

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

SIEP

Sociedad de
Investigación
Educativa
Peruana

Revista Peruana de Investigación Educativa

Número 8 | 2016



Revista Peruana de Investigación Educativa

Número 8, 2016

Editora: Virginia Zavala (Pontificia Universidad Católica del Perú)

Consejo Editorial (2015-2017): Fanni Muñoz (Pontificia Universidad Católica del Perú), Manuel Bello (Universidad Peruana Cayetano Heredia), José Rodríguez (Pontificia Universidad Católica del Perú), Ricardo Cuenca (Instituto de Estudios Peruanos), Inés Olivera (Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM), María Balarín (Grupo de Análisis para el Desarrollo).

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

Corrección de Estilo: Nae Hanashiro Ávila
Secretaria Ejecutiva de la SIEP: Paola Correa
Diagramación: Gino Becerra

Impresión: Grambs Corporación Gráfica S.A.C.

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

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

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° 2016-12256
Impreso en el Perú – Printed in Peru

Esta publicación contó con el valioso apoyo de Editorial Santillana



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

REVISTA PERUANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Número 8 2016



Índice

ARTÍCULOS

- Las tesis de doctorado en educación en el Perú: Un perfil de la producción académica en el campo educativo
Carmen Diaz Bazo y Luis Sime Poma 5
- Jóvenes rurales y transiciones postsecundarias: Expectativas y estrategias para el acceso a la educación superior
Melissa Villegas Quispe 41
- Mecanismos y factores asociados a la participación parental en la educación en zonas rurales
Ignacio Franco Vega 71
- Socialización política escolar y su efecto sobre la eficacia política interna: el caso peruano
Lars Stojnic Chávez 99
- Disciplinar y clasificar: prácticas de lectura en la Educación Básica Alternativa en Lima
Nicolás Vargas Ugalde 125
- El efecto de los procesos escolares en el rendimiento en Matemática y las brechas de rendimiento debido a diferencias socioeconómicas de los estudiantes peruanos
Juan León y Min-Jong Youn 149

RESEÑAS

- Ames, P. & Padawer, A. (Comps.) (2015). *Anthropológica. Número especial: Infancias indígenas, identificaciones étnico-nacionales y educación*, 23(35).
(Jeanine Anderson) 181
- Frisancho Hidalgo, S. (Ed.). (2016). *Ensayos constructivistas*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica de Perú.
(Guillermo Enrique Delgado Ramos) 185
- Navarro, F. (Coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de Humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
(Cinthia Peña Larrea) 189

Las tesis de doctorado en educación en el Perú:
Un perfil de la producción académica
en el campo educativo

*The education doctoral dissertation in Peru:
A profile of academic production
in the field of education*

Carmen Diaz Bazo

Departamento Académico de Educación
de la Pontificia Universidad Católica del Perú
bdiaz@pucp.edu.pe

Luis Sime Poma

Departamento Académico de Educación
de la Pontificia Universidad Católica del Perú
lsime@pucp.pe

Resumen

El presente artículo busca contribuir al campo de estudios sobre los posgrados, mediante uno de sus productos más relevantes: las tesis. El objetivo ha sido analizar las tesis de los doctorados en Educación en universidades públicas y privadas del Perú como un indicador de la producción académica en educación en dicho país. Los objetivos específicos fueron identificar la producción de tesis entre 2009-2013; describir las tendencias temáticas, metodológicas y bibliográficas de las tesis; y explorar la visibilidad e impacto de las tesis doctorales. Para ello, se seleccionó 554 tesis de 13 universidades, a las cuales se les aplicó una ficha de análisis documental; también, se triangularon diversas fuentes para indagar sobre su visibilidad e impacto. Los resultados revelan la tendencia hacia temáticas sobre métodos de enseñanza-aprendizaje y el currículo a nivel de aula más vinculado con la educación superior que a la educación básica, sobre todo a través de métodos cuantitativos. Se evidencia la escasa citación de artículos de revistas académicas, lo cual indicaría un déficit en el uso de la bibliografía internacional. La escasa visibilización e impacto de las tesis manifiestan una cultura académica no actualizada con la circulación del conocimiento en la sociedad de la información. Este estudio concluye que las tesis responderían a una orientación más profesionalizante que de investigación científica de los doctorados, y plantea la necesidad de una discusión sobre la orientación científica del doctorado y el aporte original de las tesis a determinados campos de estudio.

Palabras clave: tesis de doctorado, doctorado en Educación, tesis en posgrado, educación superior

Abstract

This article seeks to contribute to the area of graduate studies focusing on the dissertation as its major product. The purpose of this paper is to provide an analysis of dissertations from Doctorates in Education in public and private universities in Perú, as an indicator of the academic production in the field of education in this country. Based on 554 dissertations produced in 13 public and private universities between 2009 and 2013, the study describes the topics, methods and bibliographical sources, and explores their visibility and impact. The findings revealed a tendency towards topics on learning-teaching methods and curriculum issues in higher education settings -rather than in basic education-, through mostly quantitative methods. The shortage of academic journals in the reference sections and the lack of visibility and impact of this type of research reveal an outdated academic culture in relation to the current tendencies of the circulation of knowledge in the society of information. This study concludes that these dissertations respond more to a professionalizing orientation of doctoral programs than to an academic one, and points out the need to discuss the kind of orientation of these programs and their contributions to specific areas of study.

Keywords: doctoral dissertations, doctorate in education, graduate thesis, higher education

Las tesis de doctorado en educación en el Perú: Un perfil de la producción académica en el campo educativo

1. Introducción

Los programas de posgrado en Educación desempeñan un rol fundamental en la producción y socialización de conocimientos entre académicos, docentes, decisores de políticas públicas y medios de comunicación, y se convierten en uno de los espacios más legitimados para aportar nuevos conocimientos sistemáticos y rigurosos para el campo educativo. Además, son relevantes en tanto constituyen un nivel de formación en el que se acreditan académicamente los nuevos investigadores educacionales, lo cual les brinda visibilidad desde una comunidad legitimadora del saber (Chavoya & Valencia, 2013).

La tesis es producto de una tradición histórica universitaria que legitima la relación entre conocimiento y escritura: el conocimiento debe ser escrito en un código especial, que es el género académico, que exige una manera fundamentada de razonar y de escribir ese razonamiento. En ese sentido, «escribir no solo es hacer parte de la cultura académica sino también crear dicha cultura» (Ochoa, 2009, p. 97). La tesis¹ representa un tipo de documento escrito de carácter público, disponible y opinable para otros, en la medida que consiste en la evidencia definitiva de un proceso de investigación culminado satisfactoriamente, avalado de forma genérica por las normas de cada Estado, y por aquellas específicas de cada universidad y programa de posgrado.

Además, la tesis es consecuencia de un proceso institucionalizado de interacciones (verbales y escritas, formales y no formales), en el que intervienen diferentes sujetos: el asesor o tutor responsable de la orientación del trabajo investigativo; los evaluadores, que conforman el jurado o tribunal que examina y dictamina la aprobación de la tesis; los otros profesores del doctorado; y los alumnos. Igualmente, la tesis es fruto de una experiencia individual, intensa y exigente del doctorando, que involucra el desarrollo de competencias intelectuales complejas, la autoestima y percepción de autoeficacia (Sime & Revilla, 2014).

-
1. El término «tesis» no refiere exactamente a lo mismo en todos los vocabularios académicos de los países. En el mundo anglosajón, las tesis de doctorado se denominan «*dissertation*», «*doctoral thesis*» o «*PhD thesis*»; solo se utiliza «*thesis*» para las investigaciones que permiten optar por grados académicos en niveles anteriores (bachiller y maestría). En el caso español, «tesis» solo está reservado para el nivel doctoral; en el caso del máster, se usa el término «trabajos de investigación de fin de máster». En el portugués, como en Brasil, se utiliza «*tese de doutorado*» y «*dissertação de mestrado*». En Francia, los términos referidos son «*thèses de doctorat*» y «*mémoire de maîtrise*». En el caso peruano, «tesis» se aplica para investigaciones finales tanto para obtener el título profesional de licenciatura universitaria como el grado académico de maestría y doctorado.

Savio (2010) resume bien los tres lugares desde los cuales se posiciona el alumno como autor de un texto como la tesis: como escritor, investigador y especialista. En tanto escritor académico, el estudiante está condicionado por una tradición académica que influye sobre sus opciones de escritura, y ante la cual revela modos de acercamiento o distanciamiento. En su posición de investigador, el alumno logra, a través de la tesis, legitimarse como tal frente a una comunidad académica. A su vez, como especialista, se revela con un nivel de especialización sobre un campo temático específico. Nosotros consideramos que este último –para el caso del doctorado– sería equivalente al de experto, y que tendría como evidencia la amplitud y profundidad de la revisión de la literatura realizada (Boote & Beile, 2005).

Los estudios de doctorado adquieren un sentido mayor en tanto experiencia para formar autores disciplinarios de textos relevantes para una comunidad de lectores-autores de un campo de estudio:

ser autor significa pertenecer a una comunidad discursiva y participar de los diálogos que dicha comunidad sostiene en torno a la definición de sus objetos de estudio y métodos, la delimitación de sus dominios (cada vez más flexible gracias a la interdisciplinarietàad), la priorización de sus preocupaciones y la elaboración de sus agendas (Colmenares, 2013, p. 205).

Visto desde esta mirada, la tesis constituye un texto creado para el desarrollo de la agencia intelectual del autor y para la interacción razonada con otros lectores y autores.

De otro lado, en las políticas de evaluación universitaria, el porcentaje de alumnos que culminan las tesis constituye un indicador considerado en los procesos de acreditación y evaluación de los posgrados. El peso de las tesis, junto con otros indicadores de evaluación, es importante en las políticas de acreditación que diferencia los niveles de calidad de los posgrados, como en los casos colombiano (Consejo Nacional de Acreditación [CNA], 2010) y español (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [Aneca], 2012).

En los últimos años, ha crecido el interés por estudiar las tesis doctorales en dos sentidos. En primer lugar, ha sido enfocada como evidencia de la producción científica y generación de conocimiento. En este caso, las tesis son un referente más para determinar los patrones de la productividad de las universidades, de los programas doctorales, de los directores de las tesis doctorales o de una disciplina específica (Quevedo-Blasco, Del Río, Bermúdez & Buela-Casal, 2010; Fuentes Pujol & Arguimbau, 2010; Musi-Lechuga, Olivas & Buela-Casal, 2009; Macauley, Terry, Pearson & Tregenza, 2005; Fernández, Torralbo, Rico, Gutiérrez & Maz, 2003; Moyano, Delgado, Domínguez & Buela-Casal, 2006; Agudelo et al., 2003).

En segundo lugar, las tesis se estudian como evidencia directa de la calidad de un programa académico a nivel de posgrado (López Yepes, Fernández

& Prat, 2005; Torralbo, Vallejo, Fernández & Rico, 2004). Para Hamilton, Johnson y Poudrier (2010), estas se constituyen como un hito importante para evaluar la consecución de los objetivos de un programa de posgrado, aunque no es el único. Al respecto, las tesis son expresión de la formación de investigadores brindada en un determinado programa (Pacheco-Méndez, 2014), vinculadas con sus agendas de investigación y líneas de interés académico (Gutiérrez & Barrón, 2008). Además, son el producto final de un proceso de socialización en la cultura de la investigación en una disciplina determinada (Kushkowsky, Parsons & Wiese, 2003).

El artículo que aquí presentamos espera contribuir con este campo de estudio, específicamente desde lo que se produce en los doctorados en Educación en el Perú –a través de sus tesis– como evidencia de la producción académica, visibilidad e impacto de lo producido, y como un indicador de la orientación de los programas doctorales.

2. Contexto de los doctorados en Educación en el Perú

Los doctorados en el Perú han estado regidos por una doble normatividad: por un lado, la establecida en las leyes universitarias, y, por otro, en las normas internas de cada universidad. En el último marco, cabe anotar que son las instituciones privadas las que gozan de mayor autonomía para establecerlas. Con respecto a la primera normatividad, las dos últimas leyes universitarias (Ley N° 23733 de 1983 y la reciente Ley N° 30220 de 2014) mandatan que solo las universidades pueden organizar estudios de doctorado como el nivel superior de formación académica universitaria, después del bachiller y el magíster. La Ley de 1983, vigente durante 30 años, determinaba tanto para la maestría como para el doctorado una duración mínima de 4 semestres, la sustentación pública y aprobación de «un trabajo de investigación original y crítico». Ambos tipos de estudios se diferenciaban en cuanto al requisito de conocimiento de idiomas extranjeros: uno para la maestría y dos para el doctorado.

Los contenidos de esta normatividad contrastan con la reciente ley, que diferencia más explícitamente los estudios de maestría de los de doctorado. Se define a estos últimos como «estudios de carácter académico basados en la investigación», cuyo propósito es «desarrollar el conocimiento al más alto nivel» y amplían su duración a un mínimo de seis semestres académicos (Ley Universitaria N° 30220, 2014). Asimismo, la nueva ley de 2014 enfatiza en el carácter investigativo de alto nivel de estos estudios al referir como requisito de aprobación «una tesis de máxima rigurosidad académica y de carácter original». Además, establece como requisito el dominio de dos idiomas extranjeros, uno de los cuales puede ser sustituido por una lengua nativa. La comparación entre ambas normas evidencia la poca claridad que hubo sobre la finalidad de los estudios doctorales, que ha sido superada por la nueva ley universitaria.

Sobre la base del II Censo Nacional Universitario (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2010), se ha determinado que, en el Perú,

existen 30 programas de doctorado en Educación en 29 universidades, de los cuales una mitad pertenece a universidades públicas; y la otra, a universidades privadas. La falta de datos oficiales nos impide rastrear con mayor precisión la evolución de crecimiento de estos programas en diferentes períodos, aunque otros datos más globales sobre el aumento de posgrados en el Perú indicarían que estamos ante una tendencia de crecimiento (Instituto Nacional de Estadística e Informática & Asamblea Nacional de Rectores [Inei-ANR], 2011).

El crecimiento de programas de doctorado en el país se ha desarrollado en condiciones cuestionables, dada la limitada normatividad para evaluar y aprobar su creación por entidades nacionales o regionales competentes; a ello se debe agregar que no existe una política que exija su acreditación. Estas condiciones se reflejan desde las postulaciones al doctorado. Piscocya (2011), basándose en una muestra de diez programas de doctorado, descubre que los índices de selectividad son menores a uno, con lo cual los exámenes de admisión tienden a ser más una formalidad. La experiencia peruana está lejos de las políticas de otros países de América Latina, que clasifican periódicamente los doctorados de acuerdo con su nivel académico y les otorgan diversos tipos de incentivos, como en el caso de Brasil, México y Argentina (Sime, 2013; Ramalho, 2006). También, han surgido políticas más exigentes en los últimos tiempos, como el caso del Ecuador, en el que, de acuerdo con la nueva ley de educación superior del año 2010 (Reglamento Decreto 865, 2011), se plantea que el 70% de los docentes de una universidad considerada de investigación debe contar con un doctorado, y que este tipo de universidad será la única que pueda ofertar maestrías académicas y doctorados.

3. Revisión de la literatura: Estudios sobre las tesis doctorales

Las tesis han formado parte de lo que tradicionalmente se conoce como «literatura gris», considerada así por su limitada difusión y acceso. Sin embargo, en las últimas décadas, esta situación está cambiando con la acelerada expansión de la tecnología de la información y las bases de datos que digitalizan las tesis, a partir de lo cual este tipo de aporte ha cobrado más importancia para la ciencia (Fuentes Pujol & Arguimbau, 2010). Definitivamente, la digitalización de las tesis, y el acceso abierto y gratuito a los repositorios de tesis que algunas universidades y entidades académicas vienen implementado permitirán mejores condiciones para su estudio.

Complementando la clasificación planteada por Sime y Revilla (2014), se pueden identificar en términos globales cuatro grandes perspectivas de estudios asociados a las tesis, en tanto texto-producto y texto-proceso. Las dos primeras refieren más a la tesis como un documento para ser analizado o evaluado. En ese conjunto, se sitúan los autores que analizan las tesis como documento académico para identificar las tendencias temáticas, metodológicas, bibliográficas, entre otras (Ferreira-Villa, Pascual-García & Pol, 2013; Duarte, 2010; Uğur, 2009; Gutiérrez & Barrón, 2008; Torralbo et al., 2004). En esta

línea, se encuentran también estudios más específicos para medir el impacto que han tenido las tesis a través de publicaciones derivadas. Este último aspecto es el menos trabajado, pues no existe una práctica de evaluación de la calidad de las tesis y mucho menos de su impacto para determinar el uso de ellas en otras fuentes (Ortiz Torres, González, Guitián, Infante & Viamontes, 2010; de-Miguel, 2010). Esta gama de estudios aprovecha los recursos hoy tan en auge: la Cienciometría y la Bibliometría (Arencibia & De Moya, 2008; Maccauley et al., 2005). Desde una perspectiva evaluativa, se ubican los autores que buscan estudiar y proponer instrumentos de evaluación de las tesis (de-Miguel, 2010; Fitt, Walker & Leary, 2009; López Yepes et al., 2005).

Las otras perspectivas apuntan, más bien, hacia los sujetos implicados en el proceso de producción de las tesis. En esta vertiente, se hallan los autores que investigan a los estudiantes, y sus problemas para el desarrollo y culminación de las tesis (Ferrer & Malaver, 2000). Finalmente, un cuarto enfoque centra su mirada en aspectos sobre el asesoramiento de las tesis (Suciati, 2011; Difabio de Anglat, 2011; Torres, 2011).

En nuestro caso, situamos este estudio como una contribución a la primera perspectiva de estudio del texto-producto, sobre el cual encontramos literatura limitada a nivel iberoamericano cuyo objeto de estudio sean las tesis de doctorado en Educación, particularmente, en el Perú. En nuestra revisión bibliográfica de textos publicados a nivel iberoamericano, identificamos doce fuentes (ver la tabla 1).

Tabla 1. Estudios sobre tesis doctorales en Educación en Iberoamérica

Autor (organizado por año)	Período de estudio	Número de tesis doctorales analizadas	Ámbito de estudio	Variables de análisis
Gaspar, García de Alba y Verduzco (2014)	2002-2012	20	Tesis sobre educación de 4 programas del Estado de Jalisco, México	Temáticas Sujetos de estudio Aproximación metodológica Conclusiones
Pacheco-Méndez (2014)	2010-2012	183	Tesis sobre educación de 3 universidades: Universidad Complutense de Madrid, España; Universidad París-Sorbone, Francia; Universidad Nacional Autónoma de México	Contexto educativo de la investigación (sistema educativo formal, formación maestros, etc.) Campos de investigación (modelos, prácticas y contenidos; actores; y políticas y reflexiones)
Chavoya y Valencia (2013)	2004-2008	7	Tesis sobre educación de la Universidad de Guadalajara, México	Referencias bibliográficas Formulación del problema
Ferreira-Villa et al. (2013)	2001-2012	82	Tesis sobre orientación educativa de diferentes universidades de España	Productividad Temáticas Metodologías
Flames (2012)	1982-2011	27	Tesis sobre educación de la Universidad Experimental Simón Rodríguez, Venezuela	Temáticas
Duarte (2010)	1987-2007	79	Tesis sobre trabajo docente en educación básica de 14 universidades de Brasil	Temáticas
Ortiz et al. (2010)	1988 - 2008	74	Tesis en ciencias pedagógicas del territorio holguinero	Etapa o modalidad de educación básica Índice de citación Índice de visibilidad Impacto económico – social Publicación en revistas arbitradas Publicación en base de datos Publicación de libros como continuidad de las tesis Participación en eventos nacionales e internacionales

Autor (organizado por año)	Período de estudio	Número de tesis doctorales analizadas	Ámbito de estudio	Variables de análisis
Acuña (2009)	1998-2007	21	Tesis sobre historia de la educación de la red de universidades estatales de Colombia	Temáticas
Gutiérrez y Barrón (2008)	2002-2007	38	Tesis sobre educación de 3 programas del Estado de Morelos, México	Temáticas Nivel educativo atendido por la tesis Ámbitos de estudio
Ortiz et al. (2007)	1980-2006	72	Tesis sobre educación de 5 programas de Cuba	Productividad temporal Productividad institucional Premiación de tesis Impacto de las tesis (citas en Internet, producción derivada)
Torralbo et al. (2004)	1976-1998	135	Tesis sobre educación matemática de diversas universidades de España	Paradigma/ enfoque metodológico Teoría central de la tesis Metodología Referencias bibliográficas Problema de investigación-Objetivos-hipótesis Instrumentos de recojo de datos, validez y fiabilidad del instrumento Definición de términos claves Unidad básica de análisis –nivel académico- población-selección muestral Triangulación-hallazgos Productividad (por períodos, por directores de tesis, por instituciones) Citación de fuentes en tesis (según idioma, año, y revistas y autores más citados) Temáticas
Fernández et al. (2003)	1976-1998	135	Tesis sobre educación matemática de diversas universidades de España	

Fuente: Elaboración propia, a partir de la revisión de la literatura

Sobre el área temática, hay autores que focalizan su mirada hacia las tesis de un área específica en el campo de la educación, como las de educación matemática (Torralbo et al., 2004; Fernández et al., 2003), las de orientación (Ferreira-Villa et al., 2013), las de historia de la educación (Acuña, 2009) o sobre el trabajo docente (Duarte, 2010); en contraste, otros –más bien– realizan estudios sin considerar una temática en particular.

En torno al contexto de referencia, los autores han dirigido su análisis hacia tesis producidas en una sola universidad (Gutiérrez & Barrón, 2008; Flames, 2012; Chavoya & Valencia, 2013), en contraposición a aquellos estudios de tesis sobre varias universidades de un país (Gaspar, García de Alba & Verduzco, 2014; Ferreira-Villa et al., 2013; Duarte, 2010; Ortiz et al., 2007; Torralbo et al., 2004; Fernández et al., 2003) o con otros sobre universidades de distintos países (Pacheco-Méndez, 2014).

Desde el punto de vista del tipo de orientación del análisis documental realizado, podemos diferenciar hasta cuatro aproximaciones. La primera es aquella que busca aportar datos comparativos sobre la productividad de las tesis, sea por períodos de tiempos o asociados a otros aspectos según sea el caso, como la cantidad de tesis por institución o por director de tesis (Fernández et al., 2003). Una segunda aproximación, a la cual se suma nuestro estudio, está centrada en describir características de uno o más contenidos de las tesis. Así, algunos autores han logrado analizar las características de la bibliografía utilizada (cantidad, tipo, año, idioma de las fuentes, entre otros aspectos) y otros contenidos (temas, tipo de problema de investigación formulado, aspectos sobre metodología o citas) (Gutiérrez & Barrón, 2008; Chavoya & Valencia, 2013).

Otra exploración tiene como finalidad la medición de impacto de las tesis a partir de indicadores cuantitativos para determinar su uso en otras fuentes o su derivación en otras (Ortiz et al., 2010; Ortiz et al., 2007). Finalmente, están los estudios que se orientan a indagar sobre la pertinencia de las tesis con respecto a determinadas necesidades contextuales (Flames, 2012). Las dos primeras orientaciones analíticas sobre las tesis son las más comunes y contribuyen a construir un perfil descriptivo contextual-temporal, así como de sus diferentes contenidos, mientras que las dos últimas revelan menos estudios dedicados a indagar sobre los impactos de las tesis doctorales en el contexto científico y social con metodologías creativas para el campo de la educación, dada la discusión abierta sobre cómo medir impactos para este campo (Brunner-Ried & Salazar-Muñiz, 2011).

En el Perú, los estudios como los descritos anteriormente son casi inexistentes, y los pocos que se realizan se ubican en el área de la salud y en otros niveles educativos distintos al doctorado (Sanabria, Tarqui & Zárate, 2011; Salazar Legua, 2007; Varela, Ortiz & Chávez, 2003). Confirman esta escasez los catálogos peruanos de publicaciones sobre educación (Dirección de Investigación, Supervisión y Documentación Educativa del Ministerio de Educación del Perú [Disde], 2012; Sime 2012). La progresiva publicación

online de tesis de posgrados creará mejores condiciones de accesibilidad de las mismas para futuros estudios longitudinales y comparativos. De otro lado, ello exige la preparación de más investigadores en el uso de la Bibliometría y la Ciencimetría (Arecibia & de Moya, 2008; Macauley et al., 2005; Fernández & Bueno, 1998) para el análisis de las tesis.

4. Diseño metodológico

El objetivo principal de este estudio ha sido analizar las tesis producidas en los programas de doctorado en Educación en universidades públicas y privadas del Perú como un indicador de la producción académica en educación en nuestro país. Como objetivos específicos, propusimos i) identificar las tesis producidas entre los años 2009 y 2013 en los programas de doctorado en Educación de 13 universidades del país; ii) describir y comparar las tendencias temáticas, metodológicas y bibliográficas de las tesis; y iii) explorar la visibilidad e impacto de las tesis doctorales defendidas en el año 2009.

Para el desarrollo de la investigación, optamos por un estudio documental descriptivo, centrado en el análisis documental de las tesis producidas entre 2009 y 2013 en los programas de doctorado en Educación. Para ello, se seleccionó intencionalmente a los programas ofrecidos por las universidades que conforman la Red Peruana de Universidades (RPU)² y se incluyó a los de las universidades de Lima con más de 20 años de vida institucional que contaban con programas de doctorado en educación y cuyas tesis eran accesibles. En total, se eligieron trece programas: nueve públicos y cuatro privados; seis de Lima y siete de otras regiones (ver la tabla 2). Estos programas representan el 43,3% de los 30 programas doctorales en Educación registrados en el año 2010 en el II Censo Nacional de Universidades (Inei, 2010). No obstante, cabe anotar que es probable que haya aumentado el número de programas de doctorado en Educación en el último quinquenio. Actualmente, no se cuenta con una base de datos oficial a nivel nacional actualizada tanto de su cantidad, como de sus alumnos y registro de tesis.

2. La Red Peruana de Universidades (RPU) es una red de cooperación nacional que agrupa a veintiún universidades del país –especialmente públicas– y que, en su creación, fue liderada por la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Tabla 2. Los programas doctorales seleccionados

Universidad	Nombre del programa	Adscrito a	Año de inicio del programa	Número de créditos	Número de cursos	Número de semestres	Modalidad del programa
Universidad Nacional Mayor de San Marcos	Doctorado en Educación	Escuela de Posgrado, Unidad de Postgrado – Educación	1948	72	10	4	Presencial
Universidad Nacional Federico Villareal	Doctorado en Educación	Escuela Universitaria de Postgrado	1976	51	9	4	Presencial
Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle	Doctorado en Ciencias de la Educación	Escuela de Posgrado	1967	64	8a	4	Presencial
Universidad Femenina del Sagrado Corazón	Doctorado en Educación	Escuela de Postgrado	1971	Sin dato	11	4	Presencial
Universidad Inca Garcilaso de la Vega	Doctorado en Educación	Escuela de Posgrado	1970	52	10	4	Presencial
Universidad de San Martín de Porres	Doctorado en Educación	Instituto para la Calidad de la Educación	1983	72	12	4	Presencial
Universidad Católica de Santa María	Doctorado en Educación	Escuela de Post-grado, Área de Ciencias Sociales	1991	Sin dato	16	4	Presencial
Universidad Nacional de San Agustín	Doctorado en Ciencias de la Educación	Escuela de Posgrado	Sin dato	Sin dato	19	4	Presencial

Universidad	Nombre del programa	Adscrito a	Año de inicio del programa	Número de créditos	Número de cursos	Número de semestres	Modalidad del programa
Universidad Nacional del Centro del Perú	Doctorado en Ciencias de la Educación	Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación	2008	83	14	4	Presencial
Universidad Nacional de Cajamarca	Doctorado en Ciencias, Mención Educación	Escuela de Postgrado, Sección Educación	1993	Sin dato	12	6	Presencial
Universidad Nacional de la Amazonía Peruana	Doctorado en Educación	Escuela de Postgrado	2006	64	12	4	Presencial
Universidad Nacional de Piura	Doctorado en Ciencias de la Educación	Escuela de Posgrado	2004	Sin dato	20	6	Presencial
Universidad Nacional de Trujillo	Doctorado en Ciencias de la Educación	Escuela de Postgrado	Sin dato	72	8	4	Presencial

Nota: El Plan de Estudios no muestra la información correspondiente al cuarto semestre académico.

Fuente: Elaboración propia, a partir de las páginas webs institucionales y entrevistas telefónicas con los directores de los programas

Para la recolección de la información realizada entre los meses de mayo y julio de 2014, se diseñó un ficha de análisis documental a modo de cuestionario estandarizado sobre la base de las variables e indicadores seleccionados (ver la tabla 3) a partir de otros estudios similares en el campo educativo (Díaz-Bazo, 2015; Ferreira-Villa et al. 2013; Ortiz et al., 2010; Uğur, 2009; Gutiérrez & Barrón, 2008; Ortiz et al., 2007; Torralbo et al., 2004; Fernández et al., 2003; Fernández & Bueno, 1998). El cuestionario fue aplicado a cinco tesis a modo de prueba para evaluar su funcionalidad. Las fuentes para acceder a la información fueron las páginas web oficiales de los posgrados y sus respectivas bibliotecas.

Tabla 3. Variables e indicadores del estudio

1. Aspectos generales
a. Título de la tesis
b. Universidad
c. Año de sustentación
d. Número de páginas consignadas en el trabajo
e. Nombre del asesor de la tesis
f. Línea o grupo de investigación
2. Temática
a. Descriptor temático basado en el Tesauro de la Unesco
3. Metodología
a. Problema de investigación
b. Objetivos de investigación
c. Hipótesis
d. Método explícito en la tesis
e. Nivel o modalidad educativa
f. Ámbito de gestión público / privado
g. Ámbito sociogeográfico urbano / rural
h. Unidades de análisis
i. Técnicas usadas para recoger información
j. Técnica de muestreo utilizada
k. Uso de <i>software</i> para análisis de la información (SPSS, Atlas-ti, otros)
4. Referencias bibliográficas
a. Cantidad: número de referencias citadas en la sección referencias bibliográficas
b. Actualidad de las fuentes según el año de publicación de la fuente: número de fuentes con no más de diez años de antigüedad
c. Citación de artículos de revistas académicas: número de artículos citados
d. Citación de referencias en otros idiomas
e. Citación de tesis doctorales peruanas
f. Citación de la producción de los docentes del programa
5. Visibilidad e impacto de las tesis
a. Número de programas que virtualizan tesis y tipo de acceso
b. Porcentaje de tesis virtualizadas
c. Número de tesis publicadas en revistas internacionales y nacionales en educación
d. Citación de las tesis en artículos académicos en bases de datos
e. Número de tesis presentadas en eventos académicos nacionales

Para la organización y análisis de la información, se hizo uso de la estadística descriptiva para mostrar frecuencias y comparar los datos entre la producción de universidades públicas y privadas, y entre Lima y otras regiones. Para reconocer la visibilidad e impacto de las tesis doctorales, se utilizó una estrategia que constituye una contribución de este estudio, dados los limitados antecedentes encontrados en la revisión de la literatura para este análisis específico. Esta estrategia implicó la exploración de tres aspectos sobre las tesis: su visibilidad y acceso en repositorios institucionales digitales, su difusión como artículos y en ponencias, y su impacto de citación en otras fuentes.

Para los 2 últimos aspectos, se realizó el análisis de las 99 tesis producidas en el año 2009, basándonos en el supuesto de que ha habido un tiempo razonable de 5 años para evidenciar su visibilidad. Para ello, se llevó a cabo la búsqueda en las bases de datos de Google Scholar, Redalyc, Scielo, Dialnet y Eric; en el directorio de investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología del Perú (Concytec); y en diez revistas nacionales en educación de las universidades objeto de estudio, y otras revistas arbitradas o indizadas reconocidas en el Perú en versión digital. Además, se revisó la participación de los autores de las tesis en la lista de ponentes de los tres últimos seminarios nacionales de investigación educativa (2010, 2012, 2014), organizados por la Sociedad de Investigación Educativa Peruana (Siep). Para la búsqueda en todas las fuentes indicadas, se utilizó el título completo, temáticas cercanas y autores de la tesis.

5. Resultados

5.1 *La producción de tesis*

Las universidades reportaron 599 tesis entre los años 2009 y 2013. Dado que algunas no estuvieron disponibles electrónicamente o en las bibliotecas de las universidades en el momento de la búsqueda, se analizaron 554 tesis, como se puede apreciar en la tabla 4.

