los recursos destinados al sector educativo en el presupuesto participativo; aquí, la educación —entendida básicamente como proyectos de infraestructura educativa— tiene una gran prioridad.

En el caso de la Municipalidad Distrital de San Jerónimo (Cusco), se tiene que el porcentaje del presupuesto municipal dedicado a educación es de solo 6,1%. En la Municipalidad Distrital de Castilla, de la región Piura, ese porcentaje es de 7,2%. Si se tiene en cuenta el Programa de inversiones del año 2009 en dicha comuna, se concluye que la inversión en educación, cultura y deporte representará un 8,3% de gasto municipal en este año. Para el año 2008, la Municipalidad Provincial del Cusco tenía un Presupuesto Institucional Modificado de S/. 211.209.241 soles. De esos recursos, se destinaron S/. 10.884.519 a actividades y programas de “Educación y cultura”, monto que representó solo el 5,2% del presupuesto municipal de ese año.

Se observa, además, que aquellas partidas presupuestales que aparecen dentro de la función de “Educación, Cultura y Deporte” están destinadas en su mayor parte a cubrir obras de infraestructura escolar, deportiva, y —en algunos casos— a sufragar el costo del servicio de biblioteca. Así, por ejemplo,

en la Municipalidad Distrital de Castilla en los años 2008 y 2009, el 72% y el 93% —respectivamente— estaba dedicado a infraestructura educativa. En la Municipalidad de San Juan Bautista, ese porcentaje para el año 2008 ascendía a casi 98%.

La mayor parte del presupuesto asignado a la función de educación, cultura y deporte está financiada con los recursos del canon (como en las municipalidades de Loreto, San Juan Bautista y Punchana, donde el canon petrolero cubre el 97% y el 87%, respectivamente, de ese presupuesto) o por las transferencias del Foncomún (como es el caso de la Municipalidad Distrital de Castilla, con casi 50%, y sobre todo la Municipalidad Provincial de Chulucanas, con 77%).

El caso de la Municipalidad Distrital de San Juan Bautista resulta algo particular, al menos a juzgar por la evolución del gasto educativo en los últimos años. Por un lado, se tiene que en el año 2006 solo el 5,3% del presupuesto municipal fue destinado a educación, cultura y deporte; subiendo ese porcentaje a 7,7% en el año 2007. Pero para el año 2008, se produjo un incremento significativo del gasto relativo en educación, el cual llegó a 19,3%, aunque para el año 2009 se ha previsto una disminución del gasto a la mitad. El incremento del gasto educativo en esta última municipalidad se explica por su participación en el Plan Piloto de Municipalización, y obedece en gran parte al aumento de los gastos operativos del CEM, que pasaron de S/. 32.000 a S/. 99.000 soles entre 2007 y 2008. A pesar de ello, se preveía que para el año 2009 el gasto en educación sería bajo. Dado que si se suma el monto presupuestado para la función respectiva en el PIM (S/. 2.352.850) con los S/.200.000 soles presupuestados para las actividades del CEM, se tiene un monto total que representa el 11,6% de todo el presupuesto de la municipalidad. Esta disminución del presupuesto educativo entre 2008 y 2009 parece obedecer —en parte— a las restricciones presupuestales anticipadas por la actual gestión como consecuencia de los menores ingresos por canon que se prevé recibir.

Teniendo en cuenta la participación de la Municipalidad Distrital de San Juan Bautista en el PPM, esos recursos dedicados a educación no son significativos. Ese resultado se explicaría, en parte, por el hecho de que las acciones planteadas por el CEM apuntan a una intervención que prioriza el desarrollo de proyectos, y no necesariamente obras de infraestructura, que es lo que tradicionalmente ha venido haciendo la municipalidad, y, dado que esas ideas se encuentran en una fase de formulación, aún no han adoptado la forma de proyectos de inversión que cuenten con el financiamiento respectivo. La tarea que tienen por delante es convertir gran parte de esa propuesta en proyectos de inversión y —luego de pasar por el sistema SNIP— conseguir así

su financiamiento. Las posibles fuentes de financiamiento son diversas; entre ellas está el Fondo de Compensación para la Municipalización de la Gestión Educativa (FONCOMUNGE) el cual, sin embargo, ni siquiera es mencionado como una posibilidad por los funcionarios ediles entrevistados, quizás por la poca difusión y el nulo avance que ha tenido este tema por parte del ente encargado de implementarlo, el MED.

Lo que se ha podido observar en el caso de las municipalidades de San Juan Bautista y de Punchana, ambas de Loreto, es que los planes de los respectivos CEM carecen de financiamiento. Resulta significativo, en ese sentido, que en la Municipalidad Distrital de San Juan Bautista los recursos asignados a las actividades del CEM no lleguen ni al 14% del presupuesto solicitado por esta instancia.

Este último punto nos lleva a una conclusión clave del estudio de casos. Se ha observado que, en materia presupuestal dentro de las municipalidades del PPM, no ha habido mayores cambios. Sí es cierto que las municipalidades están invirtiendo mayores recursos en educación —principalmente como producto de las actividades planteadas por el CEM—; sin embargo, esos montos son tan bajos que parecen no haber afectado la estructura ni el volumen de los recursos del presupuesto total municipal. En ese sentido, aunque se ha registrado un mayor gasto operativo orientado a financiar las actividades del CEM, como mencionó uno de los entrevistados, “en materia presupuestal no ha pasado nada”.

La educación en el Presupuesto Participativo local. Si bien dentro del presupuesto institucional de las municipalidades el gasto en educación constituye una proporción pequeña del mismo, en la mayor parte de ellas el panorama cambia cuando se mira el Presupuesto Participativo. Quizás la excepción es el caso de la Municipalidad Provincial de Chulucanas, donde el Presupuesto Participativo del año 2008 no incluyó ninguna obra relacionada con educación, mientras que el correspondiente al año 2007 consideró una sola por un monto que representó apenas el 4% del presupuesto aprobado. Este caso resulta hasta cierto punto sorprendente dado que se trata, precisamente, de un gobierno local que ha estado participando en el PPM desde el año 2007 (aunque posteriormente, a partir del año 2009, dejó de hacerlo). En el resto de municipalidades, los porcentajes correspondientes a obras de educación son mayores. En la Municipalidad Provincial del Cusco, de los 12 proyectos de inversión priorizados en el Presupuesto Participativo de 2008, dos proyectos corresponden a obras de educación — representando el 8,2% de ese

presupuesto—. Otro caso es el de la Municipalidad Distrital de San Jerónimo, donde el 34% del Presupuesto Participativo del año 2009 estuvo destinado a obras de cultura y deportes.

En realidad, se observan tendencias que parecen ser cambiantes en el tiempo. Por ejemplo, en la Municipalidad Distrital de Punchana, el Presupuesto Participativo del año 2007 estuvo destinado en un 69% a obras de infraestructura escolar. Pero, para el año 2009, ese tipo de inversión representó el 23% —disminución que se debió a que, inicialmente, estaba prevista una fuerte inversión en la construcción de un centro de educación ocupacional, pero luego se le solicitó al Gobierno Regional asumir el costo total de la misma—.

En todo caso, pareciera que estos cambios de tendencia obedecen en parte a la puesta en práctica de un criterio implícito de división de funciones a través del cual las obras de cierta envergadura son dejadas en manos de los respectivos Gobiernos Regionales. Esto se estaría poniendo en práctica a través de la orientación que los funcionarios municipales estarían dando al proceso de formulación del Presupuesto Participativo.

Una explicación adicional, aunque no del todo clara, tendría que ver con las expectativas de los funcionarios de las municipalidades piloto para destinar mayores recursos a las actividades del CEM, antes que priorizar obras de infraestructura escolar.

Finalmente, también se observa que en los últimos años ha habido un incremento del nivel de exigencia para financiar obras de infraestructura. Como ejemplo de ello se pueden citar las referencias hechas por algunos entrevistados respecto de los requerimientos relacionados con el saneamiento físico y legal, y la necesidad de contar con servicios básicos, como condición para priorizar una obra dentro del Presupuesto Participativo —debido principalmente a un requisito fijado por el SNIP para la aprobación de los proyectos de inversión—. Este tipo de cambios recientes estarían revelando una mejor gestión del Presupuesto Participativo en el ámbito local a partir de un aprendizaje de las mismas municipalidades y de la población.

Actividades y proyectos en educación de la municipalidad. La política de los gobiernos locales en relación con la educación, la cultura y el deporte se traduce principalmente en dos tipos de acciones: obras de infraestructura, por un lado, y actividades culturales, deportivas y educativas no escolarizadas, por otro. Entre estas últimas se pueden mencionar iniciativas tales como la implementación y la administración de bibliotecas, la organización de vacaciones útiles y concursos escolares, campeonatos deportivos, apoyo a los

PRONEI, programas de alfabetización, festivales de danza, talleres de pintura, concursos de canto y baile, cursos de manualidades, etc. Hay, además, diversas actividades relacionadas con la educación no escolarizada que se traducen en campañas de educación cívica, medio ambiente, derechos del niño, y acciones de capacitación productiva, laboral o de negocios dirigidas a distintos grupos poblacionales¹⁰.

Las obras de infraestructura más frecuentes son la construcción de losas deportivas y de instituciones educativas. En este último caso, además de la construcción de aulas (u otros, como salones de cómputo, por ejemplo), muchas de las intervenciones consisten en mantenimiento, refacciones y reparaciones de locales escolares (pintado de paredes, reparación de puertas, etc.).

En más de un caso se ha registrado la realización de obras en conjunto entre municipalidad y Gobierno Regional, y, eventualmente —como en el caso de la Municipalidad Distrital de Castilla—, con la misma Oficina de Infraestructura Educativa (OINFES) del MED.

El apoyo de la municipalidad frente al pedido de la población de obras de infraestructura depende del proceso de formulación del Presupuesto Participativo, pero también de la aplicación de criterios de parte de los mismos funcionarios municipales. Aparentemente, uno de los principales criterios usados tiene que ver con el monto de la obra dado que, como se ha señalado, a partir de ciertos montos la obra es derivada al nivel central o regional.

En términos presupuestales es el rubro de infraestructura el que representa la casi totalidad del gasto en educación. Sin embargo, también debe tenerse en cuenta que el presupuesto de la municipalidad no refleja la cantidad de actividades que esta realiza en torno a la educación, la cultura y el deporte. Por un lado, muchos de los gastos corrientes no aparecen en el presupuesto correspondiente a la función “Educación y cultura”. Esas partidas están incluidas dentro del rubro de la administración general —en la medida en que están destinadas a sufragar gastos operativos de actividades y no inversiones de proyectos—. Por otro lado, las municipalidades pueden realizar una serie de actividades por el uso de redes y de una suerte de capital

10 Un dato interesante es que en ninguna de las municipalidades estudiadas se ha registrado como parte de sus actividades la contratación de docentes para las escuelas —aunque en la Municipalidad Distrital de Punchana se señala que en gestiones pasadas eso sí ha sido una práctica común—. Esto difiere con lo hallado en un reciente estudio de GRADE (2009), basado en una encuesta a municipalidades provinciales del país y municipalidades de toda la región Piura. Quizás ello obedezca al hecho de que este tipo de prácticas parecen ser más frecuentes en municipalidades distritales pequeñas rurales.

social al que recurren. Los vínculos formales o informales con organizaciones locales, así como el apoyo logístico, operativo, económico, político y técnico de instituciones públicas o privadas constituyen un capital social gracias al cual la municipalidad puede lograr la realización de diversas actividades en el campo de la educación, la cultura y el deporte. Así, a pesar de que la proporción del presupuesto que las municipalidades destinan a la función educativa es en general baja, eso no significa que estas no realicen una serie de acciones relacionadas con la misma.

Las funciones compartidas entre los Gobiernos Regionales y las municipalidades en educación. Uno de los temas que aparece con recurrencia al analizar el alcance de la inversión en educación de parte de los gobiernos subnacionales tiene que ver con las responsabilidades compartidas correspondientes a los niveles regional y local. Una parte de los funcionarios entrevistados tiene la percepción de que existe superposición de funciones —al menos en lo que concierne a la construcción de infraestructura educativa— y que se ha estado trabajando de manera no coordinada.

Sin embargo, por otro lado, en la práctica se observa el desarrollo de cierta “división de funciones” sobre la base de las referencias del actual marco normativo, pero también en virtud de un manejo de criterios propios de cada región y localidad. En el caso de la región Cusco, en la práctica se ha establecido que las obras educativas que sobrepasen el millón de soles deben quedar en manos del Gobierno Regional. En el caso de la Municipalidad Distrital de San Juan Bautista, se ha fijado como norma implícita que la municipalidad debe asumir inversiones en infraestructura escolar que estén por debajo de los 300 mil soles. No obstante, estos criterios no parecen prevalecer de modo firme, dado que más de un caso ha ofrecido evidencia acerca del rol que juega la presión de ciertos grupos demandantes (por ejemplo, la asociación de padres de familia) para conseguir que la municipalidad atienda una demanda de infraestructura escolar. Incluso, no ha faltado alguna referencia, aunque aislada, a la existencia de criterios político partidarios.

Recomendaciones de Políticas

El análisis de las tendencias y los problemas de la gestión presupuestal del sistema educativo descentralizado lleva a plantear las siguientes recomendaciones de política:

- Revisar el marco normativo del sector y asegurar la existencia de un claro modelo de descentralización educativa y su consistencia con el marco normativo del proceso de descentralización del Estado. El nuevo marco normativo debe establecer claramente las funciones para cada nivel y aclarar en los casos de funciones compartidas. Debe, además, cubrir los vacíos y eliminar las contradicciones, en particular ratificando a la institución educativa como instancia primera del sistema educativo.
- Asegurar la articulación de los planes, acciones e implementación de funciones compartidas; se debe hacer efectiva la creación y funcionamiento de un Consejo de Coordinación Intergubernamental en Educación donde estén representados los diferentes niveles de gobierno.
- Bajo un nuevo contexto político como el actual, y teniendo en cuenta la decisión del gobierno central de dar por cancelada la experiencia del PPM, se hace necesaria una reevaluación de los avances y los problemas experimentados en la misma. En ese sentido, el anuncio de una evaluación —como condición para la transferencia presupuestal— planteada por el MEF antes del cambio de gobierno deberá adecuarse a los requerimientos planteados por la nueva coyuntura política. En ese sentido, sería conveniente que una evaluación de ese tipo permita establecer un balance de lecciones aprendidas, el mismo que posibilitaría ubicar aquellas funciones y competencias de la gestión educativa local que sí podrían estar en manos de las municipalidades dentro el marco legal de la descentralización y, específicamente, de la LOM.
- Aclarar las transferencias de funciones educativas a los gobiernos regionales y de los presupuestos transferidos para hacer efectiva la transferencia. Ello implica que se debe asegurar que los gobiernos regionales reciban y ejecuten nuevas funciones y, para ello, que reciban recursos adicionales. Lo anterior debe estar, además, acompañado de un adecuado proceso de capacitación del personal y de su reorganización para adecuarse su estructura a las nuevas funciones (en particular, integración de las DRE a las estructuras de los Gobiernos Regionales).
- Diseñar e implementar un sistema de distribución de recursos destinados al sector educación que tome en cuenta criterios de requerimientos, costos y de equidad. El nuevo sistema debe, además, desarrollarse considerando las condiciones de las regiones en términos de su participación de los recursos por fuente de canon, sobrecanon y otras regalías y rentas.
- Evaluar e iniciar la transferencia de programas nacionales, al menos de manera paulatina, tales como el Programa de Capacitación

Docente, Programa Nacional de Alfabetización y Programa Nacional de Infraestructura Educativa a los gobiernos regionales, asegurando la asistencia técnica para su adecuada gestión.

- Flexibilizar la legislación en lo referente al uso de los recursos del canon, sobrecanon y regalías.
- Revisar el SNIP, FONIPREL y otros instrumentos del gobierno central en términos de su simplificación, evitar su énfasis en inversiones en infraestructura y asegurar su adecuación hacia proyectos de inversión social.
- Revisar los procesos del presupuesto participativo y apoyar a los gobiernos regionales y municipales para guiar el proceso y asegurar proyectos con perfiles adecuados (no solo a nivel de ideas).
- Articular los esfuerzos entre los diferentes niveles de gobierno referidos al planeamiento y ejecución de obras de infraestructura educativa. Es necesario, además, destinar mayores recursos en los tres niveles a rubros diferentes de planillas e inversiones en “fierro y cemento”, de tal manera de lograr la efectiva implementación de proyectos educativos, por un lado y, por otro, de asegurar que las nuevas aulas e II. EE. estén adecuadamente equipadas.

Referencias

- Andrade, P.; Carrillo, S. y Nakano, T. (2005). *Recursos y limitaciones de los actores regionales de cara a la descentralización*. Lima: Consejo Nacional de Educación.
- Alcázar, L. y Lovatón, R. (2005). *Mecanismos de transferencia de recursos en el marco de la descentralización educativa*. Lima: Consejo Nacional de Descentralización N° 4.
- Boff, A. y Muñoz, F. (2001). *Informe final de consultoría para la evaluación de los procesos institucionales existentes en el sector para la atención efectiva de a escuela rural*. Documento inédito, mimeo. Lima: Ministerio de Educación, Componente Mejoramiento de la Calidad de la Educación Rural-Programa MECEP.
- Burki, S. J.; Perry, G. y Dillinger, W. (1999). *Beyond the Center: Decentralizing the State*. Washington DC: Banco Mundial, Estudios Latinoamericanos y del Caribe.
- Díaz, H.; Valdivia, N. y Lajo, R. (2007). *Descentralización, organismos intermedios y equidad educativa: un estudio de casos de las Unidades de Gestión Educativa Local-UGEL*. Buenos Aires: Aique.
- Di Gropello, E. (1999). Los modelos de descentralización educativa en América Latina. *Revista de la CEPAL*, 68, 153-170.
- Fondo de Cooperación para el Desarrollo Social (FONCODES). (2006). Mapa de Pobreza. Recuperado de <http://www.foncodes.gob.pe/mapapobreza/>
- Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). (2009). *Estudio sobre gobiernos subnacionales y gestión educativa*. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/download/docs/gobiernos%20subnacionales%20y%20gestion%20educativa.pdf>
- Iguíñiz, M. (2007). Una mirada al actual proceso de descentralización. *Foro Educativo: Descentralización Educativa, transfiriendo competencias a los gobiernos regionales*, 12, 6-21.
- Ministerio de Economía y Finanzas. (s. f.). Sistema Integrado de Administración Financiera (SIAF) [base de datos con información sobre ejecución del gasto]. Recuperado de <http://ofi.mef.gob.pe/transparencia/Navegador/default.aspx>
- Ministerio de Educación. (2006). *Perspectivas de la descentralización educativa en el Perú, 2006*. Lima: Oficina de Coordinación y Supervisión Regional.

- Ministerio de Educación. (2007). *Evaluación del Plan Piloto 2007*. Lima: Oficina de Coordinación y Supervisión Regional.
- Ministerio de Educación. (2008). *Plan de Transferencia 2008 del Sector Educación*. Lima: Viceministerio de Gestión Institucional.
- PRODES (2007). *El proceso de descentralización: balance y agenda a septiembre de 2007*. Lima: PRODES-USAID.
- PRODES. (2011). *Proceso de descentralización. Balance y agenda a julio 2011*. Lima: Proyecto USAID/Perú Prodescentralización.
- PRODES; Alcázar, L.; Conterno, E. y Ugarte, M. (2007). *Transferencia de responsabilidades: entrando a una segunda etapa*. Lima: USAID Perú/PRODES.
- Propuesta Ciudadana. *Vigilancia del Proceso de Descentralización*. Reportes varios desde 2007 a la fecha.
- Valdivia, N. y Díaz, H. (2008). Diagnóstico de los organismos intermedios del sistema educativo peruano: un estudio de casos de las Unidades de Gestión Educativa Local-UGEL. En M. Benavides (Ed.), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú. Contribuciones empíricas para el debate* (pp. 275-295). Lima: GRADE.
- Vegas, J. M.; Dunkelberg, E. y Céspedes, R. (2010). *Capacidades de gestión de las Instancias de Gestión Educativa Descentralizadas en Ayacucho, Huancaavelica y Huánuco*, mimeo. Lima: Instituto de Investigación y Políticas Educativas, Universidad Ruiz de Montoya.
- Winkler, D. (2004). Mejoramiento de la gestión y de los resultados de enseñanza a través de la descentralización: la experiencia de América Latina. En *Gestión de la educación en América Latina y el Caribe. ¿Vamos por un buen camino?* (pp. 129-145). Santiago: OREALC/UNESCO.

Anexo

Funciones del Sector Educación a Transferir a Gobiernos Regionales

Funciones
a) Formular, aprobar, ejecutar, evaluar y administrar las políticas regionales de educación, cultura, ciencia y tecnología, deporte y recreación de la región.
b) Diseñar, ejecutar y evaluar el proyecto educativo regional, los programas de desarrollo de la cultura, ciencia y tecnología y el programa de desarrollo del deporte y recreación de la región, en concordancia con la política educativa nacional.
c) Diversificar los currículos nacionales, incorporando contenidos significativos de su realidad sociocultural, económica, productiva y ecológica y respondiendo a las necesidades e intereses de los educandos.
d) Promover una cultura de derechos, de paz y de igualdad de oportunidades para todos.
e) Promover, regular, incentivar y supervisar los servicios referidos a la educación inicial, primaria, secundaria y superior no universitaria, en coordinación con el Gobierno Local y en armonía con la política y normas del sector correspondiente y las necesidades de cobertura y niveles de enseñanza de la población.
f) Modernizar los sistemas descentralizados de gestión educativa y propiciar la formación de redes de instituciones educativas, en coordinación con el Ministerio de Educación
g) Ejecutar y evaluar, conjuntamente con los gobiernos locales, los programas de alfabetización en el marco de las políticas y programas nacionales.
h) Integrar los distintos programas educativos regionales en una política integral orientada, en lo económico, a la mejora en la productividad y competitividad de la región; en lo social, a propiciar la igualdad de oportunidades, la integración y la inclusión en el ámbito regional; en lo político, al afianzamiento de los mecanismos de participación ciudadana y rendición de cuentas en los distintos niveles de gobierno y, en lo cultural, al desarrollo de una cultura de paz y reconocimiento y respeto a la diversidad.
i) Promover permanentemente la educación intercultural y el uso de las lenguas originarias de la región.
j) Promover e incentivar la investigación, la extensión en las universidades y en otras instituciones educativas de nivel superior, en función del desarrollo regional.
k) Promover y difundir las manifestaciones culturales y potenciar las instituciones artísticas y culturales de la región, en coordinación con los Gobiernos Locales
l) Declarar, proteger, conservar y promover, en coordinación con los Gobiernos Locales y los organismos correspondientes, el patrimonio cultural regional y local.
m) Diseñar e implementar las políticas de infraestructura y equipamiento, en coordinación con los Gobiernos Locales.

n) Identificar, implementar y promover el uso de nuevas tecnologías eficaces y eficientes para el mejoramiento de la calidad de la educación en sus distintos niveles.
o) Desarrollar e implementar sistemas de información y ponerla a disposición de la población.
p) Evaluar periódicamente y de manera sistemática los logros alcanzados por la región en materia educativa y apoyar las acciones de evaluación y medición que desarrolla el Ministerio de Educación, así como contribuir al desarrollo de la política de acreditación y certificación de la calidad educativa en el ámbito de su competencia.
q) Fomentar y participar en el diseño, ejecución y evaluación de proyectos de investigación, experimentación e innovación educativa que aporten al desarrollo regional y al mejoramiento de la calidad de servicio educativo.
r) Desarrollar los procesos de profesionalización, capacitación y actualización del personal docente y administrativo de la región, en concordancia con el plan nacional de formación continua.
s) Fortalecer, en concordancia con los Gobiernos Locales, a las instituciones educativas, promoviendo su autonomía, capacidad de innovación y funcionamiento democrático, así como la articulación intersectorial y la pertenencia a redes, con participación de la sociedad.
t) Articular, asesorar y monitorear en el campo pedagógico y administrativo a las unidades de gestión local.
u) Impulsar y articular la participación de las universidades, empresas e instituciones de la sociedad civil en la ejecución de los planes de desarrollo regional.

Manuscrito recibido: 26 de junio, 2011

Revisado: 29 de noviembre, 2011

Aceptado: 28 de diciembre, 2011

Volver a Pensar la Educación Pública¹

Juan Ansión

Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)

Juan Ansión es Doctor en Sociología por la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica) y Profesor Principal de Antropología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ha investigado y publicado sobre temas relacionados a cultura y antropología política, interculturalidad y educación. Actualmente está especialmente orientado a las propuestas de incorporación de la perspectiva intercultural en la educación universitaria. Es miembro de Foro Educativo y ha sido Presidente de la SIEP.

1 El texto que someto a consideración de los lectores fue escrito inicialmente para una seminario realizado en 2009 por la especialidad de sociología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, que llevaba el título "(In)determinaciones entre lo público y lo privado en el Perú de hoy". La temática del seminario me pareció muy retadora para pensar la educación en el Perú. Me permitió hacer una revisión y un balance personal sobre el sentido que se dio a la educación pública en el contexto europeo de la Ilustración y posterior a ella, e intentar una comparación con el sentido que ha tenido en el Perú, todo ello a la luz de las graves brechas educativas que encontramos actualmente entre educación pública (o, más propiamente, estatal, en mi opinión) y educación privada en nuestro país.

Volver a Pensar la Educación Pública

Resumen

El texto se inicia con una discusión sobre el concepto de educación pública, recogiendo la perspectiva histórica desarrollada desde la Ilustración europea hasta las críticas de los teóricos de la reproducción y las dificultades actuales para replantear una visión optimista de la educación. En el Perú se acogió el término de educación pública, pero no en su sentido más democrático y moderno, sino como una manera de denominar a la educación estatal orientada hacia quienes no podían tener acceso a las escuelas destinadas a los hijos de las clases altas. El artículo muestra, a continuación, la realidad de la brecha entre educación estatal-pública y la educación privada, que se duplica también con la brecha entre educación rural y urbana. Esto encierra graves contradicciones que desfavorecen a todos y requieren ser enfrentadas social y políticamente.

Palabras clave: colegio público, acceso a la educación, democratización de la educación, discriminación educacional, Estado y educación

Rethinking Public Education

Abstract

The text begins with a discussion about the concept of public education from the historical perspective since the European Illustration until the theories of the reproduction, including the contemporaneous difficulties in creating an optimistic vision of education. In Peru, the term *public education* was not introduced in the more democratic and modern sense, but as a way of calling education by the state, this means education for people who have no access to schools of high class children. The article shows further the existing gap between public and private education and between rural and urban education. It shows great contradictions that are adverse for everyone and require to be confronted social and politically.

Keywords: public school, access to education, democratization of education, educational discrimination, State and education

Problematizando la Cuestión de la Educación Pública

La noción de educación pública proviene de la Ilustración francesa que, con ella, propugnaba “una educación dirigida a satisfacer las necesidades de la sociedad, y no de la Iglesia, una educación uniforme y laica bajo el manto del Estado”, nos advierte de Puelles (2002, p. 23). Para los revolucionarios franceses, la educación apareció como una necesidad para todos los ciudadanos que, por tanto, constituye un derecho vinculado a la igualdad de todos. Para los jacobinos, la educación “no puede ser atributo de ningún estamento ni de ningún grupo social [...], de ahí que [...] deba ser asumida por el Estado” (de Puelles, 2002, p. 27). Esta concepción de la educación pública como equivalente de educación estatal es, sin embargo controvertida. Por ejemplo, en la “Crítica del Programa de Gotha”, encontramos una visión de Marx generalmente desconocida —incluso para los marxistas— que critica duramente esa tendencia representada en la época por Lasalle. Así, Marx consideró absolutamente inadmisibles una educación popular a cargo del Estado. Lejos de esto, indicaba, “lo que hay que hacer es substraer la escuela a toda influencia por parte del Gobierno y de la Iglesia [...] [y] es, por el contrario, el Estado el que necesita recibir del pueblo una educación muy severa” (Marx, s. f., p. 344).

De entrada, entonces, el tema de la relación del Estado con la educación y la ciudadanía aparece muy complejo. Ya en el siglo XVIII, Jean-Jacques Rousseau había pateado el tablero de los ilustrados. En su famoso “Emilio” contraponen dos tipos de institución, la pública y común, por un lado, y la particular y doméstica por la otra, y él opta claramente por la segunda. Nos presenta Esparta como ejemplo del desarrollo de la ciudadanía:

Una mujer de Esparta tenía cinco hijos en el ejército y esperaba noticias de la batalla. Llegó un ilota; ella le interrogó temblando. “Vuestros cinco hijos han muerto”. “Vil esclavo ¿te he preguntado esto? ¡Hemos conseguido la victoria!” La madre corrió al templo, y dio gracias a los dioses. He aquí la ciudadana. (Rousseau, 1985, p. 39)

Ese antiguo dilema de la elección entre la ciudad y la familia ha sido representado genialmente en la tragedia griega: al elegir sepultar al hermano rebelde, Antígona se estaba condenando. Para Rousseau, en la época moderna, el dilema ha desaparecido: “Yo espero que se me presente este prodigio para saber si es hombre o ciudadano, o cómo se las compone para ser a la vez lo uno y lo otro” (Rousseau, 1985, p. 39) En efecto, para él “la institución pública

no existe ya [...]. Estas dos palabras *patria* y *ciudadano* deben ser borradas de las lenguas modernas” (pp. 39-40). Y remata así la idea: “Yo no considero como una institución pública estos risibles establecimientos a los que se llama colegios” (p. 40). Lo que busca Rousseau es educar de acuerdo con lo que, siguiendo al ambiente intelectual de su tiempo, denomina el orden natural, en oposición al orden social o cívico. Y ese orden natural, diferente y opuesto al del bien público, es el orden doméstico. La educación orientada al desarrollo de ese orden natural y doméstico no apunta a preparar a las personas para que cumplan una función determinada en la sociedad, sino para que aprendan a vivir como hombres.

Casi un siglo y medio más tarde, Émile Durkheim inauguró la sociología de la educación afirmando lo opuesto de Rousseau:

Hablaré sobre todo de la educación moral de la segunda infancia en nuestras escuelas públicas; y les explico las razones. Es que, normalmente, las escuelas públicas son y deben ser el engranaje regulador de la educación nacional. [...] Si bien la familia puede efectivamente, y sólo ella, despertar y consolidar los sentimientos domésticos necesarios a la vida moral e inclusive, de manera más general, aquello que está a la base de las relaciones privadas más simples, ella no está constituida de manera a poder formar al niño con miras a la vida social. [...] Ahora bien, nos hemos comprometido a no dar a nuestras escuelas sino una educación moral enteramente racional². (Durkheim, 1934, p. 19)

Rousseau, siendo muy crítico de los precedentes autores del contrato social y de sus coetáneos de la Ilustración, seguía, sin embargo, inmerso en la problemática de la oposición entre naturaleza y sociedad. Al optar por educar al niño desde su naturaleza, rechaza hacerlo con fines sociales y ciudadanos. Curiosamente, el autor del “Contrato social” contraponen lo ciudadano con lo doméstico, la formación al servicio de la ciudad o del bien público con lo que llamaríamos la formación integral de la persona. El pensar en una educación para la vida es un gran progreso, siempre que no sigamos a Rousseau en contraponerla a una educación cívica.

Durkheim, a mi parecer, entendió bien la mutua relación entre vida social y vida personal. En los albores del siglo XX ya estaba roto el paradigma de la

2 Traducción propia.

distinción entre naturaleza y sociedad y, para Durkheim, influenciado por la filosofía positivista de Auguste Comte, la vida social debía ser estudiada a la manera de un fenómeno natural (como una “cosa” objetivable). En ese contexto, y como heredero de la Revolución Francesa, la educación pública laica, orientada racionalmente y no por principios religiosos es la que, en su opinión, mejor se adecua a la sociedad moderna, a la sociedad de “solidaridad orgánica”, aquella que con mayor fuerza ha desarrollado la especialización de sus integrantes. La educación, entonces, que es la “acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que todavía no están maduras para la vida social”, tiene por objeto el

[...] suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que le reclaman tanto la sociedad política en su conjunto como el medio especial al que está particularmente destinado. (Durkheim, 2005, p. 51)

Todo el esfuerzo de Durkheim en “La educación moral” está encaminado a mostrar que lo social no se contrapone al individuo, ya que las reglas socialmente impuestas, si bien pueden ser a veces duras para el individuo, también pueden ser reconocidas y aceptadas libremente como tales por cada uno cuando tienen carácter racional. La educación pública, en esa perspectiva, es una educación orientada al bien público, al servicio de la sociedad en su conjunto y, por ese medio, al servicio también de cada uno de sus integrantes que reconocen la rectitud y racionalidad de las normas que la educación les ha impuesto.

Esta es, ciertamente, una visión muy optimista de la educación escolar, que no corresponde más a la que tienen en la actualidad los teóricos de la educación. En especial, después de las críticas de los teóricos de la reproducción, poco queda del entusiasmo de Durkheim, docente de La Sorbona en los albores del siglo XX. Para unos, la imposición de reglas se percibe como violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1995); para otros, la especialización se identifica con la reproducción de las clases sociales (Baudelot y Establet, 1997) e, incluso, la institución escolar es presentada como un lugar donde los niños son “vigilados y castigados” de modo metódico, de un modo similar al de los presos en los “panópticos”, cárceles de nuestros tiempos (Foucault 1990).

Ahora bien, estos críticos de la educación de fines del siglo XX no se interesaban fundamentalmente en la distinción entre la educación estatal y la educación privada dado que, para ellos —cada uno con sus matices—, la educación respon-

día a estrategias de poder y de control por parte de las clases dominantes o de la cultura hegemónica. Todas las escuelas, más bien, aparecían como parte de la dominación de clase, como “aparatos ideológicos del Estado”, según la expresión de L. Althusser, o como instrumentos de la “microfísica del poder” (Foucault, 1990). Desde luego, no todos comparten esta visión radical, pero el optimismo y la buena conciencia con respecto al papel de la escuela han sido seriamente puestos en cuestión sin que apareciera todavía con claridad una alternativa.

La Educación Pública en el Perú

En el Perú, el debate en torno a la escuela pública tomó un giro diferente. El énfasis se puso en la gratuidad de la educación. Así, la Constitución de 1933 la garantiza, aunque solo para la educación primaria (“obligatoria y gratuita”), ya que para la educación secundaria y superior solo se fomenta la “tendencia a la gratuidad”. Aun con estas limitaciones, el tema de la gratuidad de la educación pública permanecerá en el Perú en las reivindicaciones sociales, como lo recuerda, por ejemplo, Degregori (1990), a propósito de las luchas por la gratuidad durante el gobierno militar de Juan Velasco que, en Huanta, terminaron con varios muertos.

El término “educación pública” asumido en el Perú recoge, entonces, el tema de la gratuidad, pero tiene un significado diferente de su origen francés. Recordemos que cuando apareció un ministerio dedicado específicamente a la educación, llevó el nombre de “Ministerio de Educación Pública”. Es así como, en 1941, se promulgó la Ley Orgánica de Educación Pública N° 9359, que sería derogada por la Ley General de Educación, Decreto Ley N° 19326, promulgada por el gobierno militar en 1972. En 1950, nos recuerda Elguera (s. f.), se publicó el Plan Nacional de Educación Pública, que confirmó esta denominación, que aún no se encontraba en la Constitución de 1933.

Los debates del Congreso Constituyente de 1932 nos dan algunas luces sobre el sentido que, en el Perú, se daría a la educación pública. Jorge Basadre describe el debate que ahí se produjo sobre los temas de educación. Después de recordar los puntos referidos a la gratuidad, y otros que serían aprobados, da cuenta de otro aspecto de la discusión particularmente pertinente aquí:

Revivió el agrio debate sobre el problema de la religión: Ricardo Feijóo Reyna³ *propugnó el establecimiento de la escuela única, el monopolio de la*

3 Diputado por Amazonas.

enseñanza por el Estado, el laicismo de ella y la tecnificación de los organismos de la administración en este ramo. En el discurso que pronunció, *atacó a los colegios particulares dirigidos por congregaciones religiosas extranjeras y a las características mismas del sistema imperante*. También pidió la estabilidad en la carrera magisterial. Hildebrando Castro Pozo hizo la crítica de la educación primaria en el país. Víctor Andrés Belaúnde formuló la exposición de sus ideas que tenían el aval de los artículos respectivos insertos en el ante-proyecto de la comisión Villarán. *Combatió la escuela única y la escuela laica* y tuvo diálogos polémicos con Feijóo Reyna. El 13 de setiembre continuó la discusión. Alberto Arca Parró refutó a Belaúnde, *atacó al clericalismo y defendió el laicismo y la escuela supervigilada por el Estado*. Belaúnde, a su vez, le replicó y *defendió a los colegios católicos y la libertad de enseñanza*. Se le enfrentó en seguida Feijóo Reyna. Luciano Castillo fundamentó las ponencias socialistas. Rosendo Badani presentó interesantes datos estadísticos. B. Cevallos Chávez se definió como laicista y pidió la estabilidad magisterial contra el difundido vicio de los nombramientos, los traslados y las destituciones sin fundamento⁴. (Basadre, 1983, p. 265)

Está claro que estaba en juego el mantener la libertad de los colegios particulares frente al Estado, y estos, en esos momentos, estaban dirigidos por congregaciones religiosas extranjeras. Detrás de la cuestión religiosa, lo que se discutía era el derecho de los grupos sociales más acomodados de seguir educando a sus hijos en establecimientos que escaparan al control del Estado, mientras se buscaba incorporar a los sectores emergentes en instituciones gratuitas que permitirían el acceso de todos a la educación (por lo menos a la primaria), aunque dentro de una red diferente de la red religiosa y particular. Nótese que ya estaba vigente un problema que continúa hasta el día de hoy: la estabilidad de la carrera magisterial, que debería garantizar la racionalidad del sistema público-estatal.

Pero en la lucha social latinoamericana, especialmente en la lucha del magisterio, esta crítica intelectual no fue discutida ni mucho menos asumida. Siguió predominando la antigua idea de la defensa de la escuela pública como escuela estatal gratuita, como herencia de la idea lasalliana (más que marxista como lo hemos visto, pese a la autoidentificación como marxistas de muchos de sus

defensores) y en la línea de la escuela pública y laica francesa que había sido también la base de la reflexión de Durkheim (aunque, ciertamente con énfasis en el carácter estatal de la educación más que en el carácter laico de la escuela).

Este proceso se entiende en un contexto en que la escolarización se iba convirtiendo en el gran medio de movilidad social. Pero la masificación de la educación es paralela a una educación privada destinada a las élites tradicionales, no solo étnicamente blancas, sino fuertemente vinculadas a colonias de países extranjeros y a sus sistemas educativos. Los teóricos de la reproducción han puesto en cuestión la ideología meritocrática que supone que, en el mundo moderno, el sistema escolar coloca a todos los niños frente a las mismas oportunidades y que, por tanto, el éxito educativo, y la posterior integración al mercado de trabajo, dependen de las capacidades y del esfuerzo de cada uno. En el Perú, podríamos decir que la dificultad por construir un sistema que iguale oportunidades es mayor que en otras partes por la existencia de estas dos redes —a estatal (llamada pública) y la privada— que están separadas por una profunda brecha. Las grandes unidades escolares fueron un esfuerzo insuficiente para superar esa brecha desde los años cincuenta. Y a principios de los años setenta, la Reforma de la Educación fue tal vez el intento más importante en ese sentido, pero el contexto de gobierno militar en el que se dio la condenó a ser abandonada con el retorno a la democracia⁵.

Educación Estatal, Educación Privada

Examinemos ahora algunas características muy generales de esa brecha. La primera constatación es que, en el Perú, el acceso a la educación escolar se ha masificado. Según cifras del Ministerio de Educación del año 2007, el 93,7% de la población de 6 a 11 años se encuentra cursando la educación primaria. La educación secundaria alcanza a las tres cuartas partes de los niños (74,6% de los niños de 12 a 16 años), mientras se mantiene un retraso en la cobertura de la educación inicial (64,2% de los niños de 3 a 5 años).

Si se mira el tema ya no en términos de matrícula, sino de logros, se notan interesantes avances. Entre 2003 y 2007, la cifra global de culminación de la educación primaria subió de 72,5% a 77,6% entre 12 y 14 años, y de 91,8% a

5 Es paradójico y revelador de la democracia en el Perú, que solo un gobierno militar haya tenido la voluntad política de reformar el sistema educativo para que se enfrentara a la brecha social existente.

93,9% entre 15 y 19 años, lo que indica que el problema, más que de presencia en el sistema, es de retraso escolar. Para la educación secundaria también se notan interesantes avances, con la misma previsible importancia del atraso escolar: se pasa de 51,3% a 60,3% entre 17 y 19 años y de 65,7% a 71,0% entre 20 y 24 años.

Veamos ahora la situación de la relación entre educación estatal y la educación privada en Lima. Tomando en cuenta los niveles de educación inicial, primaria y secundaria, la educación estatal y la privada representan respectivamente el 55% y el 44% del total de matrículas (Tabla 1).

Tabla 1
Alumnos Matriculados en el 2008 en Educación Estatal y Educación Privada en Lima (Provincia)

Nivel educativo	Alumnos matriculados (2008)			
	Educación estatal*	Educación privada	Total	% Educación Privada
Inicial	138.874	168.911	307.785	55
Primaria	467.451	367.661	835.112	44
Secundaria	410.508	251.725	662.233	38
Totales	1.016.833	788.297	1.805.130	44

Nota. Fuente: Censo escolar 2008 (Ministerio de Educación [MED], s. f.) - Elaboración propia.

*Incluye Municipios y Convenios.

Si se miran los mismos datos ya no desde el número de alumnos, sino desde el de las Instituciones Educativas (II. EE.), encontramos que las II. EE. privadas cubren el 78% en Lima (Tabla 2).

Tabla 2
Instituciones Educativas de Educación Estatal y Educación Privada en Lima (Provincia) en el 2008

Nivel educativo	Instituciones Educativas (2008)			
	Educación estatal*	Educación privada	Total	% Educación Privada
Inicial	910	3.962	4.872	81
Primaria	935	3.352	4.287	78
Secundaria	651	1.745	2.396	73
Totales	2.496	9.059	11.555	78

Nota. Fuente: Censo escolar 2008 (MED, s. f.) - Elaboración propia.

*Incluye Municipios y Convenios.

La comparación entre las dos Tablas muestra con claridad que las escuelas privadas son, en promedio, mucho más pequeñas que las estatales: son 407 alumnos en promedio por I. E. estatal contra 87 por I. E. privada (Tabla 3).

Tabla 3
Alumnos Matriculados en el 2008 en Educación Estatal y Privada según Institución Educativa

Nivel educativo	Educación estatal*		Educación privada	
	Número de II. EE.	Número de alumnos por II. EE.	Número de II. EE.	Número de alumnos por II. EE.
Inicial	910	153	3.962	43
Primaria	935	500	3.352	110
Secundaria	651	631	1.745	144
Totales	2496	407	9.059	87

Nota. Fuente: Censo escolar 2008 (MED, s. f.) - Elaboración propia.

*Incluye Municipios y Convenios

La Brecha Educativa

En la relación entre educación estatal y educación privada, el problema central no está en quién es el dueño del servicio educativo, sino en que entre ambos canales se ha ido generando una brecha de calidad cada vez más insalvable. Esta profunda brecha se superpone a otra igualmente profunda entre la educación urbana y la educación rural. Esta segunda, casi exclusivamente de carácter estatal, está en nítida desventaja en comparación con la educación estatal urbana como lo muestran, por ejemplo las tasas de culminación de la educación secundaria que reporta el Ministerio de Educación hacia el año 2007: el 72% de los estudiantes urbanos lo hacen entre los 17 y 19 años, mientras solamente del 36% de los estudiantes rurales de esas edades han culminado su secundaria.

Una evaluación de 2005 nos permite comparar cuantitativamente las diferencias de género, las que se dan entre instituciones educativas estatales y no estatales, así como las diferencias entre la educación urbana y la rural.

Observando los resultados en las Tablas 4 y 5, una primera constatación alentadora es que la brecha de género ya no aparece e, incluso, en el caso de la comprensión de textos, las mujeres tienen una ligera ventaja.

En cambio, la diferencia entre la educación estatal y la no estatal es muy grande, como se ve en el caso de la comprensión lectora y aun más en el

desempeño lógico y matemático. Es catastrófico el hecho de que la mitad de los niños de escuelas estatales terminen su educación primaria sabiendo menos, en matemática, de lo que se consideran los conocimientos “previos” (es decir, previos a los conocimientos mínimos para tener oportunidad de aprender lo básico, que ni siquiera es el nivel de suficiencia). Esto significa que tendrán dificultades prácticamente insalvables para un posterior desarrollo en matemáticas.

La brecha entre la educación urbana y la rural es, de igual manera, absolutamente notoria. Ahí bastaría ver que más de la mitad de los alumnos de las escuelas rurales (que son también estatales) se encuentran por debajo del nivel previo en comprensión de textos y más del 70% está ahí en pensamiento lógico-matemático. Resultados similares aparecen en la diferencia entre las escuelas polidocentes (en las que el maestro o la maestra tiene a su cargo un solo grado) y las multigrado (en las que el docente se hace cargo de varios grados). De ese modo, la diferencia rural urbano se superpone —para empeorarla— a la diferencia estatal-privado.