Tabla 4. Distribución de tesis por universidad estudiada (años 2009–2013)

Universidad	Región	Pública / privada	Número de tesis	Porcentaje
Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle	Lima	Pública	203	36,6
Universidad de San Martín de Porres	Lima	Privada	81	14,6
Universidad Inca Garcilaso de la Vega	Lima	Privada	55	9,9
Universidad Nacional Federico Villarreal	Lima	Pública	45	8,1
Universidad Nacional Mayor de San Marcos	Lima	Pública	41	7,4
Universidad Católica Santa María de Arequipa	Arequipa	Pública	30	5,4
Universidad Nacional de La Amazonía Peruana	Iquitos	Pública	27	4,9
Universidad Nacional de Piura	Piura	Pública	26	4,7
Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa	Arequipa	Pública	19	3,4
Universidad Nacional de Trujillo	La Libertad	Pública	10	1,8
Universidad Nacional del Centro	Huancayo	Pública	8	1,4
Universidad Nacional de Cajamarca	Cajamarca	Pública	5	0,9
Universidad Femenina del Sagrado Corazón	Lima	Privada	4	0,7
Total			554	100

Fuente: Elaboración propia, a partir de la ficha documental

Observamos que la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (pública) es la que concentra el mayor volumen de tesis en últimos 5 años (203 tesis). Muy distante, le sigue una institución privada: la Universidad de San Martín de Porres, con 81 tesis. Juntas, ambas instituciones reúnen la mitad de las tesis. La distancia es mucho mayor al compararla con la universidad pública más cercana: la Universidad Nacional Federico Villarreal (con 45 tesis). La alta cantidad de tesis aprobadas en la primera universidad, aproximadamente 40 por año, se explicaría en gran medida por ser una institución especializada solo en Educación desde su fundación en la década de los 70.

Ahora, cabe anotar que la producción de las tesis según los años revela una tendencia ascendente entre 2009 y 2012, pero que no se mantiene en 2013 (ver la figura 1).

Figura 1. Número de tesis por año de sustentación



Fuente: Elaboración propia, a partir de la ficha documental

Según su gestión, las universidades públicas representan una ostensible mayoría, de aproximadamente el 70% del total de tesis; y las privadas, el 30%. Ello resultaría hasta cierto punto previsible, dado que las universidades públicas estudiadas son poco más del doble que las privadas. Desde la perspectiva geográfica, se observa una notable diferencia entre la producción de tesis provenientes de universidades ubicadas en Lima, la capital (76,6%), versus las otras regiones (23,4%), lo cual revela la alta reproducción del centralismo en la producción de este tipo de conocimiento. En relación con el género, se constata una diferencia de casi 10% más a favor de los hombres (55,2%) sobre las mujeres (44,8%).

En síntesis, los resultados expresan una tendencia hacia una producción muy desigual de las tesis desde diversos ángulos: concentrada en muy pocos programas, mayormente de programas de universidades públicas, ubicados en la capital y con una relativa diferencia a favor de tesis con autoría masculina. Debido a la falta de datos oficiales a nivel nacional, no se puede comparar esta tendencia de cinco años con etapas anteriores para determinar de mejor manera la evolución de la producción de tesis.

En cuanto al volumen de páginas de las tesis, existe un amplio rango de dispersión: entre 50 y 774 páginas con una media aproximadamente de 185 páginas y desviación estándar de 77,85. La mayoría de las tesis (61,3%) incluyen entre 101 y 200 páginas; y el 24%, entre 201 y 300. En menor proporción, se encuentran aquellas que tienen 301 páginas y más (7,5%), y las de 100 páginas y menos (6,5%).

5.2 Temáticas priorizadas y líneas de investigación

Como hemos expresado antes, las tesis muestran las líneas de investigación o las prioridades temáticas de la investigación en un programa, universidad o país. Para el análisis de los temas de las tesis, hemos realizado la categorización de acuerdo con los títulos de la tesis, en el entendido de que ellos sintetizan el contenido temático de la investigación. Para la categorización, nos hemos basado en el Tesauro de la Unesco (s.f) y en el Tesauro Europeo de los Sistemas Educativos (Eurydice, 2009). Los resultados evidencian que un poco más de un tercio de las tesis abordan temas vinculados con métodos de enseñanza, aprendizaje y currículo, especialmente sobre estrategias didácticas (ver la tabla 5). En proporciones menores, las tesis se han inclinado por otras temáticas, como la evaluación educativa (15,9%); especialmente, se han centrado en el rendimiento académico del estudiante. Además, el 12,3% se preocupa por el estudiante, en lo que respecta al desarrollo de competencias, habilidades o actitudes. Son menos las tesis que tratan temas vinculados con la gestión educativa (10,8%), tales como gestión institucional, liderazgo, clima organizacional, entre otros. Asimismo, hay un 8,8% de tesis que abordan la problemática del docente y el 7,9% temas vinculados con el sistema educativo (formación profesional, educación ambiental, educación para el desarrollo, entre otros).

Tabla 5. Temáticas trabajadas por las tesis doctorales

Temática	Total	Porcentaje
Métodos de enseñanza, aprendizaje y currículo	195	35,2
Evaluación educativa	88	15,9
Desarrollo del estudiante	68	12,3
Gestión educativa	60	10,8
Otros temas	50	9,0
Docentes	49	8,8
Sistemas educativos	44	7,9

Fuente: Elaboración propia, a partir de los títulos de las tesis

Existe una tendencia hacia temáticas relacionadas con las interacciones y los procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel del aula, especialmente de educación superior (como veremos más adelante). Por tanto, podemos inferir que la elección de los temas obedecería a un interés particular del doctorando sobre su ejercicio profesional inmediato como docente, tal como sucede en otros estudios (Gutiérrez & Barrón, 2008). Ello puede resultar crítico en cuanto las tesis doctorales estarían aportando más hacia contextos profesionales inmediatos en la educación superior, en lugar de hacia la generación de conocimientos científicos para diferentes comunidades de investigadores y decisores de políticas educativas en el ámbito de la educación básica.

Las tendencias internacionales se dirigen a que los programas doctorales definan líneas o programas de investigación específicos, que orienten el desarrollo de las tesis con el objetivo de establecer prioridades de investigación. En este estudio, podemos observar que la gran mayoría (93,3%) no explicita en la tesis una línea de investigación. Ello, junto con la diversidad temática que observamos, puede indicar que los programas doctorales no cuentan con líneas definidas de investigación (dato que no hemos podido corroborar) o que ellas no son destacadas en el trabajo de tesis como una exigencia obligatoria. Lo contradictorio es que, de acuerdo con el II Censo Nacional Universitario 2010 (Inei, 2010), los doctorandos encuestados en ese año señalaron en su mayoría (86,2%) que sí conocían las líneas de investigación de su programa. Ello lleva a suponer que no es una práctica el justificar la selección de los temas al interior de una línea de investigación institucional y hacerlo de manera explícita en la tesis.

5.3 *Diseño metodológico de las tesis*

Una cualidad importante de la tesis doctoral es su carácter sistemático en el proceso de investigación a seguir, cuyas opciones metodológicas y muestrales necesitan ser explicitadas y fundamentadas. En la tabla 6, sintetizamos los resultados más relevantes con respecto a los diseños metodológicos de las tesis doctorales, que posteriormente comentaremos.

Tabla 6. Síntesis de los resultados sobre los diseños metodológicos usados en las tesis

Indicador	Porcentaje
Formula problema de investigación a modo de interrogante	98,7
Redacta objetivos	99,5
Plantea las hipótesis de la investigación	97,5
Método de investigación explicitado: cuantitativo	84,5
Correlacional – descriptivo – no experimental	54,8
Preexperimental – Experimental – Cuasiexperimental	29,7
Técnica para recoger información: la encuesta	73,3
Uso de <i>software</i> para el análisis de la información: No se utiliza	47,1
Unidad de análisis: los estudiantes	76,2
Nivel educativo estudiado:	
Educación superior	54,7
Educación secundaria	20,4
Ámbito de gestión: público	51,6
Ámbito geográfico: rural	5,2

Fuente: Elaboración propia, basada en el reporte estadístico del estudio

Las tesis, al ser un trabajo de investigación científico orientado a la generación de conocimiento, se valen de métodos diferentes para su desarrollo. En los casos estudiados, predominan los estudios de corte correlacional; descriptivo o no experimental (54,9%); y preexperimental, experimental o cuasi experimental (29,6%). Estos datos dan cuenta de la tendencia especialmente cuantitativa en el desarrollo de las tesis (84,5%). Son menos del 5% las tesis que utilizan métodos cualitativos, tales como la etnografía, la investigación-acción u otros métodos que se utilizan en las Ciencias Sociales. Esta tendencia más cuantitativa representa un porcentaje superior a otros estudios que han indagado al respecto en tesis doctorales en educación (Grácio & Garrutti, 2007; Ferreira-Villa et al., 2013; Torralbo et al., 2004). Ello revela que aún predomina una cultura de la investigación arraigada en los métodos empírico-analíticos o positivistas para abordar la generación de conocimiento en el campo de la educación, y que merma la posibilidad de enfrentar el fenómeno educativo desde otras vertientes epistemológicas, como el paradigma interpretativo o el paradigma crítico (Popkewitz, 1988).

La mayoría de las tesis (73,3%) han utilizado la encuesta como técnica para recoger información. En porcentajes menores, los autores de las tesis han aplicado otras técnicas, como las pruebas (32,3%), la observación (27,8%), el análisis documental (26,5%), la entrevista (17,9%) y, en menor medida, los grupos focales (2,2%). En cuanto a recursos informáticos para procesar la información, existe una leve inclinación a no utilizar *software* alguno (47,1%), mientras que el 44,9% aplica *softwares* estadísticos (Spss, Excel, Stata, Pasw statistics) y el 7,9% emplean tanto el *software* Spss como el Atlas-ti.

En relación con el nivel educativo priorizado, aproximadamente, el 55% de las tesis de doctorado en Educación estudian la realidad de la educación superior, especialmente universitaria (47,5%). En menor proporción, abordan muestras ubicadas en la educación básica: 20,4% en educación secundaria, 6,5% en educación primaria y 2,7% en educación inicial. Es decir, las tesis doctorales seleccionadas para este estudio no estarían aportando a generar conocimiento para la educación básica (primera infancia, preescolar y primaria), nivel educativo que es prioritario en las políticas educativas nacionales, o para otras modalidades de educación especial o comunitaria (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2010). Como afirmamos antes, las tesis parecen estar vinculadas con el ámbito profesional y experiencia laboral de los doctorandos como docentes en el ámbito de la educación superior.

Además, un alto porcentaje de las tesis (76,2%) ha tomado como unidad de análisis a los estudiantes y, en segundo lugar, a los docentes (29,1%). Así también, se evidencia un predominio de investigaciones de la realidad del sector público y, en menor magnitud, del sector privado, aproximadamente 52% versus 20%; solo el 6% investiga ambas realidades.

En torno al ámbito geográfico, el número de tesis que explícitamente señalan haber investigado en contextos rurales es muy bajo (5,2%). Del total de tesis, el 2,9% han abordado ese contexto y el 2,3% indica haber abarcado el

ámbito rural y urbano. Este resultado, también, es problemático, especialmente porque los mayores problemas de la educación básica se ubican en zonas rurales (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2010), y es el ámbito al cual deberían ir parte de los esfuerzos tanto a nivel de las políticas educativas como de la investigación desarrollada en las universidades.

5.4 Fuentes bibliográficas utilizadas en las tesis

El uso de fuentes académicas es crucial en una tesis doctoral, que –por su esperable aporte significativo a un campo de estudio– debería evidenciar un alto nivel de dominio bibliográfico internacional sobre su tema, a través del citado de diversos tipos de fuentes, en al menos un idioma diferente y que sean actuales. Para caracterizar las referencias bibliográficas usadas en las tesis doctorales, hemos considerado seis indicadores que buscan medir cuatro criterios: la cantidad de fuentes consultadas, tipo de fuentes (artículos, tesis), idioma de las fuentes (inglés, otros) y la actualidad de las fuentes (no mayor de diez años).

De acuerdo con la tabla 7, las tesis contienen desde 5 hasta 495 referencias con una media de 56,1 y desviación estándar de 42,97, lo que muestra una fuerte dispersión en la cantidad de referencias usadas en las tesis. Además, observamos que casi no se citan tesis doctorales peruanas ni fuentes en otro idioma distinto al inglés, y que en promedio se usa 5,4 artículos de revistas y 4,9 referencias en inglés. Este último dato contrasta con lo encontrado por Fernández et al. (2003), quienes demuestran, para el caso de las tesis doctorales en España en educación matemática, que la media de referencias de artículos en inglés es de 59,3.

Tabla 7. Estadísticos descriptivos sobre las referencias bibliográficas

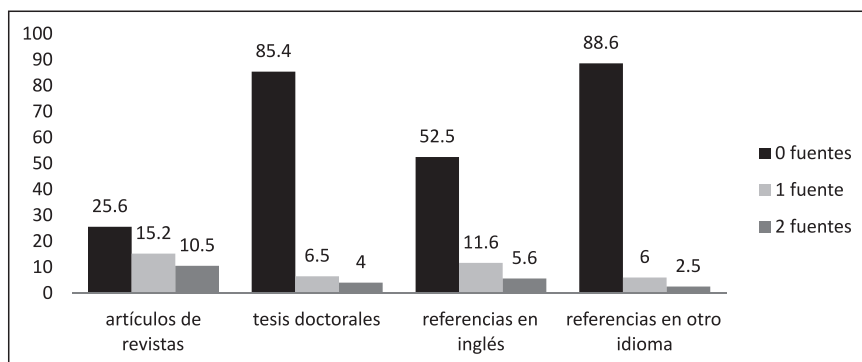
Indicadores	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Número de fuentes bibliográficas	5	495	56,1	42,970
Número de artículos de revistas	0	107	5,4	10,230
Número de tesis doctorales	0	7	0,3	0,847
Número de fuentes en inglés	0	217	4,9	15,248
Número de fuentes en otro idioma	0	15	0,3	1,177
Número de fuentes actuales (no más de 10 años de publicación)	0	181	21,1	18,777

Nota: Se ha encontrado 3 tesis que no incluyen las referencias bibliográficas; por tanto, los estadísticos descriptivos se han calculado sobre 551 tesis.

Fuente: Elaboración propia, a partir del reporte estadístico del estudio

Si analizamos los porcentajes de estos indicadores (ver la figura 2), encontramos que el 85,4% y el 88,6% de las tesis no utiliza como referencias otras tesis doctorales peruanas ni fuentes en otro idioma distinto al inglés, respectivamente. El 51,3% de las tesis no utiliza o utiliza hasta 2 artículos de revistas, y el 69,7% no se sirve o usa hasta 2 fuentes en inglés.

Figura 2. Porcentaje de tesis según indicadores y número de fuentes usadas



Fuente: Elaboración propia, basada en el reporte estadístico del estudio

Finalmente, con respecto a la actualidad de las fuentes, Fernández et al. (2003) señalan que la media de antigüedad de las referencias bibliográficas de las tesis doctorales está entre cinco y diez años. Estos autores consideran que, además de referencias actuales, las tesis doctorales acuden a la literatura clásica –llamada «literatura no efímera»– que contiene las bases teóricas y fundamentos disciplinares de las ciencias estudiadas. Del mismo modo, Kushkowsky et al. (2003) encuentran que la media de antigüedad de las citaciones es de doce años en promedio. Su conclusión es que las tesis en general tienden, especialmente, a usar referencias actuales, frente a lo que llama «*foundational research*», es decir, los autores clásicos de las disciplinas. Tomando estos criterios, para el estudio, se ha considerado el número de fuentes no mayor a diez años de antigüedad en relación con el año de publicación de la tesis.

Los resultados muestran que el promedio de fuentes actuales utilizadas en las tesis es de 21,1 y que alrededor del 50% de las tesis no alcanza a las 17 referencias actuales. Este es un resultado bajo para una tesis del nivel doctoral, del cual se espera –como señalamos previamente– que se realice una exhaustiva revisión de la literatura actual para conocer lo avanzado sobre el tema de estudio.

Si comparamos los indicadores sobre las fuentes bibliográficas según tipo de gestión de la universidad (pública–privada) y según el contexto (Lima–provincias), hallamos que la mayor diferencia se encuentra en el uso de artículos de revistas y la actualidad de las fuentes. Las tesis de las universidades privadas y de Lima utilizan en promedio casi el doble de artículos y referencias actuales que las tesis de las universidades públicas.

Otra indagación concerniente a las referencias bibliográficas apunta a identificar el uso de publicaciones del asesor en la tesis del doctorando (ver la tabla 8). Asumimos que el asesor de una tesis doctoral es seleccionado por el aporte que puede realizar a la temática de estudio; en ese sentido, se espera que sea un investigador en el tema y que tenga producción científica al respecto. Del total de 439 tesis con asesor identificado, el 91,6% de ellas no citan referencias bibliográficas del mismo. Esto supone o bien que el asesor no cuenta con publicaciones que puedan ser citadas en el trabajo de tesis o que no se utiliza la producción de este. Sin embargo, confirmar este dato, merece otro estudio, que no hemos realizado aquí.

Tabla 8. Número y porcentaje de tesis según uso de referencias del asesor

Uso de referencias del asesor de las tesis	Número de tesis	Porcentaje
No cita al asesor de la tesis	402	91,6
Cita una referencia del asesor	26	5,9
Cita dos referencias del asesor	6	1,4
Cita tres referencias del asesor	4	0,9
Cita cuatro referencias del asesor	1	0,2
Total	439	100

Fuente: Elaboración propia, basada en el reporte estadístico del estudio

5.5 Visibilidad e impacto de las tesis doctorales

La visibilidad de los productos académicos hoy en día ha sido estimulada por el crecimiento de la *virtualización*, gracias a los avances de la tecnología informática y los intereses de los usuarios. Este es un proceso que permite el acceso y visibilidad de textos académicos como las tesis, y que genera mejores condiciones para impactar en las comunidades académicas. Dicha situación aún es muy débil, según lo revela el estudio de Navas (2007) para el caso de los países de la región andina, en la que existe una escasa difusión de la investigación que se produce en los programas de doctorado en Educación.

En esta parte, siguiendo las sugerencias por Brunner-Ried y Salazar-Muñiz (2011), que plantean que se debe buscar mediciones más flexibles y apropiadas a la investigación educativa en Iberoamérica, hemos utilizado diversas fuentes para el análisis. El estudio muestra que la visibilidad de las tesis analizadas a través de su virtualización en repositorios digitales es muy baja. De los trece programas, nueve no incluyen sus tesis en repositorios; dos registran únicamente el resumen de las tesis; y, solo en dos, se puede acceder al

texto completo con la opción para descargarlo³. Sin embargo, en estas últimas, el número de tesis que pueden ser leídas de forma completa no llega a la mitad, considerando los casos de este estudio. Así, en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, se incluyen el 39% de las 41 tesis, y, en la Universidad San Martín de Porres, aproximadamente, el 9% de las 81 tesis. En ese sentido, las tesis doctorales en el país siguen siendo la literatura gris guardada en los anaqueles de las bibliotecas sin acceso abierto a través de los repositorios virtuales.

Por otro lado, se indagó si las 99 tesis doctorales defendidas en el año 2009 han sido difundidas a través de artículos en revistas nacionales. Para ello, se seleccionó diez revistas sobre educación con acceso virtual (ver la tabla 9), de las cuales siete son revistas editadas por las mismas universidades incluidas en este estudio. Mediante dicha revisión, se encontró que ninguna de las 99 tesis ha sido publicada como artículo.

Tabla 9. Revistas en educación de instituciones y universidades peruanas

-
- Revista Peruana de Investigación Educativa de la Sociedad de Investigación Peruana
 - Revista Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú
 - Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas
 - Investigación Educativa de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos
 - Cultura de la Universidad San Martín de Porres
 - Exducere de la Universidad Nacional de San Agustín
 - Fiat Lux de la Universidad Nacional de Cajamarca
 - Revista Ciencia y Tecnología de la Universidad de Trujillo
 - Sciéndo de la Universidad Nacional de Trujillo
 - Perspectivas en Primera Infancia de la Universidad Nacional de Trujillo
-

Fuente: Elaboración propia

De la misma forma, como una referencia parcial de visibilización demarcada en el ámbito nacional, se encontró que ninguna de las tesis de los 99 autores ha sido presentada como ponencia en los 3 eventos nacionales de presentación de estudios en educación organizados por la Sociedad de Investigación Educativa Peruana (Siep).

3. Es el caso de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (pública) con su repositorio Cybertesis (<http://cybertesis.unmsm.edu.pe/>) y de la Universidad San Martín de Porras (privada) con un repositorio propio (<http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/>). Una parte de las tesis de ambas universidades, también, se puede localizar en el repositorio de documentos científicos-tecnológicos Alicia, alojada en la web de Concytec (<http://alicia.concytec.gob.pe/vufind/>).

Otra variable explorada es el impacto de las 99 tesis, medido a través de sus citas. Los resultados fruto de lo arrojado por el Google Scholar solo dan cuenta de dos tesis citadas, y solo una ha sido derivada como artículo en una revista arbitrada extranjera e indexada en Dialnet. No se hallaron más publicaciones derivadas en ese directorio ni en Scielo, Redalyc y Eric. Ello refleja la total falta de impacto de la producción académica doctoral en el escenario virtual.

Los resultados indican que la visibilidad e impacto de las tesis doctorales y sus autores son, sin duda, uno de los déficits más agudos que expresan un paradigma sobre la producción de conocimientos disociada de su difusión y de una pertenencia a comunidades académicas nacionales e internacionales. La labor de investigación y de comunicación de sus productos constituye un proceso indivisible y, según Maletta, «la fase de comunicación es esencial dentro de ese proceso, porque es la que permite validar los resultados científicos sometiéndoles a la discusión y al juicio de la comunidad profesional correspondiente» (2009, p. 20).

6. Discusión y conclusiones

Este estudio analizó las tesis de doctorado en Educación producidas entre los años 2009 y 2013 en 13 universidades del Perú con el objetivo de describir y comparar las tendencias temáticas, metodológicas y bibliográficas, así como conocer su visibilidad e impacto a través de sus citas. Los resultados motivan algunas líneas de reflexión con respecto a la tesis como expresión de la cultura de formación en investigación a nivel de posgrado y contribución a la generación de conocimiento del más alto nivel al campo de la educación.

Los resultados revelan la tendencia de las tesis doctorales centradas en temáticas vinculadas con los métodos enseñanza y aprendizaje, y el currículo a nivel de aula –especialmente de la educación superior– a través de métodos cuantitativos, como los correlacionales o cuasiexperimentales. Como señala Gutiérrez y Barrón (2008), estas tendencias temáticas y metodológicas estarían mostrando el contenido de la formación para la investigación en estos programas, y, además, dan cuenta de «las tradiciones, trayectorias y universos de conocimiento diferenciados que influyen en las respectivas prácticas de formación para la investigación a través del doctorado» (Pacheco-Méndez, 2010, p. 3).

Consideramos que la tendencia hacia ese tipo de temáticas es producto de, al menos, dos factores. Por un lado, surgen a partir de los intereses prácticos e inmediatos de los alumnos, motivados por su ejercicio profesional como docentes en diferentes áreas académicas de la educación superior. Por otro lado, son legitimadas en un contexto normativo, en el que no se ha diferenciado el carácter más específico de los estudios doctorales, como lo indicáramos anteriormente, y en el que tampoco ha existido una política de acreditación de posgrados. En suma, podríamos afirmar que las tesis de doctorado en Educación en el Perú responden a una orientación más profesionalizante que de investigación científica de los doctorados. Esta afirmación requiere aún de mayores evidencias provenientes del análisis de otras partes de las tesis no realizadas

completamente en este estudio, por ejemplo, la inclusión y nivel de discusión teórica de los resultados, cuestión clave para una tesis con orientación hacia la investigación científica (Kelle, 2014; Freeman, deMarrais, Preissle, Roulston & St. Pierre, 2007; American Educational Research Association [Aera], 2006).

Con respecto al citado de referencias bibliográficas incluidas en las tesis, este demuestra la capacidad de los estudiantes para buscar información actualizada y servirse de diversa bibliografía académica (Tuñón & Brydges, 2006). Sin embargo, el poco uso de artículos de revistas académicas indica que la búsqueda, evaluación, selección y utilización de la bibliografía es un aspecto débil en las tesis. Prevalece la cultura del libro cuando la producción científica actual se difunde, principalmente, a través de artículos de revistas académicas (Ramírez, Martínez & Castellanos, 2012).

Esta tendencia expresa un desconocimiento, poca valoración y uso muy limitado de bases de datos académicas virtuales que registran la producción de conocimientos a nivel internacional. No obstante, este no es solo un problema aislado de los casos estudiados; así, en el último Censo Universitario de 2010 (Inei, 2010), el 87% de los alumnos de posgrado censados afirma no utilizar la base Scielo, una de las más fuertes en aportar a la difusión y accesibilidad de artículos de revistas desde 1998. Asimismo, el 53% indica que no utiliza ninguna base de datos bibliográfica. A nivel de docentes universitarios en general, el 75% que pertenecen a Educación afirma no servirse de Scielo y el 52% señala que no utiliza ninguna base de datos bibliográfica.

La escasa visibilización e impacto de las tesis analizadas manifiesta la debilidad de una cultura científica actualizada con las nuevas tendencias de la producción y circulación del conocimiento en la sociedad de la información. Aún subsiste un paradigma reduccionista sobre la tesis, que disocia el proceso de producción con el de la socialización científica (Maletta, 2009). La no conversión de las tesis en artículos le resta al campo de la educación un potencial valioso para alimentar las prácticas investigativas y profesionales, además de que no permite un mejor posicionamiento en los rankings de publicaciones del país.

Esta cultura de investigación distante de la comunicación científica a través de artículos se evidencia en el hecho de que solo el 5% de los alumnos de posgrado encuestados en el último Censo Universitario de 2010 (Inei, 2010) manifieste interés en publicar en revistas indexadas, mientras que predomina la opción de publicar como libro (43%). Si cada tesis de doctorado aquí analizada se convirtiera en un artículo publicado en una revista indizada arbitrada de alto nivel, que corresponde a un texto fruto de una tesis doctoral, tendríamos –considerando un 25% de rechazo de artículos por parte de los editores de las revistas– casi 445 artículos que podrían haber sido publicados. Este es un número significativo, si tomamos en cuenta que, en el año 2010, se registraron en término totales 593 publicaciones científicas del Perú, según el Science Citation Index (Concytec, 2014).

La fragilidad que representan las tesis de doctorado en Educación revela diversas limitaciones en el contexto peruano: la falta de una comunidad de

investigadores a nivel nacional sobre el campo de educación que institucionalice estándares de calidad sobre la producción de conocimiento en ese campo. Esta débil comunidad se expresa en la casi inexistencia de grupos universitarios de investigación en educación, que permita la acumulación a largo plazo de conocimientos sobre temáticas específicas, que agrupen a docentes y alumnos de nivel doctoral. Así también, se manifiesta en la escasa presencia de centros, institutos o sociedades de investigación: solo existe desde el año 2009 la Sociedad de Investigación Educativa Peruana – Siep (s.f.); desde 2012, la Asociación Peruana de Investigación en Educación Matemática (Bonilla et al., 2014); y, desde 2007, la Sociedad Peruana de Educación Matemática (s.f.). De igual modo, resalta la frágil agremiación de los egresados de doctorados en Educación –desde 1999, existe un Colegio de Doctores de Educación en el Perú, aún sin web propia–.

La precaria legitimidad de una política de investigación nacional en educación, que articule y financie proyectos doctorales, es también un poderoso factor que resta condiciones para la calidad de estos estudios. Por primera vez, en el año 2007, el Ministerio de Educación lanzó un Plan Nacional de Investigación Educativa, que quedó solo como documento de consulta (Disde, 2007) y no se convirtió en un referente para priorizar áreas temáticas de mayor pertinencia. Esta trayectoria da cuenta de los problemas que ha tenido en el caso peruano el legitimar la investigación educativa como parte de las políticas educativas y su problema crónico para lograr institucionalizarla desde el Ministerio de Educación ⁴.

Dentro de las implicancias que el presente estudio puede aportar, señalaremos –en primer lugar– la necesidad de una mayor discusión en los programas de posgrado sobre la orientación del doctorado y las modalidades de presentación de una tesis. Los debates a nivel internacional sobre estos aspectos pueden ayudar a reconocer cambios en los últimos tiempos que legitiman, como, por ejemplo, tesis derivadas de artículos previamente publicados en revistas académicas (Poyatos, 2012). La transición de un doctorado profesionalizante hacia otro centrado en la investigación científica es un camino complejo, que requiere también otros protocolos de supervisión de las tesis y de institucionalización progresiva y fundamentada de líneas de investigación.

En segundo lugar, proponemos por parte de los coordinadores y docentes de los programas la realización de metaevaluaciones periódicas de las tesis ya producidas con miras a identificar los problemas que ellas evidencian. En tercer lugar, son indispensables políticas estratégicas a nivel nacional y regional sobre

4. En el Proyecto Educativo Nacional (CNE, 2006), más allá de alusiones puntuales y de la inserción del tema de la investigación en general –no específicamente educativa o pedagógica–, en el capítulo sobre educación superior, no encontramos una formulación de política en investigación educativa con sus objetivos y propuestas específicas. Un déficit similar se reproduce en el texto «Propuestas de políticas de educación del Consejo Nacional de Educación» (CNE, 2010).

investigación, que permitan no solo identificar cuántos investigadores necesita el país (Concytec, 2013), sino también en qué áreas temáticas específicas se requieren más, y definir los fondos y estímulos para que la producción de tesis de alta calidad apunte a dichas áreas. En cuarto lugar, el campo de estudio de las tesis doctorales en Educación puede enriquecerse más explorando sobre la calidad del aporte original de las tesis a determinados campos de estudio y, de manera más específica, sobre el nivel de discusión teórica que contribuyen a partir de los resultados presentados. Finalmente, para comprender más ampliamente los diversos factores asociados a las tesis doctorales, sugerimos explorar la producción académica de los asesores y docentes de los programas de doctorado en educación.

Agradecimientos

Este estudio fue financiado por el Vicerrectorado de Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, a través de su cartera de proyectos del año 2014.

Notas biográficas

CARMEN DIAZ BAZO

Es doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Católica de Lovaina-La Nueva (Bélgica) y magíster en Educación con mención en Planificación de la Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Es profesora principal del Departamento Académico de Educación de la PUCP y, actualmente, jefa de dicho Departamento. Asimismo, se desempeña como directora del Cise-PUCP (2001–2003), coordinadora de la Maestría en Educación (2005 – 2009) y directora del Doctorado en Ciencias de la Educación (2009–2011). Además, es miembro de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana (Siep) y del Consejo Editorial de la revista *Educación*, editada por el Fondo Editorial de la PUCP. Sus investigaciones y publicaciones se vinculan con la línea de formación en investigación, investigación–acción, y gestión y organización escolar.

LUIS SIME POMA

Es Ph. D. en Ciencias Sociales por la Radboud University of Nijmegen (Holanda) y magíster en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Además, es profesor principal del Departamento Académico de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Actualmente, es director del Doctorado en Ciencias de la Educación (PUCP) y miembro de la American Educational Research Association y la Sociedad de Investigación Educativa Peruana. Los temas abordados en su trayectoria versan sobre producción académica en educación, formación para la investigación educativa, desarrollo profesional de docentes, educación y desarrollo, corrientes educativas transversales, y política educativa.

Referencias

- Acuña, O. (2009). Tendencias historiográficas vistas a través de las tesis del doctorado en Ciencias de la Educación Rudecolombia (1998 - 2007). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 12, 79-95. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86912021005>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [Aneca] (2012). *Plantilla de evaluación para la verificación de enseñanzas oficiales de doctorado*. Madrid: Aneca. Recuperado de file:///C:/Users/User/Downloads/verificadoc_t_plantilla_v02_20112012.pdf
- Agudelo, D., Bretón López, J., Ortiz Recio, G., Poveda Vera, J., Teva, I., Valor Segura, I. & Vico, C. (2003). Análisis de la productividad científica de la Psicología española a través de las tesis doctorales. *Psicothema*, 15(4), 595-609.
- American Educational Research Association (2006). Standards for Reporting on Empirical Social Science Research in AERA Publications. *Educational Researcher*, 35(6), 33-40. Recuperado de http://www.sagepub.com/upm-data/13127_Standards_from_AERA.pdf
- Arencibia, J. & De Moya, F. (2008). La evaluación de la investigación científica: una aproximación teórica desde la ciencimetría. *Acimed*, 17(4). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352008000400004&lng=es&nrm=iso
- Bonilla, M. C., Aguirre, K., Ricaldi, M., Torres, I. & Huamán, N. (2014) Asociación Peruana de Investigación en Educación Matemática Apinema. *Unión, Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 40, 67-73. Recuperado de <http://www.fisem.org/www/union/revistas/2014/40/archivo15.pdf>
- Boote, D. & Beile, P. (2005). Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation. *Educational Researcher*, 34(6), 3-15. Recuperado de http://www.aera.net/uploaded/Files/Publications/Journals/Educational_Researcher/3406/Boote.pdf
- Brunner-Ried, J. J. & Salazar-Muñiz, F. A. (2012). Investigación educacional en Iberoamérica: Entre la invisibilidad y la medición. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 559-575.
- Colmenares, S. (2013). Prácticas de escritura académica en una universidad pública colombiana: autoría, audiencia e interacción con otras voces. *Lenguaje*, 41(1), 201-227. Recuperado de: <http://dintev.univalle.edu.co/revistasunivalle/index.php/Lenguaje/article/view/2351>
- Consejo Nacional de Acreditación-Colombia [CNA] (2010). *Lineamientos para la Acreditación de Alta Calidad de Programas de Maestría y Doctorado*. Bogotá: MEN-CNA. Recuperado de http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-186363_lineam_MyD.pdf?binary_rand=7259

- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología e Innovación Tecnológica [Concytec] (2013). *Doctorados: garantía para el desarrollo sostenible del Perú* (Documento de trabajo). Lima: Concytec.
- _____ (2014). *Estrategia Nacional para el Desarrollo de la Ciencia, Tecnología e Innovación Crear Para Crecer* (Documento de consulta). Lima: Concytec.
- Consejo Nacional de Educación [CNE] (2006). *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*. Lima: CNE. Recuperado de <http://www.cne.gob.pe/docs/cne-pen/PEN-Oficial.pdf>
- _____ (2010). *Propuestas de políticas de educación del Consejo Nacional de Educación: Educación para la sostenibilidad del crecimiento económico y la mejora de la calidad de vida de los peruanos*. Lima: CNE. Recuperado de <http://www.cne.gob.pe/images/stories/BANDERASFINAL.pdf>
- Chavoya, M. L. & Valencia, A. C. (2013). Producción del conocimiento a través de las tesis doctorales. Estudio de algunas tesis de la generación 2004-2008 del doctorado en educación de la Universidad de Guadalajara. En M. G. Moreno & M. Valadez (Coords.), *Miradas analíticas sobre la educación superior* (pp. 473-496). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- De-Miguel, M. (2010). La evaluación de tesis doctorales. Propuesta de un modelo. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa - Relieve*, 16(1). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_4.htm
- Díaz-Bazo, C. (2015). Un perfil descriptivo de las tesis de licenciatura y maestría en educación. *Blanco & Negro. Revista sobre Docencia Universitaria*, 6(1). Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/13725>
- Difabio de Anglat, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 935-959. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criterio=ART50011>
- Dirección de Investigación, Supervisión y Documentación Educativa-Ministerio de Educación [Minedu] (2007). *Plan Nacional de Investigación Educativa, 2007-2021* (Documento de consulta). Lima: Minedu.
- _____ (2011). *Catálogo Disde de documentos virtuales. Estudios e investigaciones educativas / Perú 1994-2010*. Lima: Minedu. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/63770401/Catalogo-DISDE-de-Documentos-Virtuales>
- Duarte, A. (2010). A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007. *Educar*, 1, 101-117. Recuperado de http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1550/Resumenes/155018478005_Abstract_2.pdf

- Eurydice (2009). *Tesaurus Europeo de los Sistemas Educativos. Versión española. Presentación sistemática*. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tese/pdf/tesees_004_systematic.pdf
- Fernández, A. & Bueno, A. (1998). Síntesis de estudios bibliométricos españoles en educación. *Revista Española de Documentación Científica*, 21(3), 269-285.
- Fernández, A., Torralbo, M., Rico, L., Gutiérrez, P. & Maz, A. (2003). Análisis cuantitativo de las tesis doctorales españolas en Educación Matemática (1976-1998). *Revista Española de Documentación Científica*, 26(2). Recuperado de <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/135/189>
- Ferreira-Villa, C., Pascual-García, L. & Pol, C. (2013). La producción española en tesis doctorales sobre orientación en la base de datos Teseo (2001-2012). *Relieve*, 19(1). doi: 10.7203/relieve.19.1.2460.
- Ferrer, Y. & Malaver, M. (2000). Factores que inciden en el Síndrome Todo Menos Tesis (TMT). *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 31, 112-129. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2474955&orden=0
- Fitt, M. H., Walker, A. E. & Leary, H. M. (2009, April). *Assessing the quality of doctoral dissertation literature reviews in instructional technology*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA. Recuperado de http://digitalcommons.usu.edu/itls_facpub/8/
- Flames, A. (2012). Las tesis doctorales en ciencias de la educación de la universidad nacional experimental Simón Rodríguez (Unesr) y sus influencias en la solución de problemas de la educación venezolana. *Tlatemoani. Revista Académica de Investigación*, 11, 1-25. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/tlatemoani/11/solucion-problemas-educacion-venezolana.pdf>
- Freeman, M., deMarrais, K., Preissle, J., Roulston, K. & St. Pierre, E. (2007). Standards of evidence in qualitative research: An incitement to discourse. *Educational Researcher*, 36(1), 25-32. doi: 10.3102/0013189X06298009
- Fuentes Pujol, E. & Arguimbau, L. (2010). Las tesis doctorales en España (1997-2008): Análisis, estadísticas y repositorios cooperativos. *Revista Española de Documentación Científica*, 33(1), 63-89. doi: 10.3989/redc.2010.1.711.
- Gaspar, A. L., García de Alba, B. & Verduzco, R. A. (2014) Panorámica de las tesis de los posgrados en educación en Jalisco. En L. Sañudo (Coord.), *Usos y distribución del conocimiento educativo en Jalisco* (pp. 113-126). México: Red de Posgrados en Educación.
- Grácio, M. C. & Garrutti, É. A. (2007). A comparative analysis between statistics tools in scientific production and disciplines in education area. *Bulletin of the International Statistical Institute*, 62, 4641-4644. Recuperado de http://iase-web.org/documents/papers/isi56/CPM80_Gracao.pdf

- Gutiérrez, N. & Barrón, M. (2008). Tesis de posgrado en educación en el estado de Morelos. Temas y ámbitos de estudio. *Perfiles Educativos*, 30(122), 78-93.
- Hamilton, P., Johnson, R. & Poudrier, Ch. (2010). Measuring educational quality by appraising theses and dissertations: Pitfalls and remedies. *Teaching in Higher Education*, 15(5), 567-577. doi: 10.1080/13562517.2010.491905
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [Inei] (2010). Censo Nacional Universitario 2010. *Sistema de consulta de datos*. Recuperado de http://censos.inei.gob.pe/cenaun/redatam_inei/
- Instituto Nacional de Estadística e Informática & Asamblea Nacional de Rectores [ANR] (2011). *II Censo Nacional Universitario 2010. Principales resultados*. Lima: Inei -ANR.
- Kelle, U. (2014). Theorization from Data. En U. Flick (Ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 554-567). Londres: Sage Publications.
- Kushkowski, J., Parsons, K. & Wiese, W. (2003). Master's and doctoral thesis citations: Analysis and trends of a longitudinal study. *Portal: Libraries and the Academy*, 3(3), 459-479.
- Ley Universitaria, Ley N° 30220 (2014).
- Ley Universitaria, Ley N° 23733 (1983).
- López Yepes, J., Fernández, M. T. & Prat, J. (2005). Las tesis doctorales en Biblioteconomía y Documentación. Diagnóstico y propuesta de criterios de evaluación. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 28, 173-187.
- Macauley, P., Terry, E., Pearson, M. & Tregenza, K. (2005). Using digital data and bibliometric analysis for researching doctoral education. *Higher Education Research & Development*, 24(2), 189-199.
- Maletta, H. (2009). *Epistemología aplicada: metodología y técnica de la producción científica*. Lima: Consorcio de Investigación Económica y Social [Cies].
- Moyano, M., Delgado Domínguez, C. & Buela-Casal, G. (2006). Análisis de la productividad científica de la psiquiatría española a través de las tesis doctorales de la base de datos Teseo (1993- 2002). *Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6(1), 111-120. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/560/56060107.pdf>
- Musi-Lechuga, B., Olivas, A. & Buela-Casal, G. (2009). Producción científica de los programas de Doctorado en Psicología Clínica y de la Salud de España. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(1), 161-173.
- Navas Ríos, M. E. (2007). Estado de la investigación en los postgrados: Caso doctorados en Educación Región Andina. *Panorama Económico*, 15, 7-42.
- Ochoa, L. (2009). La lectura y la escritura en las tesis de maestría. *Forma y Función*, 22(2), 93-119. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21916691005>

- Ortiz Torres, E., González, M., Guitián, V., Infante, I. & Viamontes, Y. (2010). Evaluación del impacto científico de las tesis doctorales en Ciencias Pedagógicas mediante indicadores cuantitativos. *Revista Española de Documentación Científica*, 33(2), 279-286.
- Ortiz Torres, E., González, C., Rabell, M., Infante, I. & González, M. (2007). Impacto de las tesis doctorales en ciencias pedagógicas en el territorio Holguinero. *Revista Pedagógica Universitaria*, 12(5), 1-7.
- Pacheco-Méndez, T. (2014). Tradición, contexto y objeto de estudio en las tesis doctorales en educación de tres universidades. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12, 46-69. Recuperado de <http://ries.universia.net/article/view/134/tradicion-contexto-objeto-estudio-tesis-doctorales-educacion-universidades>
- Piscoya, L. (2006). *Ranking universitario en el Perú* (Plan piloto - Documento de trabajo). Lima: Asamblea Nacional de Rectores.
- _____ (2011). Universidad peruana: tendencias, tensiones y resultados. *Revista Innovación Educativa*, 11(57), 99-111
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Poyatos, C. (2012). Doctoral education and skills development: An international perspective. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 163-191.
- Quevedo-Blasco, R. Del Río, L., Bermúdez, M. & Buela-Casal, G. (2010). Relación entre los programas de doctorado con mención de calidad y la productividad de tesis doctorales. *Revista Digital Universitaria*, 11(5). Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.11/num5/art49/int49.htm>
- Ramalho, B. (2006). 40 anos da pós-graduação em educação no Brasil: produção do conhecimento, poderes e práticas. *Revista Brasileira de Educação*, 11(31), 183-185.
- Ramírez, D. C., Martínez, L. C. & Castellanos, O. F. (2012). *Divulgación y difusión del conocimiento: Las revistas científicas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/8394/1/9789587613346.pdf>
- Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Superior-Decreto 865. Suplemento del Registro Oficial 526, 2 de setiembre de 2011.
- Salazar Legua, M. A. (2007). *Calidad de los trabajos de investigación que se realizan para optar el título de especialista en Medicina Humana de la U.N.M.S.M. en el periodo 2000-2004* (Tesis de maestría en Docencia e Investigación en Salud). Universidad Nacional Mayor de San Marcos [UNMSM], Lima.
- Sanabria, H., Tarqui, C. & Zárate, E. (2011). Calidad de las tesis de maestría en temas de salud pública. Estudio en una universidad pública de Lima, Perú.

- Educación Médica*, 14(4), 215-220. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1575-18132011000400004&script=sci_arttext
- Savio, K.A. (2010). Las huellas del autor en el discurso académico: Un estudio sobre tesis de psicoanalistas argentinos. *Lenguaje*, 38(2), 563-590. Recuperado de <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php?seccion=REVISTA&revista=38-2b>
- Sime, L. (2012). *Catálogo de publicaciones sobre educación en docentes de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. Lima: Cise. Recuperado de http://blog.pucp.edu.pe/media/4028/20130531-catalogo_de_publicaciones_luis_sime.pdf
- _____ (2013). La excelencia en los doctorados en educación: Brasil, México y Argentina. *Educación y Educadores*, 16(3), 433-451. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/3449/3331>
- Sime, L. & Revilla, D. (compiladores) (2014). *Aportes a los procesos de asesoría de tesis en posgrados en educación*. Lima: Escuela Posgrado-PUCP. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/media/624/20140529-libro-apuntes-a5-pdf.pdf>
- Sociedad de Investigación Educativa Peruana (s.f.). *Portal oficial de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana*. Recuperado de <http://www.siep.org.pe>
- Sociedad Peruana de Educación Matemática (s.f.). Quiénes somos. *Sociedad Peruana de Educación Matemática*. Recuperado de <http://sopemat.blogspot.com/p/quienes-somos.html>
- Suciati, M. (2011). Student Preferences and Experiences in Online Thesis Advising: A Case Study of Universitas Terbuka. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 12(3), 215-228. Recuperado de http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde43/articles/article_12.htm
- Torralbo, M., Vallejo, A., Fernández, A. & Rico, L. (2004). Análisis metodológico de la producción española de tesis doctorales en educación matemática (1976 – 1998). *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa Relieve*, 10(1): 41-59.
- Torres, M. G. (2011). La tutoría en programas de doctorado: Tensiones tutoriales Doctorado en Ciencias de la Educación Rudecolombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17, 315-344. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3958205>
- Tuñón, J. & Brydges, B. (2009). Expanded assessment study examining the citation patterns from traditional and nontraditional institutions and their effect upon the quality of doctoral dissertation reference lists. *Journal of Library Administration*, 49, 137-159. doi: 10.1080/01930820802312912
- Unesco (s.f.). *Tesaurus Educación*. Recuperado de <http://databases.unesco.org/thessp/>

- Uğur, F. (2009). *Research trends in CEIT MS and PHD theses in Turkey: A content analysis* (Thesis Master of Science in Computer Education and Instructional Technology Department). Middle East Technical University, Çankaya/Ankara. Recuperado de <http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12610394/index.pdf>
- Varela, L., Ortiz, P. & Chávez, H. (2003). Características de los trabajos científicos nacionales en Geriatria y Gerontología. 1980-2001. *Revista Médica Herediana*, 14 (1). Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1018-130X2003000100004

Jóvenes rurales y transiciones postsecundarias:
Expectativas y estrategias para el acceso
a la educación superior

*Young rural people and postsecondary transitions:
expectations and strategies for accessing
higher education*

Melissa Villegas Quispe

Instituto de Estudios Peruanos,
Pontificia Universidad Católica del Perú.
melissa.villegas@pucp.pe

Recibido: 26-4-2016
Aprobado: 18-7-2016

Resumen

El presente artículo expone los hallazgos de un estudio reciente sobre un grupo de jóvenes del sur andino del Perú, quienes acababan de culminar la secundaria. El estudio aborda sus expectativas y estrategias para desarrollar sus proyectos de vida poniendo énfasis en sus posibilidades y limitaciones para alcanzar los estudios superiores, meta deseada por la mayoría. Desde un enfoque de curso de vida, se analizaron las transiciones postsecundarias y se encontró que las expectativas y estrategias educativas están mediadas por una compleja combinación de factores económicos, culturales, y educativos que posibilitan y limitan las transiciones de los jóvenes. Mediante la reconstrucción de historias de vida, este estudio busca comprender el proceso que los jóvenes rurales de un contexto particular experimentan una vez que culminan su escolaridad.

Palabras clave: jóvenes rurales, transiciones postsecundarias, expectativas, estrategias, Perú

Abstract

This paper presents the findings of a recent study about a group of young people from the central Peruvian Andes who finished secondary school the previous year. The study focuses on young people's expectations and strategies to develop their life projects. It emphasizes their possibilities and limitations to reach higher education, the goal of most of them. From a life course approach, it analyses the postsecondary transitions and shows that expectations and educational strategies are mediated by a complex combination of economic, cultural and educational factors that both enable and constrain youth transitions. By reconstructing life histories, this study seeks to understand the process of rural young people, in a particular Andean and rural context, once they finished their secondary school.

Keywords: young rural people, postsecondary transitions, expectations, strategies, Peru

Jóvenes rurales y transiciones postsecundarias: Expectativas y estrategias para el acceso a la educación superior¹

1. Introducción

La finalización de la educación secundaria y el tránsito a los estudios superiores son dos fenómenos crecientes, que cobran mayor notoriedad en zonas rurales del país donde, unas décadas atrás, eran escasas las oportunidades educativas para las generaciones jóvenes. En el contexto actual, se ha generado una mayor oferta y demanda de servicios educativos públicos y, sobre todo, privados. Ello representa una oportunidad más cercana y local para las recientes generaciones de jóvenes que buscan ser profesionales y quienes, en décadas anteriores, hubiesen tenido que abandonar sus localidades para alcanzar dicho objetivo.

Sobre este panorama, muchos jóvenes experimentan la educación secundaria como un período de preparación para el acceso a los estudios superiores principalmente universitarios. Dado que existe una intención de prolongar las trayectorias educativas al nivel superior, durante su paso por la secundaria, es central la elaboración de un proyecto de vida cuyo principal objetivo sea llegar a ser profesional. Si bien el tránsito a los estudios superiores forma parte de las expectativas de los jóvenes y sus familias, también, representa una inversión adicional a la que no todos pueden acceder. Por ello, el final de la secundaria se convierte en un momento clave para los jóvenes, porque no solo potencia sus expectativas y moviliza estrategias para asegurar el acceso a la educación superior, sino también se constituye como una etapa en la que se lidia con la incertidumbre que puede interrumpir y transformar las trayectorias educativas de estos actores.

En este artículo, se mostrarán los hallazgos de una investigación sobre las expectativas y estrategias de un grupo de jóvenes, varones y mujeres, durante la transición postsecundaria. Este estudio se realizó en el año 2012 en la provincia de Andahuaylas en la región Apurímac. En este, participaron 20 jóvenes que culminaron la secundaria en el año 2011 y quienes provienen de familias en las que nunca antes hubo profesionales.

La investigación se enmarca en el campo de estudio sobre juventud, dentro del enfoque de curso de vida, que se ha venido desarrollando a partir de la década de 1970 en Estados Unidos y Europa (Elder, 1994; Ulrich, 2004; Abbott, 1997; Heinz & Krüger, 2001). En Latinoamérica, también existen estudios similares relacionados con el papel de la educación y el trabajo en los jóvenes (Dávila, 2005; Sepúlveda, 2013; Otero, 2010). El curso de vida es un enfoque teórico-metodológico que integra la construcción individual con las condiciones estructurales y que, por tanto, hace posible comprender los distintos

1. Este artículo es parte de mi tesis de licenciatura en Antropología por la Pontificia Universidad Católica del Perú, que fue financiada por el Vicerrectorado de Investigación de la misma universidad.

cambios que adoptan los sujetos en relación con su edad y, a lo largo de su vida, dependiendo de sus contextos. De este modo, la noción del curso de vida aporta mucho para comprender la juventud asociada a los cambios en las trayectorias educativas y a las transiciones que ocurren durante esta etapa (Pallas, 2003), como es el caso de la transición postsecundaria, en la que se identifican diferentes márgenes de posibilidad y limitación para que los jóvenes puedan ejecutar sus proyectos de vida. Este marco conceptual resulta útil sobre todo para abordar contextos rurales muy poco estudiados y donde es reciente la expansión de la educación superior.

2. Avances educativos: Algunas cifras estadísticas

Así como ocurre en los niveles previos, la culminación de la educación secundaria en el Perú es creciente y esto es significativo en muchas zonas rurales del país. Específicamente, en la región Apurímac, donde se desarrolla la investigación, encontramos que la tasa de conclusión de la secundaria del grupo de edad de 17 a 19 años presenta un 66,5% en el año 2012 y un 71,8% en el año 2015 (Escale-Minedu, 2015). Asimismo, la tasa de transición a la educación superior en esta región en los últimos 4 años (2012-2015) muestra un crecimiento de 6,4% (Escale-Minedu, 2015). Aunque no tenemos datos desagregados por provincias, suponemos que la población de egresados de la secundaria está generando una transformación en el espacio local.

Este significativo avance educativo en las recientes generaciones se relaciona también con un contexto de mayor oferta y demanda en la educación superior, tanto técnica como universitaria². Al respecto, los hallazgos del segundo censo universitario (Cenaun-Inei, 2010) nos ofrecen interesantes pistas para comprender el panorama actual de la educación superior en áreas rurales. A nivel nacional, encontramos un crecimiento poblacional anual en las universidades privadas, con un 9,3%, frente a las universidades públicas, con un 3,2%. Además, en 2010, fue mayor la población que ingresó a las universidades privadas (37,1%) que a las públicas (28,4%) al año siguiente de culminar la secundaria. En el caso de las regiones al interior del país, también, se registra esta tendencia: un 37% estudia en universidades privadas; y un 34,1%, en universidades públicas.

Esta tendencia de mayor ingreso a universidades privadas también se relaciona con un modelo más flexible de ingreso en comparación con los requisitos de ingreso a las universidades públicas. Sobre ello, el censo evidencia que la

2. Tal como señala (Díaz, 2008) se registra una mayor demanda y oferta en la educación superior universitaria y técnica. En cuanto a la educación universitaria, se evidencia un mayor crecimiento poblacional en universidades privadas, sobre todo, a partir de mediados de los 90, que también corresponde a un contexto de liberación del mercado educativo. Por el contrario, en las universidades públicas, se evidencia un estancamiento en el crecimiento poblacional. Por su parte, en la educación técnica, se registra un mayor incremento poblacional en los institutos tecnológicos privados.

preparación universitaria es un requisito para la mayoría de postulantes a la universidad pública, lo que no sucede en la universidad privada (Cenaun-Inei, 2010). Asimismo, la preparación preuniversitaria ha ido decreciendo en los últimos años. Mientras que en 1996 se puede identificar un 50,8% de estudiantes universitarios que se habían preparado en academias, para 2010, notamos que solo un 30,7% contaba con dicha preparación. Entre otros aspectos relevantes, encontramos que el principal motivo para elegir una universidad es su prestigio (54%), sin diferenciar si se trata de una institución pública o privada (Cenaun-Inei, 2010).

En este contexto, en la región Apurímac, se observa una tasa de crecimiento universitario de 12,4% anual entre el período 1996-2010. Este crecimiento la posiciona como la segunda región con mayor población universitaria (10.134 estudiantes en el año 2010). En cuanto a la composición de estudiantes universitarios, encontramos que la expansión de la oferta universitaria ha generado una mayor permanencia de jóvenes que culminan la secundaria en la región. Así, mientras que en 1996 un 56% de estudiantes estudiaba fuera de la región por falta de oportunidades educativas locales, en 2010, solo un 9,8% estudió fuera de ella.

En líneas generales, la mayor permanencia y culminación de la educación secundaria, y la expansión en la oferta y demanda de la educación superior –como muestran las cifras– son dos fenómenos que bien pueden responder principalmente a cuatro factores: las presiones demográficas, un proceso de urbanización del país, la rentabilidad de la educación en el mercado laboral y las expectativas de movilidad social (Díaz, 2008). A la luz de estos factores, las recientes generaciones están afrontando cambios en varias regiones del país y precisamente Apurímac constituye una de las regiones que destaca por su crecimiento educativo en la última década. En relación con la educación universitaria, solo hasta el año 2012 se registraron 3 universidades públicas y 2 privadas³, mientras que, en el caso de la educación no universitaria, actualmente, se registran 17 institutos tecnológicos en la región (Aleman, 2015). Como veremos, esta expansión de la oferta en la educación superior atrae a los crecientes egresados de la secundaria, quienes independientemente del nivel educativo de sus familiares buscan ser profesionales en sus localidades.

3. El curso de vida y la juventud

Más allá de la data estadística presentada, este estudio se sitúa dentro del enfoque de curso de vida⁴, desde el cual se comprende a la juventud como una

3. Tal es el período en el cual se desarrolló el trabajo de campo.

4. El curso de vida es un enfoque teórico y metodológico que aparece en la década de los 70; este destaca el papel en la acción de los individuos dentro de márgenes estructurales y sus posibilidades como limitaciones cambiantes a lo largo del tiempo (Elder, 1994).

etapa diversa de tránsito a la adultez (Juárez & Gayet, 2014). Se trata de un enfoque teórico-metodológico que integra la dimensión estructural con las posibilidades de agencia que tienen los sujetos (Elder, 1994; Ulrich, 2004; Heinz & Krüger, 2001). De este enfoque, es importante retomar dos conceptos clave: las trayectorias y las transiciones. Las trayectorias se entienden como líneas de largo plazo en la vida de la persona, mientras que las transiciones son aquellos cambios de estado, posición o situación que dan forma a la trayectoria (Blanco, 2011; Abbott, 1997; Pallas, 2003). En este sentido, desde el curso de vida, la juventud se asume como una etapa de transición a la vida adulta que es socio-histórica y diversa (Sepúlveda, 2013), y que, debido a los contextos actuales de acelerados cambios especialmente en el mercado de trabajo y la educación, involucra distintos tipos de trayectorias y muchas veces con procesos inciertos (Dávila 2005; Juárez & Gayet, 2014).

De esta forma, ser joven también se relaciona con la experiencia⁵ en espacios de socialización, donde las dimensiones educativa, laboral y familiar ocupan un rol central en la vida de los jóvenes. Para el caso de la experiencia de ser joven en ámbitos rurales, los aportes del estudio de Olivera (2010) señalan la importancia de la organización social, que moldea los modos de socialización de estos actores sociales. Para el caso de la socialización escolar, la convivencia en la escuela, además de ser un espacio de aprendizaje en valores orientados a mejorar la inserción social en el futuro, posibilita la interacción entre varones y mujeres, hecho que fuera de este contexto no es posible debido a ciertos factores de exclusión que limitan la interacción entre ambos géneros⁶. Esto, a su vez, se relaciona con la organización familiar, en la que el trabajo se convierte en un espacio de aprendizaje diferenciado para los varones y las mujeres (Olivera, 2009). Al respecto, importa mucho mirar la situación de los jóvenes rurales en el marco de la experiencia escolar y en los niveles de participación en el mundo del trabajo, que se desarrolla desde temprana edad, porque ello influye en sus tránsitos postsecundarios (Ames, 2013).

Con ello, también, intento resaltar que las experiencias de los jóvenes rurales no pueden deslindarse de los intereses familiares, y que la socialización desarrollada en la escuela y el mundo laboral es parte de acuerdos continuos

-
5. La experiencia en la perspectiva de Dubet (2010) se entiende como una integración de las lógicas de acción: i) lógica de integración a la sociedad, ii) una lógica estratégica en un espacio competitivo y iii) lógica de subjetivación, en la que aparece la capacidad crítica y de interpretación. En este sentido, en la experiencia escolar, los jóvenes son sujetos que se integran a la sociedad desarrollan estrategias para alcanzar sus metas propuestas y buscan adquirir una autonomía manteniéndose dependientes de los adultos (Dubet & Martuccelli, 1997).
 6. Como parte de los factores de exclusión, se señalan las limitaciones para independizarse e insertarse en el mundo laboral en el caso de los varones, mientras que, en el caso de las mujeres, el control sobre su sexualidad limita sus posibilidades de estudio y trabajo (Olivera, 2009).

con la familia a lo largo del tiempo. Aquí se retoma el enfoque de interdependencia negociada (Punch, 2002), que ayuda a comprender la naturaleza de la organización familiar campesina; en esta, el colectivo familiar integrado tiene objetivos comunes y, en función de ello, organiza a todos sus miembros para lograrlo. En esta lógica de producción y reproducción de las familias campesinas, en la cual la educación tiene un papel central, la interdependencia negociada es la suma de acuerdos y compromisos entre padres e hijos a fin de alcanzar beneficios comunes.

Con estas aproximaciones, comprendo a los jóvenes de este estudio como a una población que se encuentra entre los dieciséis y veinte años, que culmina la educación secundaria desarrollando un proyecto de vida⁷ orientado a la educación superior y con el cual afrontan su transición postsecundaria (Dávila, 2005). Dado que la juventud se entiende también como una transición a la vida adulta, el período postsecundario no es solo un tiempo en el cual se desarrollan mayores esfuerzos para alcanzar el objetivo del proyecto de vida, sino que también involucra el deseo por ampliar los niveles de autonomía frente a las generaciones mayores. Las dimensiones educativas, familiares y laborales en este momento específico generan cambios que pueden alterar el rumbo de las trayectorias. Para comprender las transiciones de los jóvenes, me apoyo también en estudios empíricos –como el de Johnson-Hanks (2002) en relación con las coyunturas vitales⁸, y el de Thomson et al. (2002) sobre los momentos críticos⁹– para señalar que los cambios que afrontan los jóvenes en este período también afectan sus posibilidades de decisión y desarrollo de niveles de autonomía.

Las transiciones postsecundarias transforman el curso de vida de los jóvenes, sobre todo, en contextos de alta valoración de la educación superior y en familias en las que no existen profesionales¹⁰. Así, al ser la educación superior un proyecto de vida y un proyecto educativo familiar, se elaboran expectativas alrededor de la misma, las cuales, como veremos, pueden llegar a concretarse, mientras que otras, no necesariamente. Todo dependerá de las situaciones

-
7. El proyecto de vida se entiende como un modelo anticipatorio que organiza las actividades y el comportamiento del individuo, que le permite regular sus expectativas y diseñar posibles estrategias (Hernández, 2006). Parte de una construcción paulatina a lo largo de la experiencia.
 8. El curso de vida está compuesto por coyunturas vitales; aquellos momentos en los que se pueden tomar diversos caminos (producto de decisiones y posibilidades) son también potencialidades que se piensa definirán la vida de la persona.
 9. Los momentos críticos son aquellos momentos clave que originan cambios en la persona y que están interconectando los niveles de agencia frente a márgenes estructurales.
 10. Esto se relaciona con familias no educadas, pero que tienen una alta valoración educativa porque reconocen a la educación como vehículo de movilidad social (Benavides, Olivera & Mena, 2006).

que se presenten, que pueden facilitar o dificultar las oportunidades tanto de varones como de mujeres.

Entre los estudios previos en relación con el tema propuesto, se destacan algunos, como el de León y Sugimaru (2013), quienes identifican los factores asociados a la toma de decisiones de los jóvenes. Si bien todos tienen la expectativa de cursar los estudios superiores, las estrategias empleadas a la salida de la secundaria son distintas (estudiar, trabajar o alternar estudio y trabajo al mismo tiempo), y pueden potenciar o limitar las posibilidades de acceder a los estudios superiores. Los hallazgos muestran, entonces, que las transiciones juveniles en este período no son secuencias lineales (Otero, 2010) y que dependen de condiciones previas en la socialización. De igual modo, un estudio de Guerrero (2013) sobre el factor familiar y la experiencia escolar que alimentan la intención de los jóvenes para postular a la universidad destaca la importancia de las características educativas familiares, del rendimiento escolar en áreas de matemática y comprensión lectora, y del apoyo institucional de la escuela con talleres de orientación vocacional, simulacros de examen, entre otros. Finalmente, un estudio reciente de Cotler (2015) sobre estudiantes en el programa Beca 18 muestra que dicha beca permite que los jóvenes de los sectores más pobres y de zonas rurales que culminan la secundaria con un rendimiento superior al promedio puedan acceder a la educación superior. Sin embargo, como vemos en otro estudio, el tránsito a la educación superior es un proceso complejo que también puede interrumpirse debido a que se encuentran problemas de tipo vocacional, académico, económico, de salud, etc. (Aramburú, 2014).

Retomando aportes de los mencionados estudios, este trabajo tomará en cuenta el proyecto de vida (Hernández, 2006), en el que expectativas y estrategias moldean la experiencia. Las expectativas puestas en la educación superior implicaron considerar tres tipos de factores: i) económicos, en lo que respecta los costos directos de inversión; ii) educativos, los cuales se relacionan con los aprendizajes escolares; y iii) culturales, en relación con las valoraciones sobre el prestigio de las instituciones privadas y públicas. Estas expectativas, a su vez, motivan el diseño de estrategias como acciones posibles (Dubet, 2010), que, como veremos, se van readaptando a medida que cambian las expectativas iniciales.

En este sentido, este estudio contribuye a rellenar el vacío de información que tenemos sobre jóvenes en contextos rurales. Sabemos que, en la última década, se han expandido las oportunidades educativas en varias regiones que también son focos comerciales importantes al interior del país (Pérez, 2008). Sin embargo, si bien ahora parece ser más viable que las nuevas generaciones accedan prontamente a la educación superior, sus transiciones también pueden ser muy frágiles. Esto se debe, por ejemplo, a que no existen referentes familiares cercanos que hayan cursado la educación superior, a que existe una mayor presión para alcanzar logros en el corto plazo, a que los jóvenes pueden no tener los acompañamientos necesarios en el proceso, a que pueden verse

limitados a tomar decisiones o a que sienten que la secundaria no les brindó las suficientes herramientas para acceder a la universidad.

4. Metodología y contexto de estudio

Para fines del estudio, se retoma el enfoque del curso de vida como metodología que emplea las historias de vida para analizar las trayectorias y las transiciones (Blanco, 2011). Para ello, se realizó un trabajo de campo etnográfico a lo largo de tres meses, en los cuales, desde un enfoque cualitativo, se realizaron entrevistas semiestructuradas y observaciones (Maxwell, 2005; Guber, 2001). Si bien los actores centrales eran los jóvenes egresados, debemos resaltar que sus transiciones ocurren en el marco de su interacción con diversos actores en espacios interconectados. Por ello, se entrevistó a los padres de familia, y a algunos docentes y jóvenes que no pertenecieron a la muestra. Cada uno de ellos brindó información relevante que fue contrastada con la observación participante para triangular la información obtenida.