Tabla 4
Resultados Nacionales en Comprensión Lectora en 6° grado de Primaria (2004)

Niveles de desempeño	Nacional	Resultados en Comprensión Lectora (%)							
		Nacional				Estatal			
		Hombre	Mujer	Estatal	No estatal	Urbano	Rural	Polidocente	Multigrado
Suficiente	12,1	11	13,3	8,2	36,1	11	2,3	10,5	1,7
Básico	28,1	28,1	28,2	26	40,9	32,8	11,8	31,6	10,5
Previo	35,7	36,2	35,1	38,3	19,4	40,2	34,4	39,7	34,3
< Previo	24,1	24,7	23,5	27,5	3,5	16	51,5	18,1	53,5

Nota. Fuente: Resultados de IV Evaluación Nacional de rendimiento estudiantil 2004 (Unidad de Medición de la Calidad [UMC], s. f.).

Tabla 5
Resultados Nacionales en Lógico Matemática en 6° grado de Primaria (2004)

Niveles de desempeño	Nacional	Resultados en Comprensión Lectora (%)							
		Nacional				Estatal			
		Hombre	Mujer	Estatal	No estatal	Urbano	Rural	Polidocente	Multigrado
Suficiente	7,9	9	6,8	4,4	29,7	5,8	1,3	5,6	0,9
Básico	34,7	36,4	32,9	31,9	51,7	39,5	16	38	14,7
Previo	12,7	12,7	12,6	13,6	7	15	10,6	14,7	10,4
< Previo	44,7	41,9	47,7	50,2	11,6	39,7	72,1	41,7	74

62 | *Nota.* Fuente: Resultados de IV Evaluación Nacional de rendimiento estudiantil 2004 (UMC, s. f.).

La opinión sobre Educación Estatal y Educación Privada

La brecha entre educación estatal y educación privada que acabamos de observar se expresa de manera nítida en la opinión pública. El Instituto de Opinión Pública de la PUCP viene preguntando por tercer año consecutivo por la opinión sobre ambos tipos de educación, expresada en una “nota” puesta a la educación primaria y secundaria. Las Tablas 6 y 7 muestran los resultados obtenidos en las preguntas sobre la educación primaria. Las respuestas en el caso de la educación secundaria son similares.

Tabla 6

Pregunta: En los colegios los estudiantes son evaluados con notas del 0 al 20, donde 0 significa pésimo y 20 significa excelente. Si tuviera que ponerle una nota de 0 a 20 a la educación que se da en el Perú, ¿qué nota le pondría a la educación primaria que dan las escuelas estatales?

Respuestas	Marzo	Febrero	Febrero	Resumen 2009	
	2007	2008	2009		
De 0 a 4	4	4	7		
De 5 a 8	16	12	13	38	Hasta 10
De 9 a 10	17	23	18		
De 11 a 12	28	26	24		
De 13 a 15	25	26	30	61	11 y más
De 16 a 20	6	7	7		
No precisa	3	3	3	3	
Total %	100	100	100	100	
Base de entrevistas ponderada	449	533	481	481	

Nota. Fuente: Encuestas del Instituto de Opinión Pública de la PUCP (Instituto de Opinión Pública [IOP], 2007, 2008, 2009).

Como se observa en los cuadros, en la última encuesta la educación primaria estatal sale desaprobada en un 38%, contra un 7% para la educación privada. Este resultado es similar al de los años anteriores. La Tabla 8 nos informa acerca de la opinión sobre la preparación para buenos trabajos futuros, y ahí sí encontramos una diferencia en el último año, comparando con los años anteriores, que mostraría que la tendencia a no creer en las posibilidades de la escuela estatal se va consolidando.

Tabla 7

Pregunta: En los colegios los estudiantes son evaluados con notas del 0 al 20, donde 0 significa pésimo y 20 significa excelente. Si tuviera que ponerle una nota de 0 a 20 a la educación que se da en el Perú, ¿qué nota le pondría a la educación primaria que dan las escuelas privadas?

Respuestas	Marzo	Febrero	Febrero	Resumen 2009	
	2007	2008	2009		
De 0 a 4	1	1	1		
De 5 a 8	4	3	2	7	Hasta 10
De 9 a 10	5	4	4		
De 11 a 12	11	9	8		
De 13 a 15	44	39	37	90	11 y más
De 16 a 20	31	41	45		
No precisa	5	3	3	3	
Total %	100	100	100	100	
Base de entrevistas ponderada	449	533	481	481	

Nota. Fuente: Encuestas del Instituto de Opinión Pública de la PUCP (IOP, 2007, 2008, 2009).

Tabla 8

Pregunta: ¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo está usted con la siguiente afirmación: la educación que se brinda hoy en día en los colegios públicos prepara a los jóvenes a que consigan buenos trabajos en el futuro?

Respuestas	Marzo	Febrero	Febrero
	2007	2008	2009
Muy de acuerdo / De acuerdo	34	33	26
En desacuerdo / Muy en desacuerdo	65	66	72
No precisa	1	1	3
Total %	100	100	100
Base de entrevistas ponderada	449	533	481

Nota. Fuente: Encuestas del Instituto de Opinión Pública de la PUCP (IOP, 2007, 2008, 2009).

Así, la respuesta a la baja calidad de la educación estatal (identificada con educación pública) parece razonable y se concreta en la preferencia por

la educación privada. Esta idea, que se ha ido consolidando con el desarrollo de la ideología neoliberal y sus políticas, conduce en la práctica al abandono paulatino de la educación estatal porque pareciera que la educación privada constituye una buena alternativa. La mala situación de la educación estatal debería conducir a un cambio drástico, como el que exigen tanto el Acuerdo Nacional como el Proyecto Educativo Nacional —ambos importantes espacios de concertación educativa— cuando concuerdan en llegar progresivamente a dedicar el 6% del Producto Bruto Interno (PBI) a la educación. Pero la posibilidad real de las familias de buscar una alternativa en la educación privada, aun cuando muchas veces no pueda concretarse, hace posible que se mantengan políticas que mantienen totalmente estancado el presupuesto educativo, en uno de los niveles más bajos de América Latina. Según Vexler (s. f.) seguimos alrededor del 2,8% entre 2000 y 2005.

De ese modo, se mantiene un abismo entre las declaraciones políticas y las políticas educativas. Es mucho lo que se podría decir aquí. Un tema central es que, en la práctica, no se cumple con la política del Acuerdo Nacional y del Proyecto Educativo Nacional de ir avanzando progresivamente hacia la dedicación del 6% del PBI a la educación. Se mantiene, además, una política de confrontación con el gremio magisterial. No se enfrenta con seriedad la corrupción en el sector y no se da impulso a los órganos de decisión democrática previstos en la Ley General de Educación. De modo general, la política educativa real (no necesariamente la declarada) no se orienta por el espíritu del Proyecto Educativo Nacional. Con todo ello, se alienta a que los padres y madres de familia que puedan hacerlo saquen a sus hijos de los centros escolares estatales para colocarlos en centros educativos privados (no siempre de mejor calidad, por lo demás) para intentar dar a sus hijos un mejor futuro ante el abandono por el Estado de las escuelas a su cargo. Luego de varios intentos frustrados por privatizar la educación, esta política de abandono por parte del Estado conduce a un lento proceso de privatización en la práctica, proceso particularmente perverso porque es en gran medida invisible, porque no garantiza la calidad del servicio educativo y porque una privatización de ese tipo va, en general, en contra de una educación democrática orientada al bien público.

Al mismo tiempo, el país está a merced de iniciativas personales del presidente de la República, como la creación del “Gran Colegio Mayor Secundario de Perú”, cuyo objeto es que los 500 mejores alumnos de secundaria del país, desde el tercer año, reciban una educación de excelencia en un internado cerca de Lima. De ese modo, algunos entre los niños con mejores rendimientos del

país se beneficiarán, pero la inmensa mayoría quedará abandonada a su suerte, sin siquiera la posibilidad de interactuar con estos niños privilegiados.

Se ve entonces cómo una política que no apunta a cerrar la enorme brecha educativa existente conduce, por un lado, a una privatización solapada y, por otro, al revivir una idea anticuada, la de los colegios de excelencia, que solo apunta a mantener expectativas y a aparentar dar soluciones con miras electorales.

Pero, entonces, ¿cómo salir del atolladero? Y, en primer lugar, ¿cómo pensar hoy en día el tema de la brecha educativa?

La Relación entre Equidad y Calidad

Estudios internacionales recientes muestran que el tema de la calidad educativa no puede ser abordado independientemente del de la equidad. Un trabajo presentado por un equipo de la Universidad Autónoma de Barcelona (Constans, Ferrer y Ferrer, 2008) muestra que existe un estrecho vínculo entre equidad y excelencia. Luego de seleccionar 34 países en los que se tomó la prueba PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes de la OCDE —Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos—, aplicada ente 2000 y 2003 —en 2001 en el Perú—) que permite comparar las escalas de competencia de los escolares de esos países, compararon primero estos países en función del porcentaje de niños que alcanzan los niveles 4 y 5 (los mayores niveles) de la escalera de comprensión lectora. Mientras Finlandia, en un extremo, se acerca al 50% de sus alumnos ubicados en esos niveles, Perú tiene el peor récord de todos, alrededor del 1%, muy por debajo, además, de otros países latinoamericanos como Brasil, Chile o México, que no alcanzan ni el 10%. En América Latina, solamente Uruguay y Argentina tienen más del 10% de sus alumnos en esos niveles.

Los autores crean un índice sintético complejo como indicador de equidad del sistema educativo que calcula la media de tres grupos de indicadores: indicadores de igualdad final de resultados, indicadores de igualdad de acceso a un nivel mínimo de resultados e indicadores de igualdad de oportunidades (Constans, Ferrer y Ferrer, 2008). Con este indicador, los países con mayor nivel de equidad, como Hong Kong, Canadá o Finlandia, obtienen resultados menores a -0,50. Los países latinoamericanos están todos entre los de menor equidad y obtienen resultados cercanos a +1,00 ó +1,50. Perú es el que el mayor nivel obtiene (es decir, el de menor equidad), con un índice de más de +2,50.

Al cruzar los datos de porcentaje de alumnos en los niveles 4 y 5 de la escala de Comprensión Lectora con el indicador de equidad del sistema, se puede ver que los países con el mejor indicador de equidad (el de valor negativo) son también aquellos que lograron los mejores niveles de excelencia. El caso de Perú es desgarrador: tiene de lejos el peor indicador de equidad y el peor resultado en la prueba PISA.

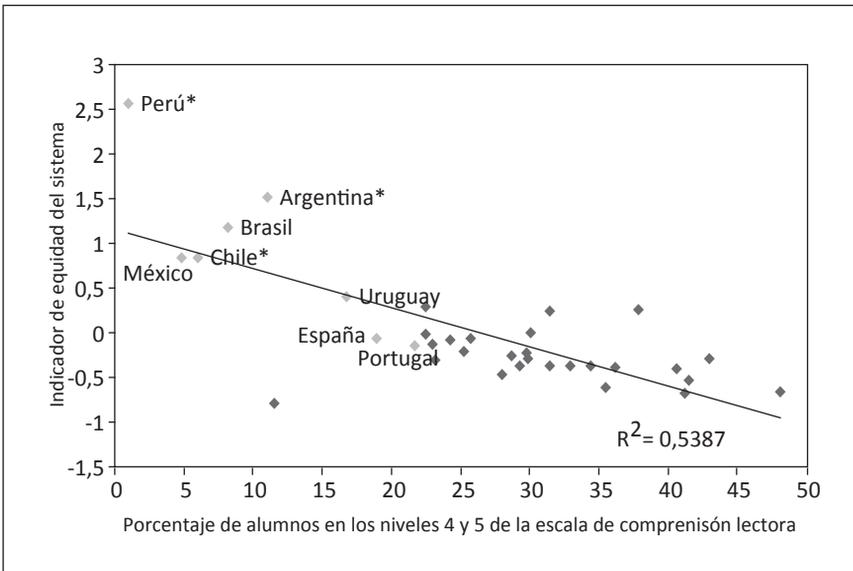


Figura 1. Excelencia y Equidad del Sistema Educativo. Fuente: datos obtenidos de base de datos de PISA 2000 y 2003 (Constans, Ferrer y Ferrer, 2008).

* Porcentaje obtenido de la base de datos de PISA 2000 (Constans, Ferrer y Ferrer, 2008).

Un estudio reciente de PREAL va en el mismo sentido (Barber y Mourshed, 2008). Aquí se analizan los sistemas educativos más exitosos: los 10 primeros puestos del Informe PISA de la OCDE y 7 sistemas educativos, nacionales o locales, con fuerte trayectoria de mejora. Las conclusiones son contundentes:

Todos los sistemas educativos que han experimentado importantes mejoras lo han logrado fundamentalmente porque han creado un sistema que es más eficiente en tres aspectos: conseguir gente más talentosa que se interese por la docencia, desarrollar a sus docentes para que sean mejores instructores y *garantizar que estos instructores se*

*brinden en forma consistente a todos los niños del sistema*⁶. (Barber y Mourshed, 2008, p. 45)

Este tercer aspecto es crucial: la excelencia del conjunto depende de la capacidad del sistema de abarcar a todos y cada uno de los niños, de no dejar a ninguno rezagado.

Los sistemas educativos con alto desempeño [...] fijan altos objetivos a alcanzar por todos y cada uno de los niños, y luego monitorean su desempeño en comparación con las expectativas, interviniendo allí donde estas últimas no son satisfechas. Los sistemas educativos con alto desempeño intervienen eficazmente a nivel de cada escuela, e identifican aquellas que no tienen un desempeño satisfactorio con el objetivo de elevar los estándares de desempeño. Los sistemas de excelencia intervienen a nivel de cada alumno, y desarrollan dentro de las escuelas los procesos y estructuras capaces de identificar cuando un estudiante está comenzando a retrasarse, interviniendo para mejorar el desempeño del niño. (Barber y Mourshed, 2008, p. 38)

El prejuicio tendente a creer que los mejores estudiantes tienen que juntarse solo con los mejores va exactamente en el sentido contrario de estas recomendaciones. La educación de excelencia no pasa por la construcción de colegios que sean solo para los mejores, poco importa que sean de carácter privado o en manos del Estado. Este punto es de enorme importancia para las políticas y había sido advertido ya en los años sesenta en los Estados Unidos como consecuencia del debate sobre la gran encuesta realizada entonces y publicada en 1966 bajo el título significativo de “Equality of Educational Opportunity”. Jean-Claude Forquin, recogiendo el debate, concluye con lo siguiente:

Una conclusión más específica se desprenderá de este informe, esto es, que el éxito de un alumno depende también en gran medida de las características del grupo-clase en el cual se encuentra, es decir de las características sociales, culturales, conductuales, de sus compañeros de aula. Es así como los alumnos de la minorías étnicas obtienen —manteniéndose iguales todos los demás factores— mejores resultados en aulas

de composición variada que en aulas étnicamente homogéneas. Se sabe que este resultado de la investigación tuvo importantes consecuencias en los Estados Unidos, ya que contribuyó fuertemente, en nombre de la lucha contra la segregación, a motivar la llamada política del “bussing”, es decir del transporte de alumnos de un barrio a otro con miras a asegurar una suerte de equilibrio multirracial en determinadas escuelas⁷. (Forquin, 1997, p. 18)

Pero, en el Perú, no se cree en la bondad de mezclar a niños provenientes de diferentes medios étnicos o socioeconómicos, y de ahí la persistente división entre escuelas estatales y privadas, con las múltiples y a veces sofisticadas distinciones dentro de cada uno de estos canales. Tampoco se cree en el valor de mezclar estudiantes con rendimientos académicos diferentes (y, sin duda, también con una multiplicidad de talentos diversos y ocultos) y por ello, en las escuelas estatales, se sigue enviando a los “peores” alumnos a las secciones “C”, “D”, “E”, en las cuales los docentes no esperan nada de ellos. La lógica del Gran Colegio Mayor Secundario, criticada ya líneas arriba, va exactamente en esa línea equivocada de separar a los “mejores” de los “peores”.

Tampoco en el Perú se cree en un patrón común para todos. A manera de ejemplo, contaré una experiencia personal. Durante el gobierno actual de Alan García surgió una discusión a propósito de libros de Ciencias Sociales que formaban parte de un paquete comprado por el Ministerio de Educación para estudiantes de secundaria de colegios del Estado. Por un azar de las designaciones institucionales, me encontré, como docente de la Universidad Católica, formando parte de una comisión encargada de evaluar estos textos. Los puntos más álgidos giraban en torno a la interpretación de la época de violencia política y de la actitud de los diversos actores. Los miembros de la Comisión encontramos que el texto era bastante abierto e invitaba al debate, lo que nos pareció un mérito importante, con lo cual el informe fue favorable al libro. Pero el punto que quiero destacar es que el representante de los colegios católicos nos informó que este texto ya se había venido utilizando desde hacía varios años en el circuito privado sin problema ni objeción alguna. Mi conclusión es que el problema radicaba en que un libro de esta naturaleza fuera entregado a niños de sectores populares o de clase media baja (aquellos que no acceden a las escuelas privadas). ¿Acaso el miedo es que el pensamiento crítico llegue a

7 Traducción propia.

estos sectores? El corte de la Reforma de la Educación de los años setenta iba ya en ese sentido en tanto esa reforma incentivaba abiertamente el espíritu crítico y la creatividad para todos (y no solo, desde luego, para los estudiantes de establecimientos privados).

Conclusiones

El concepto de educación pública en el Perú ha sido marcado por una historia en la que la educación masiva de los sectores pobres, originalmente indígenas, no tuvo el carácter revolucionario de la educación pública francesa, sino se fue desarrollando por presión social, paralelamente a otro tipo de educación orientada a las clases altas y encargada a instituciones privadas, sean estas de índole religiosa o vinculadas a identidades e intereses de países extranjeros.

La pujanza por la educación de los hijos, que fue uno de los grandes fenómenos sociales e ideológicos del siglo XX en el Perú, no se tradujo, al final, en una integración armoniosa de “todas las sangres” ni en nuevas jerarquías sociales basadas fundamentalmente en principios meritocráticos. La escolaridad en el Perú abrió ciertamente muchas nuevas oportunidades, pero no eliminó la antigua brecha social heredada del periodo colonial (por ejemplo, ver Figueroa, 2006). En ese sentido, la “educación pública” no fue aquella que el país desarrolla como bien público para todos, como “educación moral” que crea valores cívicos comunes a todos independientemente de sus orígenes sociales, étnicos o culturales, sino más bien como una educación supletoria brindada por el Estado para quienes no pueden pagar otro tipo de educación. Pese a momentos de la historia en los que produjo espacios de calidad (como las grandes unidades escolares en sus inicios), esta educación “pública” estatal siguió entonces y sigue siendo una educación “de segunda”, una educación para pobres, muy diferente de la educación privada, sobre todo de la educación privada orientada a los sectores altos de la sociedad.

De ahí deriva una grave contradicción. La educación estatal constituye, sin duda, un importante servicio público al permitir la incorporación al sistema educativo de la mayoría de niños peruanos quienes, de otra manera, nunca tendrían acceso a él, pero, por otro lado, al aceptarse fácilmente la distinción marcada entre una educación que sería pública y otra que no lo es, se exacerba y reproduce la gran brecha colonial y poscolonial, impidiendo así que la escuela contribuya positivamente a la articulación de todos los peruanos, a

su identificación como ciudadanos, independientemente de sus orígenes. Se reproducen así antiguas jerarquías étnicas, a las que se han ido sobreponiendo nuevas jerarquías producto del sistema educativo mismo.

En el presente texto he querido mostrar también otro aspecto central de esta contradicción. La separación radical entre educación estatal y educación privada no solo impide o, al menos, limita fuertemente la posibilidad del desarrollo de una ciudadanía moderna y democrática, sino también constituye una barrera estructural al mejoramiento de las competencias educativas en el país en general, es decir, también en los medios sociales más favorecidos. En contra de las ilusiones del sentido común, los estudios actuales muestran que, en materia de educación, todos los niños son interdependientes: si no se levantan todos, todos estarán en problemas serios. Por ello, la noción misma de colegio de excelencia, utilizada para construir el nuevo Colegio Mayor, o la de “colegios emblemáticos”, está profundamente equivocada.

Así, en educación, solo acortando la brecha entre educación estatal y educación privada, y entre educación rural y urbana, se podrá levantar significativamente la calidad de la educación para todos y contribuir al desarrollo del país en su conjunto. Hemos llegado a una situación en la que se hace evidente que quienes dirigen el país tienen un interés limitado en la educación estatal, por lo menos, en parte, porque sus hijos estudian en instituciones educativas privadas. Ya es tiempo de revertir esta situación. Y una condición para ir poco a poco cerrando la brecha es desarrollar políticas agresivas de lucha contra toda forma de discriminación, particularmente por motivos étnicos. En ese sentido, la educación intercultural, que trabaja sobre la relación entre los diferentes para generar condiciones de convivencia en paz, constituye un camino privilegiado para generar un tipo de ciudadanía a la vez más inclusiva y más diferenciada.

La educación, en ese sentido, adquiere un sentido cívico y público para todos. Y la educación es pública no porque sea de propiedad del Estado, sino porque constituye un proceso en el que la sociedad participa desde los actores diversos de la escuela. Los consejos educativos institucionales o los municipios escolares, como estructuras de participación y de articulación de la sociedad previstos por la actual Ley General de Educación, constituyen piezas clave para ese proceso, siempre, desde luego, que se pongan en funcionamiento. Y el principio de la interculturalidad para todos nos invita a construir un país que empiece a aprender a manejar sus diferencias como riqueza para todos en lugar de ocasión para ahondar antiguas o nuevas brechas.

Referencias

- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mayor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *PREAL Documentos*, 41. Recuperado de www.preal.org/publicacion.asp
- Basadre, J. (1983). *Historia de la República del Perú 1822-1933* (Tomo X) (7ma. ed.). Lima: Editorial Universitaria.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1997). *La escuela capitalista*. México, D.F.: Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1995). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, DF: Laia.
- Constans, M.; Ferrer, G. y Ferrer, F. (2008). *Los sistemas educativos en Iberoamérica desde la perspectiva de la equidad y la excelencia. Análisis a partir del proyecto PISA y otros indicadores de sistema educativo*. En J. E. García-Huidobro, V. Dupriez y G. Francia (Coords.), *Políticas educativas en América Latina. ¿Transición hacia un nuevo paradigma?* (pp. 97-120). México: Secretaría de Educación Pública.
- Degregori, C. (1990). *Ayacucho 1969-1979. El surgimiento de Sendero Luminoso. Del movimiento por la gratuidad de la enseñanza al inicio de la lucha armada*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- De Puelles, M. (2002). Estado y Educación: una relación histórica. En A. Ruiz (Coord.), *La escuela pública: el papel del Estado en la educación* (pp. 17-48). Madrid: Biblioteca Nueva,
- Durkheim, E. (1934). *L'éducation morale (Cours de sociologie dispensé à la Sorbonne en 1902-1903)*. París: Librairie Félix Alcan.
- Durkheim, E. (2005). *Éducation et sociologie*. (9na. ed.) París: Quadrige/PUF.
- Elguera, E. A. (s. f). *Historia de la educación universitaria en el Perú*. Recuperado de http://www.universia.edu.pe/_descargas/9/16/historia EduUniv.pdf.
- Figueroa, A. (2006, septiembre). *Education, labor markets, and inequality in Peru*. Ponencia presentada en el Taller Latinoamericano de CRISE (Centre for Research on Inequality, Human Security and Ethnicity), en Santa Cruz.
- Forquin, J. C. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*. París-Bruselas: De Boeck Université.
- Foucault, M. (1990). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (18va. ed.). Madrid: Siglo Veintiuno.

- Instituto de Opinión Pública. (2007). Estado de la opinión pública: educación. Recuperado de <http://iop.pucp.edu.pe/images/documentos/2007%20MARZO%20EDUCACION%20LIMA.pdf>
- Instituto de Opinión Pública. (2008). Estado de la opinión pública: educación. Recuperado de <http://iop.pucp.edu.pe/images/documentos/2008%20FEBRERO%20EDUCACION%20LIMA.pdf>
- Instituto de Opinión Pública. (2009). Estado de la opinión pública: educación. Recuperado de <http://iop.pucp.edu.pe/images/documentos/2009%20Educaci%C3%B3n-%20Febrero.pdf>
- Marx, C. (s. f.). Crítica del Programa de Gotha. En C. Marx y F. Engels, *Obras escogidas*. Moscú: Editorial Progreso.
- Ministerio de Educación. (s. f.). Censo Escolar 2008 [estadísticas del Ministerio de Educación del Perú sobre Instituciones Educativas escolarizadas de menores (inicial, primaria y secundaria)]. Recuperado de <http://escale.minedu.gob.pe/censo-escolar>
- Rousseau, J. J. (1985). *Emilio o de la educación*. Madrid: EDAF.
- Unidad de Medición de la Calidad. (s. f.). Evaluación Nacional 2004 [resultados de la IV Evaluación Nacional de rendimiento estudiantil 2004 del Ministerio de Educación]. Recuperado de http://www2.minedu.gob.pe/umc/index2.php?v_codigo=25&v_plantilla=A
- Vexler, I. (s. f.). *Informe sobre la educación peruana. Situación y perspectivas*. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/peru.pdf>

Manuscrito recibido: 10 de mayo, 2011

Revisado: 04 de agosto, 2011

Aceptado: 12 de septiembre, 2011

El Efecto Educación en el Desarrollo Social: Intelectual y Políticamente Subestimado¹

David P. Baker

Universidad Estatal de Pennsylvania

David P. Baker es profesor de Educación Comparada y Sociología en la Universidad Estatal de Pennsylvania, donde dirige un programa de investigación sobre el impacto de la globalización de la educación y las tendencias internacionales. Su investigación en Ciencias Sociales incluye 60 países. Actualmente dirige un proyecto financiado por la National Science Foundation, proyecto de investigación multidisciplinario orientado a comprender los efectos de la educación en la salud de la población, incluyendo el HIV así como la pandemia del SIDA en África Subsahariana y la salud en las zonas alto andinas del Perú.

Es consultor frecuente en temas de desarrollo social, económico y desarrollo educativo para varias agencias multilaterales como la OECD, el Banco Mundial y UNESCO.

1 Artículo presentado originalmente como discurso para el 30^o aniversario del Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), Lima, Perú, el 10 de noviembre de 2010. El autor agradece a Santiago Cueto por sus útiles comentarios sobre un primer borrador.

El Efecto Educación en el Desarrollo Social: Intelectual y Políticamente Subestimado

Resumen

La educación básica y avanzada está ahora expandiéndose rápidamente en todo el mundo, y la literatura de investigación demográfica y epidemiológica está plagada de resultados que muestran la sólida asociación positiva entre nivel de educación y salud, además de otros comportamientos y actitudes individuales esenciales para el desarrollo social. Este “efecto educación” es tan pronunciado que cabe suponer que la educación es una de las principales causas de la primera transición demográfica de la sociedad moderna, consistente en índices más bajos de mortalidad y fecundidad y mayor esperanza de vida, que indican una mejora significativa en la salud y desarrollo de la población en general. La primera transición demográfica ya ha ocurrido en muchas naciones en todo el mundo pero, para las naciones más pobres, esta transición sigue siendo un desafío crucial para el desarrollo social sostenible. Aunque la mayoría de demógrafos e investigadores de la salud reconocen la significativa y persistente asociación entre escolaridad formal y resultados positivos en la salud, la razón de que la educación tenga esta influencia no es bien comprendida. Habiendo de por medio cruciales implicaciones de política, existe confusión sobre el papel de la educación en las políticas de desarrollo social.

Palabras clave: educación y desarrollo social, educación y transición demográfica, efecto educación, expansión de la educación

Education Effect on Social Development: Intellectually and Politically Underestimated

Abstract

Basic and advanced education is now rapidly expanding around the world, and demographic and epidemiological research literatures brim with results showing the robust positive association between educational attainment and health, plus other individual behaviors and attitudes essential for social development. This “education effect” is so pronounced that education can be assumed to be a major cause of the first demographic transition of modern society, consisting of reduced mortality and fertility, and longer life spans, which indicate a significant improvement in overall population health and development. The first demographic transition has already occurred in many nations worldwide, but for poorer nations this transition remains a crucial challenge to sustainable social development. While most demographers and health researchers acknowledge the persistent and significant association between formal schooling and positive health outcomes, why education has this influence is not well understood. With crucial policy implications hanging in the balance, there is confusion over the role of education in social development policy.

Keywords: education and social development, education and demographic transition, effect education, expansion of education

Entre el público, la educación formal es ensalzada irrealistamente como una panacea para todos los problemas sociales. Sin embargo, entre los intelectuales y los asesores de política, la educación es subestimada como una fuerza causal en la sociedad moderna. La ingenua sobrestimación entre el público del potencial de la educación para la sociedad alimenta, sin duda, la visión limitada de los intelectuales y asesores de política. Al mismo tiempo, una extensa literatura de investigación que atraviesa muchas disciplinas académicas informa de numerosas asociaciones entre los niveles de educación y todo tipo de actitudes y comportamientos individuales. Por ejemplo, un reciente meta-análisis del efecto educación sobre la mortalidad en todas sus causas en los países desarrollados y en desarrollo encuentra consistente y fuerte evidencia de que *ceteris paribus* más educación lleva a una vida más larga (Baker, León, Smith, Collins y Movit, 2011). La extensa literatura de investigación sobre los efectos de la educación en la salud y el desarrollo social, junto con el efecto causal subestimado de la educación, dan lugar a un discurso intelectual paradójico sobre la educación y el desarrollo social. Aunque se conoce que la educación está ampliamente asociada con muchas actitudes y comportamientos importantes para el desarrollo social, las ideas comunes sobre la influencia causal de la educación son limitadas y han sido puestas a prueba solo débilmente.

A la luz de nueva teoría e investigación, se propone aquí una solución a la paradoja del efecto educación. Recientes hallazgos empíricos, valorados desde una nueva perspectiva, sobre la relación causal dinámica entre educación y sociedad, indican que la educación tiene un impacto mucho mayor en el desarrollo social, económico y de la salud que lo que se reconoce en la comunidad de desarrollo. Aquí se esboza especialmente una nueva evaluación del efecto que la educación opera en la sociedad que lleva a una teoría explícitamente cognitiva del impacto causal de la educación formal sobre las actitudes y el comportamiento. A esto le sigue una breve descripción de recientes investigaciones peruanas y africanas sobre el efecto educación en la salud de la población, que demuestra el impacto causal potencialmente importante de la educación en las habilidades metacognitivas. Por último, se consideran las propiedades cognitivas transformadoras de la revolución educativa junto con el creciente papel dominante de la educación en la consecución de estatus social como una explicación para la intensificación de la cultura educativa y su influencia en el desarrollo social en la sociedad posindustrial.

La Demografía de la Revolución Educativa

Un breve panorama de la demografía de la expansión educativa proporciona el contenido societal general de la paradoja efecto educación-desarrollo social. La educación formal ha crecido enormemente en todo el mundo; el crecimiento de la educación de masas, un fenómeno social relativamente nuevo durante el siglo XX, amplió la matrícula en la escuela primaria, secundaria y terciaria. En un sentido demográfico, ir a la escuela durante un número considerable de años es un cambio nuevo y de gran escala en el comportamiento de niños y jóvenes, así como de sus familias y comunidades, sin paralelo en la sociedad humana premoderna, tradicional. En función de la institucionalización intensiva de la educación formal, el 80% de todos los seres humanos de 15 años o más saben leer y escribir una breve declaración sobre su vida. La mayoría de las personas que todavía son analfabetas viven en las naciones pobres y, de ellas, 60-70% son mujeres (UNESCO, 2002).

Esta expansión en el acceso a la escolaridad, a menudo denominada revolución educativa, ha transformado la sociedad postindustrial. Junto con unos cuantos otros fenómenos importantes como el capitalismo global y la democracia representativa, la escolaridad de poblaciones enteras durante cada vez más años para completar una variedad creciente de grados educacionales cambia tanto a los individuos como a muchas otras instituciones que componen el núcleo de la sociedad. La revolución educativa es un fenómeno cultural que tiene importantes consecuencias materiales y políticas. La educación generalizada en la sociedad posindustrial crea ideas culturales sobre nuevos tipos de conocimientos, nuevos tipos de expertos, nuevas definiciones de éxito y fracaso personal, un nuevo lugar de trabajo y concepción de los puestos de trabajo, nuevas definiciones de la inteligencia y el talento humano, y mucho más (Baker, s. f.). Al mismo tiempo, el nivel de educación y la obtención de grados académicos han llegado a dominar la estratificación social y la movilidad social, poniendo de lado y deslegitimando los medios pasados para la consecución de estatus (Hout, 1988; Torche, 2010). El impacto global de la educación formal en la sociedad posindustrial ha sido tan extenso que la educación de las masas es una revolución social fundadora de la modernidad (Parsons, 1971).

Débil Teoría Sobre la Educación y la Sociedad

Aunque pueden formularse argumentos convincentes acerca de que la revolución educativa ha cambiado muchas instituciones sociales durante el último siglo, generalmente la educación es vista entre intelectuales y analistas de política social como lo que puede llamarse una *institución secundaria*. Esto significa que la escolaridad —educar a los estudiantes a través de la enseñanza y un plan de estudios— desempeña principalmente un “papel de ayuda” en la creación de la complejidad social y económica general de la sociedad, y de allí la noción de la educación como un reproductor de la sociedad entre cada generación sucesiva de niños. Esta concepción del papel de la educación en la sociedad es tan común y tan carente de oposición, que teorías tan diversas entre sí como el marxismo y la teoría del capital humano asumen esencialmente este modelo como cierto, aunque con consecuencias diametralmente opuestas para la sociedad.

Una expectativa de solo limitados efectos de la escolaridad sobre los individuos más una falta general de consideración de los posibles efectos macro institucionales son la causa principal de la paradoja efecto educación en general y de la paradoja efecto educación-desarrollo social en particular (Baker et al., 2011). Asumir que la educación es una institución secundaria deja a la teoría social y a la estrategia de políticas sin preparación para incorporar la plena implicación del inmenso número de asociaciones empíricas reportadas entre nivel de educación y comportamiento centrales para la salud, el comportamiento económico y otros aspectos del desarrollo social. En cambio, pese a esta literatura, el lamentable y demasiado común resultado de política es trivializar el efecto educación como solo un indicador de la “fuerza causal real” de la clase social (por ejemplo, poder y recursos materiales), o sugerir que la escolaridad genera principalmente resultados no educativos tales como postergación de la gratificación y autoeficacia. Si bien es cierto que el nivel de educación domina cada vez más la consecución del estatus social y que los individuos que están expuestos a la educación formal sí tienden a desarrollar mayor autoeficacia y otros rasgos psicológicos, todo esto probablemente no explica la gran mayoría de los efectos de la educación. Lo que se necesita es un mejor modelo de qué papel desempeña la educación en la sociedad humana, dados los casi cien años de la revolución educativa.

La Teoría Neoinstitucional de la Educación como Institución Primaria

La teoría neoinstitucional pone de cabeza la visión tradicional de la relación entre educación y sociedad —*la sociedad sigue a la educación* más que al revés— y, por lo tanto, la educación formal de masas es una fuerza constructiva fundamental en la sociedad. Debido al impacto histórico de la revolución educativa, la educación se ha convertido en una *institución primaria* que da forma a muchas otras instituciones sociales (Baker, s. f.; Parsons, 1971). Pueden formularse sólidos argumentos de que la educación, como se ha practicado durante el pasado siglo y medio, es mucho más que un ejercicio preparatorio para los jóvenes que solo va por donde se lo dictan las demandas tecnológicas y sociales de la sociedad. Por el contrario, la revolución educativa ha construido, para bien o para mal, muchas de las ideas, creencias y capacidades humanas básicas en que se basa la sociedad humana a principios del siglo XXI. Por ejemplo, ideas tales como valores y conocimientos universalistas, empoderamiento humano, justicia social, ciudadanía, pretensiones de verdad científica, meritocracia y racionalidad han impregnado completamente la cultura moderna, en gran parte, gracias al éxito de la educación formal como institución social, desde la educación en la primera niñez hasta los estudios de posgrado en las universidades. En la sociedad escolarizada, no solo todos son estudiantes a quienes se considera capaces de un aprendizaje académico que los transformará para poseer competencias importantes, sino que también la sociedad se transforma en el proceso de educar a todos (Meyer, 1977).

La sociedad escolarizada tiene implicaciones de mucho más alcance para la vida humana, algunas de las cuales son consideradas como positivas y, otras, como desconcertantes. Más allá de documentar el considerable impacto de la educación sobre el individuo, una cantidad sustancial de investigaciones encuentra evidencia del impacto institucional de la revolución educativa sobre las ideas, valores y normas de otras instituciones, tales como: trabajo y ocupaciones (Baker, 2009), funciones de los padres y comportamiento normativo (Schaub, 2010), estructura y procesos del sistema de gobierno y cultura cívica en las sociedades democráticas (Kamens, 2009), definiciones de conocimiento y pretensiones de verdad (Kamens, Meyer y Benavot, 1996; Young, 2008), valoración de las capacidades humanas centrales (Martínez, 2000; Blair, Gamson, Thorne y Baker, 2005), organización de las comunidades religiosas y teología (Schwadel, 2003), definiciones de éxito y fracaso personal (Smith, 2003), propagación y dominio de las organizaciones formales

(Stinchcombe y March 1965), creciente creencia en el profesionalismo y profesionalidad, y cientización de la sociedad (Drori, Meyer y Hwang, 2006), y la imagen fundacional de la propia sociedad (Frank y Gabler, 2006).

Desde principios de la década de 1990 se había planteado una serie de ideas sobre un mecanismo causal directo existente tras el efecto educación sobre la salud y otras áreas del desarrollo social, aunque pocas han sido plenamente desarrolladas o puestas a prueba rigurosamente. Las especulaciones sobre los mecanismos causales existentes tras el efecto educación son generalmente de dos tipos. Uno se centra en una visión literal pero limitada de la educación, que sugiere que la escolaridad proporciona información básica sobre la salud con alguna preparación para realizar tareas como leer instrucciones médicas y seguir indicaciones (Cleland y Van Ginneken, 1988). El segundo tipo de especulación sugiere que la educación formal, de alguna manera, infunde nuevas actitudes que conducen a una mejor salud y longevidad (véase una reseña en Hobcraft, 1993). Estas actitudes incluyen cualidades psicológicas individuales, como postergación de la gratificación, cambios en los patrones interactivos dentro de las familias y una actitud más fuerte de empoderamiento personal. Aunque el supuesto detrás de cada tipo de especulación no ha sido probado extensamente, la educación formal probablemente transforma a los individuos de muchas maneras, y estas ideas sobre el mecanismo causal de la escolaridad en la salud pueden ser parte de la respuesta. Sin embargo, estos dos tipos de argumentos causales asumen principalmente el proceso de escolaridad como una caja negra, en que ninguno aborda las actividades principales del aprendizaje. Interpretaciones más literales de la transferencia de información a través de la alfabetización asoman en el cuadro pero no van más allá, y las ideas sobre el cambio de actitudes se saltan sobre los procesos de aprendizaje primario en su conjunto.

En esencia, la escolaridad es un entorno único en el que los estudiantes pasan largos periodos dedicados a actividades cognitivas, y este proceso es la clave para comprender el mecanismo causal detrás del efecto educación sobre la salud. Aprender a leer, escribir en un idioma y utilizar números, incluso en condiciones rudimentarias, no son solo habilidades específicas, porque cada una es resultado de un considerable ejercicio cognitivo abstracto que probablemente transforma cómo los individuos escolarizados piensan, razonan y resuelven problemas (por ejemplo, Martínez, 2000). Además, hay evidencia de que la escolaridad se vuelve progresivamente más cognitiva en sus exigencias a medida que los estudiantes pasan a grados superiores.

Y es esta mejora metacognitiva progresiva derivada de la escolaridad lo que puede resultar ser el mecanismo más eficaz para crear el efecto educación sobre la salud; nueva investigación demuestra convincentemente que la escuela formal es una institución de desarrollo neurocognitivo (Baker, Salinas y Eslinger, s. f.). Y, a partir de evidencia, desde principios de la expansión de la educación en las naciones desarrolladas y ahora de las naciones en desarrollo, es claro que incluso pequeñas dosis de escolaridad pueden crear diferencias con la socialización no formal tradicional de los niños no escolarizados. La educación formal sume a los individuos en un proceso cognitivo singularmente diferente en comparación con el relacionado con la agricultura de subsistencia, el trabajo fabril de principios de la era industrial y otras actividades premodernas. Con la excepción de las creencias sagradas y mágicas, antropológicamente hablando, durante la mayor parte del curso de la sociedad humana la gran masa de la gente no perteneciente a la élite vivía en un mundo muy concreto.

El advenimiento relativamente reciente de la educación de masas es la más grande intervención individual no familiar para los niños, y una parte considerablemente grande de su proceso central es una intervención cognitiva. Un posible efecto metacognitivo robusto de esta intervención cognitiva en el desarrollo social puede haber pasado desapercibido en gran medida desde que la revolución educativa hace la escolaridad tan ubicua en tantos lugares. Sin embargo, hay evidencia reciente de que la revolución educativa ha extendido en todo el mundo una versión relativamente similar a la escolaridad occidental, que incluye importantes posibilidades para el cambio cognitivo en los individuos (Baker y LeTendre, 2005). Por lo tanto, una hipótesis cognitiva es una vía prometedora para teorizar sobre cómo funciona el efecto educación sobre la salud y el desarrollo social de los individuos.

Hipótesis Escolaridad-Cognición-Desarrollo Social

Una de las principales causas de la paradoja educación-desarrollo social es la falta de una teoría de un efecto de la escolaridad sobre cómo la exposición a la escolaridad (aparte del prestigio material y social acumulado a partir del nivel de educación) influye en la salud individual y en los resultados sociales. Sin tal teoría, la subestimación del efecto educación probablemente continuará y debilitará los argumentos a favor del gasto público en la expansión de las escuelas para todos los niños y jóvenes.

Un mecanismo causal plausible detrás del efecto educación sobre los individuos es que la escolaridad, debido al aprendizaje de habilidades académicas básicas tales como lectura, escritura y cálculo, acrecienta las habilidades cognitivas de orden superior (tales como razonamiento, resolución de problemas novedosos, pensamiento esforzado y planificación de tareas) que, a su vez, ayudan a los individuos a transformar datos básicos en conocimientos más profundos que mejoran las habilidades de evaluación de riesgos y toma de decisiones y comportamientos relacionados con la salud y otras cuestiones del desarrollo social, como las decisiones económicas. Lo que puede llamarse hipótesis escolaridad-cognición-desarrollo social propone que: a través de la enseñanza de la lectura, la escritura, el cálculo y otros temas académicos, la escolaridad mejora las habilidades cognitivas de orden superior (tales como razonamiento, resolución de problemas novedosos, pensamiento esforzado y planificación de tareas), que a su vez ayudan a los individuos a transformar datos básicos en conocimientos más profundos que mejoran las habilidades de evaluación de riesgos y toma de decisiones sobre la salud y otras decisiones cruciales de la vida.

Esta hipótesis tiene la ventaja de que se enfoca en la tarea central de la escolaridad —el desarrollo de habilidades cognitivas—, un proceso que ha sido subestimado en la investigación en educación en materia de salud y desarrollo social. La hipótesis tiene la ventaja adicional de ser compatible con nuevas conclusiones centrales sobre educación y desarrollo cognitivo, como recientes investigaciones sobre el efecto de la escolaridad en el desarrollo neurológico, que establecen tres conclusiones interrelacionadas que respaldan esta hipótesis.

En primer lugar, el desarrollo neurológico de habilidades cognitivas de orden superior se produce al menos hasta la adolescencia tardía y es altamente sensible a la estimulación ambiental, como la que ocurre rutinariamente en la educación formal. Estudios de trastornos neurológicos y psiquiátricos infantiles y de niños normalmente desarrollados sin ningún trastorno clínico muestran que las habilidades cognitivas de orden superior se producen hasta la adolescencia tardía y constituyen un conjunto específico de capacidades cognitivas (por ejemplo, Blair, 2006; Duncan, Burgess y Emslie 1995; Eslinger, Flaherty-Craig y Benton, 2004; Shallice y Burgess, 1991). Además, una serie de experimentos con fMRI (*functional magnetic resonance imaging* o resonancia magnética funcional) sobre desarrollo del cerebro encuentran que cuando niños en edad escolar resuelven nuevos problemas matemáticos similares a los utilizados comúnmente en los planes

de estudio de matemáticas, se activan las áreas cerebrales asociadas con habilidades cognitivas de orden superior (a saber, activaciones reclutadas en la corteza parietal superior más prominentemente, las cortezas dorsolateral prefrontal, occipital-temporal y premotora/suplementaria, los ganglios basales y la ínsula) (Eslinger, Blair, Wang, Lipovsky, Realmuto, Baker y Yang, 2009).

En segundo lugar, la exposición a la educación formal está monotónica y linealmente asociada con mayores habilidades cognitivas de orden superior. Un meta-análisis de más de 50 estudios utilizando observación naturalista, comparaciones estadísticas post hoc y análisis secuenciales de cohorte concluye que, por cada año de asistencia a la escuela, descontando factores socioeconómicos, existe un aumento monotónico en las habilidades cognitivas relacionadas con el CI (Ceci, 1991). También, estudios cuasi experimentales de adultos no escolarizados y escolarizados en comunidades de agricultura de subsistencia encuentran que pequeñas dosis de escolaridad en la niñez producen habilidades cognitivas de orden superior entre adultos, sin considerar condición social y económica, y condiciones de trabajo (por ejemplo, Christian, Bachman y Morrison, 2001; Cole, 1996; Luria, 1976; Stevenson, Parker, Wilkinson, Bonnevaux, Gonzalez y Greenfield, 1978; Stevenson, Chen y Booth, 1990; para un examen completo véase Baker et al., s. f.).