El trabajo de campo se realizó durante los meses de agosto a octubre del año 2012, e incluyó una visita durante el mes de abril de 2013. La muestra fue tomada a partir de la lista de egresados de quinto año del colegio seleccionado¹¹, que, por ese entonces, contaba con cuatro listas correspondientes a las cuatro secciones de quinto de secundaria. De esta lista, se identificaron a aquellos jóvenes que provenían de las comunidades y de los barrios cercanos al distrito, y que fuesen tanto varones como mujeres. Luego de ello, recibí el apoyo de un docente del colegio para obtener una información inicial sobre la ubicación de algunos de los jóvenes, quienes luego ayudaron a ubicar a sus excompañeros de colegio.

Según los dos criterios establecidos (lugar de procedencia y género), se seleccionó a un grupo de veinte jóvenes: once varones y nueve mujeres. Diez de ellos residían en la parte más urbana y otros diez en sus comunidades. El grupo seleccionado se encontraba por aquel entonces entre los dieciséis y veinte años de edad. A cada uno de los jóvenes se le aplicó una guía de entrevista semiestructurada y se conversó sobre su historia de vida. La recopilación de información de los casos se situó en dos tiempos: el tiempo presente (fuera de la secundaria) y el tiempo pasado en relación con la experiencia de la secundaria. Esta recopilación de información también involucró observaciones durante algunos acompañamientos que se hicieron a los jóvenes. Posteriormente, se aplicó una entrevista semiestructurada a varios de los padres de familia y se tuvieron conversaciones abiertas con otros jóvenes que, por ese entonces, se encontraban en quinto de secundaria en el mismo colegio, y quienes, en algunos casos, eran familiares cercanos de los jóvenes de la muestra seleccionada.

11. La selección del colegio fue posible gracias a que se establecieron contactos previos desde Lima y porque este es un colegio histórico que alberga a mayor población rural que viene de las comunidades.

4.1 Contexto de estudio

La investigación se desarrolló en el distrito de San Jerónimo, que se encuentra a unos 2900 msnm y a 2 km de la capital provincial de Andahuaylas. Un aspecto resaltante es que San Jerónimo forma parte de un valle altamente productivo, que abastece no solo a la población de la región, sino también a otras regiones como Cusco y Ayacucho. Como colinda con Andahuaylas, se tiene acceso a servicios básicos y al desarrollo comercial de diversos productos principalmente agrícolas. Sin embargo, también, existe una interconexión entre el área urbana (los barrios cercanos a las plazas) y las comunidades rurales, lo cual facilita la movilidad de la población del campo a la ciudad y viceversa por motivos comerciales y educativos.

Con respecto a la oferta educativa, hallamos diversas escuelas públicas y privadas en el nivel primario y secundario¹². En cuanto a la educación superior, la expansión es más reciente y abarca diversos institutos técnicos y universidades públicas y privadas. Entre los institutos más resaltantes, se encuentran el Senati, la escuela Todas las Artes y el Instituto Pedagógico Superior de Andahuaylas (Isspa)¹³. En el caso de la educación universitaria, hallamos dos universidades públicas en Andahuaylas¹⁴, tales como la Universidad Nacional José María Arguedas¹⁵ (creada en el año 2004) y la filial de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco¹⁶. En lo que respecta al ámbito privado, están la Universidad Tecnológica los Andes¹⁷ (Utea) y la Universidad Alas Peruanas¹⁸ (Uap). La mayor presencia de universidades ha generado la aparición de centros preuniversitarios de los mismos centros de estudio, como ocurre con la universidad José M. Arguedas. Asimismo, se han creado nuevas academias (como la Aduni, Cesar Vallejo, Trilce y Pitágoras), que cuentan con distintos programas de preparación dependiendo de la universidad a la cual se piensa

-
12. En cuanto a instituciones educativas pioneras, en el distrito de San Jerónimo, se encuentra el colegio más antiguo de la región, donde estudiaron muchos de los docentes que actualmente trabajan ahí.
 13. Este instituto fue hasta aproximadamente los años 90 la única opción en la educación superior.
 14. En la región, existen tres universidades públicas; de ellas, solo la Universidad Micaela Bastidas tiene su sede en la capital de la región.
 15. Se ofrecen tres especialidades: Administración, Ingeniería de sistemas e Ingeniería Agroindustrial.
 16. Se ofrecen dos especialidades: Ingeniería Agropecuaria y Obstetricia.
 17. Se ofrecen seis especialidades: Contabilidad, Agronomía, Derecho, Educación, Enfermería e Ingeniería Ambiental.
 18. Se ofrecen doce especialidades: Estomatología, Obstetricia, Psicología, Administración, Finanzas, Turismo, Gastronomía, Derecho y Ciencias políticas, Ingeniería Civil, Ingeniería ambiental, Arquitectura.

postular. Finalmente, cabe anotar que, durante el trabajo de campo, se registró la reciente llegada del programa Beca 18 y una campaña para la convocatoria del programa Jóvenes a la Obra.

A partir de ello, vemos que el contexto ofrece diversas oportunidades. Las generaciones jóvenes reconocen que tienen mayores posibilidades de acceder a los estudios superiores y ello trae consigo mayores expectativas en torno a sus preocupaciones sobre el futuro. A continuación, se expone, de manera resumida, las trayectorias de cinco jóvenes que formaron parte de la muestra, en las que se destacan las acciones y actitudes que toman y cambian en el proceso.

5. Los jóvenes: características previas

Si bien los tránsitos postsecundarios muestran cambios, se desarrollan a partir de la experiencia previa en espacios de socialización centrales, como son la familia y la escuela. Para empezar, es fundamental comprender la socialización temprana de la familia con el mundo del trabajo, que también se relaciona con los modos de producción y reproducción familiar, y el rol que cumplen los jóvenes en este espacio (Punch, 2002; Olivera, 2009).

La pluriactividad en los espacios rurales ayuda a comprender lo que ocurre con las dinámicas familiares (Pérez, 2008). Aunque los jóvenes provienen de hogares que se dedican principalmente a la agricultura y el comercio de sus productos, también, deben complementar sus ingresos con periodos de actividad en otros oficios, tales como construcción, seguridad, ventas, entre otros. En este contexto, la zona de residencia desempeña un papel fundamental para la reproducción familiar. Como veremos, los cinco casos expuestos residen en diferentes lugares: algunos provienen de la parte más urbana de San Jerónimo; y otros, de la parte rural en las comunidades.

Tabla 1. Lugares de residencia

Jóvenes	Lugares de residencia
Mariana	Barrio cercano a la plaza de San Jerónimo
Nadia	
Miguel	Chulcuiza (Comunidad)
Marisol	Champaccocha (Comunidad)
Fabián	Poltocsa (Comunidad)

Fuente: Elaboración propia

El área rural y la urbana están claramente interconectadas. Esta interconexión ayuda a la movilidad de las familias y permite comprender las posibilidades que tuvieron los jóvenes que residen en las comunidades para estudiar en la parte más urbana. Muchas familias de la zona rural emplean una serie de

estrategias para facilitar una educación más urbana para los hijos. Como estrategias, encontramos i) vivir en la casa familiar que fue producto de la compra de un terreno en la ciudad, ii) vivir en un cuarto alquilado o en la casa de un familiar, y iii) vivir en una casa hogar¹⁹. Resulta importante detenernos a considerar este aspecto, dado que forma parte de las estrategias de doble residencia (De la Cadena, 1988) que utilizan las familias para facilitar la pluriactividad comercial y, sobre todo, la educación de los hijos.

A partir de la experiencia de estudiar en la ciudad y de estas tres estrategias, los jóvenes asumen una serie de responsabilidades con sus familias. Conceptos como «ayuda» y «trabajo» permiten comprender cómo se organizan las responsabilidades, y, además, **cómo se construye un sentido de responsabilidad** y progresiva autonomía. Para los jóvenes de este estudio, la educación es igual de importante que las responsabilidades con el trabajo, aunque los modos y tiempos dedicados a trabajar sean diversos. Los jóvenes han desarrollado una conciencia de participación necesaria y voluntaria a lo largo del tiempo, pese a que establecen una distinción entre el trabajo y la ayuda. Trabajo se considera como toda actividad dirigida al beneficio de terceros, de los cuales se recibe un pago llamado jornal; por el contrario, se denomina ayuda a aquellas actividades que son parte de las responsabilidades con la familia nuclear, incluso extensa, por las que no se recibe un pago monetario. De esta manera, los jóvenes trabajan y ayudan organizando tiempos para no abandonar su vida escolar.

Un hecho importante sobre la trayectoria ocurre durante las vacaciones escolares, puesto que es frecuente que los jóvenes salgan a emplearse en la ciudad para trabajar en ventas, construcción, cuidado de niños y limpieza. También, está el trabajo y la ayuda brindada en la chacra, sobre todo, durante los tiempos de siembra y cosecha. En este caso, los varones se diferencian de las mujeres, porque disponen de mayores libertades para conseguir un trabajo que les permita distanciarse del hogar por algunos meses. A diferencia de ellos, son pocas las mujeres que trabajan fuera del hogar debido a que es mayor el grado de control por parte de sus padres.

Todo lo mencionado también corrobora lo ya mencionado en estudios previos, como los de Ames (2013) sobre la participación y responsabilidad de los hijos a lo largo del tiempo, así como el estudio de Olivera (2009), en el que se destaca los modos de participación de los jóvenes de acuerdo con la organización social. Lo central aquí es mencionar que los modos de participación a lo largo del tiempo repercuten en las posibilidades de desarrollo de autonomía que tienen los jóvenes al momento de conducirlos en sus tránsitos postsecundarios.

19. Existe una casa hogar que acoge a adolescentes varones que provienen de las comunidades solo mientras estudian la secundaria en los colegios de la ciudad. Este albergue está destinado a adolescentes de escasos recursos.

6. La transición postsecundaria

Poco antes de culminar la secundaria, surgen una serie de preguntas y dudas respecto del proyecto de vida. Los jóvenes se preparan para salir de la secundaria teniendo expectativas y estrategias más o menos claras. Las expectativas puestas en la educación superior muestran la intención de prolongar las trayectorias educativas, a la vez que se posterga la idea de formar un hogar propio (Otero, 2010).

Durante el último año de la secundaria, los estudiantes recibieron charlas de orientación vocacional en los espacios de tutoría. Los jóvenes consideraron importante recibir orientaciones, pues pudieron complementar las conversaciones que tuvieron en sus hogares y con sus amigos fuera de la escuela. Esto les brindó las herramientas iniciales para pensar en posibles estrategias que debían realizar, aunque, como en todo proyecto de vida (Hernández, 2006), se señala que el diseño de estrategias no concluye al finalizar la secundaria, sino que sienta las bases que luego serán reinterpretadas en la transición postsecundaria.

Reconstruyendo las historias, encontramos que, durante los últimos meses en la secundaria, los jóvenes se encontraban medianamente preocupados por qué carrera elegir, en qué academia prepararse y cómo costearían sus estudios. Frente a ello, el colegio brindó importante información mediante las visitas que recibieron de algunas universidades (principalmente, de la Universidad Alas Peruanas) e, incluso, de algunas academias. Por su parte, los profesores se mostraron interesados en aconsejar a sus estudiantes sobre qué podrían estudiar. Por otro lado, las familias, específicamente los padres, consultaron a los hijos sobre su interés en seguir estudiando, puesto que buscaban ayudar a quienes realmente quisieran continuar con los estudios. En esta fase, convergen momentos de entusiasmo y preocupación en los jóvenes.

A partir de estos diversos estímulos, los jóvenes identificaron distintos aspectos que consideraron clave en la formulación de sus expectativas y sus posibles estrategias. Hemos agrupado la información obtenida en tres factores específicos que acompañan la transición postsecundaria. A continuación, exponemos cada uno de ellos:

Tabla 2. Factores involucrados en la formulación de expectativas



Fuente: Elaboración propia

En el gráfico, se exponen tres factores específicos interconectados:

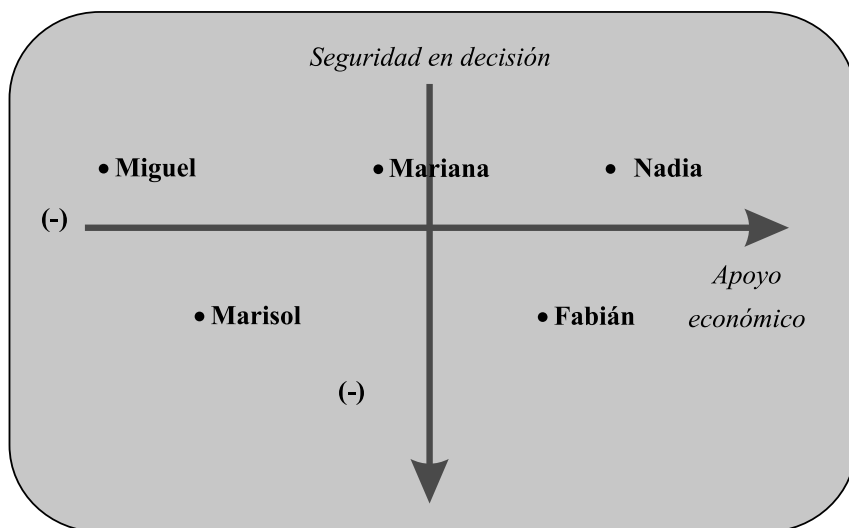
- Los factores económicos involucran costos monetarios principalmente en función del tiempo de preparación antes de acceder a la educación superior. En este caso, es central el tiempo y costo invertido en la preparación en la academia, así como el costo de postulación a la universidad, sin considerar otros gastos indirectos, como transporte y alimentación.
- Los factores culturales hacen referencia a las percepciones sobre lo que tiene un mayor reconocimiento social en la educación superior. En relación con ello, la universidad tiene un mayor prestigio sobre los institutos técnicos, debido a que la educación universitaria se considera como un estudio más completo y mejor reconocido por el mercado laboral (Díaz, 2008). Sin embargo, entre las universidades **públicas y privadas, encontramos** que las públicas son las que tienen un mayor reconocimiento, porque suponen un mayor esfuerzo académico para ingresar²⁰.
- Los factores educativos refieren a todos aquellos aprendizajes propiamente escolares. Los jóvenes consideran su rendimiento académico en áreas de Matemática y Letras al momento de elegir una carrera (Guerrero, 2013). Dependiendo de los casos, algunos jóvenes indican tener un mayor dominio en los cursos de Letras que en los cursos de Ciencias y viceversa. Esto les ayuda a identificar opciones más viables en las cuales invertir.

20. Además, prefieren estas instituciones, porque son las más cercanas a sus posibilidades en términos económicos.

La combinación de estos tres factores ayuda a formular las expectativas y diseñar estrategias de manera más concreta. Sin embargo, en este proceso, cobra especial importancia el rol que asumirán las familias luego de que los jóvenes concluyan la secundaria. Así, la formulación de expectativas y estrategias desde el final de la secundaria en adelante se entiende también como una interdependencia negociada (Punch, 2002) y arreglos familiares (Olivera, 2010). Ahora bien, estos compromisos y modos de apoyo se diferencian en cada caso, pese a que, en general, se trate de familias (padres e hijos) que le brindan un alto valor a la educación (Benavides, Olivera y Mena, 2006). De lo observado, podemos compartir dos conclusiones: i) el apoyo familiar no solo se traduce en apoyo económico y ii) recibir menor apoyo económico de la familia no siempre condiciona a los jóvenes a abandonar sus expectativas educativas.

Una vez que los jóvenes egresaron de la secundaria, se pudo ser testigo de cuáles fueron las estrategias que venían realizando y también los planes que habían modificado. Mediante las estrategias empleadas, se identifica un elemento central que ocurre durante esta transición: las seguridades y la incertidumbre que acompañan este período. Vale mencionar que la incertidumbre se entiende como ajena a la voluntad y que es característica a lo largo del curso de vida de la persona (Elder, 1994). Al respecto, proponemos una tabla en la que ubicamos los cinco casos tomados de la muestra. Cada caso se encuentra en un cuadrante distinto, en el que se comparan los niveles de seguridad en relación con los niveles de apoyo económico.

Tabla 3. Niveles de seguridad mediados por el nivel de apoyo económico familiar



Fuente: Elaboración propia

Los cinco casos representan situaciones diferentes sobre niveles de seguridad y niveles de apoyo económico recibido²¹, con lo cual se resalta que el apoyo económico familiar no siempre condiciona las posibilidades o limita las transiciones de los jóvenes. En el primer caso, Miguel, representa al grupo de jóvenes que muestra un mayor nivel de seguridad sobre sus expectativas educativas, a pesar de reconocer que su familia no podría ofrecerle el apoyo económico necesario para llevarlas a cabo²². El segundo caso, Mariana, encarna a aquellas jóvenes que tienen mayor seguridad en sus expectativas y cuentan con cierto respaldo económico familiar²³. El tercer caso, Nadia, representa a aquellos jóvenes que tienen una mayor seguridad en sus expectativas y cuentan con el apoyo económico familiar necesario²⁴. El cuarto caso, Marisol, figura a los jóvenes que sienten una mayor incertidumbre por el futuro y no cuentan con el apoyo económico familiar suficiente²⁵. En el último caso, Fabián representa a aquellos que cuentan con apoyo económico familiar y tienen alta valoración educativa, pero que no se sienten seguros sobre qué estudiar en el corto plazo y, por ello, salen a buscar otras oportunidades, incluso fuera de la provincia²⁶.

Sobre lo descrito, a continuación, se exponen las transiciones postsecundarias de estos cinco jóvenes a fin de mostrar cuáles fueron sus actitudes frente a las oportunidades y dificultades encontradas tras finalizar la secundaria.

6.1 Miguel: mayores seguridades frente a la escasez de apoyo económico familiar

Miguel es el menor de seis hermanos, de los cuales solo dos lograron terminar la secundaria, e hijo de padres que no lograron culminar la primaria. Proviene de una familia de escasos recursos, en la cual el padre y la madre se dedican a las actividades agrícolas. Su trayectoria educativa ha estado acompañada por diversas actividades laborales, temporales y continuas, a partir del tercer año de secundaria. Señala que desde muy pequeño ayudó a sus padres en la chacra, como lo hacían sus hermanos, y con el paso de los años comenzó a trabajar por jornales como peón. Con su trabajo, logró costearse algunos gastos de escolaridad y aprendió a tomar mayores responsabilidades en el hogar. Sus padres acompañaron su escolaridad mediante incentivos morales sobre el valor

21. Esto es enteramente interpretación personal a partir de las entrevistas realizadas.

22. Este grupo originalmente estaba conformado por cuatro jóvenes varones.

23. Este grupo originalmente estaba compuesto por cinco jóvenes: cuatro mujeres y un varón.

24. Este grupo originalmente estaba conformado por dos varones y dos mujeres. Un dato adicional de este caso es que los jóvenes tienen hermanos mayores que estaban cursando sus estudios superiores.

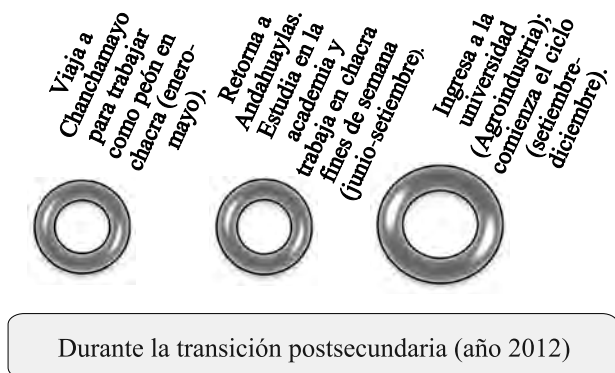
25. Este grupo estaba integrado por cinco jóvenes: dos mujeres y tres varones.

26. Este grupo lo constituían dos jóvenes: un varón y una mujer.

educativo, al igual que sus hermanos mayores, quienes le decían que debía terminar el colegio y aspirar a convertirse en un profesional.

En quinto de secundaria, Miguel elaboró un proyecto de vida que, hasta hace un año atrás, no lo había considerado como un hecho prioritario. Este consistía en estudiar Agroindustria en la Universidad José María Arguedas. Este plan surgió a partir de tres hechos: i) encontró interés en un curso sobre formación laboral, en el que la profesora encargada promovía que los alumnos utilizaran los aprendizajes como una opción de carrera profesional; ii) recibió orientación en el colegio sobre la oferta educativa local y las posibilidades profesionales; y iii) tuvo conversaciones casuales con familiares que preguntaban qué carrera pensaba estudiar para cuando terminara la secundaria. El resultado de estos tres hechos lo ayudó a tomar la decisión de estudiar Agroindustrias en una universidad. Sin embargo, reconocía que debía prepararse previamente en la academia, para lo cual necesitaría dinero adicional, puesto que no contaba con el apoyo económico de sus padres debido a los escasos recursos de su familia. Lo importante es que, pese a sus circunstancias aparentemente desfavorables, Miguel nunca abandonó sus expectativas: «siempre hay la falta de dinero, siempre la economía, pues, por eso, me he ido a trabajar dos meses... No me he ido a preparar en marzo, en vacaciones de verano, sino en junio ya» (Miguel, 17).

Gráfico 1. Secuencia de eventos en la transición de Miguel



Fuente: Elaboración propia

Durante varios meses luego de culminar la secundaria, Miguel trabajó para ahorrar dinero y logró matricularse en la academia para postular a la carrera de Agroindustrias. De manera paralela a su preparación, los fines de semana trabajaba en la chacra, ya sea ayudando a sus padres o como peón por jornal. Como comentaba, pese a que su familia no podía apoyarlo económicamente con los gastos de preparación, siempre vieron la forma de organizarse para ayudarlo durante este tiempo. En este caso el tiempo de preparación en la

academia fue corto, ya que Miguel, quien tenía un buen rendimiento escolar, ingresó a la universidad pocos meses después. Siempre tuvo seguridad respecto a lo que quería estudiar y fue clave esforzarse trabajando y estudiando independientemente de lo que su familia pudiese ofrecerle. Ello no significa que sus padres no se preocupaban por su bienestar, sino que él tenía mayor autonomía para tomar decisiones y su familia lo apoyaba acompañándolo moralmente.

6.2 *Mariana: mayores seguridades y necesidad del apoyo económico familiar para alcanzar los objetivos educativos*

Mariana vive en uno de los barrios de San Jerónimo, con su madre y sus cuatro hermanos menores. Su madre no logró culminar la secundaria y, actualmente, sus hermanos se encuentran en la etapa escolar. Cada uno de los miembros del hogar asume distintas responsabilidades en los quehaceres de la casa, apoyo en la chacra y cuidado de los animales. Al igual que sus hermanos menores, Mariana colabora en distintas tareas. Sin embargo, por ser la hermana mayor, muchas veces ha asumido los cuidados de sus hermanas menores, debido a que su madre salía a trabajar en el comedor de una universidad cercana. Además de ello, durante las vacaciones del último año de secundaria, estuvo trabajando unos meses como cuidadora de un niño en casa.

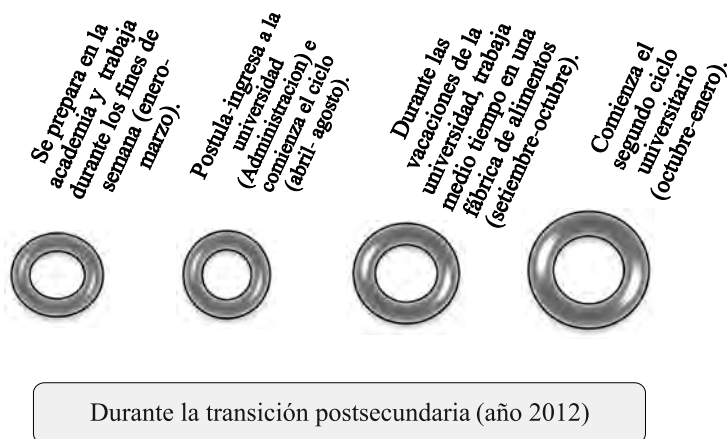
Desde tercero de secundaria, Mariana deseaba ser policía. Este interés surge a partir de escuchar comentarios de amistades sobre los beneficios económicos que tendría un policía en servicio y, sobre todo, por el corto tiempo (un año) que toma la preparación. Al llegar a quinto de secundaria, Mariana se sintió segura sobre lo que quería estudiar cuando acabase el colegio, pero, con el paso de los meses, se desanimó de postular a la escuela de policías, porque se dio cuenta de que no tenía la edad requerida (18 años) y empezó a desarrollar un mayor interés por la universidad.

El mayor interés por la universidad surge a mediados del último año escolar, cuando recibe información sobre la oferta educativa local. Quería ir a la universidad, debido a que consideraba que era más prestigioso que estudiar en un instituto, aunque no estaba segura sobre qué carrera quería elegir. No quería estudiar Ingeniería, ya que sabía que en el examen de admisión le pedirían un mayor puntaje en el área de números. Por otro lado, reconocía que solo podía estudiar en una universidad pública, por lo cual recibiría un mayor reconocimiento a su esfuerzo. Además, sabía que debía prepararse en la academia y, considerando sus opciones, decidió postular a la carrera de Administración. «Lo importante era no perder el tiempo y mejor estudiar una carrera en la universidad mientras tanto que pueda tener 18 y luego poder postular a la policía» (Mariana, 16).

El plan de Mariana para los siguientes años implicó cuatro acciones: i) sentirse segura sobre lo que quería estudiar en la universidad; ii) postergar la postulación a la escuela de policía por no tener la edad requerida para postular, pero con la idea de llegar a ser policía más adelante; iii) tomar mayor responsa-

bilidad con sus estudios; y iv) acordar con su madre buscar un trabajo y costear la mitad de los gastos de su educación.

Gráfico 2. Secuencia de eventos en la transición de Mariana



Fuente: Elaboración propia

Como se observa, pese a la escasez de recursos de su familia, su madre costea la preparación de Mariana con la condición de que esta aproveche al máximo la oportunidad y ella consiga un trabajo los fines de semana que le sirva para cubrir sus gastos diarios. Ingresar a la universidad no le tomó mucho tiempo, debido a que, como señala, la academia le ayudó a sentir mayor presión y aprender rápidamente gracias a la competencia. Al ingresar, su vida diaria cambió, pues encontró mucha exigencia en los cursos y mayores posibilidades laborales en el futuro. Asimismo, una vez de vacaciones, consiguió un nuevo trabajo, a partir del cual asumió más responsabilidades vinculadas con las necesidades de su familia. Aunque reconoció que trabajaba porque lo necesitaba, también se dio cuenta de que lo hacía porque la ayudaba a sentirse más independiente dentro de los márgenes que su madre le permitía. Finalmente, Mariana se asumió como una persona activa y responsable en el proceso de continuar con sus estudios.

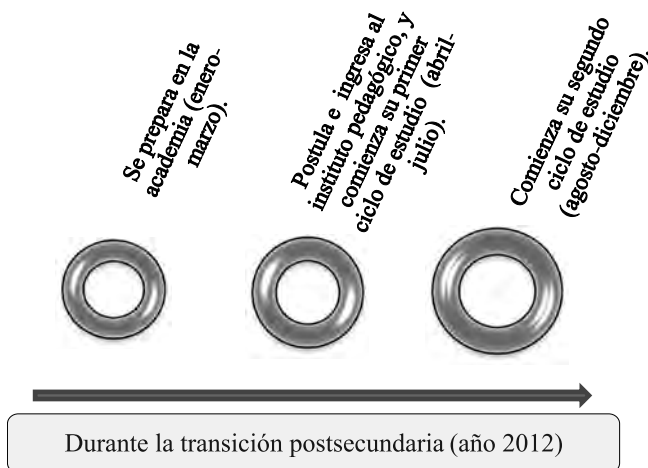
6.3 Nadia: mayores seguridades cuando se goza del apoyo económico familiar

Nadia es la cuarta de cinco hermanos. Todos viven con sus padres, quienes se dedican a la carpintería y al comercio. Sus padres llegaron a cursar la secundaria, pero solo su padre logró culminarla. Dos de sus hermanas mayores se encontraban estudiando una carrera profesional: una de ellas estudiaba en una universidad privada; y la otra, en el instituto pedagógico para docentes. Nadia

comenta que su proyecto de vida se concreta al finalizar el colegio, después de evaluar distintas carreras. Un criterio importante para su elección profesional fue reconocer la rentabilidad económica. Siguiendo esta lógica, primero, quiso estudiar Ingeniería Ambiental y pensó que, si no ingresaba para esta carrera, postularía a Odontología «Ahora ya no se estudia porque me gusta, ahora se estudia porque tiene demanda [...]». Quiso estudiar Ingeniería, porque ahora se necesita ingenieros y Odontología, porque tienes trabajo, ganas bien, puedes poner tu propio consultorio» (Nadia, 16).

Si bien la información recibida por parte de los profesores en el colegio fue bastante útil para decidirse por cuál carrera elegir, también le ayudaron los consejos de sus hermanas mayores (quienes se encontraban estudiando) y de sus tíos que son enfermeros, pero sobre todo de su padre y de su madre, pues ellos la apoyarían económicamente con los gastos de estudio. Como ya tenía los gastos educativos de sus otras hijas y no podía pagar una universidad privada, su padre le sugirió estudiar en una universidad pública. Sin embargo, en la universidad pública, Nadia no encontraba las carreras que, según ella, tienen mayor demanda. Por su lado, sus padres se sentían preocupados porque no quedaban muchas opciones profesionales para su hija. Para que Nadia “no pierda el tiempo” luego de terminar la secundaria, la convencieron de postular al instituto pedagógico y estudiar educación. Nadia confesó que hasta ese entonces no había pensado en la posibilidad de ser profesora, pero, viendo que por el momento no tenía otras opciones profesionales más convenientes, terminó el colegio y se preparó unos meses en la academia antes de postular al instituto pedagógico.

Gráfico 3. Secuencia de eventos en la transición de Nadia



Fuente: Elaboración propia

Como se observa, terminó el colegio, se preparó en la academia del instituto pedagógico, postuló e ingresó al poco tiempo. Nadia se considera una persona a la que le gusta estudiar, pero solo quiso seguir la carrera de Educación «mientras tanto» y hasta que pudiera conseguir la opción de Odontología. Reconoce que ser docente no es una profesión que tiene prestigio, pero que siempre habrá algún lugar donde trabajar. Sus padres quieren que solo estudie y que no se sienta obligada a trabajar para que pueda terminar su carrera en poco tiempo.

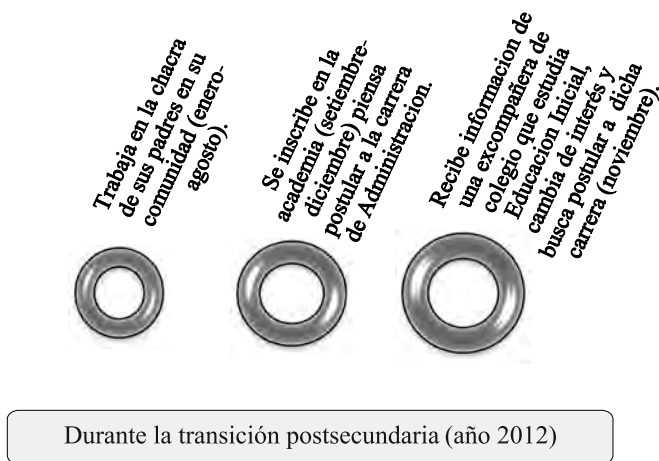
6.4 *Marisol: mayor incertidumbre por el futuro*

Marisol es la menor de cuatro hermanas. Vive con sus padres en una comunidad en Andahuaylas, donde se dedican a la agricultura y crianza de animales. Su padre tiene secundaria incompleta y su madre no culminó la primaria. De todas las hermanas, solo la mayor culminó la secundaria, mientras que las otras dos abandonaron el colegio tras quedar embarazadas.

Estudió la primaria y hasta el segundo de secundaria en el colegio de su comunidad. A partir de tercer año, se trasladó a un colegio en un ámbito más urbano, debido a que, según sus padres, en el colegio local, solo se hablaba en quechua y ellos querían que aprendiera el castellano. Aparte de estudiar, Marisol siempre participa ayudando en la chacra y en el cuidado de animales. Sin embargo, siente que sus padres le dan poca libertad y la controlan un poco. Lastimosamente, las experiencias de embarazo de sus hermanas mayores la condenan a vivir con la desconfianza de sus padres, motivo por el cual la controlan constantemente y le prohíben que salga a trabajar por temor a que se vincule con jóvenes de su edad y que cometa los mismos «errores» de sus hermanas: «yo quisiera apoyar a mis padres, quisiera trabajar como mis compañeras lo hacen, mi papá no me deja y yo quisiera ser profesional, pero no confían en mí» (Marisol, 17).

Frente a esta situación en su hogar, al llegar al quinto de secundaria, se sintió bastante insegura sobre sus posibilidades de estudiar una carrera profesional, principalmente, porque se sentía preocupada por la desconfianza de sus padres sobre su capacidad académica, más aún cuando le decían que no la apoyarían con sus estudios. Asimismo, menciona que sentía mucha preocupación, puesto que reconocía que tenía carencias económicas, pero, como había visto en otras jóvenes como ella, quería trabajar para ahorrar dinero y poder pagarse sus estudios. No pensaba estudiar en la universidad, debido a que sabía que le tomaría mucho tiempo desde la preparación hasta el ingreso. Por eso, apostó por estudiar en un instituto.

Gráfico 4. Secuencia de eventos en la transición de Marisol



Fuente: Elaboración propia

Tal cual se observa, muchas de las preocupaciones que Marisol tenía al finalizar el colegio se agudizaron con el paso de los meses. Al no lograr establecer un acuerdo con su padre y al no tener la libertad para conseguir un trabajo, no pudo estudiar durante la mitad del año posterior a la culminación de la secundaria. Solo después de varios meses, su padre le dio una oportunidad en los estudios. Se matriculó en la academia con la condición de estudiar lo que su padre había decidido por ella. Aunque Marisol aceptó las condiciones, en la academia, descubrió que no estaba preparada para ingresar a la universidad. En paralelo, una compañera de colegio le comentó sobre su experiencia estudiando Educación Inicial y a Marisol le comenzó a interesar esa opción. No obstante, continúa sintiéndose limitada e insegura para tomar sus decisiones, porque no cuenta con el respaldo de su familia.

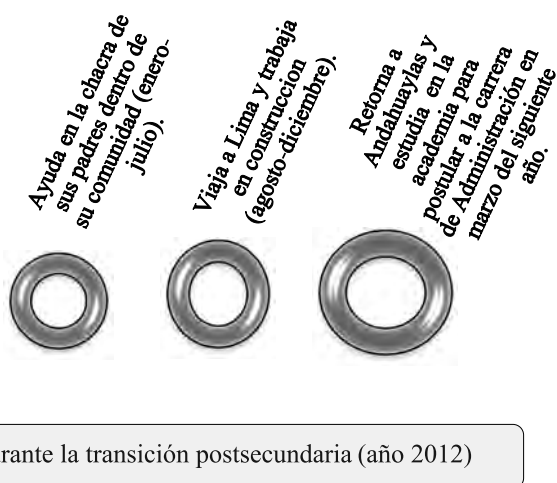
6.5 Fabián: inseguridades a pesar de contar con el apoyo económico necesario

Fabián es el menor de siete hermanos. Vive con sus padres en su comunidad, quienes no pudieron culminar la secundaria. Sin embargo, los hermanos mayores de Fabián sí terminaron la secundaria, e, incluso, algunos son profesionales y viven entre Lima y Andahuaylas. Al ser el último de los hermanos, Fabián ha recibido el apoyo de sus padres y hermanos para culminar satisfactoriamente su escolaridad. Tener el respaldo económico para estudiar, sin embargo, ha significado recibir mayor presión para cumplir las expectativas de su familia. Durante el quinto año escolar, sus expectativas eran mudarse a vivir a Lima, trabajar y matricularse en una academia de fútbol. Luego de terminar el colegio, Fabián viajó a Lima y vivió en la casa de un hermano. Antes de salir de Andahuaylas, su madre y hermanos que estaban dispuestos a apoyarlo

económicamente se negaron a darle permiso para viajar, aunque luego decidieron dejarlo ir, arguyendo que era importante «que experimente como es la vida allá». Fabián, quien antes había visitado Lima, planeó quedarse un tiempo para independizarse y lograr sus objetivos. Poco después de llegar a la capital, encontró un trabajo y ahorró para matricularse en la academia de fútbol. Pese a que se matriculó en la academia, meses después decidió volver a Andahuaylas.

¿Qué le hizo cambiar de opinión para que retornara? Ya trabajando en Lima, Fabián se dio cuenta de que la vida es bastante dura y sacrificada. Pese a tener una casa donde llegar, sintió que mantenerse en la ciudad requería de bastante esfuerzo y que era poco probable alcanzar su proyecto inicial. Considerando que en Andahuaylas tenía el apoyo de su familia, decidió volver y prepararse en la academia para postular a la carrera de Administración en la universidad.

Gráfico 5. Secuencia de eventos en la transición de Fabián



Fuente: Elaboración propia

En el caso de Fabián, puede señalarse que sus inseguridades se debían al hecho de que las decisiones tomadas no eran propiamente académicas, como sí lo eran para sus demás compañeros. Por este motivo, no responder a las expectativas frecuentes de otros jóvenes y a lo esperado por la familia le generaban dudas. Ante esto, decidió quedarse en la chacra ayudando a la familia, mientras evaluaba qué estrategias emplear si es que ya no viviera en Andahuaylas.

7. Cambios en las actitudes de los jóvenes y los proyectos familiares

Para abordar los cambios que ocurren en las transiciones postsecundarias, se identificaron cuatro tipos de estrategias realizadas de manera diferenciada

entre varones y mujeres. El análisis de las estrategias resulta crucial tomando en cuenta el papel de la agencia que proponen los estudios pioneros en el curso de vida (Elder, 1994; Heinz & Krüger, 2001). Los sujetos toman decisiones dentro del marco de oportunidades y restricciones que les toca vivir (Sepúlveda, 2013).

Para este caso, las estrategias entran en diálogo con las expectativas y se interconectan con los factores educativos, económicos y culturales, previamente mencionados. Sobre esto, encontramos que, según el género, ocurren cambios significativos en los proyectos de vida de estos actores sociales. Dichos cambios evidencian tanto las posibilidades como las restricciones que viven los jóvenes, y se convierten en momentos críticos (Thomson et al., 2002) y en coyunturas vitales, especialmente, en el caso de las mujeres (Johnson-Hanks, 2002). De acuerdo con ello, encontramos las siguientes estrategias.

7.1 *Preparación en la academia*

La academia se convierte en el paso necesario para todos los postulantes a la educación superior, sobre todo, a las universidades públicas, pero incluso a algunos institutos que también requieren de una evaluación antes de ingresar. El ingreso a la academia no es una circunstancia, sino una decisión que se conecta con la evaluación de los factores económicos, culturales y educativos, previamente señalados. No obstante, siguiendo a Thomson et al. (2002), la experiencia en la academia se convierte en un momento crítico que transforma las expectativas de los jóvenes, ya sea para continuar o para dejar el camino de la universidad. Todos los jóvenes de los casos expuestos estuvieron en distintas academias con tiempo de preparación diferenciada; sin embargo, en el camino, algunos optaron por postular a un instituto pedagógico. Esta estrategia muestra que la transformación de las expectativas iniciales no agota las intenciones de continuar las trayectorias educativas (Pallas, 2003) y que, más bien, abre nuevas posibilidades que los jóvenes saben aprovechar teniendo el respaldo de sus familias (Punch, 2002).

7.2 *Estudiar «mientras tanto»*

«Mientras tanto» se entiende como aquello que uno en principio no decide, pero sucede y modifica las trayectorias educativas (Johnson-Hanks, 2002). Este hecho forma parte de las circunstancias que se originaron en el camino (Otero, 2010) y que es propio del margen de incertidumbre con el cual se lidia en el curso de vida (Elder, 1994). En este caso, el «mientras tanto» ocurre debido a factores como el tiempo y el respaldo económico familiar que debe aprovecharse tan pronto sea posible²⁷. Sin embargo, más que evidenciar una situación

64 | 27. Varios de los jóvenes de la muestra tomaron una estrategia de este tipo, especialmente, aquellos que terminaron estudiando en el Instituto Pedagógico. Nadia, por

de interdependencia de acuerdos entre padres e hijos (Punch, 2002), está sujeto a condiciones de apoyo diferenciados para los jóvenes varones y mujeres. Lo cierto es que, retomando el estudio de Olivera (2009), el «mientras tanto» también evidencia mecanismos de exclusión que limitan las posibilidades de decisión de las jóvenes mujeres. En contraste con los varones, para quienes ello implica mostrar mayor grado de independencia de los padres, para el caso de las mujeres, el control sobre la sexualidad genera mayores restricciones. Los padres que pueden invertir en la educación de sus hijas lo hacen para evitar que «pierdan el tiempo», **se comprometan con la pareja y puedan salir embarazadas**. Esta situación, en términos de Johnson-Hanks (2002), se vive como una coyuntura vital en la cual las mujeres afrontan mayores restricciones que afectan el desarrollo de su autonomía, a diferencia de las mayores oportunidades que encuentran los varones.

7.3 Trabajar para estudiar

Combinar trabajo con el estudio es una de las estrategias frecuentes (León & Sugimaru, 2013) y que forma parte de las experiencias vitales de los jóvenes. Sin embargo, las secuencias de trabajo varían dependiendo del tiempo, las necesidades económicas y los permisos que no son los mismos para varones y mujeres (Otero, 2010). Dado que el trabajo se convierte en una estrategia que promueve un mayor nivel de autonomía, la experiencia laboral cobra un especial significado en esta etapa en la que es necesario tomar acciones sobre el proyecto de vida. Ahora bien, los hallazgos muestran que la capacidad de agencia que tienen los jóvenes se diferencia según sean varones o mujeres. Tal como Heinz y Krüger (2001) señalan, al interconectarse la agencia con las condiciones estructurales, los jóvenes varones desarrollan mayores grados de autonomía mediante el trabajo que las jóvenes mujeres. En este sentido, el control de la sexualidad de los padres sobre las hijas, al que alude Olivera (2009), permite que las jóvenes tengan mayores restricciones para salir a trabajar y, en caso de hacerlo, estén bajo supervisión de familiares cercanos.

7.4 Permanecer en la provincia y aprovechar las oportunidades educativas locales

La permanencia de los jóvenes en la provincia es una importante estrategia que corresponde a las altas valoraciones educativas de las familias (Benavides, Olivera & Mena, 2006) frente a un contexto favorable para la educación superior y el creciente desarrollo comercial en la región. Ahora bien, el hecho de

ejemplo, reconoció que ser profesor otorga prestigio social y que siempre brinda trabajo. Por ello, su familia la apoyó para que estudiara en el pedagógico y para que, al terminar la carrera, buscara la manera de convalidar sus estudios en la universidad, que sí le garantizaría un mejor sueldo.

que los jóvenes busquen ser profesionales en su localidad refleja directamente el aprovechamiento de las oportunidades estructurales del contexto en el que ven una posibilidad factible de lograrse, a diferencia de las posibilidades para acceder a la educación superior en otros lugares lejanos²⁸. Más allá de ello, esta estrategia también refleja la interconexión de las decisiones sobre el marco de oportunidades que ofrece el contexto (Sepúlveda, 2013), y la interacción de los sujetos con la sociedad en niveles macro (de las oportunidades) y micro de las decisiones que toman (Ulrich, 2004), siempre sujetas a márgenes de posibilidad, como señala Thomson et al. (2002).

En síntesis, cada una de las cuatro estrategias ha sido producto de la interrelación de los factores económicos, educativos y culturales con los márgenes de incertidumbre asociados a los modos de apoyo diferenciados de los padres. En este sentido, recordando la propuesta de Elder (1994), y Heinz y Krüger (2001) sobre los sujetos que están inmersos entre estructuras y márgenes de posibilidad, se observa que, para el caso de las transiciones postsecundaria, las estrategias visibilizan una juventud activa que busca desarrollar mayores grados de autonomía. No obstante, las estructuras de oportunidad propias de la organización social del contexto pueden limitar a las mujeres a diferencia de los varones.

Reflexiones finales

En este artículo, se han expuesto las particularidades que ocurren en la transición postsecundaria a través de las expectativas y estrategias generadas, que –además– se transforman a lo largo del tiempo. De acuerdo con el curso de vida, vemos que la transición postsecundaria moldea y forma parte de una trayectoria educativa mayor en el sentido de la denominación de Pallas (2003) para referirse a los cambios actuales que afrontan las transiciones a la vida adulta como producto de la expansión educativa. Entre los hallazgos, encontramos que la búsqueda por acceder a los estudios superiores refleja una extensión de la trayectoria educativa y que, como toda trayectoria, involucra diversas transiciones.

Encontramos que la transición postsecundaria, pese a seguir una misma trayectoria, no es unívoca. A partir de los cinco casos de los jóvenes de la muestra, se evidencia que existen tiempos y modos de hacer ciertamente diferentes para los varones y mujeres. Estas particularidades conducen a identificar cambios en las transiciones, que también se visibilizan al momento de analizar las estrategias. Los cambios, a su vez, pueden constituirse como oportuni-

28 En el caso de Fabián, por ejemplo, se va a Lima, pero luego retorna a Andahuaylas después de unos cuantos meses, pues afirma que mantenerse en la capital requiere una mayor inversión entre gastos de alimentación, estudios, transporte, etc. Mantenerse en Lima supone un mayor costo de vida que puede terminar obstaculizando el proyecto profesional.

des para desarrollar mayor autonomía para unos, pero, también, en momentos críticos, pueden traducirse en mayores restricciones y menor control sobre las situaciones para otros. Sin embargo, el peso de la organización social genera diferencia entre varones y mujeres: las mujeres tienen mayores restricciones para conducir sus transiciones, mientras que los varones gozan de mayor libertad para desarrollar su autonomía.

Finalmente, a pesar de que existan diferencias entre los jóvenes, los hallazgos de este artículo también permiten mostrar que, siendo diversa, la juventud constituye una etapa que se vive de manera activa y en la cual la participación dialoga con la estructura de oportunidad en el contexto. Por tanto, el ser joven deja de ser un período de espera del futuro. En este sentido, los proyectos de vida, que también son proyectos familiares, son los principales indicadores de las expectativas que tienen los jóvenes en la actualidad.

Nota biográfica

MELISSA VILLEGAS QUISPE

Es licenciada en Antropología por la Pontificia Universidad Católica del Perú y estudiante de la maestría en Sociología por la misma universidad. Asimismo, es miembro del grupo de investigación Edades de la Vida y Educación del Vicerrectorado de Investigación de la PUCP con experiencia de investigación e interés en juventudes rurales, trayectorias educativas y laborales.

Referencias

- Abbott, A. (1997). On the concept of turning point. *Comparative Social Research*, 16.
- Alemán, Alejandro (2015). La educación superior tecnológica superior en cifras. La República. Lima, 11 de agosto. Recuperado de <http://larepublica.pe/sociedad/397670-la-educacion-superior-tecnologica-superior-en-cifras>
- Ames, P. (2013). Niños y niñas andinos en el Perú: Crecer en un mundo de relaciones y responsabilidades. *Boletín del Instituto Francés de Estudios Andinos*, 42(3).
- Aramburú, C. E. (2014). *Motivaciones de los postulantes seleccionados e ingresantes de Beca 18 que deciden no seguir la beca*. Lima: Pronabec y Ministerio de Educación.
- Benavides, M. (2006). *Los desafíos de la escolaridad en el Perú: Estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias*. Lima: Grade.
- Benavides, M., Olivera, I. & Mena, M. (2006). De papás y mamás a hijos e hijas: Las aspiraciones sobre el futuro y rol de las familias en las actividades escolares en el Perú rural. En M. Benavides (Ed.), *Los desafíos de la escolaridad en el Perú: estudio sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias* (pp. 157-201). Lima: Grade.
- Blanco, M. (2011). El enfoque de curso de vida. Orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5(8).
- Cenaun-Inei (2010). *II Censo Nacional Universitario*. Lima.
- Cotler, J. (2015). *Educación superior e inclusión social: Un estudio cualitativo de los becarios del programa Beca 18*. Lima: Ministerio de Educación, Pronabec. Serie estudios breves 7.
- Dávila, O. (2005). Adolescencia y juventud: De las nociones a los abordajes. *Última década* (21), 83-104.
- De la Cadena, M. (1988). *Comuneros en Huancayo. Migración campesina a ciudades serranas*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Díaz, J. (2008). Educación superior en el Perú: tendencias de la demanda y la oferta. En M. Benavides (Ed.), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú. contribuciones empíricas para el debate* (pp. 83-129). Lima: Grade.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1997). *En la escuela. sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dubet, F. (2010). *La sociología de la experiencia*. Madrid: Editorial Complutense, Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Elder, G. (1994). Time, Human Agency, and Social Change: Perspectives on the life course. *Social Psychology Quarterly*, 57(1).
- Escale-Minedu (2015). Tendencias. *Escale. Estadísticas de la Calidad Educativa*. Recuperado de <http://escale.minedu.gob.pe/tendencias>
- Guber, R. (2001). *La etnografía: Método, campo y flexibilidad*. Bogotá: Norma.
- Guerrero, G. (2013). *¿Cómo afectan los factores individuales y escolares la decisión de los jóvenes a postular a educación superior? Un estudio longitudinal en Lima, Perú*. Lima: Grade.
- Hernández, O. (2006). Proyecto de vida y desarrollo integral humano. *Revista internacion Crecemos*, 6(1-2). Recuperado de biblioteca. clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/07D050
- Heinz, W. & Krüger, G. (2001). Life course: Innovations and challenges for social research. *Current Sociology*, 49(2).
- Guber, R. (2001). *La etnografía: Método, campo y flexibilidad*. Bogotá: Norma.
- Guerrero, G. (2013). *¿Cómo afectan los factores individuales y escolares la decisión de los jóvenes a postular a educación superior? Un estudio longitudinal en Lima, Perú*. Lima: Grade.
- Hernández, O. (2006). Proyecto de vida y desarrollo integral humano. *Revista internacion Crecemos*, 6(1-2). Recuperado de biblioteca. clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/07D050
- Johnson-Hanks, J. (2002). On the limits of life stages in ethnography: Toward a theory of vital conjunctures. *American Anthropologist, New Series*, 104(3).
- Juárez, F. & Gayet, C. (2014). Transiciones a la vida adulta en países en desarrollo. *Anual Review Sociology*, 40.
- León, J. & Sugimaru, C. (2013). Entre el estudio y el trabajo: las decisiones de los jóvenes peruanos después de concluir la educación básica regular. *Avances de Investigación*, 11. Lima: Grade.
- Maxwell, J. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks: Sage.
- Olivera, I. (2010). Interrupción escolar y arreglos familiares: Aportes a los estudios de deserción escolar desde el análisis de la relación familia-escuela. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1(2), 113-140.
- Olivera, I. (2009). Juventud rural y lucha por la ciudadanía: Límites y posibilidades en los procesos de socialización. *Antropológica*, 27(27), 7-24.

- Otero, A. (2010). Los avatares de la transición a la vida adulta: El papel de la educación y el trabajo en los recorridos juveniles. *Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 59. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3341009>
- Pallas, A. (2003). Educational transitions, trajectories and pathways. *Handbook of the life course*. New York: Springer Us.
- Pérez, E. (2008). *La nueva ruralidad en América Latina: avances teóricos y evidencias empíricas*. Bogotá: Clacso.
- Punch, S. (2002). Youth transitions and interdependent adult-child relations in rural Bolivia. *Journal of Rural Studies*, 18(2), 123-133.
- Sepúlveda, L. (2013). Juventud como transición: Elementos conceptuales y perspectivas de investigación en el tiempo actual. *Última Década*, 21(39). Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362013000200002&script=sci_arttext
- Thomson, R., Bell, R., Holland, J., Henderson, S., McGrellis, S. & Sharpe, S. (2002). Critical moments: Choice, Chance and opportunity in young people's narratives of transition. *Sociology* 36(2), 335-354.
- Ulrich, K. (2004). Whose Lives? How history, societies and institutions define and shape life courses. *Research in Human Development*, 1(3), 161-187.

Mecanismos y factores asociados
a la participación parental en la educación
en zonas rurales

*Forms and Associated factors
of parental involvement
in rural education*

Ignacio Franco Vega

Consultor independiente
ignacio.franco.vega@gmail.com

Recibido: 1-4-2016
Aprobado: 7-9-2016

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo explorar y describir las formas en las que se manifiesta la participación de los padres en la educación escolar en zonas rurales y los factores que se asocian a ella. A través de entrevistas con familiares de estudiantes, docentes, directores de escuelas y el director de una Unidad de Gestión Educativa Local en la región de La Libertad, se genera un inventario extenso de las diversas formas a través de las cuales los padres participan de la educación de sus hijos, entre las que se encuentran el trabajo en faenas de construcción y en la preparación de desayunos escolares, y el aporte con dinero de forma directa o indirecta, o el apoyo en casa con las tareas de sus hijos. Los principales factores asociados a la participación están relacionados con la búsqueda de mejores condiciones de vida para sus hijos y con el desarrollo de sus habilidades (especialmente, en relación con la lectoescritura) para que puedan migrar a zonas urbanas y continuar su formación, idealmente, siguiendo una carrera profesional. Estos deseos de profesionalización están muchas veces acompañados de una fuerte desvaloración del estilo de vida de los propios padres de familia.

Palabras clave: participación de los padres, relación escuela-comunidad, educación y cultura, educación rural

Abstract

The aim of this article is to explore and describe how parents get involved in their children's education in rural areas and which factors are linked to this participation. Through interviews with parents, teachers, school principals and the head of one Local Office of Educational Management in the region of La Libertad, I propose an extensive inventory of the different ways in which parents participate, such as the building of the school infrastructure through communal labor, serving breakfast, giving money either directly or indirectly and helping their children with their homework at home. Most of the factors associated with parental involvement are related to the pursuit of better living conditions for their children. Parents support their kids in the development of basic skills (especially literacy abilities) so that they would be able to migrate to urban areas and continue their schooling, ideally towards a professional degree. The desire for their children's professionalization sometimes goes together with a strong sense of loathing and repulsion towards their own life style as farmers.

Keywords: parent participation, school-community relationship, education and culture, rural education

1. Introducción

De acuerdo con los reportes de la investigación contemporánea, es posible afirmar que la participación o involucramiento de la familia en la escuela tiene un impacto positivo en la calidad del servicio recibido (Cheung & Pomerantz, 2012; Martini & Senéchal, 2012; Hill & Tyson, 2009; McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen & Sekino, 2004). Esta relación también se ha observado en contextos latinoamericanos (Murillo, 2007) y peruanos (Cueto, 2007). Sin embargo, el vínculo existente entre resultados educativos positivos e involucramiento parental no siempre es clara. Esto se debe, en parte, a que muchas de las investigaciones realizadas se centran en una sola manifestación conductual del involucramiento parental y conceptualizan esta variable realmente multifacética como un elemento unidimensional (Méndez, 2010; McWayne et al., 2004). Es decir, se generalizan resultados a todo el constructo sobre la base de un número limitado de manifestaciones del mismo (Fan & Chen, 2001).

La investigación que se desarrolla en el presente artículo tiene como propósito explorar y describir los distintos modos de involucramiento parental y los factores que, según los propios entrevistados, subyacen a esta conducta. El mapeo de forma más detallada de los diferentes mecanismos y factores asociados al involucramiento parental podría facilitar el desarrollo de futuras investigaciones que reconozcan las posibles diferencias generadas por el uso de distintas estrategias, así como la implementación de políticas y programas que incentiven exitosamente el involucramiento de los distintos actores de la comunidad en la labor educativa. El recojo de información se focalizó en zonas rurales de la región de La Libertad. A continuación, antes del análisis de los datos, se presentará una revisión del actual contexto educativo nacional y, luego, una reseña sobre el desarrollo teórico de la variable de involucramiento parental.

2. Participación parental en el Perú

En el Perú se han realizado investigaciones que exploraron algunas formas de participación parental en educación (Benavides, Rodrich & Mena, 2009; Balarin & Cueto, 2007; Benavides, Olivera & Mena, 2006). En estas, se identifican una serie de formas frecuentes que serán detalladas. Una primera forma es la participación en la Asociación de Madres y Padres de Familia (Apafa). En esta, se fiscaliza el funcionamiento y gestión de la institución educativa, y se organiza y administra el apoyo financiero y laboral de los padres y madres a la institución. Sobre las Apafa, se han expuesto ciertas preocupaciones. Por ejemplo, Saavedra y Suarez (2002) concluyeron que existía considerable desconfianza hacia las directivas de estas instancias por la percepción de ineficiencia en el manejo del dinero, a pesar de que eran elegidas por los propios padres. Benavides et al. (2009) sostienen que la participación en la Apafa no se correlaciona con actividades de acompañamiento escolar en el hogar. Por otro lado,

la capacidad de la Apafa para participar en la gestión de la IE ha sido relativamente limitada. Gonzales (2006) sostiene que ha existido una división tácita entre las competencias de las Apafa (asistencia financiera y laboral), y las de los directores y docentes (gestión pedagógica e institucional). Esta separación se ha mantenido en casi todas las ocasiones, a pesar de que el marco normativo que regulaba su accionar ha ido ganando y perdiendo ámbitos (legales) de participación en distintos momentos.

La segunda forma de participación consiste en la realización de asambleas, faenas y otros trabajos comunales para la escuela, especialmente, relacionados con el financiamiento de materiales educativos y equipamiento, así como con la construcción de infraestructura. Millán y Lossio (2005), y Montero (2006) resaltan la importancia histórica de este modo de involucramiento en la política nacional. Finalmente, la tercera forma refiere a la vigilancia del cumplimiento de tareas escolares y la asistencia al centro de estudios. Esta se da en menor proporción que las dos anteriores y con gran variabilidad entre los padres.

Como un elemento adicional, se incorpora a esta lista el espacio de participación propuesto por el Estado mediante la Ley General de Educación (Ley N° 28044, 2003): los Consejos Educativos Institucionales (Conei). Estos consejos son precedidos por el director de la IE con la participación de algunos padres de familia, docentes, alumnos y exalumnos. Han sido planteados con miras a mejorar la eficiencia de la institución educativa, tanto en aspectos pedagógicos como de gestión y transparencia (Balarin & Cueto, 2007). Benavides et al. (2006) consideran que la participación dentro de los Conei es una réplica de la ya existente desvinculación de los temas familiares-escolares, solo que en un nuevo espacio, y que podría conducir a un aumento de las brechas educativas entre las áreas urbanas y rurales. Esto se debe a que las políticas de participación y democratización se ejecutan en mejor y mayor medida en escuelas polidocentes, más grandes y urbanas, asociadas a familias hispanohablantes y de mayor nivel socioeconómico (Benavides, 2007). Debe recordarse que las escuelas de zonas rurales manejan un nivel de autonomía elevado, a razón de las distancias que las separan de las instancias descentralizadas de gestión. Esta libertad genera condiciones muy diferentes en cada escuela, situación que se refleja también en la participación de las familias (Ames, Rojas & Portugal, 2009). Para cambiar esta situación, Eguren (2006) sugiere el diseño e implementación de programas para ámbitos específicos que permitan corregir las inequidades mediante intervenciones diferenciadas. Esta misma autora enfatiza que el problema radica en la sostenibilidad de las iniciativas y que los mayores logros en la participación se dan cuando esta se promueve desde los niveles inferiores del sistema, no cuando es dictada desde arriba.

En general, se encuentra que la concepción actual de participación parental está vinculada a proporcionar las condiciones materiales mínimas para el funcionamiento de la escuela y, en menor medida, a fiscalizar el cumplimiento de las tareas (Benavides et al., 2009). Según Saavedra y Suarez (2002), el propio sistema de educación pública requiere, para su funcionamiento, el aporte

económico de las familias, con lo que se logra cubrir directamente un tercio de la inversión total de cada niño. En lo concerniente a los factores asociados a la participación de los padres, Benavides et al. (2009) identificaron que los principales motivos para la participación en actividades escolares eran extrínsecos: existe una considerable preocupación de los padres por evitar la multa que conlleva no asistir a las asambleas. Además, se notó que no todos los asistentes participaban efectivamente, sino que asumían una presencia pasiva.

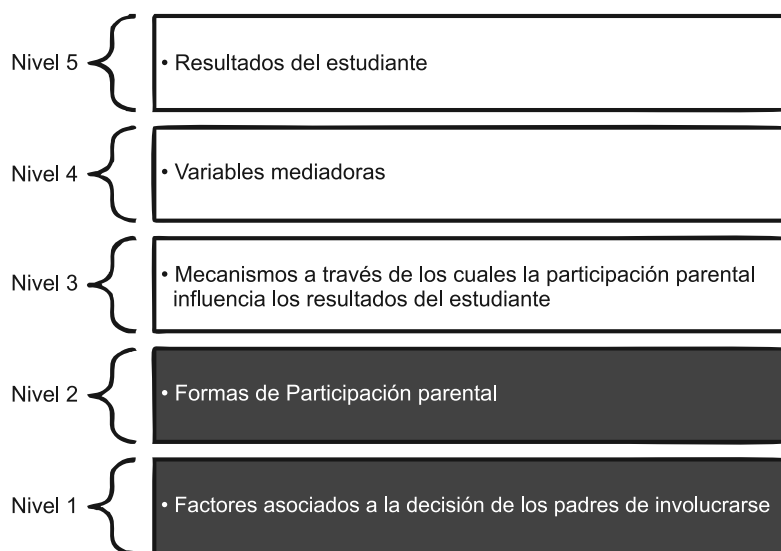
3. Marco conceptual

Una vez establecido el contexto en el que se realizó el estudio, se realizará la revisión de la variable: ¿Qué es exactamente participación o involucramiento parental? Pese a que la investigación sobre este concepto se ha desarrollado ampliamente, subsisten en ella algunas dificultades teóricas y, específicamente, una limitada concertación de conceptos (Kyriakides, 2005). En diversas investigaciones se han priorizado distintas conductas específicas (como acompañamiento al desarrollo de tareas en casa o lectura de cuentos antes de dormir) que, luego, han sido generalizadas bajo el concepto general de involucramiento parental. La amplitud de conductas categorizadas como manifestaciones del concepto contribuyen a la inconsistencia de hallazgos de las distintas investigaciones sobre los efectos particulares del involucramiento en los diversos resultados educativos (Fan & Chen, 2001).

Dados los objetivos exploratorios de la presente investigación, se ha optado por una definición abierta: se considera que el involucramiento parental consiste en la posibilidad de incidir, decidir, aportar y disentir en diversos campos de la educación, acordados previamente entre docentes, padres y otros agentes educativos, con funciones definidas y comprendidas por ambos agentes (Orealc/Unesco, 2004).

Uno de los principales esfuerzos de sistematización es el Hoover-Dempsey y Sandler (1997), quienes presentan un modelo de cinco niveles que articula diversas variables relacionadas con las causas y consecuencias del involucramiento parental. Para este estudio, se trabajará con un subcircuito del modelo; solo se revisarán los dos primeros niveles de la sistematización: los factores asociados al involucramiento y las formas en las que este se concreta.

Gráfico 1. Cinco niveles del modelo de participación parental de Hoover-Dempsey y Sandler¹



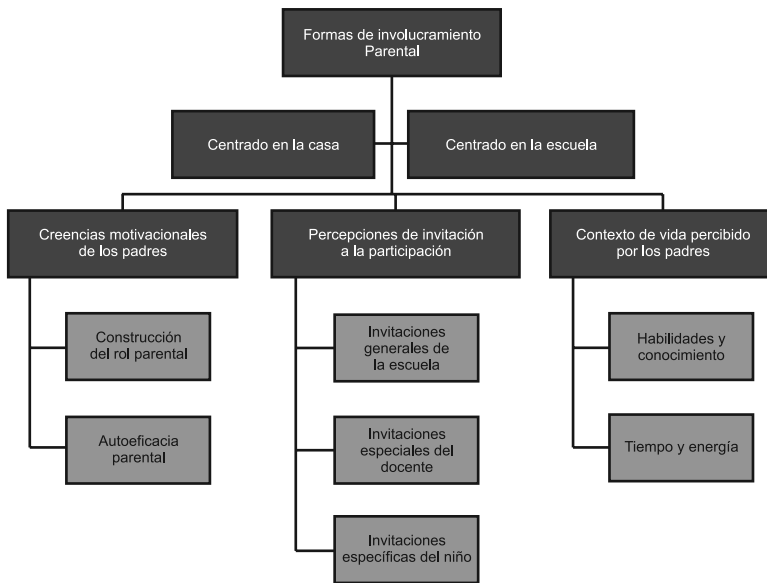
Fuente: Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler & Hoover-Dempsey (2005)

Elaboración propia

Los autores exponen tres grandes componentes vinculados a la participación y, dentro de cada uno de estos, se presentan dos o tres subelementos que definen más claramente la dinámica de cada componente. Las formas de involucramiento se dividen en dos grupos: el primero de ellos se realiza a través de la participación en el hogar, es decir, el seguimiento a las tareas, las conversaciones sobre la situación actual del colegio, etc. El segundo está orientado a la escuela; en otras palabras, considera la intervención que puede realizar la familia en temas pedagógicos y de gestión institucional dentro de los centros educativos (Christenson & Sheridan, 2001).