En tercer lugar, las habilidades cognitivas de orden superior expresadas como mejor habilidad para el cálculo están asociadas con mejores habilidades para evaluación de riesgos y toma de decisiones. El cálculo se aprende principalmente en la educación formal, y experimentos sobre evaluación de riesgos y el uso de la heurística efectiva para la toma de decisiones encuentran repetidamente que tales habilidades están relacionadas positivamente con el cálculo y las habilidades cognitivas de orden superior (Bruine de Bruin, Parker y Fischhoff, 2007; Peters, Västfjäll, Slovic, Mertz, Mazzocco y Dickert, 2006). Aunque esta hipótesis ha sido desarrollada y sometida a prueba para comportamientos y decisiones sobre la salud, puede generalizarse a otros ámbitos del desarrollo social.

Investigación Peruana y Africana sobre la Hipótesis

La hipótesis escolaridad-cognición-desarrollo social abre una serie de maneras de investigar el efecto educación. Una poderosa manera es comparar

individuos con grados significativamente diferentes de escolaridad en una variedad de habilidades cognitivas. En las sociedades más profundamente escolarizadas de América del Norte y Europa occidental, incluso el nivel más bajo de escolaridad dura un número considerable de años, y además no hay mucha variación en la educación entre las poblaciones. En las naciones en desarrollo, la situación es diferente. Es posible encontrar una gran variedad en la escolaridad entre adultos con funciones normales, incluyendo un número significativo de adultos no escolarizados o con baja escolaridad. Además, hay regiones donde adultos con grados variables de escolaridad están relativamente aislados y tienen limitado contacto con medios de comunicación y ocupaciones que podrían ampliar sus habilidades cognitivas. Los Andes del Perú son uno de esos lugares.

Con colaboradores peruanos, una muestra de alrededor de 300 adultos quechuahablantes con dosis variables de escolaridad, incluyendo no escolarizados, recibieron una extensa serie de pruebas cognitivas, incluida la evaluación de inteligencia más cristalizada más el tipo de habilidades cognitivas que, según la hipótesis, son mejoradas por la escolaridad². La modelación de estos datos muestra que, después de ajustar una variedad de factores demográficos y nivel de inteligencia cristalizada, incluso pequeñas dosis de escolaridad formal mejoraron las habilidades cognitivas de orden superior de inteligencia fluida junto con razonamiento, resolución de problemas novedosos, pensamiento esforzado y planificación de tareas (Baker et al., s. f.). Se encontró que los efectos de la selección en términos de quiénes fueron a la escuela estaban solo mínimamente relacionados con el nivel de inteligencia del sujeto estimado por la PPVT (*Peabody Picture Vocabulary Test*), y los resultados básicos se mantienen después de que se añadieron diversas pruebas y ajustes al efecto de selección.

Los datos peruanos ponen a prueba fuertemente la primera mitad de la hipótesis que predice que, durante el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo, incluso en solo unos pocos años de escolaridad primaria, las habilidades cognitivas de ámbito general (por ejemplo, memoria operativa y capacidad de razonamiento abstracto), las habilidades para la toma de decisiones arriesgadas que proporcionan los medios necesarios para apreciar las consecuencias de los riesgos, y la capacidad de razonar adecuadamente en situaciones novedosas también se ven mejoradas. Examinar la influencia

2 Martín Benavides y colegas en GRADE, Lima, Perú.

de estas habilidades cognitivas mejoradas por la escolaridad sobre la salud y otros comportamientos relacionados con el desarrollo social pone a prueba la segunda mitad de la hipótesis escolaridad-cognición-desarrollo social.

Con colaboradores ghaneses y otros, datos similares recopilados entre 181 adultos no escolarizados y escolarizados en el sector rural de Ghana incluyeron también los conocimientos del sujeto respecto de la infección del VIH/SIDA y sus comportamientos para reducir el riesgo, incluyendo asistir a reuniones informativas y clases sobre VIH, comunicación sobre el VIH y su prevención con una pareja sexual, detección y conciencia de la condición seropositiva propia y de la pareja, y uso del preservativo³. Como en muchos otros países africanos subsaharianos, la pandemia del VIH/ SIDA es una de las principales amenazas para la salud de la mayoría de los individuos en Ghana. Utilizando el modelado de ecuaciones estructurales, el análisis encuentra que las capacidades cognitivas, el dominio del cálculo y las habilidades para la toma de decisiones aumentaron con la exposición a la escolaridad tal como en los datos peruanos, pero, aun más, estas habilidades mejoradas tuvieron parte en los efectos de la educación sobre los comportamientos protectores. En otras palabras, en promedio, los individuos con habilidades cognitivas mejoradas por la escuela fueron más propensos a comprender con mayor precisión sus riesgos y a asumir comportamientos y estrategias de prevención (Peters, Baker, Dieckmann, León y Collins, 2010).

Compensando con el detalle de las mediciones la capacidad para generalizar, tanto las muestras peruanas como las ghanesas fueron recogidas en una sola región, y abarcaron relativamente pocos sujetos que fueron sometidos a una amplia medición de habilidades cognitivas. Para estimar el grado en que la hipótesis escolaridad-cognición-desarrollo social se generaliza a una población completa, se llevó a cabo un tercer estudio (Baker, León y Collins, 2010). El análisis de grandes muestras representativas a escala nacional de Encuestas Demográficas y de Salud (EDS) de nueve países del África subsahariana recopiladas entre 2003 y 2005 encuentra que, descontando las variables de control, hay una robusta influencia positiva de la educación sobre el uso del preservativo entre adultos sexualmente arriesgados. Y lo que es importante, la educación influye robustamente en la capacidad para razonar sobre la salud, y este factor interviene en una proporción significativa del efecto educación sobre el uso del preservativo.

Estas son solo tres pruebas de la hipótesis escolaridad-cognición, y solo se aplican a resultados en materia de salud, pero la evidencia apoya el argumento general. Aunque esta hipótesis es un comienzo para entender la asociación de largo alcance entre educación y desarrollo social, no explica por sí misma por qué la educación formal continúa avanzando en todas partes en la cultura posindustrial. Si bien existe considerable evidencia sobre los efectos de la escolaridad como institución primaria sobre los individuos y una variedad de procesos institucionales de la sociedad, identificar tales efectos no explica por qué la educación ha llegado a tener el significativo poder transformador que aparentemente tiene. Esto requiere examinar dos funciones dinámicas de la educación en la sociedad.

Funciones Sociales de la Educación que se Refuerzan Mutuamente

John Meyer, en su artículo seminal de 1977 (Meyer, 1977) sobre el poder transformador de la revolución educativa “Los efectos de la educación como institución”, planteó la hipótesis de que la educación tiene dos funciones sociales emergentes que se refuerzan mutuamente y que, por tanto, generarán un significativo poder institucional. Una es la creciente función distributiva de la educación y la otra es su también creciente función cognitiva⁴.

Distribución es una manera corta de expresar el papel que la educación formal desempeña ahora en la consecución de estatus social, que incluye principalmente, pero no solamente, el nivel ocupacional. *Cognición* significa aquí el considerable cambio en los procesos de pensamiento que se produce entre individuos escolarizados, que abarca al menos tres facetas principales: 1) aprendizaje del plan de estudios manifiesto, 2) desarrollo de razonamiento más profundo, resolución de problemas y pensamiento racional, y 3) expansión de las imágenes conceptuales de uno mismo y del mundo. Específicamente, la hipótesis de Meyer predice que con el tiempo y a través de cada vez más individuos, las funciones distributiva y cognitiva de la escolaridad se reforzarán entre sí y formarán una ideología significativa sobre la centralidad de la educación formal, lo cual a su vez intensificará la

4 *Cognitivo* se usa aquí en lugar de la formulación original de Meyer en 1977 de *socialización*, pues el primer término representa con más precisión lo que hace la escolaridad; además, el segundo es un término más antiguo ahora rara vez usado y transmite otros significados innecesarios.

legitimidad de cada función. Además, Meyer planteó que este proceso simbiótico presta a la educación formal la capacidad cultural de cambiar no solo a los individuos, sino, y quizá lo más relevante para la sociología, también a otras instituciones sociales.

La investigación que se acaba de reseñar sobre el efecto cognitivo de la educación en la salud es un buen ejemplo de la función cognitiva. La función distributiva, si bien es conocida en la sociología, puede ser menos apreciada por los investigadores de la educación como función social dominante.

Desde el inicio de la revolución educativa en el siglo XIX, ha habido una constante tendencia hacia el predominio de la educación en la consecución de estatus social. En los últimos tiempos esto se ha acelerado hasta el punto de que incluso el efecto del estatus de la educación de los padres palidece en comparación con la propia educación del individuo. Por ejemplo, el histórico estudio estadounidense de Hout de 1988 (Hout, 1988; véase también Hout, 1984) encuentra que, a fines de la década de 1980, había todavía influencia del origen social de los padres en el nivel de educación de los hijos, pero la fuerza de esta relación había disminuido en todo un tercio de lo que había sido en la década de 1960, y entre la descendencia que concluía una carrera universitaria la relación estaba completamente desconectada. Esto significa que, por primera vez, había evidencia de que la distribución basada en el nivel de educación del individuo independiente del origen social se había convertido en el proceso dominante de la consecución de estatus.

En un estudio integral sobre la consecución de estatus social en Estados Unidos, Torche (2010; véase también Brand y Xie, 2010) replica las conclusiones de Hout, y pasa a mostrar que la tendencia ha continuado desde fines de la década de 1980. Utilizando datos recientes, informa que, en cuanto a estatus ocupacional, ingresos y valor económico total del hijo adulto, el origen social es un factor causal entre aquellos con grado de escuela secundaria o menos, mientras que entre quienes asistieron a la universidad y obtuvieron un grado, el estatus en la adultez se mantiene desconectado del origen social. Así, una vez que uno está en el ámbito de la educación superior, la distribución viene a basarse únicamente en el nivel de educación, tal como mejor rendimiento académico en la universidad, especialidades seleccionadas, y tal vez efectos derivados de la variedad de universidades. Y aunque hay todavía influencia del origen social en la asistencia a la educación superior, con el crecimiento mundial en este sector esta influencia se está debilitando. Dada la creciente homogeneización de la influencia de la escolaridad, no es una sorpresa que esta nueva tendencia en la estratificación se haya replicado

en Suecia, Francia y Alemania (Vallet, 2004; Breen y Jonsson, 2007; Breen y Luijckx, 2007).

A menudo, el giro hacia la distribución de la educación es atribuido simplemente a una mayor complejidad económica y social, particularmente en la teoría de la reproducción de las clases sociales y la teoría del capital humano, que emplean el mismo modelo tradicional de la educación como institución secundaria. Y sin duda las economías han cambiado, las granjas familiares y las pequeñas empresas declinan, etc., pero lo que a menudo se pierde en todo este cambio social es que reemplazar los antiguos mecanismos de movilidad social de una manera tan rápida y total, como ha hecho la revolución educativa, implica mucho más cambio sociológico que la complejidad económica y social general. Con la excepción tal vez de la formación de aprendices, los mecanismos no educacionales de consecución de estatus arriba mencionados no son conocidos por la mayoría en la sociedad moderna y, sin embargo, antes de la revolución educativa estaban profundamente incrustados en las sociedades y eran considerados maneras totalmente legítimas de clasificar a los individuos en su estatus como adultos, incluyendo las ocupaciones. Pero el ascenso de la educación como el único árbitro de la distribución ha sido tan completo que los anteriores procesos de distribución —sinecura, herencia ocupacional, matrimonio, carisma religioso, adiestramiento en oficios, mecenazgo, casta— aparecen ahora como exóticas reliquias sociales. Aunque en algunas sociedades premodernas la educación formal controlaba el acceso a algunas posiciones de élite, el hecho de que ahora singularmente lo haga así en casi todas las posiciones de estatus habría sido una idea extraña hace apenas cien años. Aunque la distribución educativa parece a muchos contemporáneos una “manera natural” de distribuir, en realidad es una construcción sociológica radical en el fundamento mismo de la sociedad posindustrial.

La cuestión más grande aquí es que estas dos funciones impulsan dinámicamente a la educación como institución a una mayor prominencia en la sociedad posindustrial. Como experiencia transformadora con serias consecuencias sociales, la educación se vuelve cada vez más importante para los individuos y las instituciones sociales por igual. Esto establece el escenario para el amplio impacto de la educación como institución propuesto más arriba.

Conclusión

Aunque el público seguirá sobrestimando el potencial de la educación, los profesionales del desarrollo y los analistas de política deben reconsiderar su reacción crítica habitual que, a menudo, conduce a una subestimación del impacto de la revolución educativa. Tanto para los individuos como para otras instituciones sociales, la escolaridad formal generalizada ha desempeñado un papel importante en el desarrollo social en términos de salud y otros sectores relacionados. El abrumador número de asociaciones empíricas entre nivel de educación y actitudes y comportamientos avala este efecto. En lugar de asumir el efecto educación como secundario, o peor, como algo no educacional, sería beneficioso continuar un examen completo de las facetas causales de asistir a la escuela.

El argumento aquí tiene tanto implicaciones para la investigación futura como para el desarrollo social y las políticas. La investigación futura debe incorporar un análisis multidisciplinario de los efectos de la escolaridad en el desarrollo neurológico y las habilidades cognitivas. Demasiado a menudo se asume que el logro escolar es solo resultado de la maduración neurológica anterior, pero hay un creciente cuerpo de evidencia que sugiere que la escolaridad formal tiene un efecto de maduración propio sobre el crecimiento neurológico y cognitivo del individuo (Baker et al., s. f.). Una vez que esta conclusión se hace obvia, se necesitan otras investigaciones para entender exactamente qué hay en el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo que mejora el desarrollo cerebral y aumenta las habilidades cognitivas generales tales como el razonamiento y la función ejecutiva, que es tan importante para el pensamiento de orden superior. Así, la literatura sobre esto hasta ahora sugiere que el efecto de maduración de la exposición a la escolaridad dura hasta bien entrada la adolescencia e incluso más tiempo.

Nuevas investigaciones sobre la cognición están mostrando que la emoción y la motivación son un componente fundamental del pensamiento efectivo. La hipótesis escolaridad-cognición-desarrollo social no incluye la evidencia de que la escolaridad puede también aumentar los niveles de autoeficacia y autonomía del individuo para utilizar sus habilidades cognitivas en la resolución de problemas. Esto bien puede resultar una adición importante a la hipótesis desarrollada aquí, y espera investigaciones futuras.

Las implicaciones de política son claras. En primer lugar, las constataciones y el desarrollo de perspectivas aquí formuladas refuerzan aun más los esfuerzos de gobiernos y organismos de ayuda para difundir la educación

con un nivel razonable de calidad como un componente y causa principal del desarrollo social y económico futuro de una nación. Después de la seguridad alimentaria y el acceso a servicios de salud, la educación formal es la mejor inversión que puede hacerse en el desarrollo de las poblaciones humanas. Asimismo, si bien se ha hecho mucho para hacer de la inversión en la primera infancia una prioridad, en parte justificada por la noción de que el desarrollo cognitivo se produce mayormente entre los 3 y 5 años de edad, esto no casa con las constataciones aquí expuestas. Y esto conduce a una recomendación de política final. Aunque la expansión de la educación se está produciendo en muchas naciones en desarrollo, muchos jóvenes y adultos jóvenes están severamente no escolarizados. Si la hipótesis escolaridad-cognición-desarrollo social resulta correcta, sugiere una forma de desarrollar intervenciones educativas de corto plazo para jóvenes y adultos que se centren en el desarrollo cognitivo, la lectura y escritura básicas y el cálculo.

Por último, cabe señalar que el argumento desarrollado aquí no pretende implicar que hay solo un efecto unidireccional entre educación y resultados sociales y económicos. En el mundo real hay cualquier número de relaciones sinérgicas entre una población educada y el desarrollo. Por ejemplo, la salud infantil influye de manera importante en la capacidad de ganancia cognitiva en la primera escolaridad, como también la buena nutrición. El punto aquí no es una reducción ingenua de la complejidad de la sociedad, sino más bien hacer hincapié en la centralidad de la educación para el desarrollo, sin lo cual estas sinergias no pueden ocurrir.

Ciertamente, la demanda de educación continuará; no ha disminuido en más de 100 años. Y, por la manera en que la educación se ha convertido tanto en un proceso de transformación como en el camino principal para el estatus social, no hay fin a la vista para la revolución educativa. Este proceso tiene varias consecuencias importantes para las políticas relacionadas con el desarrollo social. En primer lugar, esto explica por qué la demanda de más acceso a la educación seguirá aumentando, como también la demanda de educación de calidad, incluso entre generaciones de padres con bajos niveles de educación propios. En segundo lugar, incluso aunque el nivel de educación promedio aumente dentro de una población, los que tienen más educación tenderán a cosechar beneficios cognitivos junto con ventajas sociales y económicas.

Referencias

- Baker, D. P. (s. f.). *The schooled society: The educational transformation of postindustrial life*. Manuscrito enviado para su publicación.
- Baker, D. P. (2009). The educational transformation of work: Towards a new synthesis. *Journal of Education and Work*, 22(3), 163-191.
- Baker, D. P., León, J. y Collins, J. M. (2010). Facts, attitudes and health reasoning about HIV and AIDS: Explaining the education effect on condom use among adults in Sub-Saharan Africa. *AIDS and Behavior*, 15(7), 1319-1327.
- Baker, D. P.; León, J.; Smith, E. G.; Collins, J. y Movit, M. (2011). The education effect on population health: A reassessment. *Population and Development Review*, 37(2), 307-332.
- Baker, D. P. y LeTendre, G. K. (2005). *National differences, global similarities: World culture and the future of schooling*. Stanford: Stanford University Press.
- Baker, D. P.; Salinas, D. y Eslinger, P. J. (s. f.). An envisioned bridge: Schooling as a neurocognitive developmental institution. Manuscrito enviado para su publicación.
- Blair, C. (2006). How similar are fluid cognition and general intelligence? A developmental neuroscience perspective on fluid cognition as an aspect of human cognitive ability. *Behavioral and Brain Sciences*, 29, 109-160.
- Blair, C.; Gamson, D.; Thorne, S. y Baker, D. P. (2005). Rising mean IQ: Cognitive demand of mathematics education for young children, population exposure to formal schooling, and the neurobiology of the prefrontal cortex. *Intelligence*, 33(1), 93-106.
- Brand, J. E. y Xie, Y. (2010). Who benefits most from college? Evidence for negative selection in heterogeneous economic returns to higher education. *American Sociological Review*, 75(2), 273-302.
- Breen, R. y Jonsson, J. O. (2007). Explaining change in social fluidity: Educational equalization and educational expansion in twentieth-century Sweden. *American Journal of Sociology*, 112(6), 1775-1810.
- Breen, R. y Luijckx, R. (2007). Social mobility and education: A comparative analysis of period and cohort trends in Britain and Germany. En R. P. S. Scherer, G. Otte y M. Gangl (Eds.), *Trends and mechanisms in social stratification research* (pp. 102-124). Nueva York: Campus.

- Bruine de Bruin, W.; Parker, A. M. y Fischhoff, B. (2007). Individual differences in adult decision-making competence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(5), 938-956.
- Ceci, S. J. (1991). How much does schooling influence general intelligence and its cognitive components? A reassessment of the evidence. *Developmental Psychology*, 27(5), 703-722.
- Christian, K.; Bachman, H. J. y Morrison, F. J. (2001). Schooling and cognitive development. En R. J. Sternberg y E. Grigorenko (Eds.), *Environmental effects on cognitive abilities* (pp. 287-335). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cleland, J. G. y Van Ginneken, J. K. (1988). Maternal education and child survival in developing countries: The search for pathways of influence. *Social Science & Medicine*, 27(12), 1357-1368.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Drori, G.; Meyer, J. W. y Hwang, H. (2006). *Globalization and organization: World society and organizational change*. Oxford: Oxford University Press.
- Duncan, J.; Burgess, P. y Emslie, H. (1995). Fluid intelligence after frontal lesions. *Neuropsychologia*, 33, 261-268.
- Eslinger, P. J.; Blair, C.; Wang, J.; Lipovsky, B.; Realmuto, J.; Baker, D. y Yang, Q. X. (2009). Developmental shifts in fMRI activations during visuospatial relational reasoning. *Brain and Cognition*, 69(1), 1-10.
- Eslinger, P. J.; Flaherty-Craig, C. V. y Benton, A. L. (2004). Developmental outcomes after early prefrontal cortex damage. *Brain and Cognition*, 55(1), 84-103.
- Frank, D. y Gabler, J. (2006). *Reconstructing the university: Worldwide shifts in academia in the 20th century*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Hobcraft, J. (1993). Women's education, child welfare and child survival: A review of the evidence. *Health Transition Review*, 3(2), 159-175.
- Hout, M. (1984). Status, autonomy, and training in occupational mobility. *The American Journal of Sociology*, 89(6), 1379-1409.
- Hout, M. (1988). More universalism, less structural mobility: The american occupational structure in the 1980s. *The American Journal of Sociology*, 93(6), 1358-1400.

- Kamens, D. (2009). The expanding polity: Theorizing the links between expanded higher education and the new politics of the post-1970s. *American Journal of Education*, 116(1), 99-124.
- Kamens, D. H.; Meyer, J. W. y Benavot, A. (1996). Worldwide patterns in academic secondary education curricula. *Comparative Education Review*, 40(2), 116-138.
- Luria, A. R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. Cambridge: Harvard University Press.
- Martinez, M. E. (2000). *Education as the cultivation of intelligence*. Nueva Jersey: Erlbaum Associates.
- Meyer, J. W. (1977). The effects of education as an institution. *American Journal of Sociology*, 83(1), 55-77.
- Parsons, T. (1971). Higher education as a theoretical focus. En H. Turk y R. L. Simpson (Eds.), *Institutions and social exchange: The sociologies of Talcott Parsons and George C. Homans* (pp. 233-252). Indianápolis: Bobbs-Merill.
- Peters, E.; Baker, D. P.; Dieckmann, N. F.; León, J. y Collins, J. (2010). Explaining the effect of education on health. *Psychological Science*, 21(10), 1369-1376.
- Peters, E.; Västfjäll, D.; Slovic, P.; Mertz, C.; Mazzocco, K. y Dickert, S. (2006). Numeracy and decision making. *Psychological Science*, 17(5), 407-413.
- Schaub, M. (2010). Parenting for cognitive development from 1950 to 2000: The institutionalization of mass education and the social construction of parenting in the United States. *Sociology of Education*, 83(1), 46-66.
- Schwadel, P. (2003). *The persistence of religion: The effects of education on american christianity* (tesis doctoral no publicada). Pennsylvania State University, University Park, PA.
- Shallice, T. y Burgess, P. (1991). Higher-order cognitive impairments and frontal lobe lesions in man. En H. M. Eisenberg y A. L. Benton (Eds.), *Frontal lobe function and dysfunction* (pp. 125-138). New York: Oxford University Press.
- Smith, C. (2003). *The secular revolution: Power, interests, and conflict in the secularization of American public life*. Berkeley: University of California Press.
- Stevenson, H. W.; Chen, C. y Booth, J. (1990). Influences of schooling and urban-rural residence on gender differences in cognitive abilities and academic achievement. *Sex Roles*, 23(9), 535-551.

- Stevenson, H. W.; Parker, T.; Wilkinson, A.; Bonnevaux, B.; Gonzalez, M. y Greenfield, P. M. (1978). Schooling, environment, and cognitive development: A cross-cultural study. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 43, 1-92.
- Stinchcombe, A. y March, J. (1965). *Handbook of organizations*. Chicago: Rand McNally.
- Torche, F. (2010). *Is a college degree still the great equalizer? Intergenerational mobility across levels of schooling in the U.S.* (Working Paper). Nueva York: New York University Center for Advanced Social Science Research.
- UNESCO. (2002). *Education for all: Is the world on track?* (EFA Monitoring Report). París: UNESCO.
- Vallet, L.-A. (2004). Change in intergenerational class mobility in France from the 1970s to the 1990s and its explanation: An analysis following the CASMIN approach. En R. Breen (Ed.), *Social mobility in Europe* (pp. 115-147). Oxford: Oxford University Press.
- Young, M. (2008). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge.

Manuscrito recibido: 01 de diciembre, 2010

Revisado: 17 de agosto, 2011

Aceptado: 29 de agosto, 2011

VARIABLES SOCIOCULTURALES Y COGNITIVAS EN EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN LIMA, PERÚ

Silvia Morales

Universidad Nacional Agraria La Molina

Silvia Morales es doctora en psicopedagogía por la Universidad Radboud de Nimega, Holanda. Especialista en Educación del Talentoso (Holanda) y Psicóloga Educativa por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Es miembro del Proyecto “Innovación Educativa” del convenio del Consejo de Universidades Flamenecas de Bélgica (VLIR) y la UNALM, en donde se desempeña como investigadora y capacitadora. Es terapeuta en problemas de aprendizaje. Tiene experiencia como docente universitaria. Investiga la enseñanza en la universidad y la comprensión de lectura; y ha investigado creatividad y producción de textos.

La autora agradece profundamente al convenio para el programa de doctorado entre la Pontificia Universidad Católica del Perú y la Universidad Católica de Nimega (Holanda), especialmente a los doctores Ludo Verhoeven y Jan van Leeuwe; así como al Dr. Santiago Cueto de la PUCP, quienes brindaron permanente asesoría y apoyo teórico, técnico y financiero para llevar a cabo esta investigación.

Variables Socioculturales y Cognitivas en el Desarrollo de la Comprensión de Lectura en Lima, Perú

Resumen

Esta investigación está compuesta por tres estudios, en los cuales participaron estudiantes y profesores de dos niveles socioeconómicos de Lima. La comprensión de lectura se midió mediante una adaptación de la prueba PIRLS *Reading Literacy test*. El Modelo de Ecuación Estructural y el ANOVA se utilizaron para analizar los datos. El Estudio 1 examinó en qué medida la variación en comprensión de lectura en niños de cuarto grado puede ser predicha por su nivel en motivación hacia la lectura, estrategia, vocabulario y decodificación; y por variables antecedentes: madurez intelectual, género, clima alfabético del hogar y nivel socioeconómico. El Estudio 2 investigó en qué medida el desempeño de los estudiantes en comprensión de lectura, decodificación, vocabulario y motivación hacia la lectura al final del quinto grado se puede predecir por las mismas variables al inicio del año y por las variables antecedentes. El Estudio 3 examinó si el desarrollo de la comprensión de lectura y de la motivación hacia la lectura de 202 niños de quinto grado puede mejorar mediante un programa que fomenta el compromiso por la lectura. Los resultados de los tres estudios mostraron que las variables que contribuyen con mayor fuerza al desarrollo de la comprensión de lectura son vocabulario, decodificación, motivación hacia la lectura y nivel socioeconómico, el cual está ligado al clima alfabético del hogar. Y, en un segundo nivel, contribuyen el género y la madurez intelectual, que sería más relevante en niños mayores. Estos resultados resaltan la necesidad de una perspectiva motivacional y sociocultural al diseñar programas de intervención en lectura.

Palabras clave: lectura, vocabulario, motivación, condición social, formación docentes primaria

Socio-Cultural and Cognitive Variables and Reading Literacy Acquisition in Lima, Peru

Abstract

This research is composed of three studies where students and teachers from two social economic groups in Lima participated. Reading literacy was measured using an adaptation of the PIRLS Reading Literacy test. Structural Equation Modelling and ANOVA were used to analyze data. Study 1 examined to what extent the variation in reading literacy in fourth grade children can be predicted from their reading motivation, strategy, vocabulary, and word decoding, and from background variables: intellectual maturity, gender, home literacy climate, and social economic status. Study 2 investigated to what extent the performance of students on reading literacy, word decoding, vocabulary and reading motivation at the end of the fifth grade can be explained from the same group of variables measured at the beginning of the fifth grade and from the background variables. Study 3 examined if the development of reading literacy and reading motivation of 202 fifth graders can be improved by means of an engaged reading programme. Results of all three studies showed that the strongest variables that contribute to reading literacy development in students are vocabulary, word decoding, reading motivation and social economic status which is related with home literacy climate. A second group of contributors to reading literacy development consists of gender and intellectual maturity, which might be important more in older than in younger children. The results evidences the importance of an engagement perspective and a cultural diversity approach while designing intervention programmes on reading literacy development.

Keywords: reading, vocabularies, motivation, social status, primary teacher education

¿Cuáles son los factores que contribuyen al desarrollo de la comprensión de lectura en estudiantes de Lima?

Esta pregunta motivó la presente investigación llevada a cabo en Lima, una ciudad que presenta un panorama complejo en los ámbitos sociales y educativos. En este contexto, el desarrollo de la comprensión de lectura es un tema que ha tomado alta relevancia en los últimos años y se encuentra actualmente entre los temas urgentes del Ministerio de Educación del Perú (MED) (MED, 2000, 2007).

Panorama Educativo del Perú

En el Perú, aproximadamente el 10,9% de la población mayor de 15 años es analfabeta (MED, 2007). Esta cifra representa el 16,6% de la población femenina y 5,9% de la población masculina; así como 5,6% de la zona urbana y 24% de la zona rural. Cabe resaltar que, desde la década de los ochenta, se ha logrado un gran progreso en el Perú en relación con el acceso (la matrícula) en la educación primaria. La cobertura de la población de los niños de 6 a 11 años en el sistema educativo ha alcanzado cifras cercanas a la universalización (96,5% en 2006), sin presentar grandes brechas por género, área o nivel de pobreza. A pesar de este avance, la gran preocupación actual es que la mayoría de niños peruanos no alcanza el nivel mínimo en comprensión de lectura de acuerdo con lo que exige el currículo educativo nacional. Los resultados de la Evaluación Nacional (EN) 2004 muestran problemas importantes de calidad y de equidad en los logros de los estudiantes en comprensión de lectura y matemática en todos los grados evaluados. Esto significa que la mayoría de estudiantes no alcanza los niveles de desempeño esperados para el grado. Más aun, los niños de grupos socioeconómicos bajos y los de origen indígena suelen obtener puntajes más bajos que los estudiantes provenientes de niveles socioeconómicos más altos y de familias que hablan el español, en contraste con las que hablan quechua (Benavides, 2007). Como lo han manifestado algunos autores (MED, 2007), estos resultados también llevan a reflexionar sobre la necesidad de que el sistema educativo peruano determine los estándares de desempeño del sistema en el ámbito nacional.

Otro factor importante para tomar en cuenta es la deserción en la educación primaria, que afecta de manera negativa la adquisición de las habilidades básicas en lectura (así como en escritura y aritmética). Se necesita un mínimo de cuatro años de escolarización continuos para alcanzar ese nivel, el

cual es fundamental para que el alumno continúe con su formación. Estudios realizados (MED, 2007) han señalado que solo el 44,8% de los niños inscritos en educación primaria logrará cursar los cuatro primeros años de escuela de manera constante, los cuales se consideran indispensables para adquirir capacidades duraderas en materia de lectura, así como de escritura y aritmética.

Por otro lado, es importante agregar que los estudiantes peruanos han obtenido un rendimiento más bajo que los estudiantes de un gran grupo de países latinoamericanos, como lo han evidenciado las últimas evaluaciones internacionales sobre temas escolares; específicamente, la evaluación del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Escolar (LLECE) (ver Unidad de Medición de la Calidad, boletín web) y la evaluación del *Programme for International Student Assessment* (PISA) (OECD y UNESCO, 2003).

Frente a esta realidad, el Ministerio de Educación (2007) se ha propuesto como objetivo fundamental contribuir a mejorar los niveles de logro de los niños de educación primaria, promoviendo una formación integral que desarrolle en los niños valores, actitudes, habilidades sociales y habilidades básicas de resolución de problemas, lectura, escritura y operaciones aritméticas.

Por otro lado, se ha evidenciado baja calidad en los programas de formación docente. Dentro del plan para mejorar la educación en el Perú, el Ministerio de Educación ha incluido el control de la calidad de los centros de formación para docentes (MED, 2000) y, por otro lado, revalorar la carrera pedagógica y elevar los salarios (MED, 2004). Durante los últimos años se han dado esfuerzos para cumplir esas metas, como fue la creación del colegio profesional de profesores, cuya primera junta directiva inició sus actividades en 2006 (Colegio de Profesores del Perú, boletín web).

El Factor Sociocultural y la Educación en el Perú

Debido a la diversidad cultural del Perú y, específicamente, de Lima, esta investigación presenta una aproximación sociocultural. En Lima se han identificado cinco niveles socioeconómicos (Apoyo, Opinión y Mercado, 2003); en este estudio hemos considerado dos de ellos.

A este respecto, diversos estudios han señalado que una de las dificultades al diseñar programas de enseñanza es la gran diversidad entre los estudiantes de diferentes lugares. Varios estudios previos (p.e., Heath, 1982, 1983; Serpell, 2001; Street, 2001) han encontrado que la diversidad sociocultural ha tenido un gran impacto en el desarrollo de habilidades de lectura. Street

(2001) sostuvo que la alfabetización (*literacy*) es una práctica social que varía de un contexto a otro y es parte de la conducta y conocimiento culturales, no simplemente una competencia técnica que se adhiere a las personas. Se relaciona con la identidad cultural de las personas, su sentido del *self*, su perspectiva del conocimiento y del mundo, su epistemología. En el Perú sucede que muchos niños que tienen la misma edad no presentan el mismo nivel de desarrollo en el lenguaje (p.e., Cueto, Jacoby y Pollitt, 1997a; Ramírez, 1997). Los hallazgos de Ramírez muestran grandes diferencias entre los niños de las zonas rurales y urbanas al inicio del primer grado. Asimismo, en el área urbana se han encontrado diferencias entre los niños de niveles socioeconómicos bajo y alto (p.e., Carreño, 2000; Morales, 1999). Estos resultados sustentarían la noción del lenguaje como un sistema social.

Con el propósito de entender las diferencias presentadas, es importante conocer que, en las áreas urbanas, especialmente en hogares que pertenecen a los niveles socioeconómicos medios y altos, los niños preescolares experimentan el lenguaje de una manera similar a la manera en que lo experimentarán más adelante en el colegio. Ellos escuchan cuentos, se familiarizan con el vocabulario, los números, los símbolos. Antes de aprender a leer o escribir, ellos van entendiendo el significado de la alfabetización. De manera contraria, en las áreas rurales del Perú, los niños no tienen contacto con material escrito, porque no hay ningún material impreso en casa, no hay avisos ni señalizaciones en las calles. Ellos están más familiarizados con la naturaleza y practican la tradición oral; y cuando ingresan al colegio, la actividad de alfabetización es totalmente nueva para ellos (Zavala, 2001).

Por otro lado, en el caso de las zonas urbanas, los estudiantes de los colegios privados permanecen, en promedio, más tiempo en el colegio que sus pares de colegios estatales: más horas por día y más días durante el año escolar. Aproximadamente, entre 30% y 50% más tiempo. Estos hallazgos cobran importancia, pues se ha encontrado una correlación entre desempeño escolar en escuelas rurales y el tiempo que se pasa en el colegio (Cueto, Jacoby y Pollitt, 1997b). Esto se complementa con el estudio de Walberg y Wang (1989), quienes han sostenido que la cantidad de instrucción constituye un elemento necesario; sin embargo, es insuficiente por sí sola para producir el aprendizaje.

Otro de los elementos relacionados con la diversidad sociocultural que contribuyen a la adquisición de la lectura en el Perú es el género. La falta de oportunidades educativas en algunas zonas del país y factores culturales y familiares contribuyen a la proporción mayor de analfabetismo en mujeres (Anderson, 1993; MED, 2004). Dentro de la familia, los factores más importantes

son la falta de recursos económicos, la necesidad del trabajo en la casa para las niñas, la resistencia de los padres hacia los colegios mixtos, enfermedad, matrimonio a edades tempranas y el nivel educativo de los padres (van der Western, 1994).

Motivación y Lectura

Adicionalmente, otro elemento importante en esta investigación fue la perspectiva motivacional. La motivación ha sido considerada como un factor determinante al explicar el proceso de lectura y la adquisición de las destrezas de lectura (Verhoeven y Snow, 2001; Wigfield y Guthrie, 1997). En los estudios de Wigfield (1997), la motivación hacia la lectura ha sido definida como multidimensional, y se relaciona tanto con la frecuencia de lectura como con la calidad del desempeño en sí.

Uno de los conceptos importantes que han surgido en torno a la lectura es el compromiso/implicación (*engagement*) por la lectura. En 1995, Cambourne (Guthrie y Wigfield, 2000) sostuvo que el compromiso implicaba mantener un propósito, buscar comprender, creer en la propia capacidad y asumir la responsabilidad por el aprendizaje. La mayoría de los investigadores coincide en que los lectores se encuentran constantemente tomando decisiones y sus afectos, lenguaje y cognición contribuyen en su desempeño lector. Entonces, las personas leen un texto no solamente porque están en capacidad de hacerlo sino, también, porque están motivadas para hacerlo. En este sentido, leer de manera comprometida (*engaged reading*) es una actividad estratégica y conceptual, así como motivadora e intencional. Desde una perspectiva cognitiva, los lectores efectivos se encuentran tomando decisiones y escogiendo estrategias deliberadamente para comprender un texto.

Asimismo, para la construcción del significado, la interacción con pares cumple un rol importante. Desde esta aproximación, el compromiso se da cuando se activan tres dimensiones: la cognitiva, la social y la motivacional. Tal como han señalado Guthrie y Wigfield (2000), los lectores comprometidos coordinan sus estrategias y conocimiento (cognición) dentro de una comunidad literaria (el ámbito social) con el fin de cumplir con sus metas personales y propósitos (el ámbito de la motivación).

Otra de las dimensiones ligadas a la motivación es la autoeficacia. La autoeficacia se refiere a la creencia o certeza de que uno es capaz de realizar una tarea. Los lectores confían en sí mismos y piensan que son capaces de

desempeñarse en una tarea de lectura de manera eficaz (Wigfield y Guthrie, 1997). Estos pensamientos conducen a los lectores a ser perseverantes mientras lidian con las dificultades de la tarea. Ellos estarán más dispuestos a embarcarse en las estrategias trabajosas que quienes tienen dudas sobre su capacidad (Alexander, Graham y Harris, citados en Garner, 1998).

El valor asignado a la lectura es otro concepto estudiado por Wigfield (1997). Se refiere a la creencia individual en cuanto a que la lectura es una actividad de importancia central para el individuo. Alexander, Graham y Harris (Garner, 1998) han argumentado que los estudiantes estarán más dispuestos a realizar una tarea difícil si ellos creen que esa tarea tiene un valor. Las oportunidades relacionadas con la alfabetización —que incluye la lectura, escritura y el lenguaje en general— que los padres brindan en casa reflejan el valor que ellos asignan a la alfabetización. Por ejemplo, como han afirmado Guthrie y Greaney (1991), los padres que inscriben a su hijo en una biblioteca demuestran que valoran la alfabetización.

Por otro lado, también se han estudiado los efectos de la edad y del género en el desarrollo de la motivación por la lectura. Se ha encontrado que diferentes dimensiones de la motivación disminuyen a lo largo de los años escolares; por ejemplo, el interés general por el colegio, la motivación intrínseca, el impulso continuo por aprender y las expectativas de éxito en diferentes cursos (Wigfield, 1997). Con respecto a estos hallazgos, McKenna, Kear y Ellsworth (1995) encontraron que las actitudes hacia la lectura académica o recreativa se volvían más negativas a lo largo de los años escolares de la primaria. Los alumnos empezaban en el primer grado con un nivel positivo y, en sexto grado, el nivel era de una indiferencia relativa. Asimismo, en el estudio de Wigfield y Guthrie, los alumnos de cuarto grado obtuvieron puntajes mayores que los de quinto grado en motivación hacia la lectura (Wigfield, 1997).

En relación con el género, algunos estudios han evidenciado que las niñas presentan mayor nivel en motivación hacia lectura que los niños. En su estudio, Wigfield y Guthrie (1997) encontraron que las niñas de cuarto y de quinto grado presentaban mayor grado de motivación hacia la lectura que los niños.

Programas Educativos sobre Comprensión de Lectura

En los últimos años se han desarrollado algunos programas de intervención en comprensión de lectura que han presentado relativamente buenos resultados en grupos de alumnos específicos. A continuación se presentan algunos de ellos.

Enseñanza Recíproca

Este paquete instructivo de estrategias múltiples fue diseñado por Palincsar y Brown en 1984 (Brown, Pressley, van Meter y Schuder, 1996). Los estudiantes aplican cuatro estrategias mientras leen: elaborar predicciones, formular preguntas, esclarecer dudas y resumir contenidos. Los estudiantes usan esas estrategias mientras leen en grupos y el profesor va, poco a poco, trasladando la responsabilidad del trabajo al grupo. Los principios de este método se encuentran en la línea de la teoría de Vygotsky relacionada con el aprendizaje socialmente mediado. Así, el método resalta que el trabajo en grupo desde cada uno de los miembros fomentará la internalización de esos procesos. Esta propuesta ha mostrado resultados valiosos en el dominio de las estrategias focales y mejoras medianas relacionadas con una prueba estandarizada de lectura.

Instrucción de Estrategias Transaccional

Pressley, Goodchild, Fleet, Zajchowsky y Evans (1989, citados en Brown, Pressley, van Meter y Schuder, 1996) estudiaron diversos programas que fomentaban la comprensión de lectura, y concluyeron que una instrucción exitosa de estrategias en el aula involucraba más de lo que se conseguía con los procedimientos controlados de los experimentos. Asimismo, Brown, Pressley, van Meter y Schuder (1996) sustentaron que la comprensión efectiva de nivel básico era transaccional (*transactional*) en tres sentidos (definidos por Pressley, El-Dinary, Gaskins, Schuder, Bergman, Almasi y Brown en 1992): a) se estimula a los estudiantes a construir significados, usando estrategias que permitan hacer el nexo entre la lectura del momento y el conocimiento previo; b) mucha parte del aprendizaje surge del trabajo en grupos. Los integrantes del grupo construyen el significado trabajando juntos. Esto es aparte del entendimiento individual que adquiere cada alumno; c) los desempeños de todos los miembros del grupo se determinan en parte por los otros miembros del grupo.

Dentro de esta perspectiva, los alumnos construyen el significado al aprender de lectores expertos. El profesor y los alumnos modelan el uso de estrategias entre sí. Por ejemplo, ellos usan el pensar en voz alta al leer. Asimismo, se discute en grupo en qué momento se tiene que aplicar alguna estrategia. El estudio de Brown, Pressley, van Meter y Schuder (1996), en el cual participaron alumnos de bajo rendimiento de segundo grado por un año, mostró resultados positivos

de la instrucción de estrategias transaccional. Los alumnos construyeron un significado más rico de las lecturas y mostraron mayor conciencia del uso de estrategias y su uso más frecuente en comparación con sus pares. Asimismo, obtuvieron mejores resultados en las pruebas estandarizadas de comprensión de lectura. Es importante notar que los investigadores recalcan que la formación de alumnos que se autorregulan en su aprendizaje llevaría años de experiencias de alfabetización y la metodología de estrategias transaccional sería un buen inicio.

Instrucción de Lectura Orientada a un Concepto (CORI)

La metodología de CORI (por sus siglas en inglés) fue desarrollada por Guthrie et al. (1996). A continuación, se presentan los principios básicos (Guthrie y Alao, 1997):

Tema conceptual. La instrucción se organiza en torno a un tema interdisciplinario, un concepto, frente al cual varias disciplinas, tales como lenguaje, arte y ciencias, puedan enseñarse de manera simultánea. En este sentido, con el propósito de entender el concepto, se llevan a cabo un gran número de actividades mientras que se enseñan las estrategias cognitivas. El tema conceptual le brinda al estudiante el propósito para leer, investigar y es su guía para alcanzar el dominio. Asimismo, esas metas incrementan el placer y motivación por trabajar el texto y desarrollan el sentimiento de autoeficacia.

Colaboración social. Las interacciones sociales contribuyen al aprendizaje de conceptos. Se presentan actividades en diferentes grupos: individuales, en parejas, grupos pequeños o con toda la clase. Los estudiantes aprenden a coordinar sus esfuerzos, compartir información, ayudar a otros y aprender de los otros. Los ambientes de aprendizaje colaborativos incrementan la motivación.

Interacciones con el mundo real. A través del contacto con objetos concretos o eventos se adquiere de mejor manera un concepto. Al inicio se da el entusiasmo de los alumnos, lo cual incrementa el interés. Luego, estas experiencias contribuyen al entendimiento profundo del tema y a la formulación de mejores preguntas de investigación.

Transferencia de conocimiento. Se incentiva la transferencia de lo aprendido al brindar múltiples ejemplos. Como sostuvieron Anderson, Reder y Simon (citados en Guthrie y Alao, 1997), el aprendizaje está conectado con el contexto en el que se da; por ello es indispensable diseñar procedimientos instructivos que lleven a la transferencia. Se brindan a los alumnos los medios y materiales

para que se informen, escriban y participen en debates sobre eventos variados.

Autodirección. Se estimula la autonomía de los estudiantes, quienes asumen la responsabilidad por aprender. Ellos tienen la oportunidad de participar en las decisiones y de identificarse con las metas de aprendizaje. Se les deben brindar opciones que sean significativas. Ellos aprenden a elegir el tema, los textos y los medios para aprender.