A continuación, se presenta un breve resumen del modelo, así como algunos hallazgos adicionales y la descripción de cada elemento en el contexto local.

Gráfico 2. Los primeros dos niveles del modelo de Hoover-Dempsey y Sandler (2005)



Fuente: Walker et al. (2005)
Elaboración propia

3.1 Creencias motivacionales de los padres

La construcción del rol parental es un proceso social en el que toman parte las propias experiencias del sujeto, así como los modos de conducta que ha aprendido y las expectativas que la sociedad tiene de él. Este tema se relaciona con los patrones de crianza propuestos por Lareau (2002), quien conceptualiza dos extremos en un continuo de involucramiento en la crianza. En un extremo, se encuentra el crecimiento natural, característico de familias de bajos ingresos. En este, se considera que el niño debe desarrollarse de forma libre y natural, obedeciendo siempre las direcciones de sus padres o cuidadores; los niños mantienen un grupo de pares de edades heterogéneas y fuertes vínculos con la familia ampliada. En el otro extremo, el otro patrón de crianza es el del cultivo concertado. En este, el padre organiza los espacios y las actividades en las que el niño se desempeña para favorecer un objetivo en particular. También, se hace hincapié en el tema de la concertación entre el niño y los cuidadores. Estos últimos tienen derecho a realizar críticas si es que no están de acuerdo con un modo de accionar o una decisión en particular.

Es importante recalcar que estos modos de crianza son socialmente heredados. Se ha encontrado que padres que poseen un rol más activo (entiéndase cultivo concertado) tienden a involucrarse más en la educación de los

hijos (Deslandes & Bertrand, 2005). La estructura y dinámica de las familias de las zonas rurales descritas por Bello y Villarán (2004) incorporan muchas características del extremo de crecimiento natural. En la zona rural, al evaluar el involucramiento parental, Balarin y Cueto (2007) concluyeron que pocos padres, especialmente aquellos con hijos con bajo rendimiento académico, podían especificar su rol en relación con el proceso de aprendizaje del niño. Asimismo, Ames et al. (2009) constatan que los padres consideran elementos bastante generales en su concepción de apoyo a la educación. Acciones como comprarles útiles, mandarlos a la escuela y alimentarlos bien son percibidas como sus principales obligaciones. Estas creencias no deben ser confundidas con desinterés por la participación necesariamente, sino entendidas como una construcción sobre el rol que debe desempeñarse. Al respecto, Bello y Villarán (2004) señalan que, a mayor experiencia en el sistema educativo de los padres, mayor será la diversidad de las conductas de involucramiento que puedan ejecutar.

Dentro de este componente, se incluyen las aspiraciones de los padres. Se ha encontrado evidencia, tanto a nivel internacional (Fan & Chen, 2001) como local (Balarin & Cueto, 2007; Cueto, 2004), de la enorme importancia de las aspiraciones de los padres en la educación de los hijos. Carranza, You, Chhuon y Hudley (2009) especifican que no son las aspiraciones de los padres, sino, más bien, la percepción que los niños tienen de estas las que se relacionan con el logro académico. Este aspecto ha sido ampliamente estudiado en el ambiente local: la profunda valoración que se le da a la instrucción se da con la esperanza de lograr un ascenso social. Este llamado «Mito de la educación» (Ames, 2002; Ansión, 1995) se encuentra vinculado con los procesos migratorios y un acercamiento, en caso de poblaciones hablantes de quechua o aimara, a la lengua castellana (Bello & Villarán, 2004). En este marco, se considera que la educación abre las puertas para la adquisición de un estatus social superior mediante el acceso a nuevas oportunidades de desarrollo en las ciudades.

En lo concerniente a la autoeficacia parental, diversos estudios han observado que aquellos padres que creen que su intervención tendrá un efecto beneficioso tenderán a involucrarse más (Hoover-Dempsey & Sanders, 1997; Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, DeJong & Jones, 2001). Los autores presentan como hipótesis que los padres que se involucran en la educación normalmente obtienen algún nivel de resultados positivos y tienen la tendencia de atribuir estos, en parte por lo menos, a su propio esfuerzo y al del niño. La consecuencia de este proceso refuerza la conducta de involucramiento.

Teniendo como soporte está orientación motivacional, hay tres factores que pueden conducir a la ausencia de involucramiento parental. La primera es que no se percibe necesario involucrarse, puesto que el estudiante ya se está desempeñando bien (Méndez, 2010). La segunda razón que justifica la ausencia del involucramiento es la desconfianza en las propias habilidades para el área en general. La última opción es que los padres o cuidadores no consideran que el modo en el que se enseña ahora es compatible con el que les fue

brindado a ellos (Gu, 2008; Balarin & Cueto, 2007; Benavides, 2007; Benavides et al., 2006).

3.2 *Percepción de invitación para el involucramiento parental en educación*

En lo concerniente a las invitaciones generales de la escuela, Lareau (2002) postula que el sistema educativo es el principal moldeador de los espacios de participación. Se considera que son la escuela y los ámbitos jerárquicamente superiores a esta los que orquestan, facilitan o dificultan la participación familiar. El modelo propone también la importancia de las invitaciones específicas del docente, especialmente, de la percepción de los padres sobre las mismas (Hoover-Dempsey et al., 2001). Se ha reportado que existen ciertos elementos que inhiben la invitación de los docentes: existe incomodidad ante la presencia de agentes extraños (las familias) en los ambientes escolares, sobre todo, si es que estos van a ser capaces de ejercer algún tipo de decisión (Hung, 2007; Eguren, 2006). Los docentes, a veces, no consideran dicha presencia necesaria, porque creen que los padres no serán capaces de ejercer algún efecto beneficioso. En algunos casos, incluso, se percibe que la cultura y entorno social del educando son los causantes del bajo desempeño (Ames et al., 2009). Finalmente, no se involucra a las familias por temor a no poder responder adecuadamente a las expectativas de los padres (Gu, 2008; Orealc/Unesco, 2004).

3.3 *Contexto de vida percibido por la familia*

Las habilidades para el involucramiento de los padres se relacionan con su autoeficacia e incluyen el manejo específico de contenidos educativos para una exitosa participación (operaciones matemáticas, historia universal, castellano, etc). Se ha encontrado que, en el contexto local, ante la falta de conocimiento de los padres, muchas veces son los hermanos mayores los que asumen el rol de apoyo en las tareas escolares (Benavides et al., 2009). Estas dificultades en el manejo de conocimientos específicos se incrementan cuando los niños realizan la transición de primaria a secundaria, dado que las instituciones educativas dedicadas a este nivel tienden a ser más grandes y burocráticas (Gu, 2008).

Emanique y Earl (2009) plantearon que el nivel educativo de los padres y la presencia de capital cultural en casa están asociados con un mayor involucramiento en la escuela. En zonas rurales del Perú, se han reportado resultados similares: un mayor nivel educativo de los padres y madres se vinculaba con una mayor dedicación de tiempo al desarrollo de tareas escolares (Benavides et al., 2009), así como a conductas generales de involucramiento (Bello & Villarán, 2004). Sin embargo, Kyriakides (2005) encontró que, mediante una guía adecuada, los padres eran capaces de apoyar a sus hijos incluso en temas en los que ellos inicialmente no se sentían competentes. Ahora bien, en el contexto local, no se evidencia esta guía (Balarin & Cueto, 2007; Benavides, 2007), ya sea porque los profesores no la otorgan o porque

las familias no la buscan. Al respecto, Yan y Lin (2005) encontraron que, ante la percepción de que los valores familiares-culturales no se transmiten en la escuela, las familias optaban por no involucrarse. Estos autores hallaron barreras en lo que respecta al propio idioma y revelaron que existían familias que preferían no involucrarse, puesto que no compartían la misma lengua que la utilizada en la escuela. Estas condiciones son similares a las encontradas en la sierra y selva peruanas (Balarin & Cueto, 2007). En relación con ello, algunos autores sostienen que existe incluso un desacoplamiento entre las características del ambiente rural y las formas de aprendizaje escolar (Belaunde, 2006), lo cual ocurre debido a las diferencias en los mecanismos de aprendizaje propios del ambiente rural (principalmente, observacional-empírico) y los modos propuestos por el sistema educativo (de carácter más abstracto y centrado en modos más urbanos de pensamiento).

Se propone que, dada la multiplicidad de conductas que se incluyen en las diversas definiciones de la variable involucramiento, este debe ser considerado como un elemento multifacético más que unidimensional (Méndez, 2010; Fantuzzo, Bulotsky-Shearer, McDermott, McWayne, Frye & Perlman, 2007; McWayne et al., 2004; Fantuzzo, McWayne, Perry & Childs, 2004; Fan & Chen, 2001; Christenson & Sheridan, 2001). La conceptualización del involucramiento como un constructo complejo podría facilitar la interpretación de las distintas evaluaciones sobre la relación entre participación y otros constructos, en la medida que permitiría diferenciar los efectos de los distintos modos de involucramiento de forma independiente, en lugar de tomarlas como una sola variable. Esto también favorecería el desarrollo de estrategias de intervención más efectivas, en tanto podrían focalizarse en los elementos del involucramiento más eficientes para el logro de los objetivos particulares.

El modelo presentado por Hoover-Dempsey y Sandler (1997) facilita la organización de los distintos estudios que se han realizado sobre la participación familiar en la educación. Como se ha observado, son múltiples los factores que influyen en el involucramiento y múltiples, además, las manifestaciones de este. Ante la amplia gama de elementos que influyen en esta variable y la importancia del contexto en el que esta se da (Carranza et al., 2009), es crucial el desarrollo de un estudio que explore estos elementos en el ambiente rural, dadas las particularidades que este presenta.

4. Método

A través de la presente investigación, se buscó realizar una aproximación inicial al fenómeno del involucramiento familiar. Se tuvo como objetivo recoger información de las formas y factores asociados a la participación en educación. A partir de este conocimiento, se crearon categorías para un análisis más esquemático, que permitió aislar las unidades básicas con las que funciona el constructo y las peculiaridades propias del contexto.

4.1 *Participantes*

La muestra estuvo constituida por diferentes actores educativos en el ámbito de la Ugel Julcán en la región de la Libertad. Se trabajó con familiares de los estudiantes (37 en total: 1 abuelo, 1 hermano, 20 madres y 15 padres), directores y docentes (8 entrevistas, de las cuales 2 fueron grupales), así como con el director de gestión pedagógica e institucional de la UGEL Julcán². En total, se manejaron 46 entrevistas. Se optó por trabajar con distintos actores de la comunidad educativa para comprender la mayor diversidad posible de perspectivas respecto a las variables estudiadas.

Se trabajó en seis escuelas/comunidades y en dos distritos de la provincia. El muestreo fue no probabilístico intencional, tanto a nivel de las escuelas (donde se eligió una escuela unidocente, una multigrado y una polidocente por distrito), como de los familiares, pues se entrevistó a aquellos dispuestos a responder las preguntas. Se trabajó con este sistema, porque se buscaba incorporar la diversidad de tamaños de escuelas bajo el supuesto de que esto podría tener un efecto en las variables a evaluar.

4.2 *Medición*

Para el recojo de información, se utilizó una entrevista estructurada con preguntas abiertas de elaboración propia, que tenía como objetivo recoger información sobre los modos y factores asociados a la participación familiar en la educación en esas comunidades. El diseño se realizó sobre la base de la revisión de estudios anteriores con temáticas y población similar. Luego de la elaboración inicial, la guía fue revisada por personal de la Ugel Julcán y piloteada en la zona. Tras esta aplicación inicial, la guía fue modificada para adecuarse de mejor manera al lenguaje y particularidades de la localidad. Se decidió optar por una versión compuesta para la pregunta sobre modos de participación para asegurar que se incorporen tanto aquellos relacionados con el trabajo en la institución como los propios de la labor en casa.

4.3 *Procedimiento*

Se realizó un acercamiento a la Ugel Julcán para negociar la posibilidad de la investigación. Una vez establecidos las concesiones y los acuerdos, se seleccionó a las escuelas. Ya en la comunidad, se realizó una presentación inicial al director para, luego, proceder de la misma manera con los docentes y los padres de familia que se encontraban en la zona.

La validez de la guía se aseguró de tres formas. La primera fue a partir de la revisión de la guía por personal de la Ugel con experiencia en la zona; la segunda, a través del piloto en una población similar; y, finalmente, a partir de la

2. Por el tamaño de la Ugel, una misma persona está a cargo de ambas direcciones.

revisión de las respuestas con los entrevistados durante la aplicación. Mediante estos tres procesos, se aseguró tanto la comprensión de las preguntas como la fiabilidad de las respuestas.

4.4 *Análisis de datos*

Se analizó el contenido de cada una de las variables evaluadas. Para garantizar la confiabilidad de la categorización, se solicitó a una investigadora especialista en educación rural que revise las etiquetas de las categorías y que, basándose en estas, realice un proceso de categorización independiente. Se obtuvo una consistencia entre ambos evaluadores de 93,71% en «Modos» y 88,59% en «Factores asociados». Producto de la revisión de esta especialista se definieron las etiquetas de tres categorías.

5. Resultados

A continuación, se presentan la tabla en las que se resume la frecuencia con la que los distintos modos de involucramiento identificados se hallan en las entrevistas:

Tabla 1. Listado de mecanismos de involucramiento parental

#	Modos de involucramiento	f
Mo01	Realizar trabajo comunal para construir/mejorar la infraestructura de la IE	30
Mo02	Apoyar en la realización de tareas en casa	19
Mo03	Cumplir con reuniones y pagos de la Apafa	13
Mo04	Dar apoyo material/financiero al colegio	11
Mo05	Asegurar la asistencia y puntualidad del docente	10
Mo06	Revisar cuadernos y exigir tareas y estudio	9
Mo07	Participar en actividades culturales y profundos	9
Mo08	Reunirse/conversar directamente con el docente	8
Mo09	Preparar desayuno/almuerzo en el colegio	8
Mo10	Motivar y aconsejar a sus hijos	7
Mo11	Enviar/matricular a sus hijos	6
Mo12	Dar buena alimentación en casa	5
Mo13	Complementar la educación de la escuela con lecciones de los propios padres	5
Mo14	Participar del programa Juntos	4
Mo15	Reunirse/conversar directamente con director	3
Mo16	Mejorar el aseo del niño	3
Mo17	Trabajar más para que su hijo no tenga que hacerlo	3
Mo18	Asegurar la calidad de la enseñanza del docente	3

Fuente: Elaboración propia

Sobre la base de lo precisado por los entrevistados, se determinaron dieciocho formas de participación en la educación escolar. Como puede observarse, hay dos claramente dominantes: el trabajo comunal en la infraestructura de la IE y el apoyo en la realización de las tareas en casa. El primero (Mo01) consiste en el cumplimiento de las cuotas de trabajo físico en construcción y mantenimiento del local escolar. Estos trabajos son organizados, en la mayoría de casos, por la Apafa en coordinación con la dirección de la IE y los acuerdos se manifiestan, a su vez, en el Plan Anual de Trabajo de la Asociación. En casi la totalidad de los casos, esta actividad es realizada por el padre de familia con materiales comprados con el dinero de la Apafa, donados por el Gobierno local, por los propios padres de familia o adquiridos a través de gasto ordinario del Ministerio para el mantenimiento de las aulas. Existe un sistema similar en el modo «Preparar desayuno/almuerzo en el colegio» (Mo09), que está organizado en turnos, y es realizado exclusivamente por las madres con insumos brindados por las propias familias o por el gobierno.

El trabajo en casa se relaciona con las tareas escolares y el estudio. En el primer caso, el apoyo en la realización de tareas en casa (Mo02) consiste en la asistencia al momento de hacer las labores escolares en la vivienda. Otro elemento relacionado es la revisión y exigencia de tareas (Mo06), muy vinculada con el referente concreto del avance en el cuaderno; sin embargo, hay un matiz diferente, en tanto en este el foco está en la vigilancia al cumplimiento más que en la asistencia al mismo. Estas formas de participación no son necesariamente excluyentes. En la casa, también, se dan otras actividades que son adicionales al cumplimiento de las tareas. Existe otra categoría en la que los propios familiares desarrollan «lecciones» que explican a los hijos (Mo13). Los primeros también motivan y aconsejan a los alumnos para que se mantengan en la escuela, y los animan a que se esfuercen en la misma (Mo10). De forma menos frecuente, también, se encuentran acciones como la mejora de la alimentación (Mo12) y el aseo de los hijos (Mo16).

En lo concerniente a la Apafa (Mo03), hay dos aspectos importantes. El primero consiste en la asistencia a las reuniones. Estas pueden ser por secciones, promociones o de todo el colegio, dependiendo del tema a tratar o del tamaño de la institución. Los temas a tratar en estas reuniones suelen estar vinculados a las mejoras de la infraestructura del local, o la adquisición de bienes para equipamiento de la IE o útiles extra para los alumnos. El segundo elemento es el pago de cuotas de Apafa. Estas últimas tenían la característica de ser bastante flexibles: a veces, anuales o semestrales. Además, las familias de la muestra también participan mediante concursos y eventos culturales (Mo07). Existe una amplia gama de actividades en este rubro, desde competencias deportivas a concursos de platos típicos y verbenas. En algunos casos, estas se realizan con el objetivo de financiar la compra de materiales de construcción o de útiles, pero también pueden realizarse con fines de integración.

Se encontraron otros elementos relacionados al personal de la propia institución. Por ejemplo, se llevan a cabo reuniones directas con el docente (Mo08)

y con el director (Mo15); estas últimas son menos frecuentes que las primeras (aunque esta diferenciación podría verse afectada por la doble función del docente/director en colegios unidocentes). En estas reuniones, se discute sobre el avance de los estudiantes y, especialmente, se informa de aquellos cursos en los que no se está desempeñando satisfactoriamente. También, se justifican las faltas de sus hijos (esto es especialmente importante debido a las condiciones para obtener el bono del programa Juntos) y se confronta al docente en caso no esté realizando su trabajo. Los familiares, también, fiscalizan el trabajo de este. Con mayor frecuencia se controla la asistencia y puntualidad (Mo05), en lugar de aquellos temas vinculados con la calidad en los procesos de enseñanza (Mo18).

Adicionalmente, existen dos elementos particulares de la muestra que son dignos de mención: la consideración de que enviar y matricular a los hijos es, en sí misma, una forma de participación (Mo11), y el trabajar más para que los hijos no tengan que hacerlo (Mo17) y puedan dedicarse casi en totalidad a sus estudios. A continuación, se presenta la tabla de frecuencias que describe lo obtenido respecto a los factores percibidos como asociados al involucramiento:

Tabla 2. Listado de factores asociados al involucramiento parental

#	Factores asociados al involucramiento	f
Fc01	Buscan que sus hijos sean profesionales.	24
Fc02	Buscan que sus hijos no sean como ellos.	18
Fc03	Buscan que sus hijos se superen.	13
Fc04	Desconocen los contenidos escolares.	10
Fc05	Están obligados.	9
Fc06	Es su responsabilidad como padres.	7
Fc07	Buscan mejorar la calidad del aprendizaje de sus hijos.	7
Fc08	Buscan que sus hijos sean fuente de orgullo y desarrollo de la familia y comunidad.	6
Fc09	Los cambios en la educación no se lo permiten.	5
Fc10	Actúan de acuerdo con lo que los demás piensen.	4
Fc11	Buscan mejorar las condiciones físicas, de seguridad y estéticas de la infraestructura de la IE.	4

Fuente: Elaboración propia

Se observa la presencia de once factores. Dos de estos se muestran dominantes frente al resto. El primero es «Que no sean como ellos» (Fc02); en este caso, se presentan juicios negativos hacia el propio modo de vida, cultura y actividad económica de los familiares. Esta categoría se diferencia de «Buscan que sus hijos se superen» (Fc03), debido a que esta última no presenta un tinte

de desvalorización a la situación actual tan evidente como la primera. La razón más recurrente está relacionada también con las dos anteriores, pues, en esta categoría, se incorporan todas las aseveraciones asociadas a la profesionalización de los hijos (Fc01). Se encuentran algunas razones que subyacen a la profesionalización de los hijos. La primera es que esto les facilitará un buen trabajo más adelante; la segunda es para que sean independientes y, en caso sea necesario, retribuyan la inversión de tiempo y dinero.

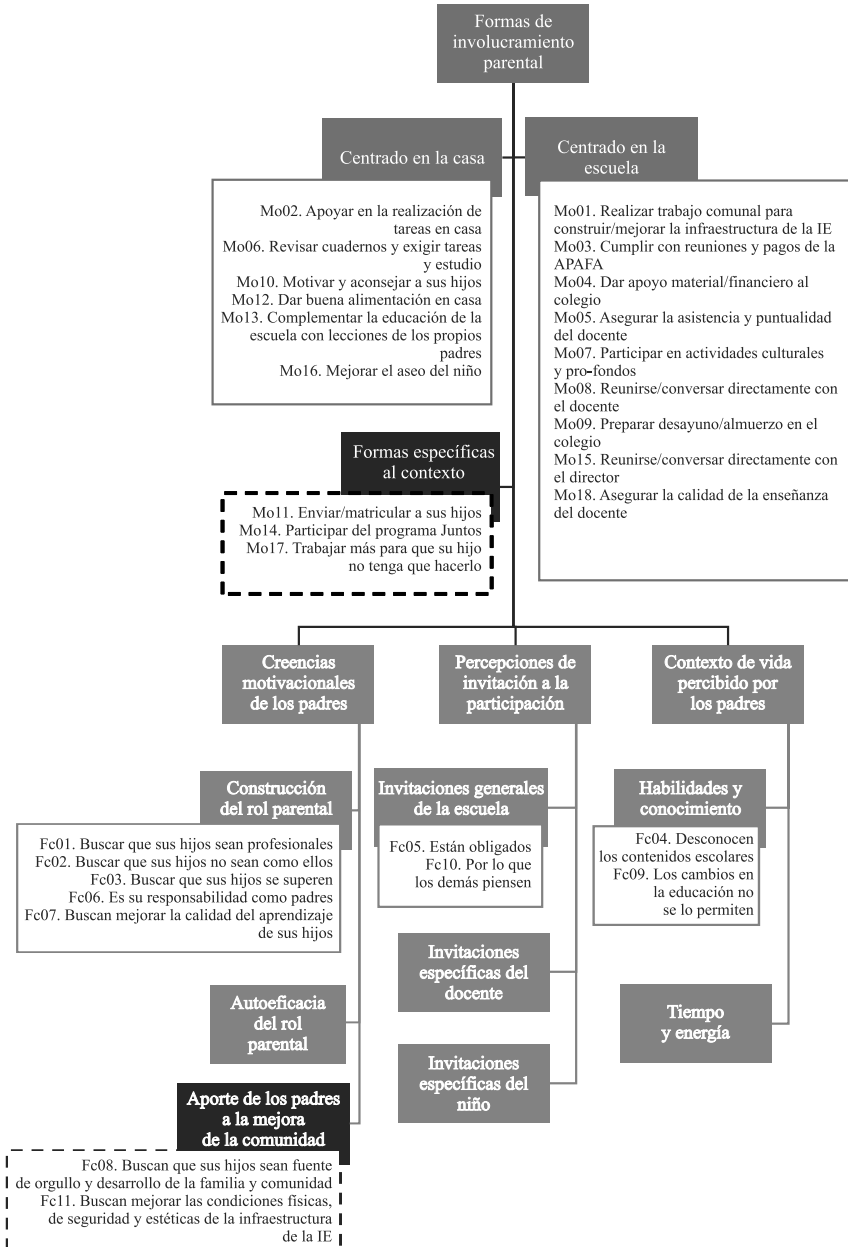
Existe otra categoría, normalmente explicitada por los docentes, que sostiene que los familiares participan por obligación (Fc05). Este conjunto incorpora tanto la obligación que genera el profesor como la presión de las multas de Apafa y la condicionalidad del bono brindado por el programa Juntos a la asistencia al colegio.

Por su parte, algunos entrevistados consideraban que era necesario participar, dado que existían ciertas carencias en el sistema educativo que hacían imperativo su involucramiento para un aprendizaje adecuado. De forma similar, se encontró que, en algunos casos, se buscaba mejorar la calidad (Fc07) no necesariamente porque estaba mal, sino porque podía estar mejor. En otros casos, se evidenció que el motivo es que el involucramiento es una responsabilidad, entiéndase deber, de los padres (Fc06).

En una categoría, se incorpora la posibilidad de que los hijos, con su aprendizaje mejorado, logren fomentar el desarrollo de la propia comunidad convirtiéndose en fuente de orgullo para la familia (Fc08). Finalmente, el desconocimiento de los contenidos escolares (Fc04) y el efecto de los cambios en la educación (Fc09) son categorías particulares por su carácter inverso. Es decir, explican por qué los padres no se involucran en la educación de los hijos.

Una vez realizada la categorización y descripción de las variables, estas fueron organizadas sobre la base del modelo teórico. A continuación, se presenta una réplica del esquema utilizado en el marco conceptual adicionando las categorías creadas durante el estudio. En la mayoría de los casos, las categorías podían adscribirse a un elemento particular del modelo, pero, en dos ocasiones, en las que los hallazgos no se adecuaban a la estructura predefinida, se consideró pertinente la creación de elementos adicionales para registrar las particularidades del contexto investigados.

Gráfico 3. Modos y factores asociados a la participación, encontrados durante la investigación y organizados alrededor del modelo teórico



6. Discusión

La discusión de los hallazgos se ha organizado sobre la base de los puntos descritos en el marco conceptual. A continuación, se desarrolla cada uno de los mismos.

6.1 *Modos de participación*

En lo que concierne a los modos en lo que los padres se involucran en la educación de los hijos, encontramos algunos puntos destacables. Tanto los modos centrados en la casa como en la escuela son implementados. En lo concerniente a la participación en la institución, puede observarse que existe una considerable presencia de mecanismos de participación a través de la provisión de servicios para la escuela (limpieza, construcción, cocina, etc.). Estas estrategias de participación son coherentes con las formas de trabajo comunitario tradicional de las zonas rurales (Ansión, 1995). Por otro lado, son el único modo de involucramiento registrado que ha presentado diferencias de género explícitas: la construcción es realizada casi exclusivamente por los hombres, mientras que la limpieza y la preparación de alimentos son tareas de las mujeres («Una dama nunca va a alzar un adobe», hermano, 34 años). Esta división del trabajo puede ser flexible en caso las personas del sexo correspondiente a la labor no estén disponibles en el número adecuado.

En relación con el monitoreo al docente, los esfuerzos se centran en la puntualidad y asistencia, características claramente observables desde fuera del aula. Sin embargo, la vigilancia sobre lo que sucede una vez que el docente está dentro de su espacio de trabajo es un tema no explorado. Es posible que los padres y madres opten por no involucrarse en el trabajo pedagógico por respeto a la figura del docente (Hung, 2007), por desconocimiento de las formas y contenidos discutidos en el mismo (Gu, 2008; Balarin y Cueto, 2007; Benavides, 2007; Belaunde, 2006) o por temor a que reaccione de forma negativa ante esta «intrusión» en su disciplina: «A veces al reclamar, terminan por odiar a los alumnos» (madre, 38 años).

En lo que respecta a las percepciones, se ha observado que los padres tienden a considerar como indicador de logro académico la capacidad de lectoescritura de sus hijos. La maestría de esta habilidad parece ser el foco del refuerzo de los aprendizajes en casa también. Se considera que el énfasis en el desarrollo de esta capacidad puede deberse a múltiples causas. La primera es la facilidad de su comprobación; la revisión de cuadernos (también, una categoría usual de respuesta en la muestra) brinda luces acerca de la capacidad de los niños y niñas para escribir. La segunda es que los padres y madres pueden considerar que esta capacidad sirve de base para el desarrollo de habilidades futuras. El razonamiento de «Si no saben leer, no van a saber cómo aprender» también es compartido por el Gobierno: programas nacionales, como el Programa de Logros de Aprendizaje, y evaluaciones, como la Evaluación Censal

de Estudiantes, se han enfocado en estas habilidades. Una tercera posibilidad, manifestada especialmente en declaraciones como «Para que sepan, aunque sea firmar su nombre» (madre, 40) da cuenta de la percepción de que la adquisición de esta habilidad es útil para la vida y que podría contribuir con la mejora del estatus. Esta última posibilidad podría ser especialmente importante para aquellos padres que cuentan con un nivel educativo básico.

Se visibiliza en los modos de involucramiento que la participación de las familias es necesaria para el funcionamiento regular, mantenimiento y crecimiento de la institución educativa. Los padres son la mano de obra que se encarga de la construcción de las aulas, cercos y servicios higiénicos, mientras que las madres se encargan de la limpieza y la preparación de los alimentos de los niños. De forma similar, se encuentra que la escuela también depende de financiamiento otorgado por los padres de familia. Antes de que los programas de mantenimiento de locales escolares o los concursos deportivos y florales del Minedu entren en vigencia, eran los fondos otorgados por los padres, ya sea a través de las cuotas de Apafa o mediante la participación de actividades profundas, los que se empleaban para financiar algunas actividades de las IE, tales como concursos de conocimiento, eventos deportivos y actividades cívicas, religiosas y culturales, así como la mejora de la infraestructura del local. Este modelo, presente en todos los centros visitados, manifiesta cómo la comunidad suple mediante su trabajo las falencias de los servicios prestados por el Estado.

A partir de ello, es pertinente en este acápite presentar la información concerniente a los espacios de participación «institucionalizados», como la Apafa y el Conei. En relación con la primera, se debe anotar que los padres de familia entrevistados manifiestan estar constantemente en contra de las decisiones de la Apafa; esta es muchas veces vista como ineficiente o una obligación que hay que cumplir para evitar la multa. Este hallazgo refuerza los resultados expuestos por Benavides et al. (2009). Es destacable como los padres no parecen considerarse dentro de la Apafa. Esta se percibe, más bien, como un organismo ajeno, manejado exclusivamente por la directiva que la encabeza, no por los padres que la integran. Fuera de la coordinación para los trabajos de mejora de infraestructura y para brindar el refrigerio de los niños, no se presentaron otras tareas específicas de esta asociación. La debilidad de este vínculo es especialmente perniciosa en tanto daña la «sensación de sociedad» identificada como necesaria para el trabajo organizado (Kyriakides, 2005). Por otro lado, a pesar de que los Conei están nominalmente presentes en todas las IE visitadas, ningún informante hizo referencia a este organismo. La presencia formal pero ausencia práctica de este consejo es coherente con el comportamiento de formas de participación impuestas desde arriba (Eguren, 2006).

Respecto a los modos de participación centrados en casa, encontramos que el apoyo en la realización de tareas escolares es uno de los modos de involucramiento de más alta preponderancia en la muestra. En las entrevistas con los padres, se encontraron dos conductas específicas dentro de esta categoría que es pertinente seguir explorando: varios de los participantes hacían

diferencia entre la revisión de la tarea y el apoyo en la realización de la misma; la primera era una acción de vigilancia y corrección, mientras que la segunda implicaba más bien un trabajo conjunto. Se resalta que estas acciones no son mutuamente excluyentes, y se hipotetiza que la elección de uno u otro modo puede deberse a elementos estables, como diferencias en estilos de crianza (Lareau, 2002); a elementos contextuales, como la cantidad de tiempo disponible por los padres (Méndez, 2010; Kyriakides, 2005); el nivel de desarrollo del niño y su etapa escolar (Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler, 2007; Deslandes & Bertrand, 2005); y el dominio del tema en cuestión (Hung, 2007; Bello & Villarán, 2004).

Existen dos modos de involucramiento resaltantes que podrían considerarse específicos al medio rural. Mecanismos como «Enviar/matricular a sus hijos» (Mo11) o «Trabajar más para que su hijo no tenga que hacerlo» (Mo17) deben ser considerados teniendo en cuenta que la educación de los hijos puede ser un costo doble para los padres dedicados a labores agrarias. No implica solo el gasto en tiempo y dinero de los propios padres –descrito anteriormente–, sino que también involucra la pérdida de la mano de obra gratuita que sus hijos pueden brindar. Los padres, sin embargo, asumen estos costos bajo la creencia de que la educación es una inversión, no un gasto, el cual les permitirá salir adelante en el futuro. Dentro de este rubro, también se registra la participación en el programa Juntos (Mo14); este consiste –de manera resumida– en la entrega de un bono económico mensual para la familia, condicionado por la matrícula y asistencia de los estudiantes a la escuela (entre otras cosas). Este bono podría paliar los costos adicionales que el envío de los hijos al colegio podría involucrar en la familia.

6.2 Factores asociados a la participación

Al revisar los factores asociados a la participación, encontramos una distribución que tiende a centrarse en solo algunos de los posibles factores del modelo. Cada uno de estos puntos será desarrollado individualmente.

6.2.1 Creencias motivacionales de los padres

La construcción del rol parental es uno de los factores que presentan mayor variedad de conductas asociadas. Se considera que la participación de los padres y madres está vinculada a la valoración de la educación formal como un vehículo de mejora de estatus social. Los padres consideran que la educación es una escalera para que sus hijos puedan acceder a un trabajo profesional, fuera de la localidad y con ingresos estables. Un trabajo con estas características acarrea una mejora de estatus y calidad de vida futura (Ames, 2002).

A pesar de que los frutos de la labor parental son principalmente cosechados por los hijos, esto no implica que los padres (o la comunidad) no se benefician. El tener hijos profesionales implica un logro propio de los padres.

Encontramos que esto es ejemplificado en las palabras de una madre orgullosa: «Yo logré que dos (de mis hijos) sean profesores» (madre, 56). Es posible que el que sus hijos hayan alcanzado la profesionalización sea visto como el logro máximo de muchos padres, el cumplimiento óptimo de su rol paternal. A pesar de que la meta parece ser clara, las acciones específicas para lograrla no lo son. Estos resultados son similares a los reportados por Balarin y Cueto (2007).

La profesionalización de los hijos también acarrea otro beneficio reconocido por los padres, pues se espera que la inversión de tiempo y dinero que ha implicado la instrucción escolar retorne a la familia, especialmente, cuando los padres ya no estén en condiciones de seguir con su labor. Esto se manifiesta en declaraciones como: «(Que sean) Profesionales, que correspondan la inversión y esfuerzo» (padre, 35). Recordemos que, en este contexto, el cuidado y manutención de los adultos mayores es responsabilidad completa de sus hijos, pues no hay sistema alguno de pensiones reportado.

La búsqueda de la profesionalización de los hijos es un motivo bastante constructivo; sin embargo, encontramos que suele estar acompañado de una fuerte desvalorización del modo de vida actual. Esto se manifiesta en declaraciones como «De lo que hemos sido, ahí nos hemos quedado no más. Como agricultores, callamos» (padre, 40) o «Ya no sean como nosotros, ignorantes, brutos. Para que sean profesionales» (madre, 56). Estas citas evidencian la intensidad de este pensamiento y el posible impacto negativo que puede tener en la autoeficacia e identidad de los padres. Se esperaba, por estudios previos (Ames et al., 2009), que algunos docentes manifestaran opiniones negativas acerca de la forma de vida de los padres de familia de zona rural. A pesar de que efectivamente se registraron algunas, estas no alcanzaron, ni en intensidad ni en cantidad, las opiniones negativas dadas por los propios padres. Los efectos de una baja autoeficacia en materia educativa son particularmente graves por lo expuesto por Anderson y Minke (2007), quienes encontraron que una baja autoeficacia era la barrera más difícil de superar para incrementar los niveles de involucramiento parental. La situación de inactividad actual funciona de forma inversa al círculo virtuoso presentado por Hoover-Dempsey et al. (2001), a través del cual la autoeficacia se fortalecía mediante la participación exitosa. En este caso, encontramos que la ausencia de participación refuerza la baja autoeficacia sobre este aspecto específico, lo cual dificulta aún más una participación espontánea.

Producto de la revisión de las categorías creadas para este estudio, se ha incorporado una creencia motivacional adicional: «Aporte de los padres a la mejora de la comunidad». Los factores que se han incorporado en esta creencia motivacional están relacionados con un estilo de vida centrado en el grupo. Como ya se ha descrito anteriormente, las expectativas de éxito que tienen los padres son considerables, pero estas no circunscriben su influencia exclusivamente a la esfera privada. Encontramos que algunos esperan que sus hijos traigan desarrollo a la comunidad y sean fuente de orgullo de la familia: «(Que sean) Representantes de la comunidad fuera de la misma» (padre, 50). Este

factor es bastante complejo en tanto implica el reconocimiento de los padres como «buenos padres», capaces de criar un hijo exitoso, que, además, genere beneficios para la comunidad en general.

El otro factor que se incluye en esta creencia es la búsqueda de mejoras en las condiciones físicas de la escuela. Ya se ha discutido anteriormente la importancia de un referente concreto visible que funge de indicador (un cuaderno lleno o un docente dentro del aula); en este caso, se busca una escuela «bonita», «segura», «grande» no solo para que los niños estudien, sino para que sirva de indicador del crecimiento y progreso de la comunidad.

6.2.2 *Percepciones de invitación a la participación*

En lo concerniente a las invitaciones por parte de la escuela, se encontró que se percibe que la única forma de garantizar la participación es a través de medidas extrínsecas, multas u otras formas de presión social: «Las invitaciones sin multa no funcionan, ya hemos intentado» (director, 39 años). Los profesores y directores entrevistados tampoco parecen mostrar mucha confianza en la voluntad o capacidad de los padres para afectar positivamente la formación escolar de sus hijos, especialmente, en temas abstractos: «Para que las reuniones tengan acogida no basta con que se traten sólo temas académicos. Se necesita hablar de infraestructura» (director-docente, 36). Estos resultados son similares a los encontrados por Benavides et al. (2009). Esta situación de desconfianza generalizada no aporta a la «sensación de sociedad», propuesta por Kyriakides (2005) como prerrequisito para el funcionamiento colaborativo de la escuela.

Resalta la ausencia de declaraciones sobre las invitaciones específicas del docente y de los hijos. Una hipótesis es que esto no se debe necesariamente a que ellos no produzcan invitaciones, sino que estas no son reconocidas como un factor determinante en la participación parental, sino solo una oportunidad para que los padres manifiesten o no la presencia de otros factores más intrínsecos.

Ahora, cabe anotar que un grupo de docentes mantiene algunas aprensiones sobre la inclusión de los padres en la esfera académica de la escuela. Esto puede responder a que se ha construido una división tácita de tareas entre la escuela y el hogar. La formación de los estudiantes debe darse en ambos espacios, pero el primero debe concentrarse en los aprendizajes, mientras en el segundo deben desarrollarse aspectos éticos y de comportamiento. Esta creencia puede generarse por dos razones, ya sea porque el hogar es el espacio donde deben desarrollarse los contenidos morales o porque en la casa no se cuentan con las capacidades necesarias para el desarrollo de contenidos escolares y la ética es lo único restante.

6.2.3 *Contexto de vida percibido por los padres*

Durante las entrevistas, no se encontraron casos en los que se sostuviera que los padres no contaban con tiempo suficiente para involucrarse; este tema ni siquiera fue nombrado en las conversaciones mantenidas con los informantes. Es posible que, dadas las características de flexibilidad horaria de la labor agrícola en la zona, así como la cercanía geográfica de la escuela primaria a los hogares de las familias, el tiempo no sea un problema particular, como sí ha sucedido en estudios urbanos (Méndez, 2010; DePlanty, Coulter-Kern & Duchane., 2007; Kyriakides, 2005). De forma similar, no se encontraron referencias a dificultades en la participación parental a causa de la presencia de un niño pequeño en la familia (McWayne et al., 2004). Esto se debe, casi con certeza, a que el cuidado de los niños en la zona recae exclusivamente en las madres. Las formas en las que ellas participan de la educación y el cuidado de un hijo pequeño no son excluyentes: las madres tienen la libertad de llevar a sus hijos pequeños a la escuela cuando se ocupan de la preparación de desayunos u otra actividad. Por otro lado, en casa, si es que colaboran en el desarrollo de las tareas, pueden ocuparse de revisarlas mientras los pequeños juegan o descansan.

Un aspecto que sí es detallado por los informantes está relacionado con la falta de conocimientos para el involucramiento. Tanto docentes como padres explicitan que, por su bajo nivel educativo alcanzado, el apoyo a sus hijos, especialmente en la esfera académica, es limitado. Estos resultados refuerzan los hallazgos de Bello y Villarán (2004), quienes proponen que la poca experiencia en el sistema educativo se ve acompañada de menor variabilidad de conductas de involucramiento.

6.2.4 *Aspectos adicionales*

Al iniciar la investigación se manejó como hipótesis que los hermanos mayores participarían en gran medida de la educación de sus hermanos menores, especialmente, en aquellos casos en los que los padres no tenían un nivel educativo elevado (Benavides et al., 2009). Se encuentra, sin embargo, que esta hipótesis no se cumple. Esto puede deberse a dos motivos. El primero es que los hermanos mayores no se encuentran en la zona. Las comunidades en las que se realizó el estudio no cuentan con escuelas de nivel secundario cercanas, por lo que los estudiantes de ese nivel tienen que trasladarse a otro pueblo para continuar su formación. La segunda posibilidad es que los hermanos mayores estén trabajando en otro lugar o estudiando sus propias lecciones. Revisando las progresiones de población elaboradas por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (Inei, 2015) se encuentra un despoblamiento de 16% de toda la provincia entre los años 2000 y 2015. Muchos informantes hicieron referencia al proyecto agroindustrial Chavimochic como uno de los causantes de este fenómeno.

Otros agentes de la familia extendida (abuelos, tíos, primos, etc.) no se registraron en la muestra. Los informantes reportaron que las familias nucleares viven aisladas, lo cual se debe, en parte, a la forma de herencia de la tierra, que implica la partición del terreno entre los distintos hijos. Encontramos, entonces, que los únicos agentes de participación familiar son las madres y padres de los estudiantes.

7. Conclusiones

El presente estudio replica y sistematiza los resultados registrados en investigaciones previas con población similar (Ames et al., 2009; Benavides et al., 2006; Eguren, 2006; Gonzales, 2006; Montero, 2006; Saavedra & Suarez, 2002). Se ha observado que, en general, que los padres y madres de familia aportan en gran medida al funcionamiento de la escuela, principalmente, brindando las condiciones físicas necesarias para que los estudiantes asistan a clases. Los padres tienen, también, en menor medida, cierta injerencia en la labor pedagógica, especialmente, apoyando en el desarrollo de tareas fuera del aula. Su apoyo en labores de gestión de la institución es, sin embargo, inexistente.

Al adaptar los resultados encontrados al modelo teórico de Hoover-Dempsey y Sandler (1997), se encuentran algunos resultados interesantes. Los principales factores asociados a la decisión de involucrarse en la educación de los hijos están vinculados a la búsqueda de mejores condiciones de vida a través de una mayor capacidad migratoria y un mejor acceso a servicios de calidad. Esta condición de mejora beneficia a los niños y niñas en la escuela, pero también afecta a las familias y la comunidad de donde provienen. El lograr que los hijos sean profesionales parece ser el objetivo principal a cumplir en su rol como padres.

A pesar de que algunas formas de participación son intrínsecas a los padres, varios de ellos, especialmente en lo concerniente a la participación en la Apafa, reconocen que se involucran por obligación. De forma similar, en el discurso de los docentes, no se hace referencia a ningún tipo de invitación para la participación, sino que, más bien, parece centrarse en forzar a que los padres participen a través de distintas formas de presión.

Los diferentes actores entrevistados establecen como principal dificultad para un mayor involucramiento la ausencia de dominio de los contenidos escolares por parte de los padres. Los bajos niveles educativos alcanzados por ellos, así como una valoración negativa de su propia ocupación y estilo de vida, son reconocidos como una situación estable y tienen sus declaraciones de cierta desesperanza. Es probable que cualquier intervención que busque incentivar la participación parental deba, primero, modificar esta creencia en toda la comunidad educativa.

Para este estudio, se ha incorporado un factor asociado adicional al modelo: «Aporte de los padres a la mejora de la comunidad». Esta es una creencia que busca resaltar la importancia de la comunidad como un elemento de la

identidad de los padres. Ellos trabajan para la mejora de la misma a través de la crianza de hijos profesionales, así como en la construcción de infraestructura escolar segura y agradable. Ambas labores generan un indicador concreto de la eficacia de la comunidad. Este factor asociado es aún provisional y requiere mayor investigación para ser adecuadamente establecido.

Pese a estos hallazgos, el estudio presenta algunas debilidades. A pesar de haberse reconocido la importancia de las Apafa en los antecedentes, en esta investigación, no se tomó en cuenta la opinión de las personas que participaban en la directiva de estas asociaciones. Se sugeriría, para estudios posteriores, enriquecer el análisis incorporando intencionalmente a este grupo en la muestra. La categoría «Apoyar en la realización de tareas en casa» (Mo02) tiene manifestaciones conductuales muy variadas, que oscilan entre vigilar la realización del trabajo hasta realizar el trabajo con los hijos e hijas. Se considera necesario recoger información más precisa sobre este modo, sobre todo, dada su frecuencia en la muestra. Otro punto pendiente de exploración es la evaluación del nivel de interés por los padres y madres en involucrarse en la educación. Se espera que este interés varíe dependiendo tanto de los padres entrevistados como del modo particular de involucramiento planteado.

El presente estudio brinda algunas luces iniciales para investigaciones más precisas sobre los conceptos revisados. Para estudios posteriores, se sugiere profundizar en el análisis de los mismos según variables demográficas como el sexo y el nivel educativo (tanto de padres como de hijos), así como iniciar la vinculación de esta variable con otras de importancia, como los logros educativos de los estudiantes o la satisfacción con el servicio recibido.

Nota biográfica

IGNACIO FRANCO VEGA

Es bachiller en Psicología con mención en Psicología Social por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente, trabaja como consultor e investigador de políticas y programas educativos. Sus temas de interés son la educación rural, y el diseño y monitoreo de programas sociales.

Referencias

- Ames, P. (2002). Educación en interculturalidad: repensando mitos, identidades y proyectos. En N. Fuller (Ed.), *Interculturalidad y política*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Ames, P., Rojas, V. & Portugal, T. (2009). *Empezando la escuela: ¿Quién está preparado? Investigando la transición al primer grado. Niños del Milenio* (Documento de Trabajo 47). Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade).
- Anderson, K. & Minke, K. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323.
- Ansión, J. (1995). Del mito de la educación al proyecto educativo. En G. Portocarrero & M. Valcárcel (Eds.), *El Perú frente al siglo XXI*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Balarin, M. & Cueto, S. (2007). *The quality of parental participation and student achievement in Peruvian government schools* (Working Paper). Oxford: Young Lives.
- Belaunde, C. (2006). Del currículo al aula: Reflexiones en torno a la incorporación de lo local en la escuela pública. En C. Montero (Ed.), *Escuela y participación en el Perú: Temas y dilemas*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Benavides, M. (2005). Las escuelas, las familias y el género. En P. Ames (Ed.), *Las brechas invisibles: Desafíos para una equidad de género en la educación*. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- _____ (2007). Lejos (aún) de la equidad: La persistencia de las desigualdades educativas en el Perú. En Grade (Ed.), *Investigación, política y desarrollo en el Perú*. Lima: Grade.
- Benavides, M; Olivera, I. & Mena, M. (2006). De papás y mamás a hijos e hijas: Las aspiraciones sobre el futuro y rol de las familias en las actividades escolares en el Perú rural. En M. Benavides (Ed), *Los Desafíos de la escolaridad en el Perú estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias*. Lima: Grade.
- Benavides, M., Rodrich, H. & Mena, M. (2009). Niveles de acoplamiento y desacoplamiento en la relación familia - escuela en contextos rurales: El caso de una muestra de familias de Quispicanchis, Cusco. *Revista Peruana de investigación educativa*, 1(1), 7-30.-
- Bello, M. & Villarán, V. (2004). *Educación, reformas y equidad en los países de los Andes y cono sur: Dos escenarios en el Perú*. Buenos Aires: Unesco.
- Carranza, F., You, S., Chhuon, V. & Hudley, C. (2009). Mexican American adolescents' academic achievement and aspirations: The role of

- perceived parental educational involvement, acculturation, and self-esteem. *Adolescence*, 44(174).
- Cheung, C. & Pomerantz, E. (2012). Why does parents' involvement enhance children's achievement? The role of parent-oriented motivation. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 820-832.
- Christenson, S., & Sheridan, S. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York, NY: Guilford Press
- Cueto, S. (2004). Factores predictivos del rendimiento escolar, deserción e ingreso a educación secundaria en una muestra de estudiantes de zonas rurales del Perú. *Education Policy Analysis Archives*, 12(35), 1-41.
- _____ (2007). Las evaluaciones nacionales e internacionales de rendimiento escolar en el Perú: balance y perspectivas. En Grade (Ed.), *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú*. Lima: Grade.
- Deslandes, R. & Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175.
- DePlanty, J., Coulter-Kern, R. & Duchane, K. (2007). Perceptions of parent involvement in academic achievement. *Journal of Educational Research*, 100(6), 361-368.
- Eccles, J. S. & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. En A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes* (pp. 3-34). New York: Routledge.
- Eguren, M. (2006). Enfoques y prácticas promovidos desde el estado, la sociedad civil y las escuelas. En C. Montero (Ed.), *Escuela y participación en el Perú: Temas y dilemas*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Emanique, J. & Earl, J. (2009). Parental influence, school readiness and early academic achievement of African-American boys. *The Journal of Negro Education*, 78(3), p. 260-276.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Fantuzzo, J., Bulotsky-Shearer, R., McDermott, P., McWayne, C., Frye, D., & Perlman, S. (2007). Investigation of dimensions of social-emotional classroom behavior and school readiness for low-income urban preschool children. *School Psychology Review*, 36(1), 44-62.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480.
- Gonzales, N. (2006) Participación de los padres de familia en la educación: El casos de las asociaciones de padres de familia. En C. Montero (Ed.),

- Escuela y participación en el Perú: Temas y dilemas*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Green, C., Walker, J., Hoover-Dempsey, K. & Sandler, H. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532-544.
- Gu, W. (2008). New horizons and challenges in China's Public schools for parent involvement. *Education*, 128(4), 570-578.
- Hill, N. & Tyson, D. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A., Walker, J., Reed, R., DeJong, J. & Jones, K. (2001). Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., & Sandler, H. M., (2005). Parents' motivations for involvement in their children's education. En E. N. Patrikakou, R. P. Weisberg, S. Redding & H. J. Walberg (Eds.), *School-Family Partnerships for Children's Success* (pp. 40-56). New York, NY: Teachers College Press.
- Hung, C. (2007). Family, schools and Taiwanese children's outcomes. *Educational Research*, 49(2), 115-125.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2015). Sistema de información: Población 2000 al 2015. Recuperado de <http://proyectos.inei.gov.pe/web/poblacion/#>
- Kyriakides, L. (2005). Evaluating school policy on parents working with their children in class. *Journal of Educational Research*, 98(5), 281-298.
- Lareau, A. (2002). Invisible Inequality: Social class and childrearing in black families and white families. *American Sociological Review*, 67(5), 747-776.
- Ley General de Educación. Ley N° 28044 (2003).
- Martini, F. & Senéchal, M. (2012). Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 44(3), 210-221.
- McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H. & Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 41(3), 363-377.
- Mendez, J. (2010). How can parents get involved in preschool? Barriers and engagement in education by ethnic minority parents of children attending Head Start. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16(1), 26-36.

- Millán, A. & Lossio, F. (Eds.) (2005). *Sumando esfuerzos: 10 experiencias de participación ciudadana en la gestión local*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.
- Montero, C. (2006) Escuela y participación en el Perú. En C. Montero (Ed.), *Escuela y participación en el Perú: Temas y dilemas*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Murillo, J. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Orealc/Unesco (2004) *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago de Chile: Editorial Trineo.
- Saavedra, J. & Suárez, P. (2002) *El financiamiento de la educación pública en el Perú: El rol de las familias*. Lima: Grade.
- Walker, J. M., Wilkins, A. S., Dallaire, J., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *Elementary School Journal*, 106(2), 85-104.
- Yan, W., & Lin, Q. (2005). Parent involvement and mathematics achievement: Contrast across racial and ethnic groups. *Journal of Educational Research*, 99(2), 116-127

Participación escolar y percepción sobre el poder
para incidir en la arena pública:
el caso de un grupo de estudiantes peruanos
graduados de la educación secundaria

*School participation and perception about the power
to influence the public sphere:*

*The case of a group of Peruvian students
recently graduated from high school*

Lars Stojnic Chávez

Pontificia Universidad Católica del Perú
stojnic.lg@pucp.pe

Recibido: 13-5-2016
Aprobado: 21-8-2016

Resumen

En este trabajo, busco comprobar el efecto que la experiencia escolar de las personas –específicamente, con respecto a su exposición a mecanismos orientados a promover la participación estudiantil en la escuela– podría tener sobre sus niveles de eficacia política interna (dimensión del concepto de eficacia política que da cuenta de las percepciones de la ciudadanía sobre sus posibilidades de ejercer influencia en la esfera pública). Recogí la información a través de la aplicación de una encuesta a una muestra de estudiantes que acababan de terminar la escuela secundaria en el Perú y para el análisis aproveché modelos de regresión múltiple. Los resultados muestran que la exposición a mecanismos de participación escolar no tendría influencia sobre el nivel de eficacia política interna del grupo analizado. Sin embargo, dicho aspecto de la experiencia escolar sí tendría un efecto positivo y significativo en el interés político de los estudiantes, variable que demostró ser la única que ejercía influencia positiva y significativa en su auto percepción de ser sujetos con la capacidad de ejercer influencia en la esfera pública. Pese a que estos resultados no se pueden generalizar, porque la investigación se centra en una población de estudiantes con características socio demográficas, escolares y familiares particulares, los hallazgos son un aporte en la medida en que brindan evidencias sobre el posible efecto indirecto - a través de su efecto en el interés político - que pudiera tener la exposición de estudiantes a mecanismos de participación escolar con respecto a su auto reconocimiento como sujetos de poder desde una perspectiva democrática.

Palabras clave: democracia, actitudes políticas, formación política, educación ciudadana y experiencia educativa

Abstract

In this paper I test the effect that school experience - specifically, with respect to students' exposure to mechanisms designed to promote their participation within schools - could have on their levels of internal policy efficiency (a dimension of the political efficacy concept, which refers to citizenship perceptions on their possibilities to exercise influence in the public sphere). I collected the information through the application of a survey to a sample of students who had just finished high school in Peru and for the analysis I used multiple regression models. The results show that student's exposure to participatory mechanisms of a democratic character within schools has no direct effect on their level of internal political efficacy. However, it also showed that it does have a positive and significant effect on 'political interest', which is the only variable that proved to be important in explaining internal political efficacy levels. Although these results cannot be generalized because the research focuses on a population of students with a particular set of socio demographic, school and, family experience characteristics, they are interesting indications of the possible indirect effect - through its effect on political interest - that students' exposure to participatory mechanisms within schools might have on their self-recognition as subjects of power from a democratic perspective.

Keywords: Democracy, political attitudes, political education, citizenship education, educational experience

Participación escolar y percepción sobre el poder para incidir en la arena pública: el caso de un grupo de estudiantes peruanos graduados de la educación secundaria

1. Introducción

La eficacia política interna, entendida en el campo de la ciencia política como la percepción de la gente de ser relevante dentro de su sistema de gobierno, ha sido considerada como una variable explicativa fundamental al abordar el desarrollo de actitudes democráticas. Particularmente, hay un amplio acuerdo sobre el efecto positivo de la percepción de las personas sobre su capacidad de incidencia política en una amplia gama de actitudes y comportamientos favorables para la estabilidad democrática y su fortalecimiento (Almond & Verba, 1963; Easton & Dennis, 1967; Bowler & Donovan, 2002; Morrell, 2005; Kahne & Westheimer, 2006; Norris, 2011). Por ejemplo, Willem Saris (2012) y Pipa Norris (2011) coinciden en afirmar que la eficacia política interna es una variable importante para determinar si la gente tendría la disposición de participar en actividades políticas.

Así también, la mayoría de los autores antes señalados consideran que la educación sería una variable importante de influencia con respecto al desarrollo de mayores niveles de eficacia política interna dentro de la sociedad; sin embargo, es posible distinguir al menos dos aproximaciones distintas al respecto. Por un lado, hay autores que se centran principalmente en analizar el efecto que el avance en el sistema educativo tendría con respecto a los niveles de eficacia política interna en las personas (Norris, 2011; Finkel, 1985; Verba, Burns & Schlozman, 1997; Morrell, 2005); en estos estudios, particularmente, se introduce las variables «nivel educativo» o «años de educación» para determinar el efecto de la educación en la autopercepción de las personas sobre su influencia en la arena política. Por otro lado, autores como Easton y Dennis (1967), Bowler y Donovan (2002), Torney-Purta (2002), Schulz (2005), Kahne y Westheimer (2006), y Kahne y Sporte (2008), se centran en destacar los efectos positivos que la educación tendría como agente de socialización política sobre la percepción de la ciudadanía con respecto a contar con la capacidad de influir en su entorno político y en la esfera pública; en tal sentido, dichos estudios se enfocan principalmente en comprender la influencia de los procesos escolares.

La relevancia de abordar la relación entre la cotidianidad de la experiencia escolar, concretamente con respecto a la participación estudiantil, y el desarrollo en las estudiantes¹ de disposiciones favorables para la vida en democracia radica, en primer lugar, en el reconocimiento teórico y empírico de que las instituciones

1. El autor de este artículo, en lugar de indicar «las estudiantes y los estudiantes» ha optado por emplear el género femenino para abarcar a ambos. En ese sentido, en este texto, «las estudiantes» refiere tanto a las alumnas como los alumnos. Esta medida también se ha aplicado para otros sustantivos: cuando se señala «las ciudadanas», se hace referencia tanto a ciudadanas como ciudadanos.

educativas «[...] figuran entre los pocos espacios de vida pública en los que los estudiantes, jóvenes... pueden experimentar y aprender el lenguaje [...] de la vida pública democrática» (Giroux, 1993, p. 14). En sociedades modernas, la escuela es un medio de socialización política privilegiado en tanto, por un lado, es una de las pocas instituciones a la que se le reconoce como propósito explícito la inducción de las nuevas generaciones en las apuestas colectivas políticas y sociales, y, por otro lado, es el primer espacio en que «las personas se relacionan formalmente con lo público» (Stojnic, 2009, p. 129).

En segundo lugar, la relevancia radica en la evidencia empírica para el caso peruano de que la apuesta democrática no ha logrado trascender el espacio del aula al interior de la organización escolar. Una característica de las instituciones educativas que se destaca en la literatura es el hecho de que el abordaje de la democracia constituye un contenido a desarrollar y sin ningún correlato con respecto a la experiencia escolar². Esto, como diversas investigaciones lo evidencian (Ames, 1999; Carbajo & Serna, 1999; Carbajo & Espino, 2001; León & Staehelli, 2001; Stojnic, 2009) provocaría una importante disociación entre lo dicho y experimentado por parte de las estudiantes durante su experiencia escolar. Este tipo de experiencia influiría negativamente en las estudiantes, promoviendo su desconexión de lo colectivo, así como fomentándoles una autopercepción como «actores secundarios y dependientes de las autoridades» (Stojnic, 2009, p. 156) y con pocas posibilidades de agencia.

Siguiendo esta línea de investigación que se aproxima a la escuela desde su dimensión de socialización política, en el presente trabajo, me gustaría probar el efecto que la experiencia escolar de las personas –específicamente, con respecto a su exposición a mecanismos orientados a promover la participación de las estudiantes en la organización escolar– podría tener sobre sus niveles de eficacia política interna. En particular, la pregunta que orienta el desarrollo del trabajo es la siguiente: ¿La experiencia escolar de participación democrática e influyente en la organización escolar incide significativamente en mayores niveles de eficacia política interna?

Para responder la pregunta de investigación, el análisis de la información recogida se basa en modelos de regresión de mínimos cuadrados ordinarios para comprobar el posible efecto de la variable independiente –exposición de estudiantes a los mecanismos de participación democrática en su experiencia escolar– en la variable dependiente –nivel de eficacia interna–, lo cual es controlado por otras variables, como nivel socioeconómico, intereses por la política y experiencia familiar. Los datos utilizados para el análisis provienen de una encuesta aplicada a 304 estudiantes peruanas en su primer semestre en la universidad.

2. Esto se corrobora incluso en el hecho de que intentos por realzar la formación ciudadana como aspecto fundamental de la vida escolar, como el trabajo de las rutas de aprendizaje que el Ministerio de Educación del Perú produjo en el año 2013, aunque reconocía la importancia de la vivencia democrática en la escuela, en su propuesta práctica, terminó enfocándose en cómo abordarla como un contenido en aula (Ministerio de Educación [Minedu], 2013).

En las siguientes secciones, en primer lugar, presentaré los aspectos más resaltantes en cuanto a la revisión de la literatura sobre el tema de interés, así como los elementos constitutivos del marco teórico que utilizo para el análisis. En segundo lugar, expondré el diseño de la investigación centrándome en la descripción de las variables utilizadas para el análisis, así como una descripción más amplia de la muestra y la encuesta utilizada. En tercer lugar, presentaré los principales hallazgos, y, en la sección final del artículo, me enfocaré en la discusión sobre los resultados y los posibles aportes que estos podrían significar.

Aunque, como expondré más adelante, los resultados no necesariamente confirman la hipótesis original del trabajo, sí brindan evidencias interesantes sobre la posible relación indirecta entre la experiencia escolar –particularmente, con respecto a la existencia de mecanismos de participación estudiantil de carácter democrático e influyentes en la organización escolar– y el desarrollo de un mayor empoderamiento de las estudiantes en lo que respecta a su participación en la esfera de lo público. En tal sentido, los resultados presentados pretenden ser una primera aproximación sobre el tema y considero que pueden ser un aporte para futuras investigaciones en esta área.

2. Revisión de la literatura y marco teórico

2.1 *Eficacia política interna y democracia*

El concepto de «eficacia política interna» se considera como una de las dimensiones de la noción «eficacia política», la cual fue entendida desde investigaciones tempranas sobre actitudes políticas, como un «sentimiento de que es posible el cambio político y social y que el ciudadano puede participar en este cambio» (Sarris, 2012, p. 1 [traducción propia]; Schulz, 2005, p. 2)³. Este concepto estaría conformado por las percepciones y sentimientos de la ciudadanía con respecto a dos dimensiones principales: la capacidad de respuesta del gobierno y su auto-percepción de poseer la posibilidad efectiva de influir en su entorno político. Estas dos dimensiones han sido teórica y empíricamente reconocidas como dimensiones interconectadas, pero deberían abordarse por separado para que puedan entenderse mejor los procesos políticos que dan cuenta de los niveles de eficacia política de las personas. La dimensión relacionada con la percepción ciudadana sobre la capacidad de respuesta de las autoridades y el gobierno es aquella denominada como «eficacia externa» o «capacidad de respuesta del sistema».

Por su parte, la dimensión que revela las percepciones de la ciudadanía sobre sus posibilidades de ejercer influencia en sus sistemas de gobierno y la esfera pública da cuenta de la «eficacia interna», también conocida como

3. Easton y Dennis (1967, p. 25-26) la definían conformada por tres aspectos interconectados: como una norma (opinión de los ciudadanos sobre el nivel de capacidad de respuesta de las autoridades), como una sensación (convicción de los ciudadanos que él o ella son realmente políticamente relevantes) y como un comportamiento (conducta de los ciudadanos con respecto a la participación política).

«competencia subjetiva» (Finkel, 1985; Bowler & Donovan, 2002; Morrell, 2005; Kahne & Westheimer, 2006; Sarris, 2012). El presente trabajo se centra justamente en esta dimensión, definida como «el sentido de ser capaz de actuar eficazmente en el ámbito político» (Finkel, 1985, p. 892), como «[...] sentimientos de los ciudadanos de su propia competencia personal para participar en la política» (Morrell, 2005, p. 50 [traducción propia]) y como «la confianza del individuo en su capacidad de entender sobre asuntos políticos y de incidir en la esfera pública» (Schulz, 2005, p. 2 [traducción propia]).

La importancia de centrarse principalmente en esta dimensión se basa en su relevancia teórica y empírica con respecto a la participación política de la ciudadanía, así como en la promoción de mayores niveles de compromiso de estas y estos hacia los ideales democráticos, sus instituciones y principios. En este sentido, Kahne y Westheimer argumentan a favor de la fuerte conexión entre eficacia interna con el compromiso político, y con un mayor sentido democrático de las ciudadanas (2006, p. 289-290).