Autoexpresión. Los estudiantes tienen que articular lo que han aprendido. Se ven a sí mismos como creadores de conocimiento y podrán valorar las estrategias para su aprendizaje (Belenky, Clinchy, Goldberger y Tarule, 1986, citados en Guthrie y Alao, 1997).

Textos interesantes. Se pone a disposición de los alumnos una amplia variedad de recursos de información. Estos materiales tienen que ser coherentes con el nivel cognitivo de los alumnos y ser interesante.

Estrategias cognitivas. La instrucción incluye apoyo para el aprendizaje de las estrategias. Para esto se utiliza el modelamiento, explicación, *coaching*, discusiones en grupo, práctica guiada y reflexión individual. Las estrategias que se han investigado más son planificación, predicción, inferencia, uso del conocimiento previo, organización, elaboración de síntesis, uso de analogías, elaboración conceptual, pensamiento de causa-efecto en el texto, autoexplicaciones al leer y establecimiento de metas.

Coherencia. La integración se forja mediante el tema conceptual. Así, la instrucción vincula actividades, estrategias para aprender, materiales, colaboración social y presenta los entendimientos alrededor del tema. Cuando el currículo ofrece integración y pertinencia, los estudiantes tendrán mayor facilidad para integrar sus aprendizajes en esquemas de significado (Beane, 1995, citado en Guthrie y Alao, 1997).

Las investigaciones realizadas con el programa CORI en diez salones de clase de los grados tercero y cuarto usando grupo de control, mostraron que los alumnos que participaron en el programa obtuvieron puntajes más altos en motivación hacia la lectura que sus pares del grupo control. Asimismo, estos niños se mostraron más dispuestos a incrementar la cantidad de material de lectura y ampliar los temas; y también usaron más estrategias para reducir las distracciones mientras leen y mayor interés por compartir libros con sus amigos. Por otro lado, estos niños obtuvieron puntajes más altos en pruebas estatales de lectura, escritura, lenguaje, ciencias y ciencias sociales.

Objetivos de la Investigación

Con la presente investigación se quería llegar más allá de los resultados de estudios previos realizados en Lima (p.e., Arakaki, 2004; Carreño, 2000). Asimismo, se pretendía recabar información que fuera posible comparar con los resultados de otros contextos. Por primera vez, un grupo de variables cognitivas y de contexto relacionadas con la comprensión de lectura fueron evaluadas juntas en un modelo; asimismo, se consideró una aproximación de desarrollo, así como un programa de intervención; entonces, no solo los estudiantes fueron investigados, también participaron los docentes.

La investigación consistió en tres estudios:

El Estudio 1 consistió en un diseño trasversal que examinó en qué medida la variación en comprensión de lectura en 314 alumnos de cuarto grado se podía predecir a partir de su nivel en motivación hacia la lectura, estrategias de lectura, vocabulario y decodificación, por un lado, y por su madurez intelectual, género, clima alfabético del hogar y el estatus socioeconómico, por otro lado.

A partir de la primera aproximación a la muestra y a las variables, el Estudio 2 investigó la variación sociocultural en el desarrollo de la lectura de 331 alumnos de quinto grado de dos grupos socioeconómicos en Lima. Se investigó en qué medida los resultados de los niños en la comprensión de lectura, decodificación, vocabulario y motivación hacia la lectura al final del quinto grado se pueden explicar por el mismo grupo de variables al inicio del quinto grado y, adicionalmente, por las variables de fondo, a saber, madurez intelectual, género, clima alfabético del hogar y estatus socioeconómico.

El Estudio 3 completó la investigación con una perspectiva instructiva, examinando si el nivel de la comprensión de lectura y de la motivación hacia la lectura de 202 alumnos de quinto grado de Lima pertenecientes a dos grupos socioeconómicos pueden ser mejorados a través de un programa de intervención de motivación-compromiso hacia la lectura (*reading engagement*).

Metodología

Participantes

Los participantes provinieron de dos grupos socioeconómicos descritos como los niveles C y D por Apoyo, Opinión y Mercado (2003) y que, en el

presente artículo, serán denominados medio y bajo. Se decidió trabajar con dos grupos socioeconómicos con el propósito de realizar una comparación en ese ámbito, y se eligieron esos dos grupos porque correspondían a los grupos denominados “típicos” —es decir, los más comunes— de Lima. Se eligieron 11 colegios de Lima relacionados con estos dos grupos socioeconómicos y, de cada colegio, se seleccionaron al azar las aulas de los grados que se deseaba examinar: cuarto grado para el Estudio 1 y quinto grado para los Estudios 2 y 3. Asimismo, para el Estudio 3 se consideró un aula paralela de control en el mismo colegio, para así asegurar que sean alumnos comparables.

En el Estudio 1 participaron 314 alumnos de cuarto grado, en el Estudio 2 intervinieron 331 alumnos de quinto grado y, en el 3, se contó con 202 alumnos de quinto grado.

En las Tablas 1 y 2 se presentan las características de la muestra para cada estudio.

Tabla 1
Características de la Muestra para los Estudios 1 y 2

Características	Estudio 1 (Cuarto)	Estudio 2 (Quinto)
	(n = 314)	(n = 331)
Edad \bar{x}	9,4	10,6
Total NSE medio	101	134
Niños	52	75
Niñas	49	59
Total NSE bajo	213	197
Niños	119	119
Niñas	94	78

Tabla 2
Características de la Muestra para el Estudio 3

Características	Estudio 3 (Quinto)		
	(n = 202)		
	Control	Intervención	Total
NSE medio	66	51	117
NSE bajo	44	41	85
Niños	63	46	109
Niñas	47	46	93

Instrumentos

- **Comprensión de lectura.** El test de comprensión de lectura PIRLS¹ fue utilizado para evaluar comprensión de lectura en los niños. El test evaluó las siguientes habilidades: focalizar y recuperar información explícita, elaborar inferencias sencillas, interpretar e integrar ideas, así como examinar y evaluar el contenido, lenguaje y elementos textuales (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2000). Las preguntas fueron de dos formatos: elección múltiple y respuesta abierta. Las preguntas de elección múltiple tenían 4 opciones de respuesta, de las cuales solo una era la respuesta correcta. Esta se calificaba con un punto. La respuesta abierta era calificada con uno, dos o tres puntos, dependiendo de la profundidad de esta. Todos los textos e ítems mostraron “muy buenas características psicométricas con un amplio rango de niveles de dificultad e índices de discriminación adecuados” (Martin, Mullis y Kennedy, 2003, p. 10). En el presente estudio se utilizaron dos subtests de la prueba PIRLS: *The Hare Heralds the Earthquake* (un texto narrativo) y *The River Trail* (un texto informativo). Estos subtests fueron traducidos del inglés al español; luego, fueron adaptados a los estudiantes de Lima mediante una evaluación piloto. En la evaluación piloto participaron 137 alumnos y se obtuvo un coeficiente de confiabilidad α de ,76 para el subtest narrativo y de ,72 para el subtest informativo. Un test consistía en la historia de una liebre seguida de 11 preguntas sobre esa historia. El otro test consistía en un folleto que daba información sobre un viaje por el campo, seguido de 11 preguntas sobre esa información. En total eran 22 preguntas.
- **Estrategias de lectura.** Se utilizó una adaptación del instrumento *Reading Strategies Questionnaire* de van Elsäcker (2002) con el propósito de evaluar el uso de estrategias de lectura en los niños. El cuestionario está conformado por 28 ítems que exploran con qué frecuencia (p.e. siempre, a veces, casi nunca) el estudiante usa determinadas estrategias ya sea antes, durante o después de leer un texto. Durante la prueba, que se tomó de manera grupal, el evaluador leyó a los alumnos cada pregunta en voz alta y después de cada pregunta dejó un periodo para que los niños seleccionaran su respuesta.

1 PIRLS son las siglas de *Progress in International Reading Literacy Studies*.

Durante el proceso de adaptación del instrumento se realizó una prueba piloto con 140 niños de cuarto grado para verificar la validez y confiabilidad de las preguntas. Se obtuvo un coeficiente de confiabilidad alfa de ,87. Asimismo, se realizó el análisis factorial, mediante el cual se identificaron dos dimensiones del instrumento: estrategias de monitoreo y estrategias de rutina. El coeficiente de confiabilidad para cada factor fue ,79 y ,67, respectivamente. El factor estrategias de monitoreo se refiere a las estrategias que requieren pensar o autorreflexión y un monitoreo permanente de la comprensión. El factor estrategias de rutina comprende acciones mecánicas que frecuentemente son fomentadas por los profesores (ver Anexo).

- Vocabulario. La prueba *Peabody Picture of Vocabulary Test* fue diseñada por L. M. Dunn y L. Dunn en 1959 y la versión para Hispanoamérica utilizada en el presente estudio, denominada Test de Vocabulario en Imágenes Peabody fue desarrollada por L. M. Dunn, Padilla, Lugo y L. Dunn en 1986 (Dunn, Padilla, Lugo y Dunn, 1986). Este instrumento mide vocabulario receptivo y se puede aplicar a niños desde la edad de dos y medio hasta los dieciocho años. El material consiste en un cuadernillo de 125 páginas. Cada página evalúa una palabra usando cuatro figuras, donde solo una de ellas representa a la palabra correcta. Durante la evaluación oral individual se le pidió al niño que indicara cuál de las cuatro figuras representaba a la palabra dicha de manera oral.
- Decodificación de palabras. Se utilizó una versión adaptada de la prueba de Decodificación de Un Minuto de Thorne (1991). La prueba medía la precisión y velocidad con que los estudiantes leían una lista de palabras en un tiempo dado de un minuto. La prueba de Thorne fue construida con el fin de evaluar a niños de primer grado de primaria. Se realizó una aplicación piloto a 60 niños de colegios estatales y privados y se calculó el coeficiente de confiabilidad a través del procedimiento test-retest, el cual fue ,96.
- Motivación hacia la lectura. Con el fin de evaluar la motivación de los niños para leer, se elaboró un cuestionario de 52 preguntas, basado en dos cuestionarios anteriores: *Measure of Children's Motivation for Reading*, de Wigfield, Guthrie y Mc Gough (1996), y *Motivation to Read Profile*, de Gambrell, Martin Palmer, Codlin y Anders Mazzoni (1995). Durante la

evaluación, el evaluador leía cada pregunta a los alumnos en voz alta y daba una pausa para que los alumnos respondieran, eligiendo una de cuatro alternativas. Antes de usar este cuestionario con la muestra, se realizó una evaluación piloto con 137 alumnos. El coeficiente de confiabilidad α que se obtuvo fue de ,90. El análisis factorial mostró cuatro factores subyacentes: autoeficacia, interacción social, valor asignado a la lectura y leer como entretenimiento. Los coeficientes de confiabilidad para los cuatro factores fueron ,85, ,85, ,81 y ,72, respectivamente. A continuación se describen esos factores.

La autoeficacia se refiere a la percepción de la persona sobre su propio desempeño en lectura. Interacción social se refiere a la medida en que la persona experimenta la lectura como una actividad social. Valor asignado a la lectura se refiere al valor de la lectura en relación con el desarrollo personal y académico. Leer como entretenimiento implica la medida en que los niños consideran la lectura como una actividad placentera.

- **Clima alfabético del hogar.** El cuestionario sobre el clima alfabético del hogar fue adaptado de la versión original de van Elsäcker (2002). Las preguntas se referían a la cantidad de tiempo que los niños y padres pasan leyendo, la disponibilidad de materiales de lectura y la frecuencia con que se realizan en casa actividades relacionadas con la lectura o alfabetización. El cuestionario original fue traducido del holandés al español y se realizó una aplicación piloto con niños de características similares a las de los participantes de la muestra. De estos resultados se elaboró la versión final del cuestionario. Este consistió en 17 preguntas, las cuales mostraban entre 3 y 6 opciones de respuesta (ver Anexo). El índice de confiabilidad total del cuestionario fue de ,72.
- **Madurez intelectual.** Con el propósito de obtener un índice de la madurez intelectual de los niños se usó el Test de Dibujo de una Persona de Goode-nough (versión para Latinoamérica, 1969). Durante la prueba, se le pedía al niño que dibujara una persona. Los criterios de corrección incluyeron 73 criterios para el dibujo de hombre y 71 criterios para el dibujo de una mujer.
- **Nivel socioeconómico.** La información relacionada con los antecedentes socioeconómicos de los participantes se recogió mediante un cuestionario socioeconómico, el cual fue construido sobre la base de los criterios

utilizados por Apoyo, Opinión y Mercado (2001, 2003). Los ítems exploraban el nivel de educación y ocupaciones de los miembros de la familia, así como las características de la casa. El cuestionario contenía 18 preguntas que los participantes respondieron en compañía de sus padres o con ayuda de sus maestros.

Procedimiento

Después de definir el plan de la investigación y sus etapas, se eligieron los instrumentos. Debido a que muchos de los instrumentos no estaban adaptados a los objetivos de la investigación o a la población del Perú o de Lima e, inclusive, algunos de ellos estaban en otro idioma (inglés u holandés), se continuó con el proceso de elaboración y de adaptación de los instrumentos al contexto peruano.

El proceso de adaptación del instrumento implicó la traducción, los ajustes de la redacción y contextualización, así como la evaluación piloto en una muestra similar a la de la muestra objetivo. Después se realizó el análisis cualitativo y estadístico de los ítems de la evaluación piloto para elegir los aquellos más confiables y definir su redacción. También se efectuó el análisis factorial para el instrumento de estrategias de lectura. Por último, se elaboró la versión final del instrumento.

Cuando la muestra estuvo definida, se inició la primera medición con alumnos de cuarto grado (Estudio 1). Los resultados de esta primera fase fueron analizados a través del Cálculo de Correlaciones de Pearson y usando el Modelo de Ecuación Estructural (Amos 4.0). Se realizó un procedimiento paso a paso con el fin de examinar la variación de la variable comprensión de lectura. Parte de este procedimiento incluyó el análisis de regresión. Adicionalmente, se revisaron instrumentos y aspectos de la metodología. Con el propósito de verificar el ajuste del modelo, se utilizaron la prueba de chi cuadrado, el índice de bondad de ajuste, el índice de bondad de ajuste ajustado, el índice de ajuste normado y la raíz cuadrada del error de aproximación. Teniendo en cuenta esos primeros resultados, se continuó el año siguiente con la segunda medición al inicio del año escolar y la tercera medición al final del año escolar con alumnos del quinto grado (Estudio 2). Estos resultados se también se analizaron mediante Correlaciones de Pearson. Al utilizar el Modelo de Ecuación Estructural se verificó el ajuste del modelo y se procedió paso a paso con el propósito de analizar la relación entre la variable

comprensión de lectura y las otras variables a lo largo de dos momentos de evaluación. Adicionalmente, se examinó la estabilidad de los instrumentos a lo largo del tiempo

Paralelamente, al inicio de esta segunda fase, se realizó la capacitación de los profesores durante una semana en la metodología para mejorar la comprensión de lectura de sus alumnos sobre la base de la perspectiva de la motivación-compromiso hacia la lectura (*reading engagement*). Los alumnos de quinto grado cuyos profesores participaron en ese entrenamiento, fueron evaluados antes y después de ser expuestos a la metodología que sus profesores desarrollaron durante aproximadamente tres meses como parte de sus clases habituales de Comunicación Integral. Sus resultados fueron comparados con los de un grupo control. Se controló que antes de la intervención, el grupo control presentara resultados similares a los del grupo experimental en las variables estudiadas (Estudio 3).

Después de la recolección de datos, estos fueron analizados usando el Modelo de Ecuación Estructural para identificar el comportamiento de las variables y el análisis de varianza (ANOVA) para calcular los efectos de la intervención. También se calculó el Coeficiente Magnitud del Efecto de Cohen (Cohen, 1988) para determinar la fuerza estadística del efecto de intervención. Finalmente, se interpretaron los resultados de cada estudio por separado y finalmente, en conjunto.

Resultados

Estudio 1

Al aplicar el Modelo de Ecuación Estructural en el estudio 1 surgió el modelo que se presenta en la Figura 1, el cual constituyó la primera aproximación al comportamiento de las variables. Es importante notar que este modelo explicó el 34% de la varianza en comprensión de lectura. Se muestra, además, que las variables que contribuyen con mayor fuerza a *comprensión de lectura* fueron *decodificación* y *vocabulario*. Las dimensiones de motivación fueron también predictores importantes de esta. Adicionalmente, de manera indirecta y directa, la variable *socioeconómica* presentó un efecto significativo sobre la misma. La variable *clima alfabético del hogar* mostró regresiones de un nivel alto en la mayoría de las variables intermedias y también de manera indirecta para *comprensión de lectura*.

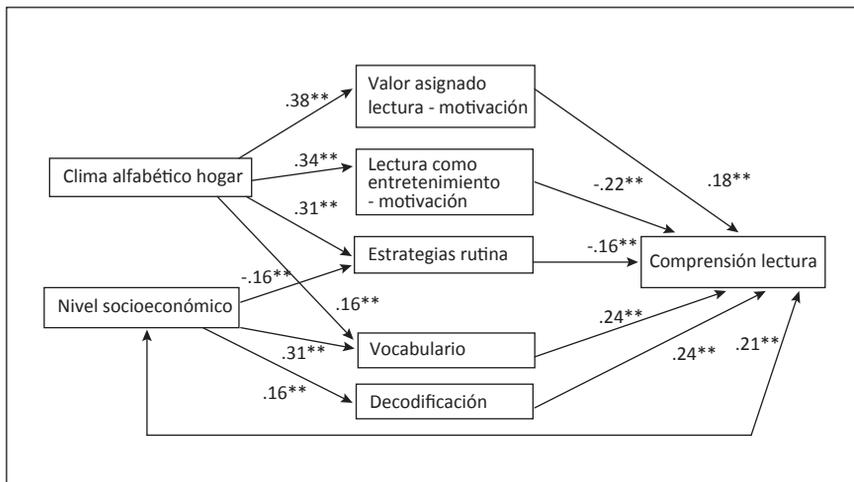


Figura 1. Modelo de Ecuación Estructural con contribuciones directas e indirectas de las variables predictoras sobre la comprensión de lectura distribuidas en dos niveles. El modelo explica el 34% de la varianza en comprensión de lectura.

Estudio 2

Después de dos mediciones del estudio 2, se obtuvo el modelo que se presenta en la Figura 2. El modelo explicó el 54,2% de la varianza en comprensión de lectura en la segunda medición. Los resultados muestran relaciones de autorregresión fuertes. Esto comprueba la estabilidad de los instrumentos a lo largo del tiempo. Por ejemplo, la comprensión de lectura en el momento 2 (*comprensión de lectura 2*) se explicó de manera significativa por la misma variable en el momento 1.

También se evidencian relaciones longitudinales cruzadas (*cross-lagged relationships*), como en el caso de la variable *valor asignado a la lectura-motivación* sobre *comprensión de lectura*. Adicionalmente, se evidenciaron relaciones fuertes recíprocas entre *decodificación* y *comprensión de lectura*, y entre *vocabulario* y *comprensión de lectura*. Es decir, *decodificación* predijo *comprensión de lectura*, así como *comprensión de lectura* predijo *decodificación*. Y *vocabulario* predijo *comprensión de lectura*, así como *comprensión de lectura* predijo *vocabulario*. Tales relaciones recíprocas brindaron mayor poder de explicación al modelo obtenido.

Las variables de antecedentes mostraron una contribución importante en las variables intermedias, y esas variables intermedias en *comprensión de*

lectura. Asimismo, se obtuvo que *nivel socioeconómico* constituyó un predictor significativo de *comprensión de lectura*.

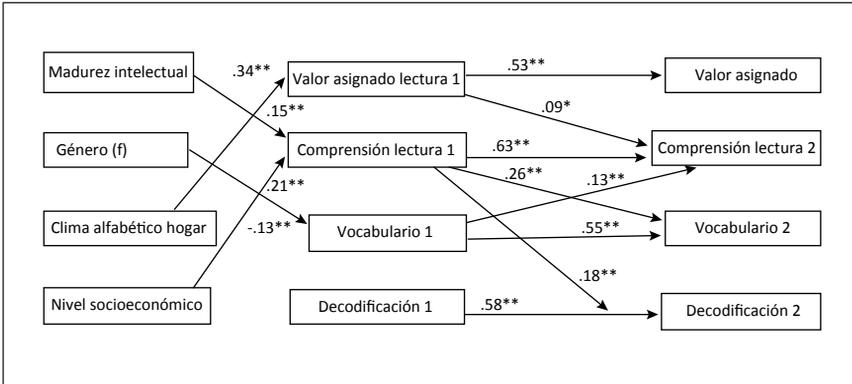


Figura 2. El modelo muestra la contribución de variables de antecedentes sobre el valor asignado a la lectura-motivación, comprensión de lectura, vocabulario y decodificación medidos en dos momentos. El modelo explica el 54,2% de la varianza en comprensión de lectura 2.

Estudio 3

El tercer estudio mostró el efecto del programa de intervención de lectura en la comprensión de lectura y la motivación hacia la lectura. Se utilizó el análisis de varianza para medidas repetidas.

Como se aprecia en la Figura 3, en relación con comprensión de lectura, el grupo experimental obtuvo puntajes más altos que el grupo control después de la intervención. Estos resultados fueron más fuertes en el grupo de nivel socioeconómico bajo.

En relación con las variables motivacionales, se esperaba que ambos grupos obtuvieran puntajes más bajos a lo largo del tiempo, como lo señala la literatura especializada (McKenna, Kear y Ellsworth, 1995; Wigfield y Guthrie, 1997); sin embargo, en relación con la variable *interacción social-motivación*, el grupo experimental obtuvo puntajes mayores, mientras que el grupo control mostró puntajes menores después de la intervención (Figura 4).

En relación con la variable *valor asignado a la lectura-motivación*, después de efectuada la intervención, el puntaje del grupo experimental decayó, pero en un grado mucho menor al del grupo control (Figura 5).

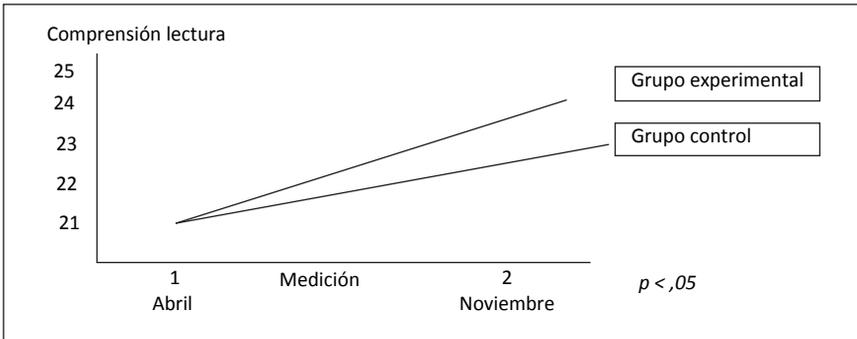


Figura 3. Medias de comprensión de lectura (prueba narrativa e informativa) en el pretest y el postest para cada grupo.

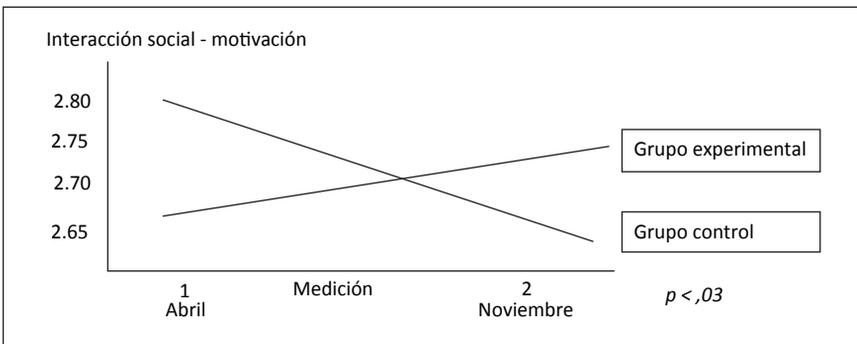


Figura 4. Medias de Interacción social-motivación en el pretest y el postest para cada grupo.

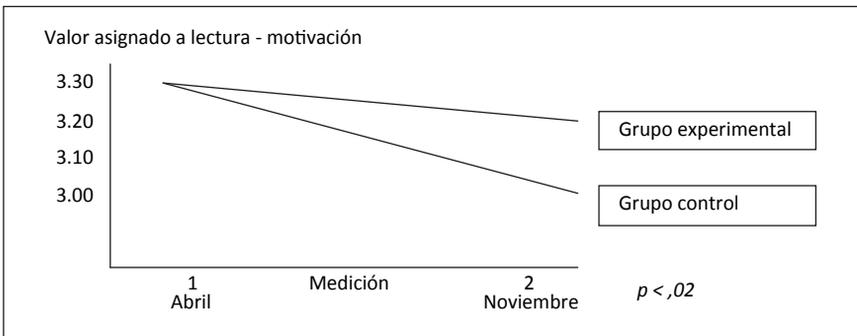


Figura 5. Medias de Valor asignado a la lectura-motivación en el pretest y el postest para cada grupo.

Discusión y Conclusiones

Haciendo una recapitulación, las variables que contribuyen con mayor fuerza al desarrollo de la comprensión de lectura en estudiantes limeños son vocabulario, decodificación, motivación hacia la lectura y estatus socioeconómico. Se evidencia también un nivel de contribución fuerte del clima alfabético del hogar. En un nivel secundario de importancia se encuentran el género y la variable intelectual, que serían más importantes en los alumnos mayores (quinto grado) que en los menores (cuarto grado). Se puede resaltar también que las variables predictoras no actúan de manera aislada, más bien, se relacionan entre sí.

Estos resultados concuerdan con algunos estudios en Europa (Aarnoutse y van Leeuwe, 1998; Droop, 1999; van Elsäcker, 2002) y en Estados Unidos (Nagy, 1989; Perfetti, 1992; Sternberg, 1987), los cuales también evidencian la importancia de la decodificación y del vocabulario en el desarrollo de la comprensión de lectura; sin embargo, los resultados en Lima, añaden a lo anterior el importante rol del nivel socioeconómico y de la motivación, así como de la contribución de manera indirecta del clima alfabético del hogar.

En cuanto a las implicancias prácticas de este estudio, los maestros de Lima deberían considerar en el momento de planificar sus clases que la habilidad para decodificar continúa influyendo el desarrollo de la comprensión de lectura inclusive hasta el quinto grado de primaria; es decir, no afecta solo a los primeros grados de primaria, como muchos educadores aún creen.

Por otro lado, la consejería psicopedagógica a los padres de familia de Lima tendría que considerar crear conciencia de la importancia de la disponibilidad de materiales de lectura interesantes y del gran impacto de actividades relacionadas con la lectura en casa, enfatizando un ambiente social divertido que incluya actividades que refuercen los hábitos de lectura.

Asimismo, los resultados sustentan la importancia de la perspectiva de la motivación-compromiso (*engagement perspective*, Verhoeven y Snow, 2001) y de una aproximación de diversidad cultural al diseñar programas de intervención para el desarrollo de la comprensión de lectura. Adicionalmente, se resalta la importancia de introducir diferencias considerando la edad y el género —tomando en cuenta que las niñas suelen estar más motivadas— y el nivel intelectual en los estudiantes mayores.

Se debe tomar en cuenta que los resultados de esta investigación reflejan las características de un sector de la población de Lima; por lo tanto, no se pueden generalizar a toda la población del Perú. Asimismo, cabe resaltar que

este estudio ha contribuido al desarrollo de la investigación en educación en el Perú al proponer un nuevo diseño de investigación, adaptar instrumentos a la población de Lima y explorar un grupo considerable de variables relacionadas con la comprensión de lectura. Así, se ha dado la posibilidad de comparar los resultados del Perú con aquellos de otros países.

Referencias

- Aarnoutse, C. y van Leeuwe, J. (1998). Relation between reading comprehension, vocabulary, reading pleasure, and reading frequency. *Educational Research and Evaluation*, 4(2) 143-166.
- Anderson, J. (1993). *Desde niñas: género y postergación en el Perú*. Lima: UNICEF.
- Apoyo, Opinión y Mercado. (2001). *Informe gerencial de marketing*. Lima: Apoyo, Opinión y Mercado.
- Apoyo, Opinión y Mercado. (2003). *Niveles socioeconómicos Perú*. Lima: Apoyo, Opinión y Mercado.
- Arakaki, M. (2004). *Estrategias de lectura para el estudio y comprensión de textos en universitarios de primer año* (tesis de licenciatura no publicada). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Benavides, M. (2007). Lejos (aún) de la equidad: la persistencia de las desigualdades educativas en el Perú. En GRADE (Ed.), *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú* (pp. 457-484). Lima: GRADE.
- Brown, R.; Pressley, M.; van Meter, P. y Schuder, T. (1996). A quasi-experimental validation of Transactional Strategies Instruction with low-achieving second-graders. *Journal of Educational Psychology*, 20(1), 18-37.
- Carreño, B. (2000). *Comprensión de lectura al finalizar primaria en niños peruanos* (tesis de maestría no publicada). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Colegio de Profesores del Perú. (boletín web). *Nuestra institución*. Recuperado de <http://www.cppe.org.pe/historia.php>
- Cueto, S.; Jacoby, E. y Pollitt, E. (1997a). Rendimiento en niños y niñas de zonas rurales y urbanas del Perú. *Revista de Psicología de la PUCP*, 14(1), 115-133.
- Cueto, S.; Jacoby, E. y Pollitt, E. (1997b). Tiempo en la tarea y actividades educativas en escuelas rurales del Perú. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 27(3), 105-120.
- Droop, M. (1999). *Effects of linguistic and cultural diversity on the development of reading comprehension* (tesis doctoral). Universidad Radboud de Nimega, Holanda. Zeist: A-D Druck BV.

- Dunn, L. M.; Padilla, E. R.; Lugo, D. E. y Dunn, L. (1959). *Test de vocabulario en imágenes Peabody. Adaptación hispanoamericana*. Circle Pines, MN: AGS.
- Gambrell, L. A.; Martin Palmer, B.; Codlin, R. M. y Anders Mazzoni, S. (1995). *Assessing motivation to read*. Maryland: NRRRC.
- Garner, R. (1998). Epilogue: Choosing to learn or not-learn in school. *Educational Psychology Review*, 10(2), 227-237.
- Goodenough, F. (1969). *Test de inteligencia infantil*. Buenos Aires: Paidós.
- Guthrie, J. T. y Alao, S. (1997). Designing contexts to increase motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 95-105.
- Guthrie, J. T. y Greaney, V. (1991). Literacy acts. En R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal y P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol. 2. (pp. 68-96) Nueva York: Longman.
- Guthrie, J. T.; van Meter, P.; McCann, A. D.; Wigfield, A.; Bennett, L.; Poundstone, C. C. et al. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 306-332.
- Guthrie, J. T. y Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson y R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol. 3 (pp. 403-422). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and at school. *Language in Society*, 11, 49-76.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2000). *Framework and specifications for PIRLS assessment 2001*. Chestnut Hill, MA: PIRLS International Study Center-Boston College.
- McKenna, M. C.; Kear, D. J. y Ellsworth, D. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 934-956.
- Martin, M. O.; Mullis, I. V. y Kennedy, A. M. (Eds.). (2003). *PIRLS 2001. Technical report*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Ministerio de Educación. (2000). *Programa curricular de educación primaria de menores-ciclos 1, 2, 3*. Lima: MED.
- Ministerio de Educación. (2004). Lineamientos de política 2004-2006. *La República* (suplemento especial).

- Ministerio de Educación. (2007). *Plan estratégico institucional 2007-2011. Documento de trabajo*. Recuperado de www.minedu.gob.pe/Publicaciones/PEIMED-05.XI.07.pdf.
- Morales, S. (1999). Comprensión de lectura en alumnos de cuarto y quinto grados de primaria de Lima. *Revista de Psicología de la PUCP*, 17(2), 263-282.
- Nagy, W. E. (1989). *Teaching vocabulary to improve reading comprehension* (NCTE report N° 52384). Urbana, IL: NCTE.
- OECD y UNESCO. (2003). *Literacy skills for the world of tomorrow. Further results from PISA 2000*. Recuperado de <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/43/9/33690591.pdf>.
- Perfetti, C. A. (1992). The representation of problem in reading acquisition. En P. B. Gough, L. C. Ehri y R. Treitman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 145-174). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ramírez, E. (1997). *Expresar, comunicar, comprender*. Lima: Línea y Punto.
- Serpell, R. (2001). Cultural dimensions of literacy promotion and schooling. En L. Verhoeven y C. E. Snow (Eds.), *Literacy and motivation* (pp. 243-274). Mahwah, NJ: Erlbaum-IEA.
- Sternberg, R. J. (1987). Most vocabulary is learned from context. En M. G. Mckeown y M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 89-105). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Street, B. (2001). Literacy empowerment in developing societies. En L. Verhoeven y C. E. Snow (Eds.), *Literacy and motivation* (pp. 291-300). Mahwah, NJ: Erlbaum-IEA.
- Thorne, C. (1991). *Beginning reading in Lima* (tesis doctoral). Universidad Radboud de Nimega. Nimega: Quick Print.
- Unidad de Medición de la Calidad. (boletín web). *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Escolar*. Recuperado de: http://www2.minedu.gob.pe/umc/index_2.php?v_codigo=76&v_plantilla=2
- van der Westen, M. (1994). Literacy education and gender: The case of Honduras. En L. Verhoeven (Ed.), *Functional literacy* (pp. 257-278). Amsterdam: Benjamins.
- van Elsäcker, W. (2002). *Development of reading comprehension: the engagement perspective* (tesis doctoral). Universidad de Nimega, Holanda. Entschede: Feboprint.

- Verhoeven, L. y Snow, C. E. (2001). *Literacy and motivation*. Mahwah, NJ: Erlbaum-IEA.
- Walberg, H. J. y Wang, M. C. (1989). Effective educational practices and provisions for individual differences. En M. C. Wang, M. C. Reynolds y H. J. Walberg (Eds.), *Handbook of special education: Research and practice*, Vol. 1 (pp. 113-128). Nueva York: Pergamon.
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32(2), 59-68.
- Wigfield, A. y Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432.
- Wigfield, A.; Guthrie, J. y Mc Gough, K. (1996). *A questionnaire measure of children's motivation for reading*. Maryland: NRRC.
- Zavala, V. (2001). *Oralidad y escritura en la educación bilingüe (a propósito de la interculturalidad)*. Lima: MED-GTZ-KFW.

Anexo

Cuestionario Estrategias de Lectura

RSQ Protocolo

Código: _____

Nombre: _____

Grado: _____ Sección: _____

Colegio: _____

Fecha: _____

Profesor(a): _____ Pt _____

Instrucciones

En el colegio, a veces tienes que leer algunos textos como los cuentos o textos informativos, como en sociales. Trata de recordar la manera como sueles leerlos.

Vas a responder algunas preguntas relacionadas a lo que sueles hacer **antes, durante y después** de leer un texto. Esto no es un examen. Solamente queremos saber más sobre tu manera de leer. Toda respuesta estará bien si es verdadera. Cada persona puede tener una respuesta diferente. Te pedimos que seas honesto al responder las preguntas.

Debes indicar con qué frecuencia (cuántas veces) realizas algunas cosas: siempre, a veces o (casi) nunca.

- *Siempre* significa que las realizas cada vez o la mayoría de las veces.
- *A veces* significa que no las haces todas las veces, pero sí de manera ocasional.
- *(Casi) Nunca* significa que no las sueles hacer o que las has realizado sólo una vez

Cuando hayas elegido tu respuesta, la marcas con un aspa o una cruz.
A continuación te presentamos unos ejemplos.

Ejemplos

E.1 Yo voy al colegio	Siempre	A veces	(Casi) Nunca
E.2 Yo voy al teatro	Siempre	A veces	(Casi) Nunca
E.3 Yo visito a mis primos	Siempre	A veces	(Casi) Nunca

Si deseas cambiar alguna opción que ya marcaste, la tachas y vuelves a marcar con un aspa la respuesta correcta. Si tienes alguna duda, levanta la mano y pregunta.

¿Estás listo(a)? Ahora empezaremos juntos con las preguntas.

Antes de leer

Cuando tienes que leer un cuento o un texto informativo en el colegio ¿qué haces **antes** de leerlo? Piensa cuidadosamente y sé lo más honesto(a) posible al responder las siguientes preguntas.

1. Antes de leer, reviso el texto para ver si me va a gustar.	Siempre	A veces	(Casi) Nunca
2. Antes de leer, miro los dibujos o figuras para ver de qué se trata el texto.	Siempre	A veces	(Casi) Nunca
3. Antes de leer, miro el texto para ver si es difícil.	Siempre	A veces	(Casi) Nunca
4. Miro los títulos y subtítulos antes de leer.	Siempre	A veces	(Casi) Nunca
5. Antes de leer, doy una revisada rápida a todo el texto.	Siempre	A veces	(Casi) Nunca
6. Miro las palabras impresas en negrita antes de empezar a leer.	Siempre	A veces	(Casi) Nunca
7. Antes de leer, trato de imaginar de qué se trata el texto.	Siempre	A veces	(Casi) Nunca
8. Me hago algunas preguntas sobre el texto antes de leer.	Siempre	A veces	(Casi) Nunca

Durante la lectura

¿Qué sueles hacer **mientras** lees un texto narrativo o informativo?

Piensa cuidadosamente y sé lo más honesto(a) posible al responder.

1. Durante la lectura, trato de recordar lo que leo.	Siempre	A veces	(Casi) Nunca
2. Cuando no comprendo alguna palabra, busco alguna otra parte en el texto que sí entienda.	Siempre	A veces	(Casi) Nunca
3. Si hay algo que no entiendo, retrocedo en el texto.	Siempre	A veces	(Casi) Nunca
4. Mientras leo, verifico si el texto era como yo me lo había imaginado antes de leerlo.	Siempre	A veces	(Casi) Nunca
5. Si mientras leo no sé alguna palabra, la apunto.	Siempre	A veces	(Casi) Nunca
6. Si no sé alguna palabra, la busco en el diccionario.	Siempre	A veces	(Casi) Nunca
7. Hago apuntes mientras leo.	Siempre	A veces	(Casi) Nunca
8. Si no entiendo alguna palabra, trato de buscar el significado leyendo las oraciones que la rodean.	Siempre	A veces	(Casi) Nunca
9. Si releo una oración y sigo sin entenderla, continúo leyendo para buscar más pistas que me ayuden.	Siempre	A veces	(Casi) Nunca

Después de la lectura

¿Qué sueles hacer **después** de leer un texto narrativo o informativo?

Piensa cuidadosamente y sé lo más honesto(a) posible al responder las siguientes preguntas.

1. Hago un resumen después de leer	Siempre	A veces	(Casi) Nunca
2. Escribo las ideas más importantes después de leer.	Siempre	A veces	(Casi) Nunca
3. Hago un esquema o dibujo después de leer.	Siempre	A veces	(Casi) Nunca
4. Después de leer, reviso el texto por segunda vez.	Siempre	A veces	(Casi) Nunca
5. Leo el texto dos veces: rápido la primera vez y lento la segunda vez.	Siempre	A veces	(Casi) Nunca
6. Después de leer, me pregunto: ¿entendí todo?	Siempre	A veces	(Casi) Nunca
7. Después de leer, me pregunto: ¿Cuál es la idea principal de este texto?	Siempre	A veces	(Casi) Nunca
8. Después de leer, trato de pensar en las ideas más importantes.	Siempre	A veces	(Casi) Nunca
9. Después de leer, leo algunas partes de nuevo.	Siempre	A veces	(Casi) Nunca
10. Después de leer, me pregunto: ¿sé lo suficiente sobre la lectura ahora?	Siempre	A veces	(Casi) Nunca
11. Después de leer, me pregunto: ¿qué aprendí?	Siempre	A veces	(Casi) Nunca

Cuestionario Clima Alfabético del Hogar

Clima Alfabético en el Hogar

(Adaptado de Van Elsäcker, 2001)

1. ¿Con qué frecuencia lees en casa?
2. ¿Con qué frecuencia lees el periódico?
3. ¿Estás suscrito a alguna revista infantil?
4. ¿Cuántos libros en casa son tuyos?
5. ¿Cuántos libros tienen tus padres en casa? ¿Cuántos libros hay en tu casa? (aprox.)
6. ¿Con qué frecuencia te leían tus padres cuando eras pequeño(a)?
7. ¿Con qué frecuencia te leen ahora tus padres?
8. ¿Cómo reaccionan tus padres cuando lees?
9. Cuando empiezas con un libro ¿lo lees hasta el final?
10. Cuando lees en casa ¿cuánto tiempo lo haces?
11. ¿Cuentas con algún lugar en casa donde puedas leer con tranquilidad?
12. Cuando estás leyendo un libro ¿cuántas veces te preguntan tus padres sobre lo que se trata?
13. ¿Con qué frecuencia cuentas en casa sobre un libro que has leído?
14. ¿Con qué frecuencia buscas en casa una palabra en el diccionario?
15. ¿Con qué frecuencia lees en voz alta a alguien en casa?
16. ¿Con qué frecuencia tú o alguien de tu familia cuenta una historia graciosa o interesante sin estar leyendo un libro?
17. ¿Con qué frecuencia escribes una historia o cuento en casa?
18. ¿Con qué frecuencia cantan canciones juntos en casa?
19. ¿Con qué frecuencia vas a la biblioteca de tu escuela, distrito o de la ciudad?

Clima Alfabético en el Hogar

Hoja de respuesta

Código: _____

Nombre: _____

Grado: _____ Sección: _____

Colegio: _____

Fecha: _____

Profesor(a): _____ Pt _____

Instrucciones

A continuación vas a responder algunas preguntas relacionadas a la actividad de leer. Para esto tienes que elegir una opción entre todas las opciones de respuesta.

Esto no es un examen. Solamente queremos saber más sobre ti y tu manera de leer. No existe una única respuesta correcta. Cada persona puede tener una respuesta diferente. Solo tienes que ser lo más sincero posible al responder. A continuación te presentamos algunos ejemplos.

Ejemplos

E.1. ¿Con qué frecuencia visitas a tus primos y tíos?

<input type="checkbox"/> Nunca o casi nunca	<input type="checkbox"/> 1 vez/ 4 semanas	<input type="checkbox"/> 1 vez/ 2 ó 3 sem.	<input type="checkbox"/> 1 vez/ 1 sem
---	---	--	---------------------------------------

E.2. ¿Con qué frecuencia vas a la playa en verano?

<input type="checkbox"/> Nunca o casi nunca	<input type="checkbox"/> 1 vez/ 4 semanas	<input type="checkbox"/> 1 vez/ 2 ó 3 sem	<input type="checkbox"/> 1 vez/ sem
---	---	---	-------------------------------------

E.3 ¿Cuántos primos tienes?

<input type="checkbox"/> uno o dos	<input type="checkbox"/> Entre 3 y 6	<input type="checkbox"/> Más de 7
------------------------------------	--------------------------------------	-----------------------------------

Si deseas cambiar alguna opción ya marcada, la tachas y vuelves a marcar con una cruz la respuesta correcta. Si tienes alguna duda, levanta la mano y pregunta.

Clima Alfabético en el Hogar

1	<input type="checkbox"/> Nunca o casi nunca	<input type="checkbox"/> 1 vez/ 4 semanas	<input type="checkbox"/> 1 vez/ 2 ó 3 semanas	<input type="checkbox"/> 1 vez/ sem.	<input type="checkbox"/> 2 ó 3 veces/ 1 sem	<input type="checkbox"/> 4 o más veces/ 1 sem.
2	<input type="checkbox"/> Nunca o casi nunca	<input type="checkbox"/> 1 vez/ 4 semanas	<input type="checkbox"/> 1 vez/2 ó 3 semanas	<input type="checkbox"/> 1 vez/ 1 sem.	<input type="checkbox"/> 2 ó 3 veces/ 1 sem	<input type="checkbox"/> 4 o más veces/ 1 sem.
3	<input type="checkbox"/> Sí			<input type="checkbox"/> No		
4	<input type="checkbox"/> 1 o ninguno	<input type="checkbox"/> Entre 2 y 4	<input type="checkbox"/> Entre 5 y 10	<input type="checkbox"/> Más de 10		
5	<input type="checkbox"/> Más de 200	<input type="checkbox"/> Entre 100 y 200	<input type="checkbox"/> Entre 50 y 100	<input type="checkbox"/> Entre 10 y 50	<input type="checkbox"/> Menos de 10	
6	<input type="checkbox"/> Nunca o casi nunca	<input type="checkbox"/> 1 vez/ 4 semanas	<input type="checkbox"/> 1 vez/ 2 ó 3 semanas	<input type="checkbox"/> 1 vez/ 1 sem	<input type="checkbox"/> 2 ó 3 veces/ 1 sem	<input type="checkbox"/> 4 o más veces/ 1 sem.
7	<input type="checkbox"/> Nunca o casi nunca	<input type="checkbox"/> 1 vez/ 4 semanas	<input type="checkbox"/> 1 vez/ 2 semanas	<input type="checkbox"/> 1 vez/ 1 sem	<input type="checkbox"/> 2 ó 3 veces/ 1 sem	<input type="checkbox"/> 4 o más veces/ 1 sem.
8	<input type="checkbox"/> Ni se enteran	<input type="checkbox"/> Parecen satisfechos, aunque no me dicen nada		<input type="checkbox"/> A veces me alientan	<input type="checkbox"/> Siempre me alientan	
9	<input type="checkbox"/> Nunca		<input type="checkbox"/> A veces		<input type="checkbox"/> Casi siempre	
10	<input type="checkbox"/> Más de 1 hora	<input type="checkbox"/> Entre 30 min. y 1 hora	<input type="checkbox"/> Entre 15 min. y 30 min.	<input type="checkbox"/> Máximo 15 min.		
11	<input type="checkbox"/> No		<input type="checkbox"/> A veces		<input type="checkbox"/> Sí	
12	<input type="checkbox"/> Nunca		<input type="checkbox"/> A veces		<input type="checkbox"/> Frecuentemente	
13	<input type="checkbox"/> Nunca		<input type="checkbox"/> A veces		<input type="checkbox"/> Frecuentemente	
14	<input type="checkbox"/> Nunca		<input type="checkbox"/> A veces		<input type="checkbox"/> Frecuentemente	
15	<input type="checkbox"/> Nunca		<input type="checkbox"/> A veces		<input type="checkbox"/> Frecuentemente	
16	<input type="checkbox"/> Nunca		<input type="checkbox"/> A veces		<input type="checkbox"/> Frecuentemente	
17	<input type="checkbox"/> 1 o más veces/ 1 sem.	<input type="checkbox"/> 1 vez/ 2 ó 3 sem.	<input type="checkbox"/> 1 vez/ 4 semanas	<input type="checkbox"/> 1 vez/ 2 ó 3 meses	<input type="checkbox"/> Nunca o casi nunca	
18	<input type="checkbox"/> Nunca o casi nunca	<input type="checkbox"/> 1 vez/ 4 semanas	<input type="checkbox"/> 1 vez/ 2 semanas	<input type="checkbox"/> 1 vez/ 1 sem.	<input type="checkbox"/> 2 ó 3 veces/ 1 sem.	<input type="checkbox"/> 4 o más veces/ 1 sem.
19	<input type="checkbox"/> 1 o más veces/ 1 sem.	<input type="checkbox"/> 1 vez/ 2 sem.	<input type="checkbox"/> 1 vez/ 4 semanas	<input type="checkbox"/> 1 vez/ 2 ó 3 meses	<input type="checkbox"/> Nunca o casi nunca	

Manuscrito recibido: 30 de julio, 2011

Revisado: 25 de octubre, 2011

Aceptado: 06 de noviembre, 2011

De Voces y Silencios. Escrituras y Reflexiones en torno a la Indagación de los Aprendizajes de Jóvenes Alumnos en Distintos Contextos^{1,2}

Andrea Pérez, Silvina Cimolai y Julia Lucas

Universidad Nacional de Quilmes, Argentina
Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

Andrea Pérez es Licenciada en Educación por la Universidad Nacional de Quilmes y Magíster en Gestión Educativa por la Universidad de San Andrés. Es Docente-Investigadora en la Universidad Nacional de Quilmes y en la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires. Se encuentra finalizando sus estudios de Doctorado en Ciencias Sociales en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales gracias a una beca otorgada por CONICET (2009-2011).

Silvina Cimolai es Licenciada en Psicología por la Universidad de Buenos Aires y Magíster en Educación por la Universidad de San Andrés. Desarrolla actividades de Investigación en la Universidad Nacional de Quilmes y es Docente-Investigadora en la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires. Actualmente se encuentra finalizando sus estudios de Doctorado en Educación en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres.

Julia Lucas es docente en escuelas primarias y Licenciada en Educación por la Universidad Nacional de Quilmes donde desarrolla actividades de Investigación. También es Docente-Investigadora en la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires. Se encuentra finalizando sus estudios de Maestría en Antropología Social en el Instituto de Altos Estudios Sociales.

-
- 1 Algunos de los temas abordados en este artículo han formado parte de ponencias presentadas en los siguientes eventos: XVI Congreso Mundial de Ciencias de la Educación. Asociación Mundial de Ciencias de la Educación, Monterrey, Nuevo León, México, 31 de mayo a 4 de junio de 2010. VI Jornadas sobre Etnografía y Métodos Cualitativos. Centro de Antropología Social. Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES), 11, 12 y 13 de agosto de 2010. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación y Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Clínica e Investigación. Contribuciones a las Problemáticas Sociales. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, 22, 23 y 24 de noviembre de 2010.
- 2 Proyectos de investigación que posibilitaron el presente trabajo: "Sujetos, Aprendizajes y Contextos", dirigido por Ricardo Baquero en la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires, y "Escuela, Diferencia e Inclusión", dirigido por Silvia Porro en la Universidad Nacional de Quilmes (Argentina).

De Voces y Silencios. Escrituras y Reflexiones en torno a la Indagación de los Aprendizajes de Jóvenes Alumnos en Distintos Contextos

Resumen

El artículo reflexiona a partir de dos líneas de trabajo desarrolladas por un programa de investigación en curso en la Argentina: por un lado, se interesa por conocer las particularidades que adoptan los aprendizajes que los estudiantes construyen en contextos escolares y extraescolares; por otro lado, se interesa por destacar las voces de los estudiantes de acuerdo con una tradición teórico-metodológica que intenta posicionarlos activamente en lo que respecta a las investigaciones educativas. A partir de un abordaje cualitativo y, en particular, de algunos recursos propios de los enfoques etnográficos, se propuso a los estudiantes de una escuela secundaria la realización conjunta de un “diario de aprendizajes”. Las sensaciones, emociones y reflexiones, pero, en particular, las voces y los silencios de los estudiantes, pasaron a un primer plano, para ponerse en juego en tanto aspectos clave de los procesos de aprendizaje escolares y extraescolares, y de la misma investigación educativa.

Palabras clave: escuela secundaria, contexto de aprendizaje, investigación pedagógica, relación alumno-escuela, educación extraescolar

About Voices and Silences. Writings and Reflections on the Inquiry into the Learning of Young Students in Different Contexts

Abstract

The work reflects upon two research lines being carried out in Argentina in a research programme: On the one hand, it focuses on studying the particular characteristics in which students build up their learning within school and out-of-school contexts; on the other hand, although closely related to this, it focuses on highlighting the students' voices according to a theoretical and methodological tradition which attempts to position students actively in educational research. Within a qualitative ethnographical approach, the research team developed a "learning diary" with students' groups of a Secondary School. Students' feelings, emotions, thoughts, voices, and silences become outstanding and key factors around school and out-of-school learning processes.

Keywords: Secondary School, learning context, educational research, pupil-school relationship, out-of-school education

Presentación

El presente artículo tiene su origen en un programa de investigación desarrollado en escuelas secundarias de Quilmes, distrito ubicado en los alrededores de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina), es decir, la región urbana también conocida como “conurbano bonaerense”.

Entre los temas que aborda el programa de investigación se encuentran, por un lado, el interés por conocer las particularidades que adoptan los aprendizajes que los estudiantes construyen en contextos escolares y extraescolares, intentando una aproximación a la complejidad que cada una de estas instancias implica en sus experiencias cotidianas. Por otro lado, el foco está puesto en indagar las formas en que se pueden promover posiciones alternativas de los estudiantes en los procesos de construcción de conocimientos.

Con respecto al primer punto, existe una tradición de estudios interesados en las continuidades y discontinuidades entre los distintos contextos de aprendizaje, que marcan un camino fecundo para la indagación y comprensión de los sentidos, formas de participación y apropiación de los aprendizajes que los sujetos construyen de acuerdo con el contexto en el que se encuentran. En cuanto al segundo punto, consideramos los aportes de los estudios que abordan “las voces del alumnado”, de acuerdo con una tradición teórico-metodológica que busca posicionarlos activamente en lo que respecta a las investigaciones escolares en las que se les solicita participar. Se trata de un abordaje centrado, entre otros aspectos, en la generación y valoración de posicionamientos críticos por parte de los actores involucrados, y una deliberada consideración de sus opiniones en las potenciales orientaciones que puede tomar la indagación, como así también las prácticas escolares en su conjunto.

Anima nuestro trabajo una fuerte convicción en torno de la necesidad de que los dispositivos institucionales tradicionales del sistema educativo sean puestos en discusión, no solo en los ámbitos académicos, sino también —y fundamentalmente— en los ámbitos en los que los procesos de aprendizaje de los sujetos en edad escolar son puestos en juego (contextos escolares y extraescolares). Los adultos se ven, asimismo, interpelados y, en ocasiones, ponen en cuestión o modifican ciertos supuestos tradicionales respecto del alumnado. Se trata de la apertura a reformular ciertas estructuras y prácticas tradicionales (Rudduck y Flutter, 2007). Se trata, en definitiva, de un modo de adecuar los procesos educativos a los nuevos y cambiantes tiempos, no solo desde el punto de vista de las reformas políticas educativas sino, fundamentalmente, a partir de la potencialidad comprometida en las pequeñas pero

intensas transformaciones cotidianas, de carácter gradual y singular, que solo los actores más directamente involucrados pueden generar a un más largo plazo.

Consideramos que la carga emotiva involucrada en los procesos de construcción de conocimientos y, más generalmente, en las trayectorias formativas de los sujetos, constituye un plano central a tener en cuenta si de transformaciones se trata. A pesar de la importancia de los lineamientos curriculares y de las políticas educativas en general, a pesar, incluso, de los esfuerzos generados por los referentes de cada institución para mejorar las prácticas escolares, los protagonistas ineludibles en lo que a la emergencia de conocimientos respecta son los alumnos y, más específicamente, sus procesos internos, en permanente interacción con los objetos culturales y los otros sujetos. Sin embargo, estos procesos internos atravesados por los alumnos no siempre son considerados a la hora de tomar decisiones respecto de ellos.

En este marco, el trabajo se propone compartir una experiencia de trabajo de campo a la que llamamos “diarios de aprendizaje” —realizada en una de las instituciones estudiadas—, como también exponer los resultados preliminares de la misma. El trabajo con los diarios de aprendizaje fue ideado y desarrollado con el fin de conocer apreciaciones de los estudiantes en torno de los aprendizajes escolares y extraescolares, a la vez que favorecer instancias de participación de los mismos, en línea con los temas de interés del programa de investigación.

Para ello, el artículo se organiza del siguiente modo: en los dos primeros apartados, “Aprendizajes en contextos escolares y extraescolares” y “Las voces de los alumnos y su ‘potencial transformador’”, presentamos un breve estado del arte con el fin de introducir al lector en los aportes teóricos que orientan nuestro trabajo.

Seguidamente, exponemos las características del abordaje metodológico utilizado durante nuestra indagación empírica. Dicho abordaje, de carácter cualitativo, fue enriquecido por los aportes de los enfoques etnográficos mediante recursos tales como la observación participante, el registro sistemático de lo observado, lo leído y lo escuchado, la focalización en las “voces nativas”, etc.

Luego de los aspectos metodológicos dedicamos dos apartados a reflexionar acerca de algunos resultados preliminares a la luz de los aportes teóricos anteriormente desarrollados; finalizamos el artículo con algunas reflexiones e interrogantes que pretenden invitar a pensar nuevas perspectivas de intervención y análisis en el marco de nuestra labor como docentes e investigadores.

Aprendizajes en Contextos Escolares y Extra-escolares

En los espacios destinados a la educación formal, los estudiantes participan de situaciones escolares en compañía de pares y referentes adultos de la escuela, poniendo en juego actividades y contenidos específicamente pedagogizados y legitimados a través de las prescripciones curriculares previstas para cada año. Por otro lado, en contextos extraescolares como los que brindan las familias, los barrios, las organizaciones sociales, entre otros, los sujetos despliegan, crean y recrean instancias más o menos formales, más o menos explícitas, que, en todos los casos, y aunque con rasgos claramente diferentes a los de la institución escolar, constituyen instancias fundamentales en la construcción de sus trayectorias de vida y sus aprendizajes. Es claro que, a los fines de la conformación de subjetividades y de los sentidos otorgados a las distintas prácticas sociales, todos los contextos —y todo lo que ellos involucran— constituyen una misma y compleja trama; también es claro que ciertas indagaciones y distinciones permiten hallar continuidades y discontinuidades de suma importancia a los fines de analizar y contribuir a la comprensión de los procesos de aprendizaje desde una perspectiva situada. En el presente apartado intentaremos exponer algunas de las tensiones que aportan a esta discusión.

Existe una variada tradición académica en torno a los estudios que se preguntan por la conveniencia o inconveniencia de incluir los conocimientos y formas de aprender que niños y adolescentes construyen en sus contextos de crianza, teniendo en cuenta la especificidad de aquello que se ofrece desde las experiencias escolares. El debate se erige en torno a *qué* incluir —si conocimientos o formas de aprender— así como de la validez misma de hacerlo. En algunos casos el problema se plantea de manera polarizada, dando cuenta de una reivindicación algo ingenua de las prácticas no escolares sin su correspondiente crítica o análisis —como, por ejemplo, la situación real de las condiciones de crianza o de trabajo usuales—. En otros casos, el foco está puesto en una valoración per se de las formas de construcción de conocimientos descontextualizadas o promotoras de un pensamiento abstracto que portarían, como efecto positivo, las prácticas escolares más “felices”.

En un análisis detallado de los estudios sobre aprendizajes escolares y extraescolares (Cimolai, Lucas y Pérez, en prensa) advertimos la existencia de, al menos, las siguientes líneas de investigación, a las que hemos agrupado de acuerdo con los temas centrales sobre los que trabajan. En un primer grupo, se encuentran los trabajos de Bernstein (1971), Labov (1969), Cazden (1991),

Wells (1986) y, en el ámbito local, Borzone y Rosemberg (2000), Gandulfo (2007), entre otros, quienes abordan los contextos escolares y extraescolares de aprendizaje analizando sus diferencias en términos de los usos del lenguaje y las distintas formas de participar e interactuar que tienen los sujetos; en segundo lugar, pueden señalarse estudios como los de Limón y Carretero (1997) y Candela (2006), entre otros, más orientados a estudiar cómo son utilizados —o cómo pueden ser utilizados— los conocimientos y formas de aprender extraescolares en la institución escolar; un tercer grupo sería el representado por Carraher, Carraher y Schlieman (1998), Ferreiro (1986), Ferreiro y Teberosky (1979) o Andrews y Yee (2006), quienes han puesto el foco en cómo se construyen, en contextos extraescolares, los conocimientos tradicionalmente identificados como “contenidos escolares”; finalmente, se hallan los trabajos que tienen en común poner el foco de análisis en los espacios de interacción entre las escuelas y las familias. Aquí se encuentran, por ejemplo, los desarrollos de Moll y Greenberg (1990), Hughes (2006a, 2006b), Jasis y Ordoñez-Jasis (2004) y, en el ámbito local, Elichiry, Scavino y Arrúe (2005), y Elichiry et al., (2008), entre otros.

El análisis de estas investigaciones muestra que los diversos aprendizajes y contextos estudiados suelen ser caracterizados en términos de ruptura, y las posiciones subjetivas del alumnado son leídas en términos de actividad/pasividad. En este sentido, cabe advertir la necesidad de observar con mayor grado de detalle los matices que pudieran presentarse en las relaciones entre los diversos contextos, teniendo en cuenta los altos grados de dinamismo que existen entre los mismos.

Otro de los aspectos observados en estas investigaciones pone de manifiesto que las indagaciones suelen estar definidas a partir de los conocimientos, formas de aprender y contenidos que son tradicionalmente escolares, desestimando la indagación de otros contenidos o aspectos de los aprendizajes que podrían ser relevantes.

Finalmente, cabe mencionar la vinculación que, en general, hacen estos trabajos entre la definición del problema de investigación y la focalización en grupos poblacionales provenientes de sectores socioeconómicamente desfavorecidos o minorías étnicas. Existe un supuesto generalizado que indica que este tipo de indagaciones podría proveer conocimientos y estrategias para contribuir a la disminución del fracaso escolar en dichos sectores.

A pesar de que estas discusiones no pueden ser profundizadas aquí, brindan un panorama de la riqueza que aportan los estudios interesados en los aprendizajes construidos en distintos contextos, dando cuenta de dos aspectos

íntimamente relacionados entre sí: en primer lugar, el creciente valor otorgado por la investigación académica a la construcción de conocimientos fuera de la institución que, durante muchas décadas, se asumió como monopólica en lo que a los procesos de construcción de aprendizajes refiere; en segundo lugar, la creciente aproximación a estos procesos a través de los aportes provenientes de distintas perspectivas teóricas y metodológicas. No solo se destaca la fuerte impronta de las perspectivas asociadas a la psicología del desarrollo o del aprendizaje —tradicionalmente preocupadas por el tratamiento otorgado a los aprendizajes desde el punto de vista escolar—. También se destacan los estudios de índole discursiva, sociológica y etnográfica, los cuales brindan nuevas herramientas que contribuyen a una mirada más integral de la compleja realidad a la que nos enfrentamos los investigadores interesados en problemas educativos actuales.

En la actualidad, se advierte que los sentidos y prácticas que el estudiantado experimenta en sus vidas cotidianas distan mucho de coincidir con los sentidos y las formas en que los sistemas educativos han montado históricamente sus dispositivos institucionales, esto es, su autoridad en relación con los saberes y valores sociales, su formato áulico y curricular, la orientación brindada a los vínculos interpersonales, el “disciplinamiento de los cuerpos” y el predominio de conocimientos atribuidos a la ciencia, etc. En relación con esto, existe una serie de estudios que señala que los estudiantes suelen transitar contextos extraescolares con márgenes mucho mayores de autonomía que los que mantienen en los contextos escolares, en los que, contrariamente, predomina una visión infantilizante y heterónoma del estudiantado —independientemente de su edad— (MacBeath, Demetriou, Rudduk y Myers, 2003)³. En este sentido, tal como señala Kaplún (2004) la escuela parece destinar grandes esfuerzos formales por incluir al estudiantado en el sistema, mientras que los excluye culturalmente en su propuesta, profundizando de ese modo la separación entre el mundo escolar y el extraescolar.

Las representaciones acerca de la juventud centradas en el “déficit” es un tema abordado por Chaves (2005). Esta autora destaca la existencia de diferentes formaciones discursivas —naturalista, psicologista, sociologista, culturalista, de la patología social, etc.—, que buscan definir a este amplio grupo etéreo a

3 Cabe recordar que esta concepción infantilizante y heterónoma de quienes se encuentran en el “lugar del alumno” ha contribuido a justificar la obligatoriedad escolar moderna (Gélis, 1994; Aries, 1986), como así también la deliberada legitimación y especialización de los conocimientos allí impartidos.

partir de una concepción esencialista, del “ser en sí mismo”. Estas representaciones comparten una lógica que caracteriza a los sujetos desde la falta, la ausencia y la negación, como si estos aspectos constituyeran “su esencia”. En esa línea, suelen girar en torno al joven en tanto “ser inseguro de sí mismo”, “ser en transición”, “ser no productivo”, “incompleto”, “desinteresado o sin deseo”, “desviado”, “peligroso”, “victimizado”, “rebelde o revolucionario”, “ser del futuro”. En el marco de un conjunto mayor de cuestionamientos a la lógica de la escuela tradicional, el acento que esta ha puesto en “lo que al alumno le falta para” (ser adulto, ser experto, o simplemente “ser”) constituye uno de los aspectos más criticados por los estudios centrados en las voces de los alumnos (Chaves, 2005, pp. 197-201).

Las Voces de los Alumnos y su “Potencial Transformador”

Las características que adoptan las voces y las posiciones del alumnado en las experiencias escolares y en la investigación educativa se han convertido en los últimos tiempos en un núcleo común de intereses a indagar, acompañado de una renovada necesidad por definir los términos de esa indagación. Dentro de este núcleo de intereses se reconoce una serie de iniciativas de investigación preocupadas por explorar las formas alternativas de participación de las voces del estudiantado, como también su mayor protagonismo. Según expresan autores como Rudduck y McIntyre (2007), Rudduck (2006) y Fielding (2004), la mayor parte de la tradición en investigación que ha contemplado las voces de los alumnos no ha podido ir más allá de considerar a los niños y adolescentes como objetos o fuentes de información en las investigaciones, aunque cabe mencionar que muchas de ellas —incluyendo desde estudios sobre “representaciones” hasta análisis estadísticos de opiniones— han contribuido a aportar aspectos clave en torno de estas voces. Milstein (2006) también realiza una advertencia en este sentido: para esta autora, si bien existen distintas corrientes en la investigación educativa —o la investigación en general— que han tomado como objeto/sujeto de estudio a las escuelas o al alumnado, no han sido sus voces las que comúnmente se han indagado. En palabras de esta autora,

[...] se narran situaciones en las que están involucrados, se describen formas de buen y mal trato, se apela a su protección y resguardo, se vela por su cuidado, etc.; pero sus historias y vivencias narradas, sus percepciones e interpretaciones no se incluyen como parte de lo que se denomina

“perspectiva de los actores”. Se habla de los chicos y de las chicas pero, lo que ellos y ellas cuentan, no figura en el mismo nivel que lo que cuentan los adultos como constitutivo de las interacciones sociales. Esto indica que no se advierte que las historias que ellos narran, también modelan las experiencias vividas que se están etnografiando. (Milstein 2006, p. 50)

El creciente desarrollo de estudios que se ocupan de considerar a los estudiantes como sujetos activos involucrados en la investigación se inicia a partir de la tradición de investigación-acción e investigación docente basada en los principios de inclusión y participación (Fielding y Bragg, 2003). Este posicionamiento va de la mano de una corriente teórica proveniente del campo del currículum, interesada por indagar y resolver el hiato existente entre la teoría y la práctica educativa, a partir de una perspectiva atenta a los procesos más que a la lógica “medios-fines” tradicional en dicho campo (Stenhouse, 1991). Se busca fomentar que los mismos alumnos trabajen activamente y tomen decisiones junto con sus docentes en actividades de indagación que tengan como objetivo mejorar los procesos de aprendizaje. Se trata de estudios habitualmente llamados “investigaciones participativas”, en los que los estudiantes se comprometen en un proceso como informantes y como “investigadores”, y los docentes (apoyados por los investigadores) actúan como facilitadores durante el desarrollo de la experiencia.

Harris y McGregor (2007) sintetizan el interés de las investigaciones centradas en “las voces” del alumnado como la necesidad de considerar a los estudiantes de un modo distinto del tradicional, en tanto son estas voces las que permiten

[...] reevaluar sus capacidades y revisar y cambiar distintos aspectos de la organización, las relaciones y las prácticas escolares de manera que reflejen lo que los jóvenes son capaces de ser y de hacer. [...] se indica que tenemos que tomar en serio lo que nos dicen los alumnos sobre sus experiencias como aprendices en los centros, lo que les dificulta el aprendizaje y lo que les ayuda a ello. [...]. Como “testigos expertos”, dan su visión de las condiciones de aprendizaje que permiten contemplar alternativas como primer paso de un cambio fundamental. (Harris y McGregor, 2007, p. 15)

Este interés por revisar las formas de inclusión de las voces de los alumnos en las investigaciones educativas tiene sus principios en un movimiento educativo más general de búsqueda de formas alternativas de inclusión de dichas

voces en la vida cotidiana escolar. Rudduck y McIntyre (2007) identifican una serie de principios y presuposiciones —sintetizados a continuación— que han influido en la búsqueda de una redefinición de estos acercamientos.

- El principio de desarrollo democrático, donde los procesos de escolarización asumen su responsabilidad en contribuir a preparar a niños y adolescentes para una vida en sociedad. Algunas investigaciones educativas (McGregor, 2005) han establecido estrechos lazos entre estudios sobre formación ciudadana en la escuela, por un lado, y los procesos de consulta y participación de los alumnos dentro del sistema educativo, por el otro.
- El principio de los derechos de niños y adolescentes, incluyendo aquellos derechos que tienen por destinatarios a los miembros de la comunidad escolar. Este principio conlleva la revisión de las formas de participación que se promueven en la escuela.
- La preocupación por los cursos a dar al desarrollo personal y social de los niños, en los que los procesos de consulta y participación construirían interacciones basadas en el respeto y la confianza.
- La idea de que el “escuchar” las voces de los alumnos puede promover un mayor compromiso de los mismos con respecto a sus aprendizajes y los de sus pares: ciertas formas de inclusión de las voces han demostrado generar un sentido de agencia de parte de ellos, impactando positivamente en sus rendimientos escolares.

Existen diferentes perspectivas que contemplan la inclusión de la voz de los alumnos en los procesos de investigación y en la toma de decisiones en contextos escolares. En el marco de la corriente denominada *student voice*, Fielding (2004) ha desarrollado una tipología que identifica cuatro grandes posicionamientos de investigación: se los considera como fuentes de información, como participantes activos de las discusiones, como coinvestigadores y como investigadores. Sostiene que esta tipología no es jerárquica, sino que depende de los objetivos que guían la actividad en la que las mismas están siendo consideradas.

Los trabajos centrados en las voces de los alumnos consideran a los docentes como componentes fundamentales respecto del “potencial transformador” de la voz de los alumnos (Rudduck y Flutter, 2007). A diferencia de la lógica del déficit, el énfasis está puesto aquí en una posibilidad de transformación de las prácticas y perspectivas tradicionales tan arraigadas en los sistemas educativos. Desde esta perspectiva, el trabajo cotidiano se torna más complejo e

incierto, en tanto que involucra el ensayo gradual de distintas alternativas de trabajo conjunto con los alumnos y los demás docentes de la institución. Los docentes deben fomentar la participación activa de los alumnos en la toma de decisiones respecto de distintos asuntos de la vida escolar, en particular, en actividades de indagación que tengan como objetivo mejorar los procesos de construcción de aprendizajes. De este modo, estudiantes y docentes asumen un compromiso en el marco de un proceso educativo que los considera como “informantes” a la vez que como “investigadores”. Los estudiantes son considerados testigos privilegiados de los procesos de aprendizaje escolar por lo que, para los docentes, dar lugar a que el alumnado se exprese y posicione al respecto puede resultar, entre otras cosas, en una percepción más abierta de las capacidades de los alumnos, una creciente capacidad de ver lo conocido desde distintas perspectivas, una mejor disposición para modificar formas de pensar y prácticas, un renovado interés por la enseñanza y un plan práctico para mejorarla (Rudduck y Flutter, 2007).

Hasta aquí hemos presentado un breve estado del arte que enmarca teóricamente nuestra indagación empírica y nuestras perspectivas de trabajo. A continuación, nuestro desarrollo se centrará en los aspectos metodológicos de dicha indagación, para pasar luego a las reflexiones suscitadas a partir de la misma.

Aspectos Metodológicos de Nuestro Trabajo

Si bien el programa de investigación realizó indagaciones en distintas escuelas, la experiencia compartida en el presente trabajo refiere solo a una de ellas: una escuela secundaria de la localidad de San Francisco Solano del distrito de Quilmes. La elección de esta escuela fue realizada a partir de la necesidad de trabajar con jóvenes de escuelas secundarias que atendieran a sectores socioeconómicamente vulnerables, donde docentes y directivos mostraran cierta preocupación por implementar proyectos que promovieran mayores grados de participación del alumnado. A partir del vínculo establecido con informantes clave —en este caso, directivos con los cuales el equipo de investigación ya venía trabajando— nos acercamos a esta escuela.

El primer ingreso a esta institución se hizo a través de un contacto con el director de la misma, a quien entrevistamos en dos oportunidades con el fin de contarle nuestros objetivos, conocer sus apreciaciones y caracterizaciones de la institución y, finalmente, obtener su aval para realizar nuestro trabajo de campo en la misma.

Posteriormente, concertamos entrevistas con otros adultos que se desempeñaban en la institución: cuatro docentes y tres preceptores. El propósito de las mismas era lograr un primer relevamiento de las actividades que los adolescentes realizaban cotidianamente. Estas indagaciones permitieron elaborar una aproximación a cómo eran consideradas, desde el punto de vista de los adultos consultados, las actividades extraescolares de estos adolescentes, como así también registrar las formas en que los docentes decían poner en diálogo los aprendizajes escolares y extraescolares de sus estudiantes. Los relatos de estos actores mostraron una diversidad de posiciones. Luego de la sistematización de las entrevistas, y a fin de utilizar esta información para la indagación de los alumnos, distinguimos las siguientes categorías. Los aprendizajes extraescolares eran concebidos por los docentes entrevistados como:

- elementos disruptivos de la dinámica del aula;
- elementos empobrecedores de ciertos aprendizajes escolares;
- temáticas consideradas pertinentes para incluir en la planificación curricular;
- aliados para potenciar aprendizajes e intereses escolares;
- modos de acreditación de conocimientos o aprendizajes escolares.

En una tercera instancia, y frente a la necesidad de conocer en profundidad las actividades, conocimientos, valoraciones y formas de aprender de los adolescentes, decidimos concretar una serie de actividades teniendo en cuenta las indagaciones previas. Propusimos a los referentes institucionales de la escuela el trabajo con los estudiantes. Planteamos entonces la posibilidad de que cada estudiante realizara la escritura de lo que denominaríamos un “diario de aprendizajes”, el cual tenía dos propósitos: por un lado, explorar nuevas estrategias de trabajo investigativo con adolescentes; por otro lado, y en línea con lo anterior y con nuestro marco teórico, favorecer la creciente participación de los estudiantes. Gracias a la activa colaboración de los docentes, dos de ellos habilitaron dos horas de sus respectivas clases semanales para estos encuentros.

En un lugar donde los silencios y la calma predominaban por sobre el desorden y el bullicio, el diario de aprendizajes parecía ser un instrumento de indagación y participación potente para favorecer la irrupción de la palabra de quienes se autocaracterizaban —y también eran caracterizados por los adultos de la escuela— como “callados” y “tímidos”. El diario fue tomando forma de manera muy gradual y atenta a lo que iba ocurriendo en el trans-

curso de los encuentros que teníamos con ellos una vez por semana (en total, se desarrollaron doce encuentros). En términos generales, la asistencia de los jóvenes a la escuela era regular, a excepción de casos puntuales de jóvenes que presentaban un alto grado de inasistencia a clases.

Concretamente, el desarrollo de la experiencia consistió en una serie de encuentros —registrados con un grabador de audio— entre integrantes del equipo de investigación y los 35 alumnos del segundo año del turno tarde de la escuela (todos ellos de alrededor de 17 años de edad). En los encuentros se proponía una determinada consigna a partir de la cual se solicitaba redactar, en sus respectivos cuadernos, anotaciones y reflexiones personales. En los siguientes encuentros, dichas anotaciones y reflexiones eran puestas en común en el marco del grupo (cabe aclarar que los referentes de la institución no formaron parte de estas reuniones).

Dado el carácter cualitativo de nuestro estudio, el trabajo fue desarrollado a partir de nuestros supuestos, lecturas iniciales, y datos brindados por los adultos y adolescentes de la institución. Los “ajustes” fueron una constante. Brindamos especial atención a lo que ocurría en cada uno de los encuentros, puesto que esas eran las instancias decisivas que marcarían cada uno de los pasos siguientes. De este modo, el aula se convirtió en un espacio de encuentro y diálogo en el que los alumnos compartían lo que habían escrito durante la semana a partir de los temas planteados, pero también de nuevas consignas ideadas por ellos de acuerdo con cómo se iba desarrollando el proceso. En general, estas consignas apelaron a movilizar y poner de manifiesto asuntos personales, muchas veces —aunque no siempre— ligados a los aprendizajes, pero desde perspectivas claramente distintas de las relacionadas con la institución escolar. Esta orientación del trabajo hacia la indagación de sensaciones y reflexiones personales tuvo la intención de lograr que los alumnos se posicionaran de modos diferentes de los habituales en la escuela, buscando un creciente compromiso con la actividad del grupo.

A modo de ilustración, podemos mencionar que, entre las consignas que sirvieron de “disparadores” para abordar los distintos encuentros, se hallan las siguientes:

- ¿Quién soy?
- Describo una clase que me guste mucho o que no me guste y justifico por qué
- Describo un día de mi vida
- En qué siento que soy muy bueno o sobre qué siento que sé mucho
- Elijo una actividad que me guste hacer y cuento cómo la aprendí

- ¿Qué me gusta de la escuela y qué no?
- ¿Qué materias me gustan más y por qué?

Cabe señalar que el abordaje cualitativo de nuestra propuesta se vio enriquecido por aportes propios de la etnografía. La realización de entrevistas o encuentros se vio favorecida por las estancias prolongadas del equipo de investigación en diversos eventos y acontecimientos de la vida cotidiana escolar, por la observación participante y, principalmente, por la necesidad de reflexión constante sobre los supuestos de quienes llevamos adelante esta investigación.

El análisis de los datos obtenidos a partir de la escritura de estos diarios y de los encuentros semanales se realizó sobre la base de las desgrabaciones de ambos elementos. Desde el equipo de investigación se propusieron algunos ejes analíticos para la lectura de los mismos, aunque otros fueron surgiendo en el transcurso de la investigación. Así, por ejemplo, en un primer momento, se utilizaban aprendizaje escolar y extraescolar como categorías homogéneas en sí mismas, cuando finalmente lo que se encontró en la indagación —como se verá luego— fue una suma de continuidades y discontinuidades en ambos tipos de aprendizaje, así como diferenciaciones dentro de los mismos ámbitos.

Para finalizar este apartado, y antes de continuar abordando lo producido específicamente a partir de los diarios de aprendizaje, cabe señalar algunos rasgos del contexto en el que trabajamos, como así también otras notas de campo llevadas adelante por el equipo de investigación.

En primer lugar, podemos decir que desde un principio nos llamó la atención el habitual silencio —ya mencionado— que caracterizaba a esta escuela. Desde nuestra mirada, influida por experiencias previas en otras instituciones, resultaba extraño que una escuela de adolescentes no estuviera plagada de ruidos, conversaciones, discusiones, retos o paredes pintadas.

Por otro lado nos resultaba llamativo el hecho de que en varias oportunidades en que nos presentamos en la escuela para continuar nuestras tareas de campo, varias aulas se encontraban vacías. En dichas oportunidades, quienes nos atendían en la institución nos informaban que, dada la frecuente inasistencia de algunos profesores, los alumnos entraban más tarde o se iban más temprano de la misma, algo que, en ocasiones, veíamos como una amenaza a la continuidad de nuestro trabajo.

Pero lo que más llamó nuestra atención fue el modo en que casi todos los alumnos hacían referencia a sí mismos cuando les preguntábamos cómo se percibían como tales. Ejemplo de esto son las siguientes expresiones: “Soy muy callada, solamente hablo con algunos compañeros con los que tengo

confianza”; “Soy el tipo de personas que son callados y tímidos pero sólo con las personas que no me conocen, pero si me dan tres palabras y una sonrisa, listo, ya se me va la timidez y me comporto natural”.

Como puede advertirse, el silencio y las ausencias se constituyeron en variables fundamentales a tener en cuenta durante las tareas de campo. ¿Qué concepciones acerca de los sujetos entran en juego en estos escenarios? ¿Qué intervenciones realizar como referentes adultos? ¿Qué posicionamientos asumir en el marco de nuestras prácticas pedagógicas?

Como ya fue anticipado en la presentación, a continuación nos detendremos en nuestra experiencia de indagación, haciendo especial hincapié en estas cuestiones.

Voces en Acción: Nuestra Experiencia con los Diarios de Aprendizaje

El ejercicio de escribir en torno a temas comunes y compartir luego lo escrito con el resto del grupo fue inicialmente conceptualizado por algunos estudiantes como un condicionante para su efectiva participación. Durante los primeros diálogos surgieron afirmaciones tales como “Yo no quiero participar, aunque no figure mi nombre todos se van a dar cuenta que fui yo por mi letra... es re fea”.

Estas situaciones nos condujeron a repensar y reformular algunas estrategias, ya que en varias oportunidades hubo quienes no escribían. Nos encontramos en una disyuntiva acerca de qué hacer, es decir, si seguir insistiendo en la escritura a riesgo de perder participaciones genuinas, o si priorizar la participación, en desmedro de las instancias de escritura.

La resolución tomada por el equipo de investigación se orientó a esta última alternativa. Sabíamos que trabajar en un contexto como el escolar podía facilitar algunos procesos pero también generar serios obstáculos, tales como la inhibición frente a la pregunta de un adulto/docente, la percepción de sentirse evaluado frente a la solicitud de escritura, o la dificultad de compartir aspectos personales en una institución como la escuela, en la que los conocimientos escolares son sobrestimados en relación con las sensaciones y valoraciones propias. Fue así como los encuentros fueron tomando forma de conversaciones más que de entrevistas grupales, dando lugar a una gradual y creciente confianza de todos los que participaban del grupo de trabajo, lo que fue generando una también creciente producción de intervenciones, tanto escritas como orales. Este espacio se fue convirtiendo en una instancia para

que los adolescentes hablaran y pensaran críticamente respecto de distintas cuestiones; para nosotros, investigadores, devino en la necesidad de poner en diálogo las posiciones, concepciones y representaciones del equipo de investigación con el contexto escolar en el que se llevaba adelante el trabajo de campo y las voces del alumnado.

Asimismo, la posibilidad de que el alumnado pudiera registrar, pensar y repensar sus propios aprendizajes, devino en una nueva forma de poner en diálogo las diversas voces de la experiencia escolar. Uno de los aspectos a destacar es que, en momentos en que existe un imaginario social tendiente a considerar a los adolescentes como apáticos, desinteresados, etc. surgieron planteamientos —de parte de los alumnos participantes— fuertemente críticos respecto de los adultos: señalaban que las culturas y situaciones barriales, locales o familiares condicionaban la cantidad y calidad de los aprendizajes, en tanto eran aspectos que influían en las decisiones de sus docentes de “bajar el nivel de los contenidos” escolares impartidos, con todas las consecuencias que ello puede implicar en términos sociales y subjetivos. En este sentido cabe destacar que esta percepción de los estudiantes se condecía con varios de los relatos de sus docentes, quienes efectivamente señalaban que los aprendizajes extraescolares de sus alumnos operaban como factores que condicionaban el aprendizaje de los contenidos escolares. A continuación, reproducimos un fragmento de una de las conversaciones⁴:

Alumno 2: *En otras escuelas te dan más y acá no*

Alumno 3: *Hay materias que no aprendemos nada como TIC. Por suerte no la tenemos en tercero, sino no, no sabemos nada*

Entrevistadora: *Y eso que vos decías de que no nos dan nada... Ustedes qué piensan de eso... ¿qué significa “que no te dan nada”?*

Alumno 3: *Que no te enseñan nada...*

Entrevistadora: *Y ¿por qué pensás que pasa eso?*

Alumno 2: *Porque tienen vagancia*

Alumno 3: *Y por la forma de la escuela también*

Entrevistadora: *¿Qué forma tiene la escuela?*

Alumno 3: *En esta escuela a la noche vienen chicos que son más... No les interesa mucho... Los profesores se dan cuenta... y ya está...*

4 Hemos optado por mantener, en las transcripciones de las conversaciones, las expresiones orales locales utilizados por los participantes: en las transcripciones se advertirán acentos erróneos desde el punto de vista ortográfico, pero necesarios para reflejar la pronunciación utilizada habitualmente en algunas regiones de la Argentina.

Alumno 2: *Encima te regalan la nota....*

Entrevistadora: *¿Cómo es eso?*

Alumno 2: *Y... hacés dos trabajitos más y te aprueban*

Entrevistador: *¿Está bueno eso? ¿Qué piensan de eso ustedes?*

Alumno 3: *Está bueno, pero así no aprendés nada*

En otro momento, cuando se les pidió que eligieran una clase y la caracterizaran, los estudiantes apelaban a descripciones del tipo “todos los alumnos están callados”; “el lugar es la escuela, el salón donde estamos todos muy callados”; “lo que tiene es que somos pocos y cada uno está en la suya, no tenemos diálogo ni nada”. Según las voces de estos jóvenes, “estar callado” podía hacer referencia a dos tipos de situaciones de clase: aquellas clases donde se sentían interpelados o implicados desde la actividad propuesta o, por el contrario, aquellas donde el único que hablaba y decidía qué y cómo sería la clase era el docente.

Respecto de este último tipo de situaciones, los jóvenes hicieron referencia constante a una clase en particular —la clase de inglés—, que tomamos aquí para ilustrar: “nadie entiende a la profesora. Ella dice: hagan la tarea, y se pone a hablar... Después dice: entreguen la tarea, y se la pasó hablando de la tarea y qué sé yo”; “en inglés no entendemos nada. Nos habla todo el tiempo en inglés”; “entra, no saluda ni nada, pone tarea. Ninguno del salón le presta atención y ella como siempre tira palazos: que somos el peor salón y que a ella no le importa si aprobamos o no”.

Estas descripciones se complementan con otros momentos del relato, donde los alumnos y alumnas narran eventos, situaciones o simplemente “artes de hacer” —en términos de Certeau (1979)— que permiten visualizar aquello que los alumnos efectivamente hacen a pesar de la aparente inactividad o apatía: “todos los alumnos están callados. Los únicos que hablamos somos nosotros, pero lo hacemos en voz baja. Todos los demás están haciendo la tarea. Nadie entiende a la profesora”; “estoy en la clase de inglés, hablando con mis amigos, porque no me llama la atención aprender inglés. La profe nos reta y nos dice que hagamos la tarea, que nos callemos. Y nos callamos pero seguimos hablando y hacemos como que nos callamos. Los demás también están hablando en voz baja, para que no los escuche la profe”; “durante la hora de inglés con dos amigos y amigas jugamos y hablamos y así pasamos rápido la hora. Bueno, en fin, la hora de inglés no me gusta para nada”.

Estos actos de habla ocurridos cuando lo que se pide es silencio refieren a lo que el alumnado efectivamente hace durante las horas de clase y remite

a la vieja tradición en educación acerca del “oficio de alumno”. Este “arte de hacer” permite vislumbrar aquello que se hace con los discursos hegemónicos; desde el punto de vista escolar, permite reflexionar en torno al diálogo que se establece —o no— entre las voces del alumnado y las voces docentes —aquellas que, por tradición, están autorizadas para decidir qué, cuándo y cómo hablar—.

Tanto en la realización de actividades conjuntas (entre el equipo de investigación, los estudiantes, los docentes, los preceptores y el director) así como en las entrevistas realizadas, los relatos de los alumnos y las alumnas remitían constantemente a la posibilidad de hablar o mantenerse callados en el salón de clases. La forma en que aparecían sus voces y las situaciones en las que se mantenían en silencio aparecían como aspectos clave al momento de caracterizarse a sí mismos como alumnos.

Lo anterior se veía aun más profundizado por las dificultades que acreaba la frecuente inasistencia de los docentes. Estas situaciones generaban fuertes críticas por parte de los alumnos, quienes se referían a ellas a lo largo de nuestras conversaciones, incidiendo en el posicionamiento que asumiríamos durante los encuentros pautados con ellos. Era claro que el equipo de investigación debía asumir como objetivo primordial la generación de confianza en cuanto al cumplimiento de lo pactado, no solo como una posición ética frente a los alumnos, sino también como una condición fundamental en la tarea de sostener el trabajo de campo y el logro de una posición alternativa para la construcción de “las voces” en el proceso de investigación.

Esto se vio reflejado, entre otras cosas, en el respeto por la palabra dada (tanto en las cuestiones organizativas grupales, como en los sentidos y posicionamientos con respecto al espacio y a la participación en el mismo). Los días, los horarios y las pautas que íbamos acordando con los alumnos eran rigurosamente respetados por el equipo de investigación, aun en los casos en que había muy pocas posibilidades de que se dictaran clases.

Voces de lo Escolar y lo Extra-escolar

Indagar los aprendizajes escolares y extraescolares de los alumnos a partir de la interpelación de sus voces permitió en un doble movimiento, un acercamiento a un variopinto grupo de concepciones e impresiones “nativas” sobre el tema, a la vez que promovió una forma alternativa de construcción del conocimiento. En el intento por desentrañar aquello que los jóvenes señalaban como

rasgos diferenciales de los aprendizajes producidos en los diversos contextos por los cuales transitaban, fueron apareciendo una serie de caracterizaciones específicas de lo escolar y una serie de relaciones entre los diversos contextos.

En palabras de los alumnos, la principal diferencia entre aprender en la escuela y aprender fuera de ella se relaciona con la forma en la que están secuenciados los contenidos a aprender, es decir, por la forma en que la variable *tiempo* ordena el aprendizaje escolar. Existiría así una especie de contraposición entre el modo de aprender ordenado y secuenciado, propio del aprendizaje escolar, y el modo desordenado y caótico en que se aprendería fuera de la escuela. En palabras de una joven “[...] afuera lo aprendés mientras te está pasando, como que te va golpeando y acá es más estudiar y que te quede en la cabeza, estudiar para que me quede y después se me olvidó, y afuera no queda [...]”. La variable tiempo no solo aparece como el elemento que diferencia el aprendizaje entre contextos, sino también como una variable que define el sentido mismo de estar en la escuela. El periodo escolar se reitera como un periodo de espera, de latencia y de aprendizaje para ser utilizado “después”, en un futuro, pero con la paradoja que presenta la posibilidad del olvido de los contenidos allí aprendidos.

La explicación suele ser la forma en que el alumnado describe la forma de trabajo de sus docentes, aunque la misma no aparece como exclusiva del espacio escolar. Observar, probar, preguntar son algunas de las acciones que se señalan a la hora de caracterizar los aprendizajes extraescolares. No obstante, a la hora de describir las formas de aprender en sus espacios de tránsito cotidiano fuera de la escuela, en muchos casos se señala la existencia de sujetos con mayor experiencia que les van enseñando o los van guiando en las diferentes actividades que realizan.

Los jóvenes señalan que, a diferencia de lo que ocurre en la escuela (donde hay un cúmulo de saberes o contenidos programados a enseñar y un sentido asignado desde lo social o institucional), una gran proporción de aprendizajes que se producen en sus espacios extraescolares surgen espontáneamente, a partir de la interacción con los diversos grupos sociales o con los medios de comunicación.

Dentro del mismo espacio escolar aparecen formas de aprendizaje diferenciadas por los alumnos según diversos elementos. Entre otras cosas, distinguen entre aquellas clases en que “se aprende más” —aludiendo al hecho de sentirse interpelados y movilizados por otra persona— de aquellas en las que no se sienten interpelados o invitados para la realización de actividades de aprendizaje. Así, por ejemplo, una de las alumnas señalaba que “[...] entonces

en esa clase sí, o sea, son trabajos en donde estamos en grupos de cuatro o cinco, pero donde tenemos que ir y hablar con el otro. Las otras materias son distintas, te dan un trabajo y listo [...]”.

La distinción mencionada se ve relacionada, en primer lugar, con la forma en que se organiza la clase o con las características del profesor. Así, señalan “está buena porque explica bien y te hace trabajar en conjunto”; “[...] para mí él no explica bien... como que él ya lo sabe y piensa que lo vamos a entender como él lo entendió [...]”. En segundo lugar, se advierte que el interés por el trabajo con algún área en particular se relaciona también con el tipo de contenido que se proponía desde el espacio de la materia. Los alumnos describían como buenas clases a aquellas en las que los docentes se interesaban por promover que ellos *hagan o hablen*, es decir, a partir de la potencialidad de la acción.

A partir del contacto con estos grupos de jóvenes, se pudo ir visualizando que muchos de ellos, en sus vidas cotidianas, desarrollan un cúmulo de actividades propias de la vida adulta: trabajar, cuidar hermanos, ocuparse de las tareas del hogar, participar en diversas instituciones políticas, sociales o religiosas. Nos interesa destacar que las formas en que son calificados estos alumnos varían de acuerdo con el contexto. Así, se han observado casos de los denominados “malos alumnos”, que en sus tareas u ocupaciones cotidianas se desenvuelven con absoluta responsabilidad y eficacia. En este sentido, cabe reflexionar críticamente en torno a las orientaciones que asumen las evaluaciones elaboradas desde la institución escolar, las cuales parecen “recortar” la integridad de las personas, adjetivándolas desde la óptica del rendimiento escolar.

Por lo expuesto, se podría comenzar a discutir con aquellas investigaciones y perspectivas teóricas desde donde se suele describir a los contextos escolares y extraescolares a partir de caracterizaciones sumamente diferenciadas. Este trabajo de investigación permite, en principio, señalar un conjunto de diferenciaciones dentro del mismo contexto escolar, a la vez que señalar una suma de continuidades entre los diversos contextos transitados por los alumnos, mostrando las distintas tonalidades de la experiencia humana, tanto en contextos escolares como en los extraescolares.

Voces que Concluyen... y Abren Interrogantes

El análisis de las características que adoptan los aprendizajes escolares y
150 | extraescolares a partir de la participación de los estudiantes en la investigación

comienza a mostrar una serie resultados preliminares que suscitan nuevas reflexiones y preguntas.

Como se ha expuesto, la literatura preocupada por analizar las especificidades de los aprendizajes que se producen en los diversos contextos hace énfasis en las particularidades que adquieren los mismos, según el escenario donde se produzcan. Las indagaciones de nuestro trabajo de campo permiten, en principio, cuestionar las distinciones tajantes entre los aprendizajes en los diferentes contextos, como así también señalar que cada contexto puede contar con la existencia de diversos matices, rompiendo de algún modo con la idea de homogeneidad. Las formas de trabajo en que organizan sus clases los docentes, las características profesionales y personales de los mismos, entre otros, pueden ser, desde el punto de vista de los alumnos, elementos que marcan una heterogeneidad de características.

Estas observaciones no son menores, en tanto dan claras muestras de que al interior del contexto escolar los alumnos pueden participar de actividades/tareas en las que pueden sentirse interpelados o no, mostrando posiciones más o menos activas o pasivas. Esta idea puede discutir con aquellas perspectivas teóricas para las cuales las posiciones de los alumnos en los espacios escolares son leídas en términos de pasividad únicamente.

Desde otro ángulo, elementos como el tiempo se tornan destacables en la reflexiones de los jóvenes en torno de ambos tipos de aprendizaje, aunque con rasgos claramente diferenciados. El tiempo del aprendizaje escolar aparece como aquello que determina la secuencia del aprendizaje, en tanto eje ordenador —y limitante— de aquello que se aprende. En los escenarios extraescolares, en cambio aparece como un elemento desordenado y no necesariamente condicionante de la actividad.

Asimismo, la explicación, como elemento que caracterizaría en principio el aprendizaje escolar desde el punto de vista juvenil, aparece también en las caracterizaciones que los jóvenes realizan de sus aprendizajes extraescolares. En estos últimos, la explicación se presenta a través de un sujeto con mayor nivel de experticia en la tarea o la guía de algún adulto.

Nuestras primeras impresiones para el análisis de los diversos tipos de aprendizaje se vieron acompañadas por una forma de abordaje metodológico donde las voces de los estudiantes fueron las privilegiadas. Consideramos necesario continuar reflexionando en torno a cuáles son las condiciones que posibilitan que los diarios de aprendizaje puedan desarrollarse y sostenerse en el tiempo, a fin de mostrar su potencial, no solo en cuanto a la investigación académica, sino también —y de manera muy singular— en términos de

experiencias significativas desde el punto de vista de los alumnos participantes. En la experiencia desarrollada, el diálogo entre el contexto y las voces que allí aparecían permitió comprender que aspectos tales como la confianza o la flexibilidad en la propuesta de escritura eran condiciones necesarias para sostener el trabajo. El “campo” impone sus propias condiciones frente a nuestra inquietud por conocerlo, pero también implica la posibilidad de interpelación de la propia práctica de investigación e intervención docente.

En cuanto a la participación de los alumnos, puede decirse que el hecho de haber promovido espacios de escritura y discusión abrió la posibilidad de hablar sobre ellos —y entre ellos— en un espacio en que la comunicación entre adultos y adolescentes parecía estar signada por el silencio. En tanto partícipes de la pregunta de investigación, el trabajo realizado abrió la posibilidad de que también el alumnado reflexionara respecto de los procesos compartidos, como aprendices de una cultura que trasciende los muros escolares. Seguramente, tanto este campo de estudios como la posibilidad de dialogar, intentando superar las tradicionales “perspectivas adultocéntricas” (Chaves, 2005) puede ayudarnos a despejar un cúmulo de problemas concretos en el ámbito de las experiencias escolares y producir un conocimiento social a partir de un posicionamiento crítico de nuestros entornos, así como de nosotros mismos. Queda claro que aspectos tales como la autoestima, la motivación para aprender e investigar, la capacidad de discusión y participación en grupo, entre otros, conforman la compleja trama de los procesos que forjan las subjetividades y, por tanto, tienen un fuerte impacto en la vida presente y futura de los sujetos. Solo a través del cuestionamiento de ciertas lógicas tradicionales, ligadas, entre otras, a la idea de incompletitud del alumno, a la importancia otorgada a su futuro más que a su presente, a la explicación del docente más que a sus formas de concebir el mundo (Skliar, 2005) podremos ofrecer nuevos escenarios escolares y extraescolares a nuestros alumnos y, seguramente, promover y aprovechar el potencial transformador que germina en sus voces, pero también en sus silencios.

La participación de los alumnos en esta investigación devino en un modo posible de pensar la problemática abordada. En primer lugar, puso en discusión las propias concepciones de sus docentes, traducidas en sus prácticas pedagógicas de enseñanza, mientras que, en segundo lugar, problematizó las producciones teóricas y las políticas educativas que señalan la apatía o la falta de interés de los adolescentes, mostrando sensaciones y valoraciones que, en tanto tales, no suelen ser relevadas o apropiadas por ninguna instancia de toma de decisiones. Por otro lado, puede afirmarse que la investigación con-

tribuyó a comprender la forma en que se construye el conocimiento en torno al tema abordado, generando nuevos interrogantes —y reformulando otros ya clásicos—, entre los que podemos mencionar los siguientes: qué aspectos obstaculizan y qué aspectos pueden facilitar los posicionamientos críticos y reflexivos por parte de los docentes y los alumnos; cuáles son las intervenciones del equipo de investigación que contribuyen —y cuáles obstaculizan— al “potencial transformador” de las voces del estudiantado; qué instrumentos de indagación, por un lado, y qué tipo de actividades escolares, por el otro, resultan convenientes a los fines de conocer las voces de los alumnos; en qué medida dichos instrumentos pueden ser generalizables a otras instituciones, y en qué medida requieren de la formulación y reformulación permanente, de acuerdo con cada institución y grupo escolar; qué lugar ocupan y qué lugar deberían ocupar los conocimientos extraescolares en contextos escolares, y viceversa; cuáles son las corrientes, categorías y conceptualizaciones más pertinentes para potenciar nuevas líneas de trabajo.

Algunos campos disciplinares concentran su atención en la individualización de las conductas, mientras que otros lo hacen desde perspectivas mucho más macropolíticas, de acuerdo con concepciones más o menos funcionalistas, más o menos relativistas, etc. Lo que muestran nuestras tareas de campo, como así también los estudios que abordan temas afines al nuestro, es la necesidad de compartir distintas perspectivas, indagando (problematizando) nuestras prácticas de investigación a la vez que las estamos ejerciendo; produciendo conocimiento en acción, a la vez que intentamos romper con algunas de las dicotomías tradicionales, del tipo sujeto/objeto, medios/fines, texto/contexto, interpelando, en definitiva, nuestros propios supuestos teórico-metodológicos en pos de una reflexión colectiva. En este sentido, los aportes que han realizado las perspectivas psicológicas, las etnográficas, las sociológicas y las provenientes de los estudios del lenguaje y el discurso en torno de aproximaciones metodológicas cada vez más ajustadas a las indagaciones empíricas de nuestro interés, resultan evidentes. Consideramos que, en la actualidad, ninguno de los campos agota por sí solo los problemas conceptuales y empíricos que las nuevas situaciones educativas involucran. A diferencia del paradigma instalado desde los orígenes de las ciencias y las instituciones modernas, las formas de acceso al conocimiento son hoy múltiples y susceptibles de ser abordadas desde puntos de vista muy diferentes.

Ya no se trata de valorar y transmitir las certezas y componentes “objetivos” de nuestra realidad, sino de cuestionarlos, para construir nuevos temas y abordajes, en contextos de incertidumbre. Y es aquí donde, nuevamente,

surge la (in)quietud de los silencios. Quizás, de la mano de los procesos mencionados, sea este el momento de empezar a romper con las figuras de pasividad que, desde el paradigma de las ciencias sociales de los siglos XIX y XX, se han asociado a las situaciones en que la palabra dicha se encuentra ausente. Mientras que los científicos sociales se han ocupado más frecuentemente por la “evidencia” de la palabra y la racionalización de la comunicación, se destaca aquí la necesidad de continuar y fortalecer las líneas de trabajo que revaloricen la situación de silencio como instancia de indagación en sí misma. Ante las dificultades de los adolescentes de expresar sus sentimientos, emociones y apreciaciones más profundas en torno de los escenarios y actores con los que vivencian sus experiencias, podemos, como adultos interesados en la cuestión social y educativa, contribuir a la comunicación intergeneracional, pero también intrageneracional, comenzando por resignificar y escuchar la palabra “no evidente”. La incomodidad que antes se generaba da paso, entonces, a miradas respetuosas de los tiempos y situaciones personales de cada sujeto, a favor de un proceso colectivo de gran potencial, tanto para investigadores como para cada uno de los grupos en los que se interviene.

Seguramente esto contribuirá a la generación de sentidos, singulares y contingentes, diferentes de los significados “dados” por las ciencias modernas, pero mucho más potentes en lo que refiere a la necesaria reflexión que nos debemos los adultos como educadores. En este sentido, los aportes de algunas reflexiones filosóficas interesadas por lo educativo también se tornan necesarias. En palabras de Bárcena (2005), una sensibilidad tal

[...] nos habla del aprendizaje de la incertidumbre y de la importancia de perder el miedo a vivir y pensar sin certezas absolutas. En definitiva, nos habla de un aprendizaje de la experiencia [...] La incertidumbre pedagógica puede vivirse como un obstáculo para el pensamiento y como una parálisis en la acción. Y, sin embargo, [...] constituye el principal dispositivo para implicarnos en una experiencia reflexiva dentro de las situaciones prácticas de la educación. (pp. 25-29)

Según este mismo autor, la significación alude a un sentido previamente formulado e identificado, mientras que el sentido implica la apertura a posibles y nuevas significaciones.

Es en este marco, un tanto incierto y, por eso mismo, “potente” y sumamente interesante, que nos planteamos nuestra perspectiva de futuros proyectos como un gran desafío para pensar nuevos desarrollos en el campo

educativo. Esto involucra nuestro interés por fomentar posicionamientos crecientemente activos de parte de los sujetos involucrados en nuestras intervenciones, con miras a dirigir nuestro pensamiento y nuestra acción en busca de nuevas “aperturas” más que en el logro de ideas prolijamente cerradas.

Referencias

- Andrews, J. y Yee, W. (2006). Children's "funds of knowledge" and their real life activities: Two minority ethnic children learning in out-of-school contexts in the UK. *Educational Review-Special Issue*, 58(4), 435-449.
- Aries, P. (1986). La infancia. *Revista de Educación*, 281, 5-17.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control* (vol. 1). Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Borzzone, A. M. y Rosemberg, C. (2000). *Leer y escribir entre dos culturas. El caso de las comunidades kollas del Noroeste Argentino*. Buenos Aires: Aique.
- Candela, A. (2006). Del conocimiento extraescolar al conocimiento científico escolar: un estudio etnográfico en aulas de la escuela primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30, 797-820.
- Carraher, T.; Carraher, D. y Schlieman, A. (1998). *En la vida diez, en la escuela cero*. México: Siglo XXI.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Certeau, M. de (1979). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- Chaves, M. (2005). *Los espacios urbanos de jóvenes en la Ciudad de La Plata* (tesis de doctorado). Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires.
- Cimolai, S.; Lucas, J. y Pérez, A. (2011). Relaciones entre aprendizajes escolares y extra-escolares en la investigación educativa. Fundamentaciones, tendencias y perspectivas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, (1), 383-414.
- Elichiry N. E.; Maddonni P.; Scavino, C.; Aizencang, N.; Arrúe, C.; Bendersky, B. et al. (2008). *Sujetos, familias y escuelas: Continuidades y discontinuidades en los aprendizajes cotidianos*. Ponencia presentada en las XV Jornadas de Investigación.
- Elichiry, N. E.; Scavino, C. y Arrúe, C. (2005). Deberes escolares ¿un nexo entre la familia y la escuela? *Revista Argentina de Educación*, 29, 87-100.

- Ferreiro, E. (1986). El cálculo escolar y el cálculo con dinero en situación inflacionaria. En E. Ferreiro, *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México DF: Siglo XXI.
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295-311.
- Fielding, M. y Bragg, S. (2003). *Students as researchers: Making a difference*. Cambridge: Pearson Publishing.
- Gandulfo, C. (2007). *Entiendo pero no hablo. El guaraní "acorrentinado" en una escuela rural: usos y significaciones*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Gélis, J. (1994). La individualización del niño. En P. Aries y G. Duby (Dir.), *Historia de la vida privada* (pp. 311-329). Barcelona: Taurus.
- Harris, A. y McGregor, J. (2007). Prefacio. En Rudduck, J. y Flutter, *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Hughes, M. (2006a). *End of award report: Home-school knowledge exchange and transformation in Primary Education*. Londres: ESRC-TLRP. Recuperado de <http://www.esrcsocietytoday.ac.uk>
- Hughes, M. (2006b). Home-school knowledge exchange. *Educational Review*, 58(4), 385-487.
- Jasis, P. y Ordoñez-Jasis, R. (2004). Convivencia to empowerment: Latino parent organizing at La Familia. *The High School Journal*, 88(2), 32-42.
- Kaplún, G. (2004). Culturas juveniles y educación: pedagogía crítica, estudios culturales e investigación participativa (la cumbia villera y concheta, el rock de la calle y la escuela). En *Los jóvenes: múltiples miradas* (pp. 3-13). Neuquén: UNC.
- Labov, W. (1969). The logic of non-standard English. En J. E. Alacis (Ed.), *Report of the twentieth round table meeting on linguistics and language studies* (pp. 1-29). Washington: Georgetown University Press.
- Limón M. y Carretero M. (1997). Las ideas previas de los alumnos ¿Qué aporta este enfoque a la enseñanza de las ciencias? En M. Carretero (Ed.), *Construir y enseñar. Las ciencias experimentales* (pp. 19-46). Buenos Aires: Aique.

- Macbeath, J.; Demetriou, H.; Rudduck, J. y Myers, K. (2003). *Consulting pupils: A toolkit for teachers*. Cambridge: Pearson Publishing.
- McGregor, J. (2005). *Students as researchers*. Cranfield: National College for School Leadership.
- Milstein, D. (2006). Y los niños, ¿por qué no?: Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños. *Avá*, 9, 49-59. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?>
- Moll, L. y Greenberg, J. (1990). Creating zones of possibility. En L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 319-348). New York, NY: Cambridge University Press.
- Rudduck, J. (2006). The potential of listening to pupils. *Educational Review*, 58(2), 131-231.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Rudduck, J. y McIntyre, D. (2007). *Improving Learning through Consulting Pupils*. Abingdon, UK: Routledge.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. En P. Vain y A. Rosato (Coords.), *Comunidad, discapacidad y exclusión social. La construcción social de la normalidad. Alteridades, diferencias y diversidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Wells, G. (1986). La experiencia del lenguaje de niños de cinco años en la casa y en la escuela. En J. Cook (Ed.), *La construcción social de la alfabetización* (pp. 85-108). Buenos Aires: Paidós.

Manuscrito recibido: 10 de enero, 2011

Revisado: 24 de marzo, 2011

Aceptado: 16 de mayo, 2011

Concepciones y Prácticas Evaluativas de los Docentes del Área Curricular de CTA en las II. EE. Públicas de Educación Secundaria de Arequipa (Perú)

Osbaldo Turpo Gebera

I.E. 41515 Reino de España, Camaná, Arequipa y
Universidad de Deusto, España

Osbaldo Turpo Gebera es Profesor de Educación Secundaria en Biología y Química, graduado en el Instituto Superior Pedagógico Arequipa; Magister en Administración de la Educación por la Universidad Católica de Santa María; ha realizado estudios de Máster en Psicología en la Universidad del País Vasco (España); y un Doctorado en Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Ha laborado como docente en diversas Instituciones Educativas de Arequipa (Perú), sido Becario de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP), de la Organización de Estados Iberoamericanos, (OEI), Ex becario de Cooperación por la Universidad de Salamanca, y actual Becario Erasmus Mundus en la Universidad de Deusto (España).

Sus áreas de investigación incluyen la evaluación educativa, TIC y educación, identidad docente, entre otros temas.

Concepciones y Prácticas Evaluativas de los Docentes del Área Curricular de CTA en las II. EE. Públicas de Educación Secundaria de Arequipa (Perú)

Resumen

Los profesores¹ del área curricular de Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA), en el curso de sus intervenciones pedagógicas, revelan un conjunto de concepciones y prácticas evaluativas no siempre concordantes con los propósitos de renovación educativa. En su ser y quehacer docentes, coexisten pensamientos y acciones que responden a discursos y rutinas internalizadas por la formación continua del docente. Específicamente, conviven posicionamientos evaluativos alineados con los “tradicionales”, tales como finalidades evaluativas centradas en la aprobación de los logros de aprendizaje (rendimiento) con las funciones simbólicas de la evaluación que priorizan el uso de la normatividad vigente, la prevalencia de los contenidos conceptuales sobre los demás, la recurrencia a procedimientos evaluativos centrados en las capacidades resolutivas y expositivas, en desmedro de otros medios y recursos fundados en la observación y reflexión, y una exclusiva responsabilidad del docente como evaluador; junto a posturas “modernas”, como referente en torno al cual se estructuran las demás, una preferencia por una evaluación procesual extensiva y recuperadora de otras modalidades, relegando a la evaluación normativa y optando por una criterial.

Palabras clave: enseñanza secundaria, enseñanza de las ciencias, evaluación del aprendizaje, docente de secundaria, responsabilidad del docente

1 Al referirnos a los profesores también incluimos a las profesoras en los mismos términos. El uso gramatical no esconde una discriminación sexista (Eco, 1998).

Teachers' Evaluation Concepts and Practices in STE Curricular Area in Public Secondary Schools in Arequipa (Peru)

Abstract

Teachers in the curricular area of Science, Technology and Environment (STE), in the course of their educational interventions, reveal a set of conceptions and assessment practices that are not always consistent with the purposes of educational renewal. In their being and acting, teachers have thoughts and actions that respond to speeches and internalized routines because of their continuous training. Specifically, there are “traditional” ways of evaluating, such as evaluative purposes focusing on the adoption of learning goals (achievement) with the symbolic functions of evaluation, prioritizing the use of current regulations, the prevalence of conceptual contents over others, the recurrence of evaluation procedures focused on solving and expository capacities, but in detriment of other resources based on observation and reflection, and teacher responsibility as an evaluator; along with “modern” postures that act as reference to the others, a preference for an extensive assessment, relegating normative evaluation and adopting a criterial one.

Keywords: Secondary Education, science education, learning assessment, secondary teacher, teaching responsibility

Introducción

La evaluación educativa posibilita “determinar el grado de eficacia de los sistemas educativos y mejorar la calidad de la educación, obedece también a la importancia otorgada en la sociedad actual al uso de la evaluación para demostrar en qué medida han sido logrados los objetivos educativos” (LLECE, 2008, p. 40).

Por ende, investigar sobre la evaluación educativa y, por lo tanto, la evaluación del aprendizaje en ciencias, resulta una invitación irresistible, pero bajo derroteros que enfatizan la exploración interna de por qué ocurre; incidiendo en el cómo y evitando caer en la tentación de desarrollar un discurso a la vez complejo y abstracto.

Efectivizar dicha propuesta supuso reducir el foco de atención a las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes del área curricular de Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA). Es decir, reconocer los procesos docentes por los cuales discriminan, valoran, critican, fundamentan, enjuician, optan, entre lo que consideran que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Estos posicionamientos revelan la variedad de constructos formulados en el decurso de su vida socioprofesional, del que se tiene escaso conocimiento y, sí, muchas afirmaciones sin el valor del sustento que imprime la investigación.

En ese sentido, en esta investigación se identifican las variadas concepciones y prácticas evaluativas sostenidas por los docentes, no siempre concordantes con los propósitos de innovación educativa, sino en muchos casos, aún ajustadas a prácticas “tradicionales”; revelando la ineficacia de los procesos de capacitación docente y el desconocimiento docente de los propósitos de las políticas educativas, que tienden a buscar nuevas formas pedagógicas en el ser y quehacer docentes.

Este tipo de situaciones plantea, además de hurgar en la pervivencia de una peculiar dinámica evaluativa, inferir posibilidades para introducir más asertivamente las propuestas de evaluación educativa; ello, a partir de lo que el docente considera como útil a su tarea educativa, criterio internalizado y cuyo cambio resultará complejo y poco claro para él sino percibe el sentido de aplicabilidad y su identificación con las nuevas formas pedagógicas. Así, resulta conveniente generar las transiciones educativas necesarias, asumiendo que es factible revertir ciertas concepciones y prácticas si se presentan alternativas que resulten más funcionales y operativas a las actuales.

convivan propuestas pedagógicas disjuntas sin mayor transcendencia para el mejoramiento.

Problema Estudiado

Animado por tales inquietudes, se emprendió una aproximación sistemática a las concepciones y prácticas hegemónicas por los docentes en la evaluación del aprendizaje del área de CTA; para así aportar al develamiento sobre la continuidad de ciertas formas y maneras de evaluar, a pesar de los “buenos” propósitos de las reformas educativas.

Hipótesis

Las diversas concepciones y prácticas evaluativas de los docentes del área curricular de CTA están fundadas en supuestos más o menos explícitos y en rutinas más o menos implícitas, asociadas a un discurso y ejercicio pedagógico sin mayor renovación.

Planteamientos Teóricos

La evaluación sugiere una acción reflexiva y crítica, lo mismo que una revisión de su doctrina y teorías, incluyendo la política, retórica y ética, tanto como las técnicas y los recursos utilizados en los distintos ámbitos del quehacer educativo-social, puesto que representa la columna medular de “todo cambio o innovación, de cualquier modelo, de cualquier metodología. Y, que al mismo tiempo, sigue siendo una de las actividades docentes que más planteamientos, dificultades y dudas continúa generando” (Zaragoza, 2003, p. 3).

En ese sentido, la “línea de investigación del pensamiento y acción docente” proporciona una aproximación a su entendimiento.

“Pensamiento y Acción del Docente”

El marco explicatorio de esta línea no es reciente, se viene consolidando desde los años sesenta, formalizada a partir de 1975 en el Institute for Research

on Teaching (Universidad de Michigan), cuando la comunidad científica acepta el modelo (Clark, 1978).

En el contexto hispanohablante adquiere una doble denominación: “Paradigma Mediacional centrado en el Profesor” (Pérez, 1988) y “Paradigma del Pensamiento del Profesor” (Marcelo, 1987). En ambas connotaciones, el educador es considerado un sujeto racional y reflexivo, que enjuicia y decide en su actividad docente.

Sus objetivos primarios buscaban describir la vida mental del profesor, asumiéndolos como profesionales racionales que realizan juicios y ejecutan decisiones en un entorno complejo e incierto, guiados por sus pensamientos, juicios y decisiones (Pérez, 1988). En esencia, no es un autómatas en sus clases, menos un mero técnico que aplica ciertas recetas en contextos similares, de acuerdo con unos repertorios adquiridos (racionalidad técnica), sino un profesional reflexivo, protagonista consciente de sus decisiones educativas.

El paradigma, en su dinámica evolutiva, considera: a) un modelo de toma de decisiones, donde el profesor es quien valora situaciones, procesa la información, toma decisiones sobre qué hacer, guía actuaciones y observa los efectos de las acciones; y b) un modelo de procesamiento de la información, a partir del cual adquiere, transforma, almacena y utiliza la información (Mahoney, 1974).

De esa manera, se reconocen los dominios de participación educativa: a) los procesos de pensamiento del profesor (“en la cabeza de los docentes” y no observables), y b) las acciones del docente y sus efectos observables (medidos con más facilidad y sujetos a la comprobación empírica), revelando la naturaleza interactiva del pensamiento y acción.

Sucesivas investigaciones demostraron la compartición de procesos cognitivos comunes durante la activación de los modelos, como un todo unitario; pues, al transitar desde la cognosis a la reflexividad, aparecen operando conexamente más que disjuntos, secundándose en relaciones recíprocas de intercambio (Marsellés, 2003).

El docente, al enfrentarse a una situación compleja, crea un modelo mental simplificado y manejable, y se comporta racionalmente estableciendo diferentes modos de estructurar y organizar una actuación, atendiendo la diversidad de pensamientos adquiridos y configurados sucesivamente; o, en sentido inverso, recuperando ideas, creencias, teorías implícitas, etc. a partir de su puesta en operatividad. En ese proceder, comprueba las características de la situación y sus cambios, procesa la información del contexto, decide las intervenciones, reorienta las decisiones tomadas y observa y valora el efecto de sus actuaciones sobre sus alumnos (Shavelson y Stern, 1983).



Figura 1. Modelo de Clark y Peterson (citado en Gimeno, 1998).

En el decurso del proceso educativo, los profesores planifican según el tiempo y volumen de la materia a programar; estructuran y organizan unidades didácticas siguiendo diversas concepciones y prácticas; muchas de las cuales devienen en:

- Rutinas pedagógicas: alivian el volumen de decisiones conscientes, permitiendo atender y observar el flujo real de los acontecimientos.
- Decisiones de intervención: al observar irrupciones o distorsiones en sus estrategias y rutinas, planificadas o no, suscitan una adaptación del modelo planificado a los aspectos de la situación concreta.
- Entre sus funciones, según Pérez y Gimeno (1988), destacan:
- Corregir y ajustar la estrategia planificada.
- Afrontar aspectos y situaciones imprescindibles en principio.
- Regular el comportamiento de acuerdo con ciertos principios didácticos.
- Adaptar las tareas a los diferentes alumnos.

En cualquier situación, el docente se debate entre una serie de juicios, decisiones y propuestas que derivan del modo de interpretar las intervenciones, por lo que su comprensión no solo transita por conocer los procesos formales y las estrategias de procesamiento de información o toma de decisiones, sino por escudriñar en la red ideológica de las teorías y creencias que determinan su sentido sobre el mundo en general y su práctica docente en particular.

En ese quehacer, se reconoce el influjo determinante del sustrato ideológico, omnipresente en los procesos de pensamiento y acción del profesor. Cuanto más complejo, fluido y cambiante es el escenario de la práctica pedagógica, más decisivo se presenta el “rico almacén de conocimientos generales sobre los objetos, personas, acontecimientos, relaciones peculiares [...], que cada hombre ha construido a lo largo de su experiencia, en particular de su experiencia profesional” (Nisbet y Ross, 1980, citados en Pérez y Gimeno, 1988, p. 44). Pero, no es solo el sustrato ideológico el que regula las intervenciones docentes, lo hace también el “conocimiento práctico”, adquirido en la experiencia como conocimiento proposicional explícito, bien organizado y articulado lógicamente. Todos ellos gravitan de modo más o menos indefinido, paradójico e irracional en sus intercambios; incluyendo las interpretaciones reflejas derivadas socialmente que orientan las acciones cotidianas (“teorías implícitas”; Janesick, 1977).

Los profesores no son observadores indiferentes en el aula, sino son agentes interesados, vitalmente implicados en el flujo de intercambios simbólicos del grupo psicosocial del aula, lo que supone aceptar responsabilidades sociales por la calidad de sus intervenciones, siendo valorado en función de sus efectos y en el desarrollo de sus alumnos, que sesgan inevitable y sistemáticamente el sentido del profesor en los éxitos y fracasos estudiantiles. Su actividad no es lineal ni casual, sino una actividad intencional, cargada de valores, en un medio psicosocial de interinfluencias, donde los actores interpretan y proyectan su particular mundo de significados construidos (Gimeno y Pérez, 1995).

En el proceso de la enseñanza-aprendizaje es notorio el carácter incierto e imprevisible, así como la naturaleza problemática y frecuentemente conflictiva de los intercambios que la caracterizan, haciendo cuestionable la opción didáctica adoptada en virtud de los valores priorizados. En ese proceder, cada quien se comporta conforme al sustrato de ideas y sentimientos que configuran sus intervenciones.

La actividad profesional docente es de una “conversación reflexiva” con la situación del problema, en un entorno complejo, incierto y ambiguo, y de implicación, indagación y ensayo como actor y receptor sobre el saber que ofrece y la actuación que realiza, afectado por la estructura de las tareas académicas y por el clima psicosocial del medio escolar, que los sitúa dentro de ámbitos, como argumenta Schön (1992):

- Persona-profesores con estructuras cognitivas rígidas, pobres y poco diferenciadas, que intentan mantener invariables sus esquemas en contra de

potentes evidencias contrarias al medio. Incluso, reconociendo el carácter contraproducente de su ineficacia, negarán o distorsionarán la información que no encaje con sus previsiones.

- Persona-profesores con estructuras mentales y redes semánticas amplias; buscan la extensión, diferenciación e integración de estímulos e informaciones de fuentes dispares y diversas; quiebran el egocentrismo mental y se abren a las sucesivas reformas de sus esquemas, generadas por los cambios y la evolución de sus vivencias.

En síntesis, es manifiesta la interacción recíproca del pensamiento y la acción de los docentes en un entorno ecológico concreto: la intervención pedagógica en el aula, donde se revelan las diversas decisiones asumidas en: a) los aspectos técnicos del actuar (instrumentos y estrategias adaptadas a una situación), y en b) los aspectos morales de la acción, es decir, normas, usos y prohibiciones (Schwab, 1983).

Evaluación del Aprendizaje en Ciencias

Los profesores organizan sus estrategias y estilos de enseñanza-aprendizaje

[...] situándolos en un contexto y poniendo los problemas en perspectiva, de manera que el alumno pueda establecer el nexo entre su solución y otras interrogantes de mayor alcance. El profesor se convierte en mediador del acto didáctico; y mediador significa mediar entre el discente y los contenidos; de modo que las estrategias y estilos de enseñanza repercuten en el rendimiento académico del estudiante. Su papel no se reduce a la transmisión de conocimientos, sino que se orienta a la formación integral de los educandos. (Salvador, 1994, pp. 71-72)

En la enseñanza-aprendizaje del área de CTA se hace evidente que

[...] hacer ciencia no se ajusta a ningún “método” preciso, a ningún algoritmo de etapas claramente definidas. El consenso general transita por que la esencia de la orientación científica —lejos de toda idea de “método”— se encuentra en el cambio de un pensamiento y acción basados en las “evidencias” del sentido común a un razonamiento en términos de hipótesis, a la vez más creativo (ir más allá de lo evidente,

imaginando nuevas posibilidades) y más exigente (fundamentar y someter a prueba las hipótesis, dudar del resultado y buscar la coherencia global). (Gil y Martínez, 1999, p. 19)

La docencia es un proceso que pone a prueba destrezas y conocimientos “seguros”, su aplicabilidad deviene de un proceso conducido y determinado por las situaciones implicadas en la construcción del conocimiento. Estas decisiones los sitúan ante los paradigmas pedagógicos predominantes en el escenario educativo nacional: el conductismo, cognitivismo y el constructivismo; que coexisten, muy a pesar de los cambios promovidos por las capacitaciones docentes; que, en lugar de esclarecer los propósitos pedagógicos, devienen en confusiones y desconocimientos que llevan a ejecutar una práctica educativa con dudas e improvisación (Arroyo, 2007).

Propiamente, en la didáctica de las ciencias, cada modelo didáctico se sintetiza en la Tabla 1.

Cada modelo está signado por características distintivas que hacen estimables las discrepancias. Por ejemplo, en torno al aprendizaje. Para el conductismo, su fundamentación tiene una base empírica, precisa de una contrastación para su objetivación, es decir, su carácter de “verdad” no depende del sujeto que la observa y analiza; esto lo sitúa dentro de la perspectiva epistémica del empirismo, donde “el conocimiento comienza con la experiencia y, que al mismo tiempo, ésta es su prueba de verdad. [...] en el sentido que las leyes teóricas son inducidas de la experiencia” (Flores, Gallegos y Reyes, 2007, p. 364). En tanto que, para el constructivismo, el conocimiento es resultado de una interacción social entre sujeto-objeto, perennemente resignificado en función de la posición prevalente, quien finalmente valida su “veracidad”; que lo sitúa en una visión epistemológica del relativismo, en el que

[...] el conocimiento es construido por sujetos y comunidades y que ese conocimiento constituye esquemas representacionales transformables conceptual y estructuralmente. Considera a los fenómenos como algo a ser interpretado y el proceso de validación está dado por la comunidad científica. (Flores et al., 2007, p. 364)

Situándonos en el plano de la evaluación del aprendizaje y de las orientaciones epistemológicas, en el conductismo se evalúa lo observable, reflejado en una conducta verificable (medición), es decir, en la adquisición de saberes y destrezas contrastables, rubricando el carácter empírico de la evaluación,

Tabla 1
Modelos Didácticos Utilizados por los Docentes de Ciencias

	Conductismo	Cognitivismo	Constructivismo
1. Origen del conocimiento	Toma de conciencia de una realidad estructurada	No separado del sujeto, que al actuar transforma el objeto de conocimiento, y construye sus propias interpretaciones.	Producto de la interacción dialéctica entre el sujeto cognoscente y el objeto, en un contexto de negociación social de significados
2. Desarrollo del conocimiento científico	Es acumulativo. Un cuerpo de conocimientos acabados y objetivamente probados	En continuo proceso de elaboración, revisión y reconstrucción	Fruto de sucesivas rectificaciones condicionadas por el pensamiento dominante de la época
3. Carácter de la actividad científica	Procura verdades objetivas, neutras, externas al individuo que las observa y analiza	Influye el contexto particular, conteniendo componentes subjetivos	Influye el contexto social, que posibilita no solo la producción, sino la validación del conocimiento
4. Concepción del aprendizaje y enseñanza de la ciencia (perspectiva epistémica)	Expresa un cambio estable en la conducta. Los saberes son transmitidos en una formación rígida y estructurada (Empirismo)	Confrontación de ideas previas con el conocimiento nuevo, aproximado por el maestro, libros, etc. (Racionalismo)	Enfatiza la necesidad de la interacción social y del papel del lenguaje en contextos escolares (Relativismo)
5. Papel del conocimiento previo	Si coincide con las ideas válidas; si no, se descarta por erróneo, procediéndose a su corrección	Participa del despliegue de estrategias que favorezcan el cambio conceptual	Debe desecharse, pues no existe continuidad entre concepciones alternativas y conceptos científicos
6. Evaluación del aprendizaje	Evalúa la conducta observable y sus condiciones. Mide el grado de ejecución del conocimiento y habilidades	Se centra menos en el producto y más en los procesos e interpretaciones, en y la significatividad del aprendizaje	Evalúa, adicionalmente, las habilidades, la colaboración y capacidad argumentativa

Nota. Fuente: Adaptado de Carbajal y Gómez (2002).

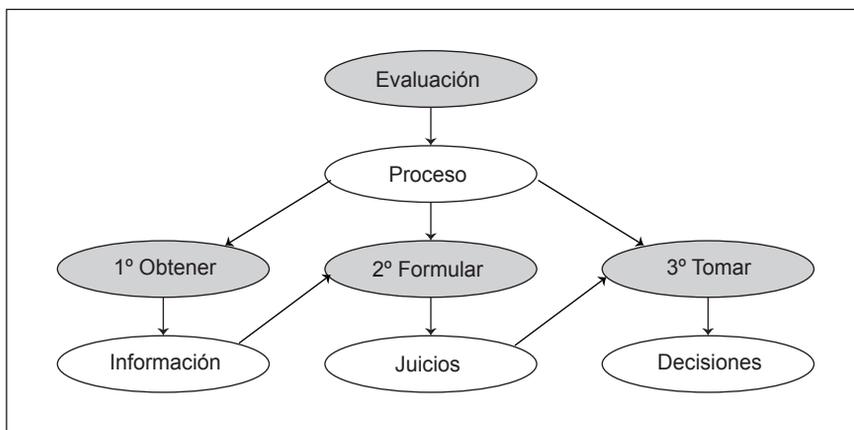
cuyo “propósito [es] recoger los resultados finales del proceso y valorar la eficacia del mismo en función de los porcentajes de obtención de los objetivos prefijados” (Domínguez y Diez, 1996, p. 351). Para el cognitivismo y constructivismo, importa menos el producto final, e inciden más en el carácter procesal y la evaluación de aspectos subjetivos pertinentes a los aprendizajes logrados, valorando tanto los procesos como los productos y bajo referentes formativos y criterial (Román y Diez, 1992).

Pero... ¿Qué es la Evaluación del Aprendizaje?

Toda propuesta evaluativa presupone “un proceso pedagógico continuo, sistemático, participativo y flexible, que forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Ministerio de Educación [MED], 2008, p. 51). Lo que involucra, como señalan ellos mismos, una serie de factores para sistematizar los criterios y definir los indicadores de quién es evaluado, a partir de dos funciones (MED, 2009):

- Pedagógica, al observar, recoger, analizar e interpretar información relevante sobre las necesidades, posibilidades y dificultades del aprendizaje; para reflexionar, emitir juicios y tomar decisiones pertinentes y oportunas para mejorar las actividades educativas.
- Social, al acreditar las capacidades estudiantiles de desempeño de determinadas actividades en los diversos escenarios.

La siguiente figura sintetiza las múltiples aproximaciones evaluativas:



El evaluar presupone la interacción profesor-contenido-alumno, de fases interrelacionadas y no como acciones singulares o puntuales. Demanda considerar la multiplicidad de circunstancias, propiamente, de las dimensiones que inciden en la mirada hacia sus protagonistas y a los procesos y acciones en el desarrollo de competencias y potencialidades del educando; tomando conciencia del proceso, valorando y proporcionando ayuda en el momento requerido (Serrano, 2002).

La evaluación, como inherente a la actividad pedagógica, involucra componentes que interaccionan como un todo orgánico; condicionada por elementos personales y sociales, al tiempo que incide sobre la actividad escolar: construcción del conocimiento, relaciones profesor-alumnos, interacciones en el grupo, estrategias y situaciones didácticas, disciplina, expectativas de alumnos, profesores y padres, valoración del individuo en la sociedad, etc. En su devenir, configura el ambiente educativo; define los momentos, contextos, instrumentos, actores y demás factores; revelando sus mecanismos, procesos, etc. (Fernández, 1986).

Toda evaluación se inicia con una necesidad planteada en una demanda y, por consiguiente, un estudio de la viabilidad de ese proceso; esa es una trascendental cuestión a tenerse en cuenta, y que merece especial reflexión, puesto que se relaciona directamente con nuestras razones e intereses, de modo que

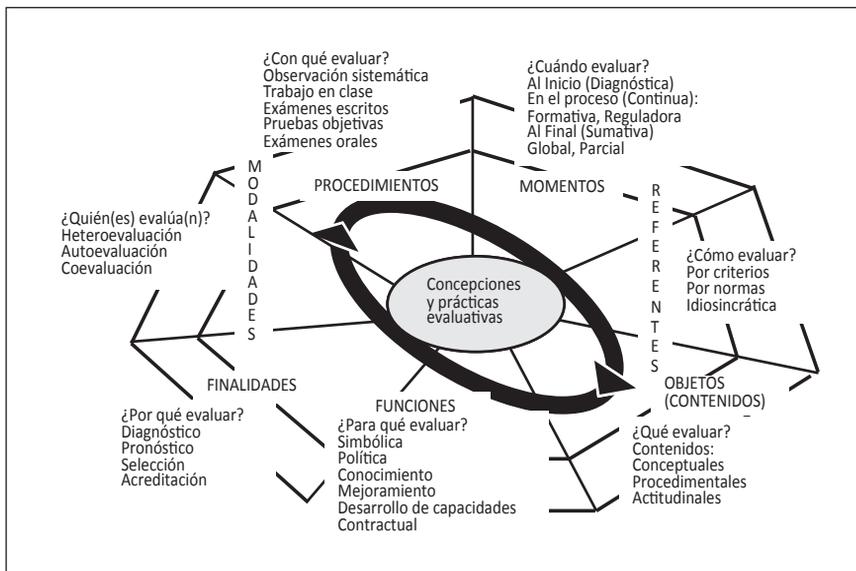


Figura 3. Dimensiones reflexivas de la evaluación del aprendizaje.

se garantice una evaluación significativa; o sea, la “evaluabilidad” de un objeto, sujeto, proceso o situación demandada y plenamente identificada. En ese cometido, cumplen un rol vital dado que, en definitiva, serán las concepciones y prácticas evaluativas hegemónicas las que intervendrán para determinar su fin, alcance y la trascendencia en los procesos educativos (Turpo, 2011).

Finalidades y Funciones: ¿Por Qué y Para Qué Evaluar?

La evaluación valora los procesos y resultados evidenciados a través de la enseñanza-aprendizaje. Los fines signan los propósitos, es decir, por qué evaluamos; mientras que, a través de las funciones, se explora el rol que desempeñan para la sociedad la Institución Educativa (I.E.), el proceso educativo y las personas implicadas.

Los fines (¿por qué?) y las funciones (¿para qué?) son complementarias, no necesariamente coincidentes; pueden ser variables, aunque no reconocidas ni conscientemente asumidas, pero con existencia real y en estrecha relación con el rol de la educación en la sociedad. A través de ellos, se explora lo explícito de los objetivos y lo implícito de las ideas y acciones hegemónicas (González y Flórez, 2000).

Las finalidades evaluativas, según Elola y Toranzos (2000), plantean:

- Diagnóstico, enfatiza la producción sistemática de información calificada con el objeto de orientar la toma de decisiones, la gestión, etc.
- Pronóstico, resalta su valor predictivo como recurso de alto potencial anticipatorio y explicativo sobre los procesos objetos de evaluación.
- Selección, destaca su uso con propósitos de selección. Por ejemplo, los exámenes de ingreso a diferentes II.EE., cuando los aspirantes superan el número de vacantes.
- Acreditación, se vincula con el valor social simbólico, subrayando las consecuencias de los resultados sobre el individuo o la institución evaluada; sea para la continuidad o la interrupción de los estudios, etc.

Para estas mismas autoras, las funciones evaluativas pueden ser de los siguientes tipos:

- Simbólica, transmite la idea de finalización de un ciclo, se asocia con frecuencia la evaluación con la conclusión de un proceso.

- Política, sirve de soporte a las decisiones; adquiere un rol sustantivo en la retroalimentación, la ejecución y el desempeño de los programas y proyectos.
- De conocimiento, se identifica como herramienta que amplía la comprensión de los procesos complejos.
- De mejoramiento, orienta la toma de decisiones de mejora de los procesos o fenómenos objeto de la evaluación, posibilitando una mayor comprensión de los componentes presentes.
- De desarrollo de capacidades, contribuye al desarrollo de dispositivos técnicos institucionales valiosos y pocos estimulados habitualmente.
- Contractual, explicitan y conforman el “contrato pedagógico” subyacente. Representa lo que el docente espera de esa relación y marca lo que cada uno de los alumnos está dispuesto a invertir en ella.

Tipo de Contenidos y Procedimientos: ¿Qué y Con Qué Evaluar?

La delimitación del objeto evaluativo (¿qué?) es un asunto central, de ella derivan las decisiones sobre los medios evaluativos (¿con qué?). El objeto de evaluación puede ser variado, depende del propósito; puede ser el proceso en su conjunto o algún componente del proceso: alumnos, docentes, planes, estrategias didácticas y recursos, clima educativo, etc. (Caña, Cardozo, Castillo, Caldera, Fuenmayor y Marcó, 2007). Básicamente, el objeto de aprendizaje lo constituyen los contenidos y capacidades concretadas por los estudiantes:

- **Contenidos conceptuales (declarativos):** es el ámbito más conocido, con la evaluación de la información se incluye además a los conocimientos previos. En tal proceder, la evaluación se orienta a evaluar la información sobre los datos o hechos declarados, como:
 - las tareas de evocación o recuperación de una información sin proporcionar indicios que faciliten el recuerdo, y
 - las tareas de reconocimiento de un dato, presentando varias alternativas de respuesta, y elegir la correcta.
- **Contenidos procedimentales (habilidades):** los procedimientos son un conjunto de acciones, formas de actuar y de resolver tareas. Son conocimientos referidos al saber hacer cosas o sobre las cosas (Coll, Pozo, Sarabia y Valls, 1992). Comprenden las actuaciones para resolver problemas, llegar a los objetivos o metas, a la satisfacción de propósitos, y el logro de

aprendizajes. Evaluar la significatividad del aprendizaje de procedimientos es constatar su funcionalidad (Mauri y Gómez, 1991) para construir un bagaje cultural y desarrollar el trabajo intelectual.

- **Contenidos actitudinales (valorativos):** las actitudes poseen un componente valorativo, constituyen la cristalización de los valores asumidos. Corresponde a la escuela ser artífice de su adquisición, sea por medios conscientes (formativos) o no conscientes (interpersonales). Las actitudes son pensamientos o sentimientos hacia cosas o personas que le gustan o disgustan, le atraen o repelen, le provocan confianza o no (Sarabia y Zarco, 1997). Se conocen o creen conocerse las actitudes al reflejarse en el hablar, en el actuar, en la relación con los demás.

El con qué evaluar implica la utilización de determinadas técnicas e instrumentos de evaluación para recoger información (instrumentos) e interpretar y analizarlos (técnicas) (González y Pérez, 2003). Seleccionar información exige una reflexión previa sobre lo adecuado. Implica no reducirse a constatar resultados, sino a ampliarlos, aportando información pertinente y elementos de análisis.

Las técnicas e instrumentos evaluativos resultan imprescindibles en una evaluación sistemática, coherente y eficaz (Escamilla y Llanos, 1995) (ver Tabla 2).

Los procedimientos evaluativos posibilitan un proceso reflexivo sobre el evaluar, considerando que no termina luego de una evaluación parcial (solo se consigna la nota obtenida); al contrario, es allí donde recién comienza, lo que invita a idear estrategias que retroalimenten el proceso, aprovechando los resultados de una evaluación integradora en la aprehensión de las capacidades del desempeño futuro (Vincensi y Angelis, 2008).

Referentes: ¿Cómo Evaluar?

Los referentes insinúan los procesos de comparación de lo que se pretende evaluar (Rodríguez, 2003); es decir, las ejecuciones del alumno con algún tipo de referencia: a) autorreferencia (respecto de las propias realizaciones) o b) heterorreferencia (las realizaciones determinadas por factores externos al alumno).

La utilización de uno u otro referente evaluativo se justifica por los objetivos pretendidos. El normativo y el criterial son los más considerados por los docentes. La norma mantiene una mayor rigidez a diferencia del criterio, que

Tabla 2
Técnicas e Instrumentos de Evaluación del Aprendizaje

1. Observación sistemática	1.1. Registro de incidentes significativos. Anecdóticos 1.2. Listas de cotejo o de control 1.3. Escalas de calificación 1.4. Cuestionarios
2. Trabajos en clase	2.1. Cuadernos de clase 2.2. Debates, presentaciones, salidas a la pizarra, preguntas, etc. 2.3. Trabajos de los alumnos 2.4. Grabaciones en video o en audio 2.5. Cualquier actividad de enseñanza o aprendizaje
3. Exámenes escritos	3.1. Preguntas de desarrollo de un tema 3.2. Preguntas de respuestas breves
4. Pruebas objetivas	4.1. De respuesta única y de completar 4.2. De verdadero-falso; sí-no; etc. 4.3. De elección múltiple 4.4. De ordenación 4.5. De agrupación de parejas
5. Exámenes orales	5.1. Exposición de un tema 5.2. Exposición y debate 5.3. Entrevista

Nota. Fuente: Castillo y Cabrerizo (2003).

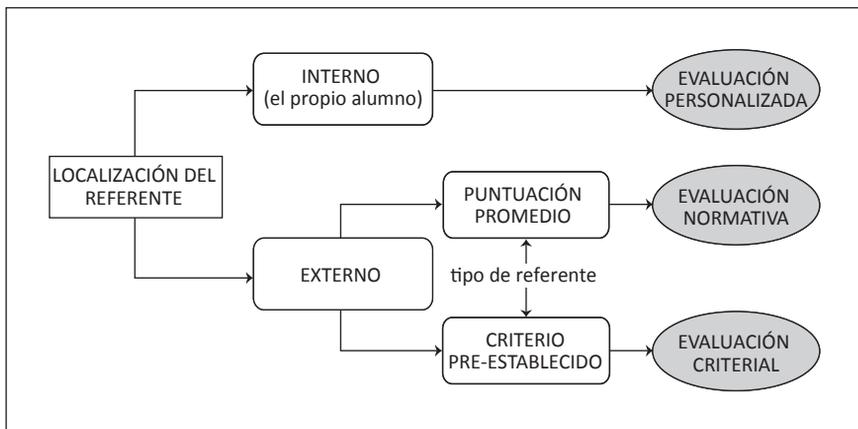


Figura 4. Tipo de evaluación según el referente (García, 1989).

Momentos: ¿Cuándo Evaluar?

El cuándo evaluar circunscribe los periodos evaluativos. Cabe distinguir tres lapsos distintos, aunque suelen actuar complementariamente:

- La evaluación inicial (previa): ocurre en la apertura del proceso de enseñanza-aprendizaje. Su meta es determinar el grado de preparación del alumno previo al nuevo aprendizaje, pronosticando dificultades y aciertos previsibles (diagnóstica; Rosales, 1988). Se adecua a los conocimientos previos y necesidades, al tipo de ayuda más adecuada para acceder a un nuevo aprendizaje. Demanda conocer cómo se resolvió la fase anterior, cuáles son los esquemas de conocimiento, su actitud, interés, nivel de competencia curricular, etc.
- La evaluación procesual (continua): ofrece información permanente, al controlar lo planificado (avance previsto); o si, por el contrario, aparecen desvíos que los desvirtúan, obliga a su reconducción. Es formativa, al detectar cuándo se produce una dificultad, las causas que la provocan y los correctivos a introducir, estipulando de acuerdo con el nivel de aprendizaje, y concretar los aspectos aún no dominados (Bloom, Hastings y Madaus, 1971); es una comprobación sistemática sobre los resultados previstos, adecuándola en función de los logros (Lafourcade, 1977). Y, es reguladora, mostrando no solo los resultados del proceso, sino los cambios que la realidad demanda (Gairin, 2009); o a la inversa, asegurando su ajuste a las personas a las que se dirige.
- La evaluación final (confirmatoria): determina si el aprendizaje ha sido logrado o no, y es el punto de partida para una nueva intervención. Toma datos de la evaluación formativa obtenidos durante el proceso y añade otros más puntuales. Explora los objetivos al término del periodo instructivo. Tiene una función sancionadora, en la medida en que ayuda a decidir el aprobado o no aprobado de un determinado grado de estudios, área curricular, titulación, etc. (Castillo y Cabrerizo, 2003).

Modalidades: ¿Quién(es) Evalúa(n)?

Es la fase de dinamización de los agentes y sujetos evaluadores (aunque la realidad del ejercicio docente privilegia al profesorado):

- Heteroevaluación: los evaluadores y los evaluados no son las mismas personas. Se lleva a cabo dentro del centro, por el propio personal y sin la

conurrencia de evaluadores externos (el profesor es quien evalúa a sus alumnos o la institución evalúa en concreto algunos aprendizajes; Castillo y Cabrerizo, 2003).

- Autoevaluación: los evaluadores evalúan su propio trabajo. Las responsabilidades del evaluado y del evaluador (alumno-docente) coinciden en la misma persona. La autoevaluación regula el autoaprendizaje y la autoenseñanza (Casanova, 1998).
- Coevaluación (interevaluación): evalúan determinadas personas o grupos pertenecientes a un aula, es decir, evaluadores y evaluados intercambian su papel alternativamente; propiamente, consiste en una evaluación entre pares (Delgado, 2009).

Concepciones y Prácticas Evaluativas de los Docentes

El pensar y actuar docente en los intercambios educativos incluye diversas tareas: a) planificación de su intervención, reacción ante las exigencias imprevistas o no, ante las interrupciones y el rechazo; b) el modo de reflexionar sobre su práctica y de evaluar su comportamiento, y c) los efectos de todo el proceso en el grupo y en cada estudiante en particular (Pérez, 1995). Estas dependen de los conocimientos y la experiencia acumulada; sus interacciones son el sustrato vital que incide en las concepciones y prácticas docentes.

En la socialización profesional, el profesorado forma sus discursos y rutinas sobre el alumno, el aprendizaje, la evaluación, el área curricular, etc.; definiendo la “forma de intervención” docente e interacción en el aula, en el centro y su entorno.

Ahora bien, ¿cómo se forman y adquieren las concepciones y prácticas docentes y qué factores condicionan su pervivencia? Responder a estas interrogantes abre a otras: ¿son los pensamientos pedagógicos los que dominan la actuación docente?, o ¿son las prácticas las que dirigen las ideas docentes? Para la línea del pensamiento y la acción, las concepciones y prácticas coexisten a través de interacciones mutuas, no regidas por una causalidad sino por la interrelación instituida dentro de un marco concreto (el entorno escolar; Shavelson y Stern, 1983). Las ideas y hechos de los docentes reflejan una determinada visión epistemológica, “juegan” un papel estructurador, bloquean o dinamizan, fragmentan o integran parcelas de su conocimiento profesional (Porlán, Rivero y Martín, 1997).

La complejidad de la evaluación comporta en su naturaleza la interacción del pensamiento y acción, reflejando una multitud de variables y relaciones

que inciden en su delimitación teórica y su concreción práctica. En su decurso, existen relaciones no unívocas sino biunívocas, en continua interacción de factores, configurando un todo organizado que se asume en la evaluación del aprendizaje como un proceso reflexivo, sistemático y riguroso. Estas ideas y prácticas han evolucionado, identificándose con la medida, adecuación a objetivos, análisis de procesos, respuesta a usuarios, instrumento para la toma de decisiones, etc., planteando su convivencia en la diversidad (Mateo, 2000).

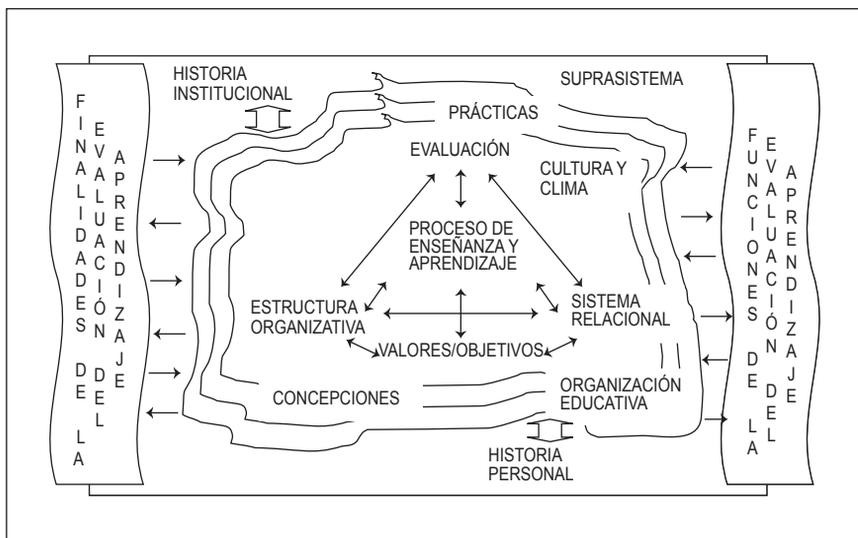


Figura 5. Elementos para el análisis de la dinámica evaluativa (adaptado de Castillo, 2002).

El esquema representa los diversos componentes (objetivos, estructuras de organización y sistema de relaciones humanas) y dinámicas organizativas (actuación de directivos y procesos que se aplican) que conforman el entramado de relaciones formales e informales de carácter sistémico y ecológico que hace incoherente cualquier estudio individual de los elementos de una organización educativa en consideración a la dinámica evaluativa (Castillo, 2002).

Las concepciones y las prácticas protagonizadas por los docentes en la dinámica evaluativa, comprenden:

- Una estructura mental subyacente
- Un modelo explicativo
- Una génesis individual y social (Giordan y Vecchi, 1988).

Actúan como procesos que devienen de una actividad de construcción mental de lo real. Su elaboración se efectúa a partir de las informaciones grabadas en la memoria, y resultan de los sentidos y las relaciones con los otros. Luego, se codifican, organizan y categorizan dentro de un sistema cognitivo global y coherente, según las inquietudes y usos que hace cada cual; sea para completar, limitar o transformar, originando nuevas concepciones y prácticas.

En general, son constructos difusos y difíciles de operacionalizar. Constituyen representaciones de la realidad con suficiente validez y credibilidad para guiar las intervenciones docentes; se forman tempranamente, tienden a permanecer aun ante fuertes contradicciones lógicas, creando un filtro a través del cual los fenómenos son interpretados y la información procesada (Pajares, 1992).

Los profesores, frecuentemente, no somos conscientes de nuestras concepciones y prácticas y, además, estas permanecen estables a pesar de la subsecuente formación; las aparentes contradicciones suscitadas se explican a partir de la falta de conciencia de las mismas: sin reflexión ni revisión de los propios marcos de referencia. Es en la evaluación donde se revela su punto crítico; en algunas ocasiones, las prácticas que lleva a cabo contradicen sus convicciones, o sus propias ideas no son plasmadas coherentemente en su realización fáctica.

Su interacción no se entiende como causal o mecánica, sino que se explica siguiendo la “metáfora del embudo”, según la cual los profesores, padres y los demás son comparables a un embudo en el que caen una serie de ideas, siendo el resultado un escaso número de acciones (Sigel, 1986). En el plano de la evaluación, estaría dado por todos los marcos interpretativos y aplicativos sobre el recojo de la información, la formulación del juicio y las posteriores decisiones; tan entremezcladas entre sí, que resulta complejo identificar una determinada prevalencia, por su carácter interactivo. Son producto de una combinación (recíproca) irreconocible, sobre quién influye sobre quién, y más aun, cómo son estas interinfluencias.

En la intervención docente se encuentran impresas las huellas de su pensamiento y acción; siendo reconocibles como elemento inseparable de su hacer práctico (Carretero, 1991).

Metodología de Estudio

La investigación implicó la aplicación de un Cuestionario Docente sobre la Evaluación del Aprendizaje del área curricular de CTA (CDEA-CTA/2010) a

235 profesores del área de CTA; muestra representativa calculada a partir del universo de docentes (579), mediante el procedimiento de muestreo bietápico.

La selección de docentes encuestados consideró el criterio de estratificación a partir de la ubicación geográfica (distrito), el género y la edad de los docentes.

Tabla 3

Población y Muestra de Profesores del Área Curricular de CTA de la Provincia de Arequipa

Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL)	Población	Muestra	%
Arequipa Norte	259	103	44,7
Arequipa Sur	288	115	49,7
La Joya	34	13	5,6
Total	579	231	100

Nota. Fuente: Gerencia Regional de Educación Arequipa (2009).

Dichos docentes laboran tanto en II.EE. de Gestión Pública Directa como de Gestión Pública Privada (de convenio)²; situados en los ámbitos urbanos, urbano-marginales y rurales de la Provincia de Arequipa (UGEL Arequipa Sur, Arequipa Norte y la Joya)³.

Análisis de Resultados

Se ha organizado la información de modo tal que posibilite una aprehensión de los aspectos fundamentales propuestos en los supuestos investigativos que orientan el estudio.

Sobre la Muestra Estudiada

Su descripción se ajusta a las variables situacionales analizadas:

2 Denominaciones utilizadas en los documentos de gestión de la Gerencia Regional de Educación de Arequipa.

3 Mayores detalles al respecto se pueden encontrar en la tesis doctoral de Turpo (2011).

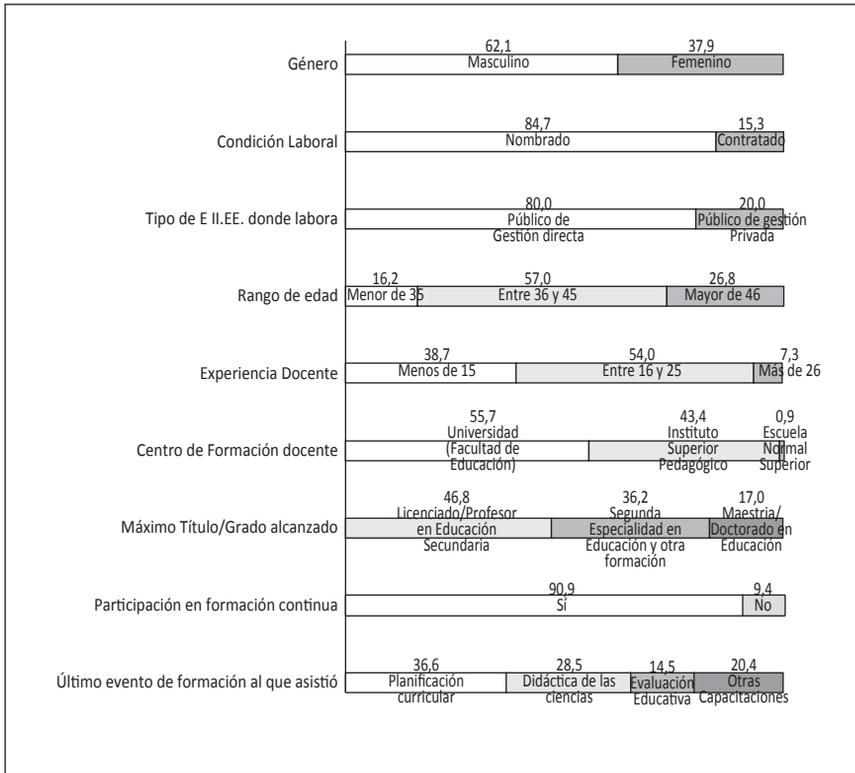


Figura 6. Perfil socioprofesional de los docentes encuestados (%).

Por género, los docentes varones son mayoría, respecto de las docentes mujeres; están en una relación aproximada de 2 a 1. Considerando la condición laboral, los nombrados representan al grupo predominante.

Los docentes encuestados laboran mayormente en II.EE. públicas de gestión directa, más que en las de convenio. Por edad, se distribuyen, mayoritariamente entre los 36 y 45 años de edad (57,0%), configurando un profesorado de mediana edad, y en la etapa más productiva del ejercicio docente.

Este colectivo acumula una probada experiencia docente, superior al tercer quinquenio, indicativa del ejercicio pedagógico atesorado por los docentes que laboran en el sector público de la provincia de Arequipa.

Considerando la máxima titulación pedagógica lograda, se observa la prevalencia de los(as) licenciado(as) y profesores(as) en Educación Secundaria, y más de la mitad tienen estudios de posgrado u otras formaciones profesionales. La encuesta revela que los docentes, declaran mayoritariamente que se

formaron en una universidad (55,7%); y algo menos en un instituto superior pedagógico (43,4%)⁴.

Los datos permiten apreciar el alto nivel de implicación docente en la formación continua donde, de cada 10 docentes, 9 asisten a los eventos programados. Las razones de intervención son múltiples, lo mismo que las ausencias. Los docentes que participan en eventos de capacitación docente se inclinan mayoritariamente, por la planificación curricular y la didáctica de las ciencias, eventos relacionados con su quehacer pedagógico; en ambos, se abordan cuestiones de enfoque, orientaciones metodológicas y criterios de evaluación. Quienes optan, específicamente, por la evaluación educativa, representan un escaso 14,5%. En suma, la preferencia docente en formación continua transita prioritariamente por aspectos curriculares y didácticos.

Sobre las Concepciones y Prácticas Evaluativas de los Docentes

La dinámica evaluativa es un proceso presente en toda actividad humana; de una u otra manera, regula y coexiste en ese acontecer. En cualquier decurso de la vida, la toma de decisiones se funda en los resultados de la valoración realizada.

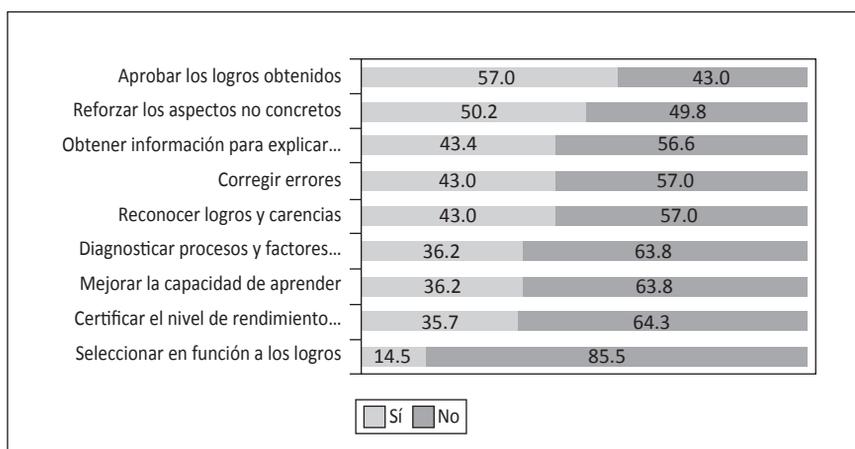


Figura 7. Finalidades evaluativas.

4 Un aspecto a tenerse en cuenta es que gran parte de los docentes, adicionalmente a la formación recibida en un Instituto Superior, concurren a la universidad a realizar estudios complementarios (Bachillerato en Educación) para continuar estudios de posgrado (Maestría y Doctorado). De ahí, la mayor identificación con la universidad como centro de formación docente.

En ese cometido, las finalidades evaluativas posibilitan explorar lo explícito de los objetivos y lo implícito de las ideas y acciones hegemónicas en el acto educativo. Propiamente, los docentes revelan una diversidad de fines promovidos.

En el plano de la acreditación, para los docentes prima “aprobar los logros obtenidos” en un 57%; seguida de “certificar el nivel de rendimiento académico”, en menor valor (35,7%), subrayando el valor simbólico de la evaluación, resaltando su propósito utilitario y su valoración a través de la nota o calificativo asignado al aprendizaje de sus estudiantes.

Con carácter de pronóstico se busca “reforzar los aspectos no concretados” en 50,2%; “corregir errores”, en 43,0% y “mejorar la capacidad de aprender” en 36,2%; indicando la tendencia explicativa de para qué se evalúa, sus presagios tienden a retroalimentar, corregir y mejorar el aprendizaje; y a estas decisiones, los docentes le asignan una considerable importancia.

Dentro del diagnóstico, prevalecen “obtener información para explicar resultados” en un 43,4%; “reconocer logros y carencias”, en 43,0%; y “diagnosticar procesos y factores pertinentes”, en 36,2%, lo que revela el escaso énfasis docente en la búsqueda de información para tomar decisiones pedagógicas. Y siguiendo propósitos selectivos, se opta por “seleccionar en función a los logros” (14,5%). Una opción casi descartada por los docentes, evidenciando su poca consideración, por su carácter discriminatorio.

Las distintas finalidades evaluativas “no necesariamente se plantean como excluyentes pero sí determinan opciones metodológicas diferenciales” (Elola y Toranzos, 2000). En ese sentido, la preferencia mayoritaria por acreditar implica vincular los fines evaluativos con el valor simbólico asignado por la sociedad, a través de la escuela; enfatizando en las consecuencias de los resultados, vía la certificación acreditativa de los logros; reconociendo en los estudiantes su progresión en los estudios, como aprobado o desaprobado en el área; signando a la evaluación del aprendizaje con constatar el logro de las competencias y saberes alcanzados como consecuencia de su participación en las actividades de enseñanza-aprendizaje; y a la efectividad y eficiencia de la I.E. como prestadora de servicios a la sociedad (Valenzuela, 2004).

De ese modo, los docentes valoran las distintas finalidades de los aprendizajes logrados por sus alumnos, marcando la impronta de los propósitos que signan esa evaluación.

Se entiende por función evaluativa a los diversos procesos subyacentes al conocer, comprobar, tomar decisiones, etc. durante un acto valorativo; propiamente, se tornan en reales, en cuanto se toma conocimiento de sus resultados,

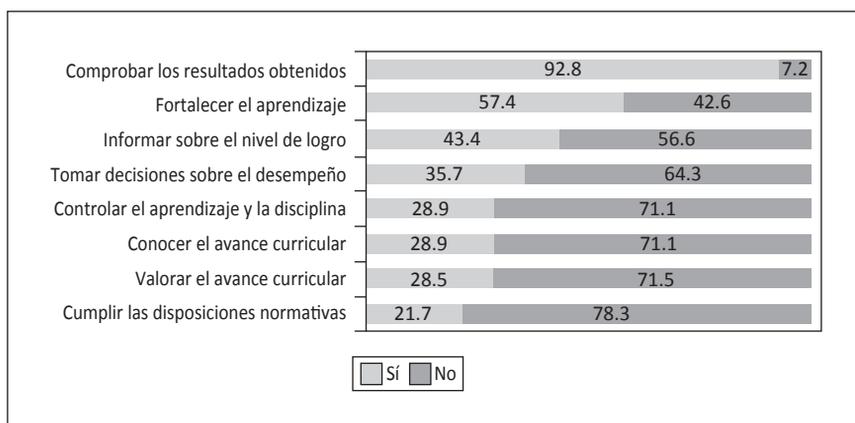


Figura 8. Funciones evaluativas (%).

planteando una diversidad de razonamientos no solo pedagógicos sino también éticos. En ese devenir, los docentes se poseionan en torno a sus preferencias evaluativas, revelando sus interpretaciones sobre el para qué evaluar.

Considerando el carácter simbólico de la función evaluativa, se decantan por “comprobar los resultados obtenidos” en un 92,8%; evidenciando el carácter de culminación de un ciclo, de terminación de un acto educativo, que los docentes prefieren en forma muy amplia.

En la función política, se pretende “fortalecer el aprendizaje” en 57,4%, y “cumplir las disposiciones normativas” en 21,7%. Implica en la intelección docente que lo políticamente correcto es manifestar la opción por la mejora al fortalecerla; y, lo contrario, es denigrar las normas establecidas. Un juego moral complejo, por el que se obvia lo prescrito y se justifica a través de una cuestión lógica, se trata propiamente de una subestimación de lo regulado.

Reforzando este posicionamiento, la opción por la mejora de la evaluación se traduce en un 43,4% al “informar sobre el nivel de logro”, y un 35,7% al “tomar decisiones sobre el desempeño”. Sus opciones refuerzan lo expresado en el párrafo precedente. Los docentes, aunque manifiesten en otros planos su preferencia por el mejoramiento, en la realidad lo consideran escasamente.

En esa misma línea, la evaluación como conocimiento es pensada para “conocer el avance curricular” en un 28,9% y para “valorar el avance curricular” en 28,5%; señalando el escaso valor asignado a esta función evaluativa por los docentes.

Y, finalmente, como función de desarrollo de capacidades, “controlar el aprendizaje y la disciplina” en 28,9%, complementa la escasa valoración que se asigna a casi todas las funciones descritas por Elola y Toranzos (2000) que, con excepción de la función simbólica, sería la única altamente considerada por los docentes.

Esta claridad en las funciones evaluativas posibilita llevar a cabo los procesos educativos con oportunos resultados, sin distorsionar la realidad (Moreno, 2002). Por el simbolismo otorgado a la comprobación de los resultados obtenidos, significa reconocer que “los docentes [fundamentalmente] sintetizan y concretizan aquello que buscan consolidar en sus alumnos: conocimientos, habilidades cognitivas, destrezas, imágenes de ciencia, actitudes, transformación conceptual, entre los principales aspectos” (López y Rodríguez, 2007, p. 3509), como evidencia del trabajo realizado a la terminación de un periodo académico.

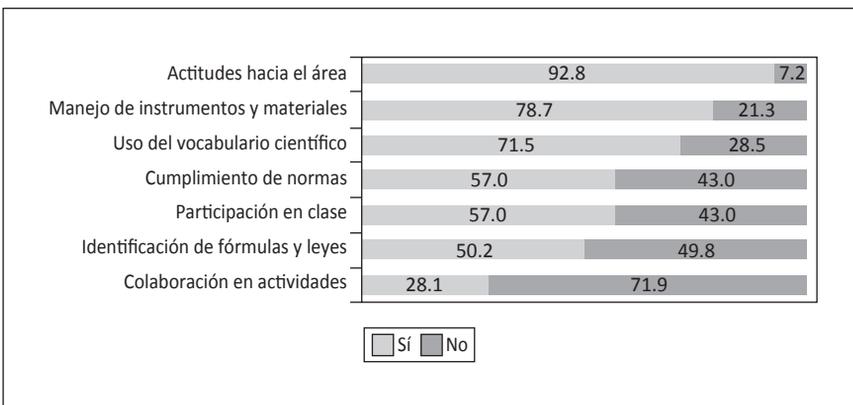


Figura 9. Contenidos evaluativos (%).

Los contenidos responden a la interrogante ¿qué evaluar?, es decir, qué objetos son susceptibles de valoración en las ciencias. Los contenidos, como los objetos, son variados y dependen de cómo se evalúa.

En el área de CTA, los docentes expresan su deferencia respecto de los distintos tipos de contenidos curriculares: declarativos, procedimentales y actitudinales, de la siguiente manera:

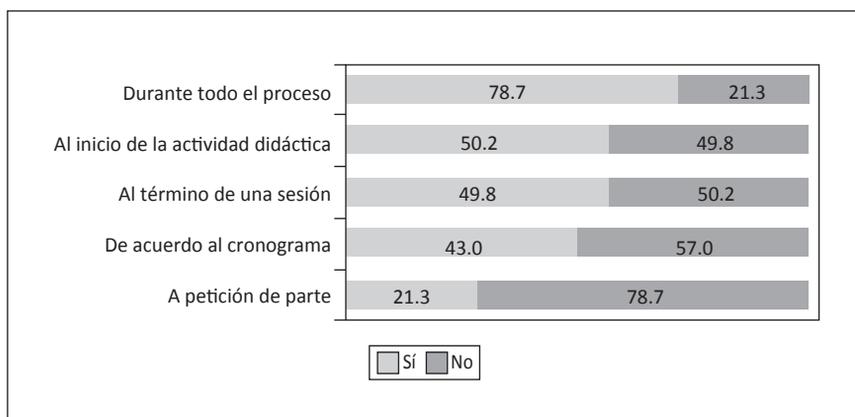
Sobre los contenidos actitudinales, que incluyen a los valores, conductas, etc., asumen las “actitudes hacia el área” en 92,8%; el “cumplimiento de normas”, en 57,0%; la “participación en clase”, en 57,0%; y la “colabora-

ción en las actividades”, en 28,1%. Para estos docentes, lo importante es la disposición para aprender ciencias, exigiendo intervención y acatamiento, pero escasamente solicitan cooperación. Estos componentes demandados “cojean”, pues sus “patas” no están equilibradas, por lo que se revela que, en realidad, no es tanta la preeminencia evaluativa de lo actitudinal sobre los demás contenidos, sino una somera ilusión de la apariencia de un cambio, algo así como un movimiento “gatopardista” (todo cambia para que todo siga igual).

En torno a los contenidos procedimentales, relacionados con el saber hacer, señalan su uso en el “manejo de instrumentos y materiales” en 78,7%; esto es fundamental en las ciencias, por cuanto aportan a la resolución de problemas y ejercicios.

Considerando los contenidos conceptuales, se decantan por el “uso del vocabulario científico” en 71,5% y la “identificación de fórmulas y leyes” en 50,2%. Estas menores opciones por el saber llevaron a reflexionar que habían sido relegadas por lo valorativo, lo cual, como se constató líneas atrás, no es así, sino una quimera. Los conocimientos declarativos siguen prevaleciendo como contenido preferido en la evaluación.

La evaluación de los tipos de contenido guarda sinergia con las competencias que el estudiante debe adquirir, como consecuencia de la apropiación y aplicación de los saberes y la sistematización pedagógica. Y en el análisis realizado, no se evidencia ese justo equilibrio en la evaluación, sino que persiste el predominio de lo conceptual sobre los demás tipos de conocimientos.



Los momentos evaluativos remiten a la dinámica de explorar cuándo evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje; en ese afán coexisten diferentes periodos para estimar los juicios valorativos sobre los logros de los estudiantes, reconociendo “la naturaleza real de su intervención y las consecuencias y efectos que produce” (Pérez y Moreno, 1998).

En ese quehacer, los docentes expresan su predilección por evaluar “durante todo el proceso” en un 78,7%; este es un aspecto que revela el carácter formativo asignado a la evaluación, y manifiesto por el seguimiento continuo.

En segundo término, optan por evaluar “al inicio de la actividad didáctica” en 50,2%; este tipo evaluativo es vital, pues explora el bagaje estudiantil y la predisposición para considerar lo que el estudiante aporta.

La opción por evaluar al final, esto es, “al término de una sesión”, en 49,8%, alude a una consideración menor, a solo asumir el carácter finalista y concluyente de la evaluación. En la misma orientación, se entiende a la elección “de acuerdo con el cronograma” en 43,0%, una posición que discrepa con el carácter procesal de la evaluación, pues esta no está sujeta a fechas establecidas, sino que es plausible de realizar durante el proceso en sí.

La tendencia mayoritaria por la evaluación procesal señala la internalización docente de una estrategia para mejorar y fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, estableciendo criterios continuos de evaluación en la construcción de conceptos, procedimientos y actitudes (competencias) en los estudiantes; legitimando, justificando y consensuando los “instrumento para indicar en qué dimensiones se debe incidir más prioritariamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, orientar acerca del modo más ade-

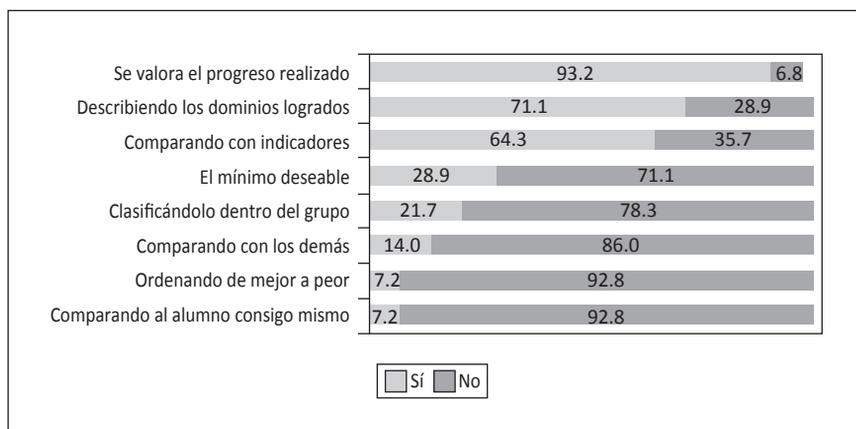


Figura 11. Referentes evaluativos (%).

cuado para reforzar los aspectos a tener en cuenta, y detectar los progresos alcanzados” (Bolívar, 2000).

Toda evaluación se encamina a una inevitable comparación de las ejecuciones de los alumnos respecto de algo, un referente que establece un valor de juicio sobre un alumno (Casanova, 1998); expresando su relevancia en el logro o no del aprendizaje. Considerando el normotipo (referente de comparación), la evaluación será interna o externa.

En esas intenciones, los docentes prefieren la evaluación criterial, por cuanto “se valora el progreso realizado” en un 93,2%, el cual se realiza “comparando con indicadores” en un 64,3%, resaltando así que los logros obtenidos se comparan con los criterios preestablecidos (indicadores de aprendizaje o estándares), lo cual es una decisión apropiada, por cuanto la evaluación discurre por esos laudos.

Se inclinan menos por una evaluación normativa, “clasificándolo dentro del grupo” en un 21,7%, “comparando con los demás”, 14%; y “ordenando de mejor a peor”, 7,2%. Estas decisiones sitúan en retirada al promedio como referente evaluativo, lo cual es significativo.

Eligen mucho menos la evaluación personalizada, considerando “el mínimo deseable”, 28,9%; y “comparando al alumno consigo mismo”, 7,2%, un referente evaluativo escasamente valorado y conocido en su aplicación, de ahí la mínima consideración.

La determinación de un referente evaluativo obedece a identificar bajo qué motivos interpretar la “compleja red de conocimientos interconectados con formas de concebir lo que implica enseñarla y aprenderla” (Guerra, 2006). Como es de ver, los referentes entroncan con varios aspectos de la evaluación, es un “proceso interactivo que se produce entre los involucrados en el desarrollo del proceso de aprendizaje y se inicia conjuntamente con las fases de la praxis docente que se emprenda” (Guerrero y Vera, 2008).

Razonando sobre estos presupuestos, la expectativa docente se sitúa en describir los criterios (indicadores) establecidos. Esta orientación, parece responde mejor a sus concepciones y prácticas evaluativas.

Los procedimientos evaluativos incluyen las técnicas e instrumentos utilizados en la valoración de los aprendizajes logrados, posibilitando recoger, analizar e interpretar la información.

Los docentes encuestados eligen los procedimientos atendiendo a:

Los opción de los exámenes orales, a través de las “exposiciones individuales/en grupo” en 79,0%, y a las “lecciones orales” en un 77,0%, como predominantes en la evaluación del aprendizaje en ciencias.

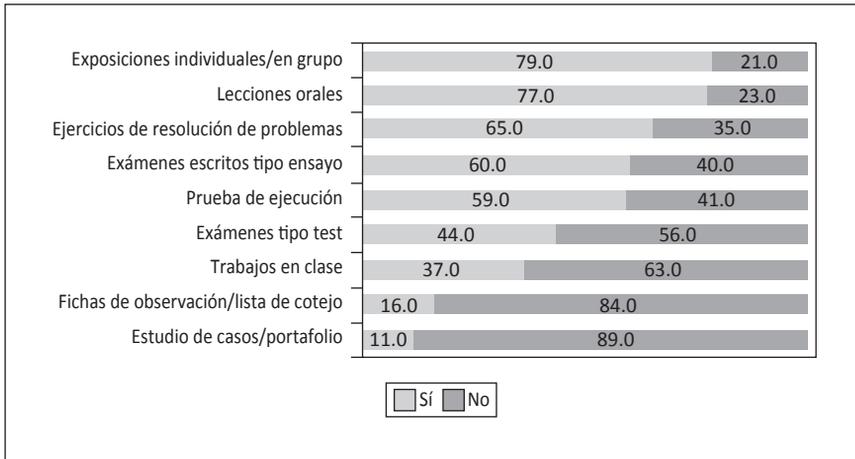


Figura 12. Procedimientos evaluativos (%).

En una siguiente elección, prefieren los exámenes escritos, mediante los “ejercicios de resolución de problemas” en un 65,0%; los “exámenes escritos tipo ensayo”, en 60,0%; y las “pruebas de ejecución”, en 59,0%; revelando la prevalencia de este tipo de procedimientos evaluativos.

Y en menor proporción, los “exámenes tipo test” en un 44,0%; los “trabajos en clase”, en 37,0%; como procedimientos menos preferidos.

Y aun menor, se consideran la “lista de cotejo o escalas/fichas de observación” en 16,0%; y el “portafolio/estudios de caso” en 11,0%.

La multiplicidad de iniciativas en torno a los procedimientos evaluativos, orilla a organizar los recursos de manera flexible para resolver las determinadas circunstancias planteadas, tal que resulten útiles. La variedad y complementariedad de su uso otorga ventajas y desventajas en el proceso de registro y análisis de la información, dado que sus implicancias cognitivas y afectivo-emocionales se relacionan positivamente con el rendimiento académico (Huaney, 2010).

Se observa una priorización de los denominados instrumentos “tradicionales”, es decir, de los exámenes orales y escritos y de las pruebas objetivas que dominan el universo de utilización, tratando de registrar los avances de los alumnos en los procesos referidos al saber, hacer, ser y convivir.

Como los docentes refieren, la modalidad mayoritariamente elegida es la heteroevaluación, donde la exclusividad del acto evaluativo corresponde “solo al docente”, en un 71,9%; esta es la prevalencia de una decisión hegemónica. Las expectativas siguientes, “a la institución educativa”, le asignan

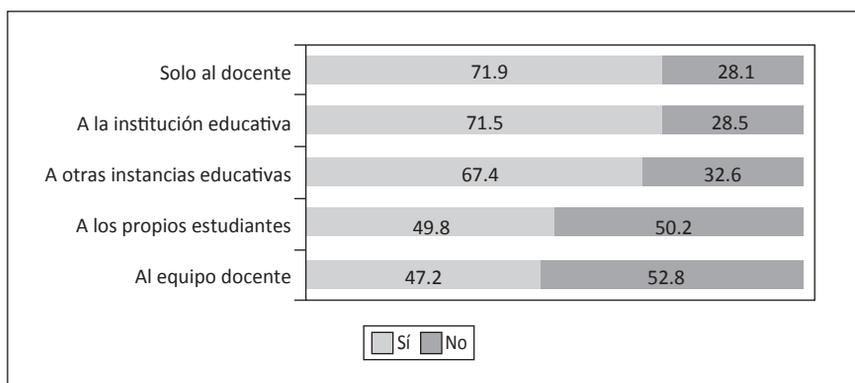


Figura 13. Modalidades evaluativos (%).

casi similar preponderancia, un 71,5%; y las “otras instancias educativas”, algo menos, 67,4%; son los otros protagonistas de esta modalidad evaluativa.

En menor proporción, se opta por la autoevaluación, es decir, consideran delegar la responsabilidad “a los propios estudiantes” en un 49,8%; significando una opción no muy valorable por los docentes.

Y aun en menor proporción estiman la coevaluación, es decir, un compartir responsable con “el equipo docente”, en un 47,2%.

La priorización de la heteroevaluación por los agentes evaluadores es prueba del “privilegio” enarbolado en la “percepción de las características y demandas de aprendizaje más aproximada o coincidente con la información que aportan los profesores” (Pérez y Carretero, 2009). Y esto ha sido claramente apreciado en este análisis.

Discusión y Conclusión de los Resultados

Las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de ciencias están dentro de los procesos de mayor responsabilidad; forman parte de la “instrumentalización” de los procesos y resultados educativos, proporcionando un conocimiento “tangibles” de los estudiantes. En ese devenir, elaboran de forma personal un marco comprensible de sus intervenciones, como representaciones consideradas “teóricamente más válidas” (Martín et al., 2006) y asumidos con un convencimiento más próximo a un “conocimiento correcto” que a una “operatividad real”, evidenciando una actuación desconcertante; a veces, con intervenciones disonantes, contradictorias y secuelas confusas.

Este marco referencial se organiza en esquemas que incluyen estrategias y procedimientos para la planificación, la ejecución y la evaluación educativa, los cuales son generalmente tácitos y constituidos en la mente y el discurso docente mediante principios prácticos, conocimientos, creencias, reglas, hábitos, etc. convertidos en rutinarios. Desde esa dinámica, se busca la racionalidad, atendiendo la importancia y el sentido asignado para develar sus concepciones y prácticas (Borko, 1997).

El estudio demuestra que existen concepciones y prácticas evaluativas que los docentes internalizan como muy estables y difíciles de cambiar; y otras que se encuentran en pleno cambio, pero no a grandes saltos sino de manera progresiva, detectándose distintos posicionamientos evaluativos de los profesores del área de CTA, por lo que es “posible que en un mismo profesor podamos detectar concepciones coherentes con distintas perspectivas” (Solís, Porlán y Rivero, 2005, p. 3) que van desde las consideradas como “tradicionales” hasta las “modernas” (renovadas).

Entre las orientaciones consideradas como “tradicionales”, los docentes resaltan que la finalidad de la evaluación del aprendizaje es acreditar, es decir, de aprobar y certificar los logros (o sea, el rendimiento académico) de los estudiantes; en la línea de los resultados encontrados por Buendía, Carmona, González y López (1999), de registrar “los conocimientos suficientes para superar la materia y promocionar al siguiente nivel” (p. 143), relegando así el carácter formativo que contemplan los fines evaluativos. En lo que respecta a las funciones evaluativas, prevalece la dimensión simbólica, al circunscribir sus decisiones y actuaciones a la conclusión de un periodo académico, como respuesta al “cumplimiento a exigencias administrativas [...] presionados por las fechas estipuladas [y] cumplir con las notas trimestrales” (Yáñez, 2007, p. 5).

Entre las concepciones y prácticas evaluativas inscritas en la misma tendencia de las anteriores se encuentra el énfasis asignado a los contenidos⁵ conceptuales, generando que el resto de contenidos pivoten en torno a ellos, significando “una nueva cualidad del conocimiento: que sea ‘moldeable’ para que puedan aprenderlo unos alumnos concretos, ya no todo puede ser aprendido significativamente ni de la misma manera por todas las personas” (Izquierdo, 2005, p. 112).

5 Denominar a los contenidos como conocimientos resulta más pertinente, por cuanto posibilita sustentar una actividad científica escolar, motivada y con una finalidad, que se concreta en propuestas docentes temáticas coherentes e interesantes (Izquierdo, 2005).

Dentro de los posicionamientos considerados como renovados o “modernos” resaltan la evaluación procesual como el momento evaluativo más preferido, por cuanto proporciona

[...] conocimiento de las razones de los errores y aciertos que se producen. El acto evaluativo, desde esta perspectiva, más que un proceso para certificar o aprobar, se coloca como participante, como optimizador de los aprendizajes contribuyendo a proporcionar información relevante para introducir cambios y modificaciones para hacer mejor lo que se está haciendo. (Bordas y Cabrera, 2001, p. 32)

También se decantan por una evaluación criterial, contraria a la evaluación normativa, prefiriendo el uso de criterios para indagar la situación de un individuo con respecto a un campo de conocimientos definidos (Popham, 1978), transformando secuencialmente las competencias en capacidades observables y valorables (a través de indicadores) que el estudiante ha de tener en cuenta para valorar sus acciones.

En esta tendencia, se prefieren instrumentos que evalúen, básicamente, las capacidades resolutivas y expositivas, los cambios conductuales, observables, medibles y contrastables, como los exámenes orales/escritos, sin considerar “las características personales del alumno, ni al proceso de enseñanza-aprendizaje, ni a las finalidades que se persiguen, etc.” (Buendía et al., 1999, p. 149). Igualmente, se prefiere la heteroevaluación, asignando exclusiva responsabilidad a la actuación docente, limitando los espacios y tiempos del acto de evaluar, propiciando un encuentro evaluativo que no tiene nada de participativo y, por lo tanto, nada de democrático (Bocanegra, 2010).

Visto así, se aprecia la convivencia de dos paradigmas educativos; en un sentido, pervive un proceso pedagógico centrado en la modificación de los patrones de conducta como fundamentos orientativos, traducidos en una evaluación verificable y con resultados medibles y moldeables por reforzamientos. Esta es una contemplación antropológica y psicológicamente conductista preferida por los docentes de ciencias, asumida como “sinónimo de examen, diseñada e implementada no para cumplir con funciones pedagógicas (orientadora y retroalimentadora), sino para satisfacer necesidades burocrático-administrativas y de rendición de cuentas” (Moreno, 2009, p. 588), y como “medio que permite controlar, clasificar y seleccionar también, el acceso a las diferentes oportunidades...” (Pérez, 2007, p. 26). Y, en sentido inverso, afloran formas pedagógicas distintas de la relación con los

protagonistas y con la multitud de medios y herramientas, en un proceso paulatino de comprensión en la acción. Estas, entienden una evaluación que toma en cuenta la singularidad del alumno, donde el acto evaluativo evidencia nociones no solo técnicas relativas a la evaluación, sino también significaciones de carácter psicológico, político, social y moral (Santos, 2001) que conducen a seleccionar determinados procedimientos evaluativos que, de una u otra forma, reflejan un conocimiento profesional y creencias y que, en definitiva, influyen en el aprendizaje y producen efectos críticos en los estudiantes (Prieto y Contreras, 2008).

En términos generales, las concepciones y prácticas docentes sobre la evaluación del aprendizaje en el área curricular de CTA están fundadas en supuestos más o menos explícitos y en usos más o menos implícitos, y asociados a discursos y rutinas pedagógicas en progresiva renovación; con manifiesta convivencia de preceptos y postulados “tradicionales” y “modernos”, provenientes del conductismo y los constructivismos.

La pervivencia o persistencia de estas concepciones y prácticas evaluativas “obedecería” a los contextos situacionales, fundamentalmente a decisiones y comportamientos adquiridos en la socialización profesional. Entre estos factores incidentales estarían la orientación epistemológica de las ciencias; así, el empirismo se relacionaría con el conductismo y, a su vez, con una evaluación tecnológica o conductual.

En este proceso de indeterminaciones y convivencias mutuas, la formación continua del docente cumple rol preponderante; trasgrediendo el modus vivendi profesional del docente, suscitando la promoción de evoluciones sustanciales en apariencia pero que, en esencia, mantienen el statu quo, dado que no responden “a sus demandas profesionales ni de ofrecerles una formación suficiente para enseñar a las nuevas generaciones de alumnos” (Marchesi y Martín, 2002, p. 135).

Pistas para el Debate

Las políticas de capacitación docente, al desconocer lo que los docentes saben y hacen, los sitúan como parte del problema y no como alternativa de superación de las “tradicionales” concepciones y prácticas pedagógicas. Este “olvido voluntario” torna a la formación continua del docente en un “mero saludo a la bandera” y no en una posibilidad de renovación docente, haciendo prevalentes los factores que la condicionan.

El reconocimiento de las concepciones y prácticas evaluativas subyacentes en los docentes de ciencias debe ser el punto de partida para (re)orientar nuevos discursos y realizaciones; generando la mutabilidad versátil y capacidad de innovar continuamente a partir de considerar la innovación docente como un salto progresivo y no como el agotamiento de lo que dice y hace el docente en su actual ejercicio pedagógico.

En el plano de la evaluación del aprendizaje, la reflexión presupone la transitividad entre el pensamiento y la acción. En ese sentido, las dimensiones de una evaluación reflexiva constituyen un círculo virtuoso de construcción perenne que se inicia y concluye en el planteamiento y revisión de las finalidades evaluativas, discurriendo sobre las funciones que desarrollen las diversas facetas educativas y sociales, precisando los contenidos en torno a los cuales se configura el conocimiento, la compartición responsable de las modalidades evaluativas en los variados momentos del hecho educativo, asumiendo distintos referentes evaluativos que vayan desde lo idiosincrático a lo criterial, y sustentándose en la diversidad de procedimientos evaluativos que exploren los diversos ámbitos formativos, sin exclusividad absolutista.

La indagación de las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes no debe presumir, menos entenderse como obstáculos, su identificación revela potencialidades aprovechables que bien pueden servir de ejemplo, por su efectividad, como factores decisivos del éxito de una experiencia, sin concentrarse en lo accesorio o anecdótico lo que, en instancias últimas, provoca desconciertos e incertidumbres. Por lo que resulta fundamental precisar conceptual y metodológicamente los referentes de los enfoques renovadores, a fin de no configurar escenarios de confusión terminológica, menos aun en lo sustancial.

Referencias

- Arroyo, A. (2007). *Resultados de la ejecución del PLANCAD 1999-2001 en las áreas de capacitación docente y rendimiento académico de los estudiantes de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo* (tesis doctoral). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.
- Bloom, B.; Hastings, J. T. y Madaus, G. F. (Eds). (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. Nueva York: Mc Graw-Hill.
- Bocanegra, B. (2010). *Evaluar preguntas y no respuestas. Perspectiva didáctica*. Lima: Fondo Editorial Universidad Privada Juan Mejía Baca.
- Bolívar, A. (2000). La mejora de los procesos de evaluación. Ponencia presentada en el curso *La mejora de la enseñanza*. Murcia: Federación de Enseñanza de Unión General de Trabajadores de Murcia.
- Bordas, I. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía LIX*, 218, 25-48.
- Borko, H. (1997). New forms of classroom assessment: Implications for staff development. *Theory into Practice*, 36, 231-238.
- Buendía, L.; Carmona, M.; González, D. y López, R. (1999). Concepciones de los profesores de educación secundaria sobre evaluación. *Educación XXI*, 2, 125-154.
- Caña, W.; Cardozo, E.; Castillo, A.; Caldera, O.; Fuenmayor, N. y Marcó D. (2007). *Evaluación de los aprendizajes*. Bolívar: Universidad Nacional Experimental Politécnica Fuerzas Armadas.
- Carbajal, E. y Gómez, M. (2002). Concepciones y representaciones de los maestros de secundaria y bachillerato sobre la naturaleza, el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), 577-602.
- Carretero, M. (Comp.) (1991). *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires: Aiqué.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*. Madrid: Muralla.
- Castillo, S. (Coord.). (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: Pearson.

- Clark, C. (1978). *Choice of a model for research on teacher thinking*. Michigan: East Lansing, Institute for Research on Teaching.
- Coll, C.; Pozo, J. I.; Sarabia, B. y Valls, E. (1992). *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- Delgado, K. (2009). Evaluación y metacognición en el aula. *Investigación Educativa*, 13(24), 119-133.
- Domínguez, G. y Díez, E. (1996). La evaluación del funcionamiento de un centro a través del análisis de su cultura organizativa como instrumento para la mejora y la innovación. En G. Domínguez y J. Mesanza (Coords.), *Manual de organización de instituciones educativas* (pp. 347-404). Madrid: Escuela Española.
- Eco, H. (1998). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Elola, N. y Toranzos, L. (2000). *Evaluación educativa: una aproximación conceptual*. Recuperado de www.campus-oei.org/calidad/luis2.pdf
- Escamilla, A. y Llanos, E. (1995). *La evaluación del aprendizaje y la enseñanza en el aula*. Zaragoza: Edelvives.
- Fernández, M. (1986). *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Flores, F.; Gallegos, L. y Reyes, F. (2007). Perfiles y orígenes de las concepciones de ciencia de los profesores mexicanos de química. *Perfiles Educativos XXIX*, 116, 60-84.
- Gairin, J. (2009). Usos y abusos en la evaluación. La evaluación como autorregulación. En J. Gairin (Ed.), *Nuevas funciones de la evaluación* (pp. 11-44). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- García, J. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación*. Madrid: Síntesis.
- Gerencia Regional de Educación de Arequipa. (2009). *Padrón de Instituciones Educativas*. Arequipa: Dirección de Gestión Institucional - Equipo de Estadística
- Gil, D. y Martínez, J. (1999). ¿Cómo evaluar si se “hace” ciencia en el aula? *Alambique*, 20, 17-27.
- Gimeno, J. (1998). Profesionalización docente y cambio educativo. En A. Alliaud y L. Duschitzky (Comps.), *Maestros: formación, práctica y transformación escolar* (pp. 131-135). Madrid: Miño y Dávila.
- Gimeno, J. y Pérez, Á. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Visor.

- Giordan, A. y Vecchi, G. (1988). *Los orígenes del saber*. Sevilla: Diada.
- González, M. y Pérez, N. (2003). *La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Fundamentos básicos*. Mimeo: Universidad Castilla La Mancha.
- González, O. y Flórez, M. (2000). *El trabajo docente*. México: Trillas.
- Guerra, M. (2006). Los científicos y su trabajo en el pensamiento de los maestros de primaria. Una aproximación pedagógicamente situada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31), 1287-1306.
- Guerrero, W. y Vera, L. (2008). La evaluación en la praxis docente universitaria como mecanismo para asegurar la calidad. *ORBIS, Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*, 11(4), 110-142.
- Huaney, R. (2010). *La función motivadora de los instrumentos de evaluación de aprendizajes y su relación con el rendimiento académico de los alumnos de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo* (tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.
- Izquierdo, M. (2005). Hacia una teoría de los contenidos escolares. *Enseñanza de las Ciencias*, 23(1), 111-122.
- Janesick, V. (1977). An ethnographic study of a teacher's classroom perspective (tesis doctoral). Michigan State University, Michigan.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE). (2008). *Evaluación y prácticas pedagógicas en ciencias naturales. Resultados de las pruebas de CC. NN. en 6to. de Primaria*. Santiago: LLECE-UNESCO.
- Lafourcade, P. (1977). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel.
- Mahoney, M. (1974). *Cognition and behavior modification*. Cambridge: Ballinger Publishing.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Marchesi, A. y Martín, E. (Comps.) (2002). *Evaluación de la educación secundaria*. Madrid: Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo.
- Marsellés, M. (2003). *Actitudes y procesos de pensamiento de los profesores de la Etapa Infantil ante las diferencias de sus alumnos y sus familias. Una concepción preventiva* (tesis doctoral). Universidad de Lleida, España.
- Martín, E.; Mateos, M.; Martínez, P.; Cevi, J.; Pecharromán, A. y Villalón, R. (2006). Las concepciones de los profesores de primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez, M. Mateos,

- E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 143-159). Barcelona: Graó.
- Mateo, J. (2000). La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación. Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 7-34.
- Mauri, T. y Gómez, I. (1991). La funcionalidad del aprendizaje en el aula y su evaluación. *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 28-32.
- Ministerio de Educación. (2008). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Lima: MED.
- Ministerio de Educación. (2009). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Lima: MED.
- Moreno, T. (2002). Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado. *Perfiles Educativos XXIV*, 95, 23-36.
- Moreno, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad. Tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 563-591.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pérez, A. (1988). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En A. Villa (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 128-148). Madrid: Narcea.
- Pérez, Á. (1995). La investigación educativa. En J. Gimeno y Á. Pérez, A., *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 155-134). Madrid: Visor.
- Pérez, G. (2007). La evaluación de los aprendizajes. *Reencuentro*, 48, 20-26.
- Pérez, A. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.
- Pérez, M. y Carretero, M. (2009). La evaluación del aprendizaje en la educación secundaria: análisis de un proceso de cambio. *Límite*, 4(19), 93-126.
- Pérez, M. y Moreno, J. (1998). *Evaluación de dificultades en el aprendizaje de Física y Química en el segundo ciclo de la ESO*. Madrid: MEC-CIDE.
- Popham, J. (1978). *Criterion-Referenced measurement*. Nueva Jersey. Prentice Hall.

- Porlán, R.; Rivero A. y Martín, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 15(2), 155-171.
- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, 2, 245-262.
- Rodríguez, J. A. (2003). La evaluación en el diseño curricular. Concepto, análisis y caracterización de la evaluación en la educación española actual. En A. Medina, J. A. Rodríguez y M. A. Sevillano (Coords.), *Diseño, desarrollo e innovación del Currículum en las instituciones educativas II* (pp. 861-881). Madrid: Universitas.
- Rodríguez, D. y López, Á. (2007). Conceptualización de la evaluación y su relación con el aprendizaje y la práctica docente: el caso de los profesores de ciencias naturales. *Enseñanza de las ciencias* [Nº Extra], 3508-3513.
- Román, M. y Diez, E. (1992). *Currículum y Aprendizaje. Un modelo de diseño curricular de aula en el marco de la reforma*. Madrid: Itaka.
- Rosales, C. (1988). *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid: Cincel.
- Salvador, F. (1994). El profesor como mediador en el acto didáctico. En O. Sáenz (Dir.), *Didáctica general* (pp. 65-88). Alcoy: Marfil.
- Santos, M. (2001). *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*. Madrid: Homo Sapiens.
- Sarabia, B. y Zarco, J. (Eds.). (1997). *Metodología cualitativa en España*. Madrid: Consejo de Investigaciones Sociales.
- Schwab, J. (1983). *Un enfoque práctico para la planificación del currículum*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Serrano, S. (2002). La evaluación del aprendizaje. Dimensiones y prácticas innovadoras. *Educere*, 6(19), 247-257.
- Shavelson, R. y Stern, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 372-420). Madrid: Akal.
- Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Sigel, I. (1986). Reflections on the belief-behavior connection: Lessons learned from a research program on parental belief systems and teaching strategies.

- En R. Ashonore y D. Brodzinsky (Eds.), *Thinking about the family: Views of parents and children* (pp. 35-66). Nueva Jersey: Hillsdale.
- Solís, E.; Porlán, R. y Rivero, A., (2005). ¿Qué concepciones curriculares del profesorado de ciencias en formación inicial pueden suponer un obstáculo? Ponencia presentada en *XXIII Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales*, Granada.
- Turpo, O. (2011). *Concepciones y prácticas docentes sobre la evaluación del aprendizaje en el área de Ciencias y Tecnología y Ambiente en las Instituciones Educativas de educación secundaria del sector público de la provincia de Arequipa (Perú)* (tesis doctoral no publicada). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.
- Valenzuela, J. (2004). *Evaluación de instituciones educativas*. México: Trillas.
- Vincenzi, A. y Angelis, P. (2008). La evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Orientaciones para el diseño de instrumentos de evaluación. *Revista de Educación y Desarrollo*, 8, 17-22.
- Yáñez, V. (2007). Concepciones de la evaluación y qué sucede en el aula. *Evaluar para aprender*, 1, 1-21.
- Zaragoza, J. (2003). *Actitudes del profesorado de secundaria obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Manuscrito recibido: 07 de julio, 2011

Aceptado: 25 de octubre, 2011

RESEÑA

Aplicando las Neurociencias a la Educación

Walter L. Arias Gallegos

Universidad Católica San Pablo

Salas, R. E. (2008). *Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Walter Arias es psicólogo por la Universidad Nacional de San Agustín. Es egresado de la Maestría en CC. de la Educación con mención en Psicopedagogía Cognitiva de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Tiene una segunda especialidad en Orientación y Consejería del Niño, el Adolescente y Psicoterapia familiar. Está diplomado en Neurociencias aplicadas a la Educación por la UNSA. Es profesor en la Escuela Profesional de Psicología e investigador adjunto de la Universidad Católica San Pablo. Ha publicado dos libros, así como artículos en revistas locales, nacionales e internacionales. Actualmente, se encuentra investigando los estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios, la incidencia del síndrome de *burnout* en Arequipa, el uso de las TIC en la educación y el trabajo, y la historiografía de la psicología arequipeña. Es editor de la "Revista de Psicología de Arequipa".

Los “estilos de aprendizaje” son extensamente estudiados dentro del ámbito educativo y han suscitado el interés de diversos profesionales (psicólogos, docentes, neurólogos, etc.). Este interés empieza a institucionalizarse en América Latina de modo que ya existen revistas especializadas, como es el caso de la “Revista de Estilos de Aprendizaje” (“Learning Styles Review”), que edita electrónicamente la Universidad de Educación a Distancia (UNED) desde 2008. Asimismo, el 24 y 25 de noviembre se celebró el Primer Congreso Iberoamericano de Estilos de Aprendizaje en Chile. Como es de esperarse, la publicación de artículos de investigación y de textos de consulta sobre el tema también ha venido reportando un importante incremento, que se acompaña del abordaje cada vez más especializado de los estilos de aprendizaje, en tanto que existen un sinnúmero de teorías y tipologías que los definen, categorizan y transfieren al terreno de la praxis educativa.

El libro “Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia” del Profesor Raúl Salas Silva sigue esta línea. Raúl Salas escribe un libro todavía inusual en países de habla hispana, que revisa el constructo de estilos de aprendizaje desde un enfoque que toma como base la compleja actividad del cerebro. El primer capítulo, de carácter introductorio, toca el tema de las diferencias individuales con sustento en la filosofía y la psicología. Todos somos diferentes, dice el autor, y dichas diferencias se manifiestan en el plano cognitivo, afectivo y conductual. Por tanto, concluye que no se puede esperar de la educación una acción homogeneizadora, sino que más bien respete y promueva el desarrollo de las potencialidades de los educandos. Erigir una educación sobre la base de los estilos de aprendizaje es, por tanto, una alternativa que torna viables un sinnúmero de oportunidades para modernizar la escuela y el quehacer docente.

En el segundo capítulo se analiza el concepto de estilos de aprendizaje. El autor desarrolla tres líneas de investigación que han tenido una injerencia tradicional en la conceptualización de los estilos de aprendizaje: la psicología diferencial, el psicoanálisis y la psicología cognitiva. Salas aborda el tema haciendo un recorrido histórico que encuentra en su camino a importantes figuras como Gordon Allport, Louis Thurstone, Melanie Klein y Riley Gardner; que han aportado cada cual, desde su propia perspectiva, a la formulación del estilo de aprendizaje como constructo. El capítulo finaliza examinando las relaciones entre la personalidad y los estilos de aprendizaje, destacándose la tipología de Jung, de la que se deriva el trabajo de Katherine Briggs e Isabel Myers que se concreta con la construcción del *Myers-Briggs Type Indicator* (MBTI). Se trata de un inventario que, independientemente de sus

múltiples versiones, se ha utilizado para valorar los estilos de aprendizaje en función de cuatro pares de preferencias que representan una contradicción: extraversión-introversión, sensación-intuición, pensamiento-sentimiento, juicio-percepción.

El tercer capítulo revisa diversas tipologías de los estilos de aprendizaje, señalando sus características comunes y haciendo una pormenorización de los modelos de preferencias ambientales y de enseñanza (que incluyen la teoría de Canfield y Lafferty, la teoría de los esposos Dunn y Price, el modelo factorial de Keefe y Monk, y la teoría de Renzulli y Smith, que abarca las habilidades y los intereses de los estudiantes), los modelos de interacción social (se destaca aquí la teoría de Grasha y Reichmann), los modelos del procesamiento de la información (que abarcan las teorías de Felder, Gregorc, Honey y Mumford, Hunt, Kolb y Schmeck). Se esperaba que la tipología de Kolb, de amplia difusión en los países latinos, tuviera mayor atención de la que el autor le da. Finalmente, la teoría de Myers y Briggs es nuevamente revisada dentro de los modelos de niveles de personalidad.

La diferencia entre estilos de aprendizaje y estilos cognitivos ameritó para el autor tocarla de forma particular, en el cuarto capítulo, mientras que el quinto está abocado a la hemisfericidad cerebral. Las asimetrías cerebrales y la alta especialización de las funciones neuronales son temas que introducen al lector en las preferencias del aprendizaje y los estilos cognitivos de los estudiantes según la dominancia cerebral. Asimismo, se revisan algunos tests relacionados con la hemisfericidad, como el de Torrance y el *Brain Styles* de Miller. En el capítulo sexto se profundizan las conexiones entre los estilos de aprendizaje y la hemisfericidad cerebral. Este capítulo es esencial, porque muestra al lector los criterios y los fundamentos neuropsicológicos del aprendizaje. Como acápite especial, se expone el 4 Mat (*4 Mat System* de Bernice Mc Carthy), que es un modelo de enseñanza basado en los cuatro estilos de aprendizaje de Kolb y en los descubrimientos más recientes en el campo de las neurociencias. El método resalta por su secuencialidad y la contextualización de la didáctica que debe emplear el profesor que lo aplique. El autor es ilustrativo, pues coloca tres modelos de clase basados en el 4 Mat, a manera de ejemplo.

En el siguiente capítulo, Salas es aun más analítico al desarrollar en detalle los métodos y técnicas educativas que son producto de los estudios de la hemisfericidad cerebral. Se toman en cuenta los métodos de enseñanza que aumentan la creatividad, técnicas que favorecen el funcionamiento

equilibrado del cerebro y los modelos educativos holísticos de dos autores que enfatizan el aprendizaje del cerebro como un todo, como son Linda Williams e Isadore Sonnier. El autor es claro y contundente al expresar las limitaciones de una educación que solo estimula el desarrollo de uno u otro hemisferio. Salas expone diversas estrategias que activan las funciones del hemisferio izquierdo y del derecho. La planificación de las clases, el uso de metáforas, actividades multisensoriales, la experimentación directa, las dramatizaciones y la transferencia del aprendizaje resultan muy útiles en uno u otro caso.

El octavo capítulo, que se titula “Enfoques del aprendizaje”, inicia con la definición de este constructo como la “variación cualitativa en el aprendizaje desde la perspectiva del acto de aprender” (p. 205). De ello se desprenden, según los estudios de los suecos Marton y Säljö, que cita el autor, dos niveles de procesamiento que son adoptados preferentemente por los estudiantes. El enfoque superficial del aprendizaje es característico de estudiantes que hacen una reproducción literal de los contenidos que son objeto de estudio y que solo tienen por objetivo aprobar los exámenes. Estos dicentes fracasan en derivar significados plenos de las lecturas que realizan y presentan un rendimiento académico deficiente. Por otro lado, quienes tienen un enfoque profundo del aprendizaje son más activos y críticos en su propio proceso de aprendizaje, se encuentran involucrados con el estudio y, como resultado, presentan mejor desenvolvimiento académico. Basándose en este enfoque, el grupo de investigación de Entwistle amplió el trabajo de Marton y Säljö, incorporando aspectos de la situación social en que ocurre el aprendizaje. De sus estudios emergieron tres dimensiones: orientación de significado, orientación a reproducir y orientación de logro; que definen los enfoques de estudio de los aprendices.

El capítulo nueve contempla las diversas teorías de los estilos cerebrales. Partiendo del modelo del cerebro triuno de MacLean, se centra luego en el modelo del cerebro total de Ned Herrmann. Según Herrmann, que toma como base los estudios de Roger Sperry —Premio Nobel de Medicina en 1981 por sus investigaciones en cerebros divididos—, el cerebro, además de mostrar una especificidad hemisférica que divide el cerebro en dos cuadrantes (derecho e izquierdo), puede dividirse en cuatro cuadrantes si se consideran las diferencias del procesamiento de la zona cortical y la zona límbica. Esta organización funcional del cerebro implica cuatro estilos de aprendizaje. El racional implica una dominancia del cuadrante A, es decir, de la zona cortical (superior) del hemisferio izquierdo. Las personas con esta dominancia son lógicas y analíticas,

tienen preferencia por los números y las verbalizaciones. Tienen además, aptitud para carreras de ingeniería y ciencias. El tipo organizado presenta una dominancia del cuadrante B (ubicado en la zona límbica izquierda), y se caracteriza por ser secuencial, estructurado y detallado, su procesamiento es lineal. Las carreras de administración y contabilidad son ideales para estas personas. El tipo experimental presenta una dominancia cortical derecha (cuadrante C). Estas personas son imaginativas, sintetizadoras, artísticas y creativas. Su procesamiento es holístico y prefieren carreras relacionadas con el manejo de empresas, la planificación y el arte. El sentimental tiene una dominancia límbica derecha (cuadrante D), es emocional, le interesa la música, es muy sociable y espiritual. Le interesan las carreras donde existe riqueza de relaciones interpersonales, como docencia, enfermería, psicología, etc.

Raúl Salas explica también los perfiles de doble dominancia cerebral, límbica y diagonal, los perfiles de triple dominancia y dominancia cuádruple, así como la validez del HBDI (*Herrmann Brain Dominance Instrument*), instrumento que creó Herrmann en 1979 para valorar las diferentes formas de dominancia cerebral y, en función de ello, determinar los estilos de aprendizaje correspondientes. Lo interesante de la teoría de Herrmann es que, así como existen estilos de aprendizaje en función del cuadrante o de los cuadrantes dominantes, se puede establecer un perfil de enseñanza que caracteriza la labor docente.

Continuando con la estructura del texto de Salas, el capítulo diez comprende el modelo tricerebral de Waldemar de Gregori, mientras que en el onceavo capítulo se exponen los métodos para determinar los perfiles de dominancia hemisférica en función de la inspección muscular. Se describen algunos de los 32 perfiles y se proponen recomendaciones para apoyar a los aprendices con dominancia izquierda y derecha, que se conocen como lógicos y gestálticos, respectivamente. En el capítulo doce se integra toda la información de las teorías neurobiológicas de los estilos de aprendizaje. Se analizan las diferencias de acuerdo con el género, el uso del lenguaje, el trabajo grupal y los movimientos corporales, además de otros criterios. Este capítulo es antesala del último, que trata las implicaciones y aplicaciones didácticas de los estilos. Aquí se desarrolla, en 41 páginas, la transferencia de los estilos cerebrales en el área educativa, poniendo especial énfasis en el estilo de enseñanza que debe asumir el docente según los estilos de aprendizaje que tienen los estudiantes. Esto comprende tanto el diseño curricular como la planificación de las sesiones de aprendizaje, la didáctica y las metodologías de evaluación.

En resumen, podemos decir que el autor hace una exposición amplia del tema que no solo queda en la teoría, sino que trasciende en la práctica. Brinda información sobre los instrumentos de valoración de los estilos de aprendizaje para facilitar las evaluaciones de los estudiantes y diseñar estrategias de abordaje psicopedagógico en la escuela. La bibliografía consultada por el autor (277 referencias) y la experiencia con que cuenta como docente e investigador, hacen de este texto una obra de obligada consulta que ofrece una perspectiva neurocientífica sobre la cual cimentar los fundamentos de una educación programada, que demanda la atención de los profesores y los investigadores involucrados con las neurociencias.

Manuscrito recibido: 15 de junio, 2011

Revisión final: 17 de junio, 2011

Aceptado: 24 de julio, 2011

RESEÑA

La Investigación Transcultural del Desarrollo Infantil

Tomás Caycho Rodríguez

Universidad Inca Garcilaso de la Vega

Bornstein, M. (2010). *Handbook of Cultural Developmental Science*. Nueva York: Psychology Press.

Tomás Caycho Rodríguez es Licenciado en Psicología por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Ha sido docente colaborador del curso de Psicología Educativa en la Facultad de Psicología de la UNMSM y se desempeña actualmente como docente en la Facultad de Psicología y Trabajo Social de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega (UIGV). Sus áreas de interés actual en investigación giran en torno a la Psicología del Desarrollo Infantil, Psicología del Aprendizaje, Psicometría e Historia de la Psicología.

El autor agradece al Dr. Ernesto Pollitt la posibilidad de poner entre sus manos la obra que se reseña ahora.

El valor de un libro especializado es siempre grande. Toda disciplina científica requiere de obras en las cuales se hallan definiciones, conceptos y métodos importantes para su desarrollo. Por ello, es significativo para las ciencias sociales y del comportamiento (como la educación, sociología, antropología y psicología) la aparición del “Handbook of Cultural Developmental Science”, editado por Marc H. Bornstein, obra forjada con conocimientos provenientes de diferentes culturas. Esto, unido al prestigio del que goza Bornstein entre numerosos científicos sociales de todo el mundo, asegura para esta obra un vasto público lector. El Handbook se dirige a un amplio público, siendo el propósito de Bornstein el mostrar evidencia científica de las características del niño y los padres asociadas con la variación cultural, así como el desarrollo físico, mental, emocional y social de los niños en diferentes culturas.

Los niños, los padres y las culturas se encuentran íntimamente ligados, buscando que los primeros aprendan y se adapten a su entorno para sobrevivir y prosperar. Debido a que los niños experimentan diversas condiciones de crecimiento, la cultura juega un papel primordial en la organización y dirección de la ecología de la infancia y la paternidad, diferenciando las prácticas de crianza de los padres, así como el desarrollo físico, mental, emocional y social de sus hijos.

Se ha observado que, tal vez, el factor más importante que determina el curso de desarrollo de una persona es la cultura en la que nació y en la cual se encuentra inmersa. Es así que la cultura es la razón principal por la cual las personas son lo que son y son a menudo tan diferentes unos de otros. Es decir, el porqué de la conducta humana deberá buscarse fundamentalmente en la circunstancia histórico-cultural en la que han nacido y en la que se han desarrollado los seres humanos, enfatizando el rol preponderante de las variables históricas y socioculturales como agentes principales que moldean y explican la conducta. No se trata aquí de rechazar el papel de factores biológicos o genéticos, sino que estos tienen mucho menos sentido explicativo.

El estudio de las relaciones entre cultura, crianza y desarrollo infantil es necesario e importante en toda disciplina que tenga como objeto de estudio la infancia. Actualmente, sin embargo, existen importantes limitaciones para una mejor comprensión de la relación entre la crianza de los hijos y el desarrollo infantil, siendo las mismas de naturaleza cultural. Una de estas es que la mayor parte de la investigación contemporánea acerca del desarrollo infantil y la crianza de los hijos proviene del norte de Europa o América del Norte, mientras que un menor porcentaje de la literatura especializada emana del resto de regiones del mundo, que representan más del 90% de la población

mundial. Por otra parte, muchas de las sociedades que se suelen incluir en la investigación del desarrollo infantil limitan muchas fuentes de variación. Por ejemplo, las familias de las sociedades incluidas a menudo se adhieren a una misma organización básica, desempeñan las mismas funciones y comparten muchos de los objetivos para sus hijos. Esta restricción es demasiado limitante en términos de entender la idiosincrasia del desarrollo infantil y crianza de los hijos, así como las generalizaciones y los universales que se derivan. Para un mayor beneficio, la ciencia debe contar con una representación amplia de niños, padres y culturas de diferentes regiones del mundo.

Otras dificultades de orden teórico, metodológico y práctico surgen al llevar a cabo el estudio del desarrollo infantil en diferentes culturas. Los investigadores en este tipo de estudios no están en condiciones de manipular experimentalmente las variables independientes relevantes, siendo tales manipulaciones normalmente poco prácticas, imposibles o éticamente inaceptables. Para hacer frente a estos múltiples desafíos, los especialistas a menudo recurren a los llamados “experimentos naturales”, centrados en los sucesos fortuitos que los seres humanos han adoptado o de los ambientes particulares en que los seres humanos se han adaptado.

A pesar de estos problemas, las razones para el estudio del desarrollo infantil en diferentes culturas son muchas y convincentes. Una de ellas recae en las descripciones que se derivan de los estudios. En la medida en que las descripciones de variables biopsicosociales, estructuras, funciones y procesos abarquen un espectro más amplio de grupos humanos, se tendrá una visión más completa del fenómeno, siendo importante para el establecimiento de normas de desarrollo reales y válidas. Además, el conocimiento de modos alternativos de desarrollo agudiza nuestra percepción y mejora nuestra comprensión de la naturaleza del desarrollo infantil y crianza de los hijos en nuestra propia cultura.

Una segunda razón para el estudio transcultural del desarrollo infantil es el poder de explicación. El estudio del desarrollo infantil en diferentes culturas ayuda a explicar los orígenes y la evolución ontogenética de muchas estructuras, funciones o procesos psicosociales. Solo el punto de vista comparativo entre diferentes culturas puede exponer a las variables que regulan el desarrollo infantil, que son invisibles desde el punto de vista del estudio de una sola cultura. Este tipo de análisis ayuda a distinguir las estructuras, funciones y procesos que surgen y evolucionan de forma dependiente a una cultura específica, de aquellos que van más allá o son independientes de la cultura, ofreciendo la posibilidad de dar a conocer cómo ciertas condiciones (como la estructura

familiar, lugar de residencia, nacionalidad, religión, economía, etc.) moldean diferencialmente las principales características de la conducta humana. Incluso ciertos comportamientos que pueden tener una lógica interpretación genética o biológica pueden ser sujetos a las variaciones de la experiencia o del medio ambiente.

Un tercer motivo para la conducción de estudios transculturales de desarrollo infantil es la interpretación. Comprender el significado de ciertas variables biopsicosociales depende, fundamentalmente, de examinar el desarrollo infantil en diferentes contextos culturales. Además, el estudio transcultural del desarrollo infantil proporciona una alternativa contra la adopción acrítica de una visión del mundo etnocéntrica y sus consecuencias. Muchas de las razones que motivan el estudio del desarrollo infantil en diversas culturas son francamente descriptivas o explicativas pero, en la base, todos estos motivos culminarán en una mejor comprensión de los seres humanos.

Es así, que el "Handbook of Cultural Developmental Science", con sus 27 capítulos divididos en dos secciones principales, se ha desarrollado para hacer frente a estos objetivos. Aquí solo podemos aspirar a hacer una rápida y sumaria enumeración de los temas que en ellos se abordan. Los capítulos de la primera parte se refieren a dominios del desarrollo infantil en diferentes culturas. El primer capítulo, escrito por Jacqueline Goodnow, nos presenta una conceptualización de cultura. Enfatiza la importancia de variables culturales como determinantes del comportamiento, a la vez que llama la atención respecto de que en muchos sectores de las ciencias sociales y del comportamiento no puedan admitirse inferencias de validez universal, debido a que los patrones de comportamiento varían de cultura a cultura. El segundo capítulo (escrito por Van de Vijver, Hofer y Chasiotis) enfatiza en la metodología a utilizar en las investigaciones transculturales. Las constancias y diferencias en el comportamiento por efecto de la cultura se pueden determinar mediante la comparación de datos empíricamente obtenidos al estudiar una conducta en individuos de diversas culturas. De esta manera, la generalización de los resultados se basará en muestras altamente diversificadas. Por ende, cuanto mayor sea la variedad cultural de la muestra, mayor será el grado de validez que ostenten las generalizaciones.

Estos dos capítulos iniciales, que presentan los fundamentos teóricos y metodológicos que guían la obra, preceden a otros capítulos referidos a dimensiones específicas de desarrollo, como supervivencia y salud (Carol Worthman), desarrollo motor (Karen Adolph, Lana Karasik y Catherine Tamis-Lemonda), percepción (Janet Werker, Daphne Maurer y Katherine Yoshida),

cognición (Michael Cole y Xavier Cagicas), lenguaje (Elena Lieven y Sabine Stoll), emociones y temperamento (Jerome Kagan), personalidad (Ross Thompson y Elita Amini), género (Deborah Best), socialización (Mary Gauvain y Ross Parke), paternidad (Marc Bornstein y Jennifer Lansford) y religión (George Holden y Brigitte Vittrup).

Los capítulos de la segunda parte abarcan el desarrollo infantil en diferentes lugares del mundo, centrándose en el estudio de la infancia y su cuidado desde la perspectiva de cada lugar. Así, encontramos noticias sobre los estudios de desarrollo infantil llevados a cabo en Estados Unidos (Catherine Tamis-LeMonda y Karen McFaden), América del Sur y Centroamérica (Rodolfo de Castro), Unión Europea (Martin Pinguet y Rainer Silbereisen), África del Norte y Medio Este (Ramadan Ahmed), Rusia (David Nelson, Crig Hart, Emely Keister y Karina Piassetskaia), China (Xinyin Chen y Li Wang), Este y Sureste de Asia: Japón, Corea del Sur, Vietnam e Indonesia (David Shwald, Barbara Shwalb, Jun Nakazawa, Jung-Hwan Hyun, Hao Van Le y Monty Satiadarma), India (Saraswathi y Ranjana Dutta), Australia y Nueva Zelanda (Ann Sanson y Janis Paterson). Hay motivos suficientes para detenerse, en esta segunda sección del volumen, en el estudio del desarrollo en estos países. Por ejemplo, como se sabe, países como India, China y demás países asiáticos ejercen una particular atracción por su inmensa riqueza cultural pero, en un plano más inmediato y cotidiano, por prácticas de crianza particulares. Los dos últimos capítulos de esta segunda parte versan sobre el papel del ambiente familiar (Robert Bradley) y la influencia de la inmigración y la aculturación (Marc Bornstein y Linda Cote).

La obra editada por Bornstein posee un doble valor. En primer lugar, es una excelente antología de los principales hallazgos de la investigación transcultural referida al desarrollo infantil, en donde se pueden encontrar sugerencias y desafíos para nuestros trabajos, reflexiones e investigaciones. Pero, además, el Handbook constituye un valioso aporte a la discusión interdisciplinaria y transcultural del desarrollo infantil. Estudios sobre el desarrollo motor, percepción, lenguaje, socialización y religión, todos ellos, entre otros, formulan contribuciones originales y de significado a la comprensión de los problemas que abordan y abren vías a la investigación y al diálogo interdisciplinario.

El "Handbook of Cultural Developmental Science" está diseñado para constituir el primer paso para que teóricos, investigadores y estudiantes se sumen al estudio transcultural del desarrollo infantil. Para el estudioso, la obra posee atractivos adicionales: la riqueza del contenido, la calidad de la exposición, conclusiones derivadas de estudios recientes y extensas referencias bibliográficas

para cada capítulo. La selección de los textos es apropiada y la introducción general concede un gran valor didáctico a la obra, la cual está llamada a convertirse en texto obligado en los cursos de psicología del desarrollo.

Manuscrito recibido: 26 de junio, 2011

Revisión final: 27 de junio, 2011

Aceptado: 24 de julio, 2011

RESEÑA

Retos Internacionales para la
Educación Inicial y la Primaria

Sara García

Servicios Educativos El Agustino

Woodhead, M.; Ames, P.; Vennam, U.; Abebe, W. y Streuli, N. (2009). ¿Equidad y calidad? Retos para la educación inicial y la primaria en Etiopía, India y Perú. *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano, N° 55, Estudios sobre las Transiciones en la Primera Infancia*. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.

Sara García es Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid, con especialización en Psicología Educativa y Comunitaria, máster en Relaciones Internacionales y Estudios Africanos por la Universidad Autónoma de Madrid. Ha trabajado en el ámbito de la asesoría psicopedagógica en problemas de aprendizaje y desarrollo de la lectoescritura. Ha trabajado para el Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación Español en investigación sobre temas de relaciones internacionales y estudios africanos. Ha colaborado puntualmente con la Unión Europea en la Misión de Observación Electoral Perú 2011. Recientemente ha desarrollado su carrera en el ámbito de la Responsabilidad Social desde la empresa privada y actualmente desde el sector social, desarrollando proyectos de Responsabilidad Social desde la ONG Servicios Educativos El Agustino.

Cada vez existe una mayor conciencia en el ámbito mundial sobre la importancia de promover la Atención y la Educación Temprana para la Primera Infancia (AEPI) como estrategia de lucha contra la pobreza, como herramienta de desarrollo del país y como elemento esencial para hacer efectivo el derecho a una educación de calidad para todos los habitantes de la Tierra. El artículo que presentamos forma parte de una serie dedicada a las transiciones tempranas, que comenzó con un estudio de mayor envergadura llamado *Young Lives* (conocido en español como Niños del Milenio), estudio comparativo y longitudinal de 15 años sobre la pobreza infantil en Etiopía, India, Perú y Vietnam. El objetivo de *Young Lives* es recoger datos sobre las causas y consecuencias de la pobreza infantil y la desigualdad, con el fin de influir en el debate político y el diseño de programas en los países estudiados. Concretamente, en este artículo los autores realizan un análisis sobre el punto en el que se encuentran los resultados en cuanto a los compromisos adquiridos en materia de AEPI por la Comunidad Internacional, a partir del análisis cuantitativo y cualitativo de distintas muestras en India, Perú y Etiopía.

La Fundación Bernard Van Leer es la promotora del estudio, lo que nos permite señalar el rol fundamental de esta organización para promover el desarrollo infantil en el mundo en desarrollo y que, además, ejecuta desde hace tiempo distintos proyectos en Perú.

El texto se divide en cinco capítulos y cuenta, además, con un resumen ejecutivo, una introducción al debate sobre AEPI y una breve sinopsis sobre la metodología de recogida de datos.

En la introducción se nos presentan las encrucijadas que atraviesa la AEPI para desarrollar su potencial. Frente a la importancia de los primeros años de vida (0-6) para el desarrollo, nos encontramos con el hándicap que representa la pobreza. Existe suficiente fundamentación científica que asegura que el acceso a AEPI favorece el desarrollo del país y protege derechos, además de ser una estrategia capaz de incrementar la equidad. Por otra parte, la inversión realizada en AEPI asegura la rentabilidad de la inversión realizada en todos los niveles de la educación.

En el primer capítulo se nos recuerda la importancia de la educación temprana para el desarrollo infantil, así como los compromisos adquiridos en el ámbito internacional en herramientas como la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ONU, 2000-2015) y los objetivos de la Educación Para Todos (EPT) establecidos en el Marco de

En los capítulos segundo, tercero y cuarto se nos presentan los resultados de la investigación cualitativa (entrevistas realizadas a niños y cuidadores) y cuantitativa en Etiopía, Perú e India, respectivamente.

En el quinto capítulo se recogen conclusiones y recomendaciones; algunas de las más importantes son las siguientes: ante las evidencias recogidas en los tres países, es urgente asegurar la calidad en la educación temprana con los recursos necesarios, mejorar la coordinación entre las etapas de educación inicial y educación primaria, prestar atención a las dificultades de acceso de los niños más desfavorecidos, mejorar la gobernanza mediante políticas y planificación de la AEPI y regulando la oferta del sector privado (que, según los datos recogidos, no está generando un modelo de equidad). Todo ello debe hacerse prestando especial atención a las diferencias de acceso a AEPI según zonas rurales frente a urbanas (en detrimento de las primeras) y a las dificultades de los más pobres.

El artículo mantiene un fuerte discurso de derechos en torno a la AEPI, algo extremadamente interesante dado el proceso de descentralización democrática que vive Perú el cual, manejado de forma adecuada y planificada, podrá lograr el acceso equitativo a una educación de calidad. Por otra parte, se señala la necesidad de utilizar estructuras ya existentes. En el caso de Perú, PRONOEI podría suponer una prioridad para reforzar su calidad.

El artículo viene a reforzar la importancia de la educación inicial en el desarrollo infantil y, aunque mantiene un tono pesimista en cuanto a los resultados encontrados (que, ciertamente, no son muy halagüeños en cuanto a logros en materia de AEPI), es de obligada lectura para profesionales vinculados con el sistema educativo peruano en el actual contexto de descentralización y ante los inmensos retos educativos que afronta el país.

Manuscrito recibido: 29 de junio, 2011

Aceptado: 24 de julio, 2011

Revista Peruana de Investigación Educativa

Número 3 / 2011

Presentación

Santiago Cueto y Ricardo Cuenca

Artículos

Descentralización y presupuesto de la educación pública en el Perú: avances y desafíos

Lorena Alcázar y Néstor Valdivia

Volver a pensar la educación pública

Juan Ansión

El efecto educación en el desarrollo social: intelectual y políticamente subestimado

David P. Baker

Variables socioculturales y cognitivas en el desarrollo de la comprensión de lectura en Lima, Perú

Silvia Morales

De voces y silencios. Escrituras y reflexiones en torno a la indagación

de los aprendizajes de jóvenes alumnos en distintos contextos

Andrea Pérez, Silvina Cimolai y Julia Lucas

Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes del área curricular de CTA en las II.EE. públicas de educación secundaria de Arequipa (Perú)

Osbaldo Turpo Gebera

Reseñas

Aplicando las neurociencias a la educación

Walter L. Arias Gallegos

La investigación transcultural del desarrollo infantil

Tomás Caycho Rodríguez

Retos internacionales para la educación inicial y la primaria

Sara García



SIEP

Sociedad de
Investigación
Educativa
Peruana