El sostenimiento de la democracia, entendida no solo como una forma de gobierno sino principalmente como una forma de vida social que se sostiene en la experiencia de convivencia colectiva, como diversos autores destacan (Dewey, 1966; Kamens, 1988; Print, Ornstrom & Skovgaard Nielsen, 2002; Schulz, 2005; Reimers & Villegas-Reimers, 2006), requiere de la expansión del compromiso y disposición de la ciudadanía para participar en lo compartido, en lo público. En tal sentido, asegurar que cada vez más las ciudadanas se reconozcan como sujetos capaces de influir en su entorno público-político sería indispensable para garantizar la perdurabilidad y eficacia de las democracias, en tanto las ciudadanas «que confían en su poder [de influencia pública] tienden a apoyar con mayor determinación el sistema democrático» (Schulz, 2005, p. 2 [traducción propia]) e inciden en fortalecer su disposición a la participación política. Así mismo, Schulz destaca que esta dimensión sería más estable que la de «eficacia externa», en tanto no se vería tan afectada por situaciones del contexto político (2005, p. 3). En tal sentido, se estaría haciendo referencia a un sentimiento de mayor arraigo en la subjetividad de las ciudadanas, que, por tanto, incidirían en mayores niveles de legitimidad democrática (Stojnic, 2015, p. 116).

Dentro de la literatura revisada, destacan tres factores que se han considerado como influyentes en el desarrollo de la eficacia política interna. El primero es el compromiso político de los ciudadanos. Finkel (1985), Bowler y Donovan (2002), así como Morrell (2005), demostraron que el involucramiento de las personas en política –a través de mecanismos de representación, mecanismos de participación directos o a partir de su compromiso con espacios políticos convencionales, tales como campañas de partidos políticos en contextos electorales– tendría un efecto positivo sobre el aumento de sus niveles de conciencia y reconocimiento sobre sus posibilidades de influir en su entorno político, así como mayores niveles de motivación y compromiso para realmente hacerlo.

El segundo aspecto es la influencia de las experiencias de las ciudadanas en asociaciones sociales y políticas (Diamond, 1999; Morrell, 2005; Stolle & Hoogue, 2005). La literatura que ha subrayado la socialización política como

un factor explicativo clave ha resaltado la importancia de la experiencia de las ciudadanas en organizaciones democráticas y las relaciones institucionales que se desarrollan en estas como elementos de influencia sobre sus niveles de eficacia interna. Diamond plantea que involucrarse en temáticas políticas tendría un efecto en los niveles de confianza e interés para involucrarse en su comunidad de las personas, así como en su eficacia política (1999, p. 171); mientras, Morrell concluye que «procesos deliberativos de toma de decisión cara a cara pueden incidir en los sentimientos de la ciudadanía con respecto a su competencia personal» (2005, p. 64 [traducción propia]).

El tercer factor resaltado en la literatura sería la educación. Aunque el foco ha sido puesto –consistentemente desde el subcampo de la ciencia política, que analiza las actitudes políticas– en la influencia de variables como «nivel educativo» o «años de educación»⁴, algunos trabajos han cuestionado si es que avanzar en el sistema educativo per se sería el mecanismo explicativo principal y han colocado la atención en comprender el efecto de la educación como un proceso socializador (Easton & Dennis, 1967; Kamens, 1988; Print et al., 2002; Schulz, 2005; Kahne & Westheimer, 2006; Stojnic, 2009, 2015; Rodríguez, Kohen, Delval & Messina, 2016).

2.2 Educación y su influencia en el desarrollo de la eficacia política interna

En su estudio, Easton y Dennis (1967) probaron la hipótesis de que la socialización política temprana, a través de procesos educativos, tenía una influencia relevante en los niveles de eficacia interna de las estudiantes de la muestra con la que trabajaron. Los autores sostuvieron que, para que un régimen democrático tuviese la posibilidad de persistir, «una de sus principales tareas era asegurar al menos un nivel mínimo de apoyo [al sistema] [...] [e] introducir a sus miembros a su sistema político desde una etapa temprana de sus vidas» (1967, p. 25 [traducción propia]). Así, consideraron que habría mayor posibilidad de apoyo adulto hacia el régimen democrático si es que, durante la infancia y la adolescencia, las personas vivían experiencias democráticas significativas, particularmente con respecto a sentirse capaces de ejercer una influencia sobre su sistema político. Aunque los autores no logran ahondar en la experiencia educativa⁵, resalta su reflexión sobre la importancia de analizar otros aspectos educativos, como la «calidad del proceso de enseñanza» para entender mejor los factores que inciden en un sentido más fuerte de eficacia de las y los estudiantes (Easton & Dennis, 1967, p. 38).

4. Carrión, Zárate y Seligson evidencian para el caso peruano que los años de educación que una persona haya cursado en el sistema de educación formal sería un factor –junto a otros, como apoyo al sistema político– que incide positiva y significativamente en mayores niveles de eficacia política interna (2012, p. 59).

5. Los autores solamente presentan una aproximación de algunos posibles factores explicativos, entre los que destacaron aspectos como los antecedentes socioeconómicos de las estudiantes, su nivel de coeficiente intelectual y su nivel educativo.

Siguiendo esta idea, diversas investigaciones han analizado el efecto que la experiencia de organización y convivencia escolar –particularmente, la percepción de las estudiantes de poder influir de manera efectiva sobre su entorno escolar– tendría en un mayor autorreconocimiento de su capacidad de incidir en temas políticos y públicos. Así, Kahne y Westheimer (2006), y Kahne y Spote (2008) indagaron sobre cómo la introducción de programas de estudios orientados explícitamente al desarrollo ciudadano y en los que las estudiantes tuviesen poder de decisión incidiría en la mejora de sus niveles de eficacia política interna. Así, «oportunidades en clase con una dimensión explícita de formación ciudadana podría desarrollar el sentido de agencia cívica de los estudiantes» (Kahne & Spote, 2008, p. 755). En el mismo sentido, Schulz (2005, p. 4), destacando el trabajo de Richardson (2003) y de Torney-Purta (2002), realza cómo la introducción de espacios de debate político en la escuela demuestra ser influyente en un mayor desarrollo de conocimiento cívico y político, dimensión clave de la eficacia política.

Ahora bien, más allá de la dimensión escolar referida al trabajo en aula y a través de la implementación de planes de estudios, los trabajos de Torney-Purta (2002), Print et al. (2002), Schulz (2005) y Rodríguez et al. (2016) ahondan en la importancia de que las estudiantes experimenten durante su paso por la escuela procesos de participación «en los contextos en los que se desenvuelven y que se produzca una verdadera convivencia basada en la responsabilidad y la toma compartida de decisiones» (Rodríguez et al., 2016, p. 28). En los tres estudios, se destaca la relación entre la percepción de las estudiantes de poder incidir de manera efectiva en su entorno escolar, y, por un lado, sus niveles de eficacia política interna y, por otro, su disposición futura de involucrarse en medios de participación política convencional (voto) o no convencionales (manifestaciones) (Schulz, 2005, p. 21). Esto se relacionaría con la posibilidad de involucrarse en diversos mecanismos de participación escolar que, más allá de su mera existencia formal, posean un carácter democrático en su organización y una capacidad efectiva de influencia en procesos de toma de decisión relevantes para la escuela, como su gobierno. Así, más que la existencia de mecanismos de participación o incluso la posibilidad de las estudiantes de ser parte de los mismos, estos estudios destacan la importancia de la experiencia estudiantil en un entorno «en el que el poder es compartido por los diferentes agentes que conforman la institución» (Rodríguez et al., 2016, p. 29) y cómo aumenta «[...] la sensación de los estudiantes de que la participación en la organización escolar tiene impacto real y hace la diferencia sería una ruta al compromiso cívico» (Torney-Purta, 2002, p. 210 [traducción propia]).

Con respecto al caso peruano, diversos estudios evidencian cómo la experiencia escolar incidiría negativamente en la autoconcepción de las estudiantes como sujetos de poder capaces de incidir en su entorno inmediato o político. Ames (1999) demuestra cómo la forma en que las normas escolares les son impuestas, sin posibilidad de cuestionamiento por parte de estas, fortalecería una autoconsideración como actores no legítimos en términos públicos. Por su parte, los trabajos de Carbajo y Serna (1999), y Carbajo y Espino (2001)

evidencian que la existencia de mecanismos de participación estudiantil que, en la práctica, no superan la formalidad, y que no tienen mayor impacto o incidencia en la organización escolar termina incidiendo en la desafección por parte de las estudiantes con respecto a temas colectivos o institucionales, y su retraimiento a esferas particulares de su experiencia. Por el contrario, y en la línea de los estudios en otros contextos, Stojnic pone en evidencia cómo el reconocimiento por parte de las estudiantes de que en su experiencia escolar existen mecanismos de participación democráticos y a través de los cuales es posible incidir de manera efectiva en la organización escolar tiene un impacto positivo y significativo en su compromiso con la democracia como sistema político más valioso (2015, p. 132). Esto contrasta con los casos en que se reconocía la existencia de dichos mecanismos, pero con pocas opciones de incidencia y con una organización poco democrática.

En tal sentido, como se señaló antes, la experiencia estudiantil en contextos escolares con propuestas educativas distintas en relación con sus posibilidades de incidencia en sus entornos más próximos como políticos tendría efectos diferenciados con respecto a su autopercepción como sujetos de poder. Stojnic (2009) muestra cómo las estudiantes expuestas a una propuesta educativa que explícitamente promueve diferentes mecanismos de participación que permiten al cuerpo estudiantil influir en la organización escolar y asumir liderazgo en la cotidianidad escolar (tanto dentro como fuera de las aulas) evidenciaban mayor disposición a involucrarse en asuntos públicos y una mayor autopercepción de tener la capacidad de influencia, en comparación a un grupo de estudiantes vinculadas con una propuesta que se centraba principalmente en el aspecto académico y que restringía la participación estudiantil según el criterio de las autoridades escolares.

Así, y partiendo de la literatura revisada, el propósito del presente artículo es indagar y discutir el efecto de la percepción de las estudiantes con respecto a la existencia de mecanismos de participación democrática durante su experiencia escolar sobre sus niveles de eficacia política interna. Como se desarrolló líneas arriba, la posibilidad de que las ciudadanas se involucren en espacios de participación sería un mecanismo importante que incidiría en el empoderamiento de estas con respecto a sus opciones de influencia política y pública. En ese sentido, y tomando en cuenta lo destacado por Rodríguez et al. (2016, p. 17) sobre cómo «la participación política en sentido amplio parece estar relacionada con la experiencia de participación democrática en contextos vitales», estoy interesado en comprobar si las experiencias tempranas de las personas en lo que respecta a mecanismos de participación también podrían desempeñar un rol de socialización política como se reconoce para una etapa adulta.

En concreto, la expectativa de esta investigación es analizar si la percepción y exposición de las estudiantes en relación con la organización y funcionamiento de este tipo de mecanismos –influyentes en temas relevantes para la escuela y organizados de manera democrática– tendría un efecto en la promoción de mayores niveles de eficacia interna. Por lo tanto, la hipótesis a probar es la siguiente:

H1: La exposición de las estudiantes a mecanismos de participación escolar considerados por estas como democráticos en su organización y funcionamiento, e influyentes en la cotidianeidad escolar tendría un efecto positivo significativo en sus niveles de eficacia política interna.

3 Metodología

3.1 *Diseño de investigación*

El enfoque metodológico de la investigación en la que se basa este trabajo es cuantitativo y busca, mediante regresiones de mínimos cuadrados ordinarios, comprobar si la variable independiente principal –«percepción de los que mecanismos de participación estudiantil eran democráticos e influyentes en escuela»– muestra una influencia positiva y significativa sobre los niveles de eficacia interna de la población objetivo. La decisión de probar la hipótesis principal centrándome en el caso peruano responde al hecho de que no hay mucha literatura acerca del efecto de la educación (desde una perspectiva de socialización política) sobre sistemas que están en proceso de consolidación democrática, también conocidos como democracias de la «tercera ola». Como han afirmado Finkel y Smith (2011), y Finkel y Ernst (2005), en los países donde ha sido difícil garantizar un marco institucional favorable para la experiencia democrática de la ciudadanía, la educación podría tener un papel importante en la promoción de valores, en las actitudes políticas y en los comportamientos favorables para garantizar mayores niveles de apoyo democrático. En este sentido, el caso de Perú resulta interesante teniendo en cuenta que su proceso de democratización no ha sido un camino constante para el fortalecimiento democrático⁶ y que se ha caracterizado por bajos niveles de apoyo democrático de sus ciudadanos (ver Carrión & Zárate, 2010).

La recolección de los datos se realizó mediante la aplicación de una encuesta⁷ de 29 preguntas de formato cerrado a una muestra de estudiantes que recientemente habían concluido la educación secundaria y que iniciaban su etapa universitaria en una universidad privada de la capital. Decidí centrarme

6. El proceso de democratización peruano tuvo un serio revés en 1992, cuando el presidente electo Alberto Fujimori cerró el Parlamento y comenzó un período de ocho años de lo que Guillermo O'Donnell denomina «regímenes de democracia delegativa». Este período terminó en el año 2000 y, desde entonces, el país no ha dejado de luchar en pos de la consolidación democrática. Hoy en día, el Perú es considerado como una democracia «defectuosa» o «inestable» (ver Carrión y Zárate, 2010).

7. Antes de la utilizar esta encuesta, apliqué un piloto de la misma con un grupo de 18 estudiantes de similares características a la muestra final, de las cuales 10 (55%) completaron la encuesta. Aproveché los comentarios y observaciones que me hicieron llegar para realizar algunas modificaciones, especialmente en relación con el lenguaje utilizado.

en esta población para garantizar que la última experiencia educativa de las encuestadas fuesen sus estudios secundarios, y también para controlar el posible efecto de socialización política de la educación universitaria. El grupo al que se dirigió la aplicación de la encuesta surgió de las aproximadamente 1300 estudiantes que iniciaron su primer semestre universitario en marzo de 2012. La muestra se configuró tratando de asegurar una amplia variedad de diferentes tipos de escuelas, una distribución equitativa de los estudiantes masculinos y femeninos, y una distribución congruente de los mismos con respecto a su situación económica, según la distribución de la universidad. Utilizando estos criterios, seleccioné un curso que contaba con aproximadamente 900 estudiantes matriculados; de dicho grupo seleccioné 6 clases, en las que se aplicó la encuesta. La muestra final fueron 362 estudiantes y, de dicho grupo, 304 (aproximadamente, 84%) completaron la encuesta.

De todas las estudiantes que completaron la encuesta, 90% nació entre los años 1994 y 1996; 59% eran mujeres; y, con respecto a su situación económica, 33% podría decirse que provienen de familias de ingresos bajos y medio-bajos, 31% de familias con ingresos medios y el 36% de familias de ingresos medio alto y alto. En relación con el tipo de escuelas, 11% de las estudiantes provenían de escuelas públicas, 42% de escuelas privadas laicas y 46% de escuelas privadas de corte religioso. Por último, aproximadamente, 70% mencionó que ambos padres habían terminado la educación superior.

3.2 *Variables del estudio y su operacionalización*

Incluí once variables para el análisis. La variable independiente es un índice conformado por diferentes ítems categóricos que capturan las percepciones de las estudiantes con respecto a la existencia, funcionamiento y relevancia para la organización escolar de cuatro posibles mecanismos participativos. Los cuatro mecanismos seleccionados⁸ son consejos estudiantiles (como el principal órgano representativo de los estudiantes en los asuntos de la escuela), asambleas de clase (entendidas como reuniones entre todas las estudiantes que pertenecían a una misma clase para discutir cualquier tema de interés común), delegados de clase (como representantes de cada clase) y asambleas escolares (es decir, reuniones entre los estudiantes que pertenecían a diferentes clases y grados para discutir acerca de cualquier tema de interés común).

En el análisis, la variable capta la existencia de tales mecanismos en la organización escolar, así como la percepción de las estudiantes sobre su nivel de organización democrática (por ejemplo, si los mecanismos se conformaron a través de canales democráticos en los que participaron ellas mismas, o por decisión de docentes y directivos), su nivel de autonomía (a través de una

8. Estos se han determinado sobre la base de investigaciones anteriores, como Stojnic (2009), Carbajo y Serna (1999), Carbajo y Espino (2001), Ala y Wai (2009), Reid y Gill (2009), y Finkel y Ernst (2005).

escala de 1 a 10, las estudiantes determinaron qué tan autónomos eran estos mecanismos con respecto a su organización interna, temas que se debatieron y sus procesos de toma de decisiones), y qué tanto consideraban que estos mecanismos eran relevantes con respecto a la organización de la escuela (también, determinado por una escala de 1 a 10). La razón para medir no solo la existencia de estos mecanismos en la organización escolar, sino también su forma de organización y funcionamiento parte de los hallazgos de las investigaciones cualitativas antes señaladas. Estas destacan la aparente diferencia del efecto que generaría la mera existencia de estos mecanismos en comparación a que los mismos funcionen con un carácter democrático e influyente con respecto a temas relevantes para la gestión escolar.

La variable dependiente «eficacia interna» fue construida sobre la base de dos ítems de la encuesta, que se respondían con escalas de 1 a 10. La primera de ellas, siguiendo lo planteado por Sarris (2012), propone captar el sentimiento de las estudiantes sobre su futura participación en actividades políticas, y el segundo busca capturar sus creencias con respecto a sus posibilidades para influir en la esfera política como ciudadanas peruanas. Las preguntas específicas que se hicieron fueron «¿Consideras que podrías desempeñar un papel importante en actividades políticas?» y «¿Consideras que, como ciudadano, puedes ejercer influencia efectiva sobre cuestiones de política nacional?».

En lo concerniente a las variables de control, usé cuatro tipos. La primera, referida a la experiencia escolar, fue «percepción de que escuela promovía debates políticos y contenidos democráticos». Con esta variable, se buscó analizar la posible influencia de la dimensión que, como se planteó líneas arriba, ha sido una de las que ha recibido mayor atención en el análisis del efecto de la educación en diversas disposiciones individuales con respecto a –o de influencia hacia– la democracia. Para el análisis, la variable está formada por indicadores de escala que capturan, por un lado, las percepciones de las estudiantes sobre su propia exposición a este tipo de contenidos dentro de la escuela y, por el otro, la regularidad de exposición de tales contenidos (mediante actividades extracurriculares, cursos específicos, áreas del currículo o como un contenido transversal).

El segundo grupo fue el de las variables sociodemográficas. Dentro de ese, se incluyen tres variables: sexo (una variable dicotómica, en la que 1 es mujer y 0 hombre), la situación económica autorreportada de la población objetivo⁹ y una variable relacionada con el tipo de escuela de las estudiantes¹⁰. El tercer

9. Las encuestadas debían indicar en una progresión de 0 a 5 la escala de pago en que se encontraban; en ella, 0 se refería a contar con una beca total; y el valor 5, a que la familia del estudiante pagase el valor total de sus estudios.

10. En este caso, hubo cinco opciones para elegir: regular público, público con administración militar, pública con administración religiosa, privada con administración religiosa y privada con administración laica. Sin embargo, para el análisis de la información, se construyeron variables dicotómicas que diferenciasen las dos categorías que agrupaban a la mayor cantidad de estudiantes (privada con administración religiosa y privada con administración laica) con el resto de la muestra.

grupo de variables incluye a aquellas que medían la posible influencia familiar. Dentro de este grupo, incluí dos: la exposición del estudiante a la discusión de cuestiones políticas en el entorno familiar (que fue una escala de 1 a 10) y el nivel educativo de ambos padres (una variable de escala que iba de «educación primaria no concluida» a «educación superior concluida»).

Finalmente, el último grupo de variables se centró en actitudes individuales con respecto a dimensiones de la política y, dentro de dicho grupo, me enfoqué en dos dimensiones. Una de ellas fue la variable «interés en la política», construida sobre la base de dos ítems relacionados con qué tanto las estudiantes consideraban importante la política en sus vidas (era una escala de 1 a 10), y la frecuencia con la que se informaban sobre política (una escala que iba de «nunca» hasta «todos los días»)¹¹. La otra implicó una variable que recogía la disposición de cada estudiante de reconocer la democracia como mejor sistema político¹².

Todas las variables fueron recodificadas en una escala de 0 a 1, en la que el valor 0 significa el posible valor mínimo (por ejemplo, en el caso de la variable independiente, las personas marcaron 0 indican que ninguno de los mecanismos de participación elegidos existía en su escuela); y 1, el valor máximo posible (por ejemplo, en el caso de la variable dependiente, refiere a que las personas se sienten muy influyentes en la política nacional). Así mismo, es importante señalar que, antes de incluirlas en los modelos que se presentarán en la siguiente sección, se llevó a cabo un análisis estadístico (correlación para cada variable conformada por dos indicadores y análisis de factores para aquellas elaboradas por más de dos indicadores) para comprobar si la complementariedad entre los ítems que configuran cada variable se sostenía estadísticamente¹³.

11. De lo poco encontrado en la literatura con respecto a la relación entre esta variable y eficacia interna, destaca lo evidenciado por Carrión, Zárate y Seligson (2012, p. 59) sobre cómo el nivel de interés en política de las personas estaría fuertemente asociado a sus niveles de eficacia interna. Así mismo, en investigaciones sobre los factores que inciden en legitimidad democrática, se evidencia la influencia del interés por la política para el caso peruano (Carrión & Zárate, 2009, 2010), con respecto a dos actitudes: apoyo a la democracia y participación política.
12. Siguiendo lo planteado por Dalton (2004), el objetivo de esta variable es medir el nivel difuso de apoyo democrático, dimensión del marco de referencia sobre apoyo político de Easton (1975). La variable se conforma a través de dos indicadores de escala: el acuerdo o desacuerdo de las estudiantes con respecto a la idea de que la democracia es el mejor tipo de gobierno independientemente de sus dificultades, su la elección de un régimen democrático sobre la opción autoritaria.
13. A continuación, se presentan los valores de estas pruebas estadísticas. En el caso de la variable eficacia política interna, el coeficiente de correlación entre los 2 ítems que los conforman fue 0,57, mientras que el coeficiente de correlación de los indicadores de interés en la política fue 0,41. En el caso apoyo a la democracia como mejor sistema político, el coeficiente de correlación fue 0,47. Con respecto a la variable exposición regular a debates políticos y contenidos sobre democracia, el valor eigen fue de 2,64

4. Resultados

Con el propósito de comprobar la hipótesis del trabajo, se analizaron diversos modelos de regresión en que se evaluaba el posible efecto de la variable independiente, exposición de estudiantes a los mecanismos de participación democráticas, sobre la variable dependiente 'eficacia interna' buscando controlar el efecto de las variables explicadas en la sección anterior. El modelo 1, como puede verse en la tabla que se presenta a continuación, muestra que las variables que demuestran una influencia sustantiva y estadísticamente significativa con respecto a la eficacia interna es la variable interés en la política con un coeficiente de 0.51 y significativo al 99% de confiabilidad y la variable apoyo a la democracia como mejor sistema político, con un coeficiente de 0.12 y significativo al 90%.

Tabla 1. Experiencia escolar y niveles de eficacia interna

Modelo 1: Eficacia interna	
Variables	Model 1 (I.E)
Experiencia en escuela privada laica	-0,05 (.04)
Experiencia en escuela privada religiosa	-0,02 (.05)
Situación económica	-0,06 (.06)
Sexo	0,02 (.03)
Nivel educativo de los padres	-0,02 (.08)
Discusiones políticas en entorno familiar	0,06 (.06)
Interés en la política	0,51 (.08)***
Apoyo a la democracia como mejor sistema político	0,12 (.07)+
Percepción de que escuela promovía debates políticos y contenidos democráticos	-0,03 (.04)
Percepción de que mecanismos de participación estudiantil eran democráticos e influyentes en escuela	0,02 (.06)
Constante	0,28 (.10)**
R2	0,29***
N	208

Niveles de confianza: + = 0.1; * = 0.05; ** = 0.01; *** = 0.001

Errores estándar en paréntesis

Fuente: Elaboración propia

En ese sentido, la hipótesis principal de este trabajo quedaría rechazada, debido a que la percepción de las estudiantes de que los mecanismos de participación estudiantil eran democráticos e influyentes en sus escuelas no muestra tener ninguna influencia sobre la variable dependiente. De la misma forma, la variable que analizaba la influencia de su percepción de que en sus escuelas se desarrollaban contenidos políticos y sobre democracia de manera regular tampoco evidenció tener ningún peso.

Ahora bien, siguiendo la intuición inicial del estudio, decidí analizar si la experiencia escolar podía tener un efecto indirecto, a través de su influencia en la única variable que muestra un claro influjo sobre los niveles de eficacia interna: la variable interés en la política. Para comprobar esta hipótesis adicional, trabajé 2 modelos de regresión adicionales, que se muestran en la tabla 2. En el modelo 2, se analizó la influencia de todas las variables incluidas en el modelo 1 con respecto a la eficacia interna de los estudiantes, pero excluyendo la variable interés en la política. La razón de dicho ejercicio fue indagar si es que el efecto de la exposición de las estudiantes a mecanismos de participación democrática dentro de la escuela se fortalecería, lo cual podría comprenderse como un indicio del posible efecto intermedio. Luego de dicha comprobación, analicé en qué medida la exposición de estas a los mecanismos de participación democrática podría tener un efecto positivo y significativo sobre su interés en la política (modelo 3). En la tabla 2, se muestran los resultados de ambos modelos.

El modelo 2 muestra que solo 2 variables tienen un efecto significativo y sustancial sobre el nivel de eficacia interna de las estudiantes. Al controlar todas las variables restantes, la que muestra el mayor nivel de influencia es la consideración de que en sus entornos familiares se desarrollarían discusiones sobre política de manera regular, indicación clara de que esa sería una variable que tiene un efecto indirecto sobre los niveles de eficacia interna. La segunda de ellas, que mantiene su efecto del modelo 1, es el apoyo de las estudiantes a la democracia como mejor sistema político.

Ahora bien, respecto a la variable independiente principal, aunque la relación con la variable dependiente sigue siendo no significativa en términos estadísticos, se evidencia que el coeficiente de la percepción de las estudiantes sobre los mecanismos de participación escolar aumenta en comparación al modelo 1 (y con mayor nivel de confiabilidad). Esto sería un indicio de que podría existir una relación de intermediación entre nuestra variable independiente principal y la variable interés en la política, que –como se observó en el primer modelo– ejercía la mayor influencia con respecto a eficacia política interna.

Tomando lo anterior en consideración, el análisis realizado a través del modelo 3 muestra que la percepción de las estudiantes de que los mecanismos de participación estudiantil eran democráticos e influyentes tiene un efecto positivo y significativo sobre su interés en la política. Este efecto muestra ser el segundo más fuerte ($b = 0,11$) de aquellas variables que tienen incidencia

Tabla 2. Experiencia escolar y niveles de interés político

Variables	Modelo 2: Eficacia interna sin incluir interés en la política	Modelo 3: Interés en la política y la exposición a mecanismos de participación democráticos	Modelo 4: Interés en la política y la existencia de mecanismos de participación
Experiencia en escuela privada laica	-0,06 (.05)	-0,10 (.04)**	-0,08 (.04)*
Experiencia en escuela privada religiosa	-0,08 (.05)	-0,12 (.04)***	-0,12 (.04)**
Situación económica	-0,09 (.06)	-0,05 (.05)	-0,02 (.05)
Sexo	0,00 (.03)	-0,05* (.02)	-0,05 (.02)*
Nivel educativo de los padres	-0,03 (.09)	-0,02 (.07)	,00 (.07)
Discusiones políticas en entorno familiar	0,25 (.06)***	0,38 (.04)***	0,37 (.04)***
Apoyo a la idea general de la democracia	0,14 (.07)*	0,06 (.06)	0,12 (.06)*
Percepción de que escuela promovía debates políticos y contenidos democráticos	-0,03 (.04)	0,01 (.03)	0,04 (.03)
Percepción de que mecanismos de participación estudiantil eran democráticos e influyentes en escuela	0,07 (.07)	0,11 (.06)*	---
Existencia de mecanismos de participación en la escuela	---	---	0,07 (.04)
Constante	0,58 (.10)***	0,58*** (.08)	0,48 (.08)***
R2	0,15***	0,35***	0,35***
N	208	208	236

Niveles de confianza: + = 0,1; * = 0,05; ** = 0,01; *** = 0,001

Errores estándar en paréntesis

Fuente: Elaboración propia

positiva, tras la exposición de las estudiantes a un ambiente familiar donde la política es discutida regularmente ($b = 0.38$), al controlar por variables relacionadas con la dimensión demográfica social, la influencia familiar, otras orientaciones políticas individuales e –incluso– su exposición regular a contenidos de carácter democrático. Adicionalmente, es importante señalar que la variable que demuestra tener un efecto negativo en el interés político de las alumnas de la muestra es contar con la experiencia en una escuela privada (ya sea de administración laica o religiosa).

Finalmente, y para confirmar que la percepción de las estudiantes con respecto a los mecanismos de participación en su cotidianidad escolar era un factor de influencia en mayores niveles de interés en la política, se aprovecha el modelo 4. Su única diferencia con el modelo 3 era el intercambio de la variable independiente principal por otra que midiese solo la existencia de tales mecanismos en las escuelas, sin considerar la percepción de las encuestadas sobre sus características con respecto a su organización o tipo de funcionamiento. Para comprobar la intuición de que el carácter de estos mecanismos sería más importante que su mera existencia, la expectativa era que el coeficiente de relación fuese más bajo que el evidenciado en el modelo 3 con respecto a la variable independiente y probablemente no significativa. Los resultados del modelo 4 comprueban dicha expectativa, debido a que el coeficiente de relación no solo es menor ($b = 0.07$), sino que además no demuestra ser estadísticamente significativo.

En relación con la influencia de otras variables en este último modelo, es importante destacar, por un lado, que se mantiene el efecto negativo de haber estudiado en una escuela privada y el mismo efecto lo tendría la variable sexo. Por otro lado, se debe anotar que la variable «apoyo a la democracia como mejor sistema político» muestra ser influyente en el interés político de las estudiantes.

5. Discusión final

El objetivo de este trabajo fue indagar sobre el efecto que podría tener la experiencia escolar de una muestra de estudiantes que recientemente habían concluido la educación secundaria –particularmente, en lo que refiere a su percepción sobre el carácter de los mecanismos de participación dentro de la organización escolar– sobre sus niveles de eficacia política interna, definida como las creencias de la ciudadanía sobre su capacidad para influir en su entorno político.

Como señalamos líneas arriba, la literatura destaca dichas percepciones como aspecto clave para el fortalecimiento de un régimen democrático en tanto incidiría en la promoción de mayores niveles de participación política y en el fortalecimiento del compromiso de las personas con respecto al sistema democrático. Así, por ejemplo, en el caso de la población a la que se dirigió el estudio, se corroboró dicha relación. Al analizar los factores que incidían en

la variable «disposición a participar»¹⁴, aprovechando la misma base de datos y las variables de control anteriormente mencionadas, los resultados (con un R^2 de 0,28) mostraron que, después de la variable «interés en la política» ($b = 0,32$), la variable eficacia política interna tenía el segundo efecto más fuerte y estadísticamente significativo ($b = 0,27$).

Reconocer la relevancia de seguir indagando sobre esta dimensión subjetiva de la ciudadanía es particularmente importante en democracias de la tercera ola. En el caso peruano, como demuestran diversas investigaciones, ante la ausencia de instituciones democráticas fuertes, el desarrollo de la democracia ha dependido fuertemente de los grupos dominantes, los cuales en muchos casos han tomado ventaja del distanciamiento de la ciudadanía de la esfera de lo público para comportarse no siempre a favor del fortalecimiento de la democracia. Siguiendo a Crabtree (2006) y Dargent (2009) es importante discutir el rol de estos grupos como pilar fundamental del sostenimiento de la democracia, en tanto su actuación ha sido históricamente contradictoria en relación con los principios y marcos institucionales de la democracia. Frente a dicho escenario, aumentar los niveles de participación de la ciudadanía se vuelve un gran desafío para la consolidación democrática y, en tal sentido, debido a la relación de dicha actitud con el sentimiento de sentirse actores capaces de incidir en la vida pública, resulta fundamental enfocarse en comprender los factores que incidirían en aumentar los niveles de eficacia política interna de la ciudadanía y tratar de entender los medios para fortalecerla.

En esa línea, la discusión sobre la escuela y su influencia en la formación ciudadana cobra una importancia fundamental. Kamens señala que la educación es concebida como un medio para la formación de ciudadanos y, por lo tanto, es importante conectar la apuesta escolar en favor del desarrollo individual con la apuesta colectiva de consolidación democrática tanto de la sociedad como del Estado (1988, p. 117). Dicho propósito, plantea el reto de cuestionar la organización de la institucionalidad escolar para pasar de un modelo en el que se «enseña» sobre democracia a uno en que las estudiantes experimenten cotidianamente un ambiente escolar que, a través de la participación, promueva la reflexión, el cuestionamiento, el diálogo, la discusión y la toma de postura sobre la vida en democracia. Como indicamos al inicio del trabajo, la educación peruana se ha caracterizado por la inclusión de la democracia como un contenido curricular, más que como una experiencia vivencial, lo que puede provocar una disociación entre el discurso y la práctica. Así mismo, podría incidir en la promoción de una concepción de democracia en que la participación de la ciudadanía no sería necesariamente un aspecto fundamental. Una investigación reciente muestra, para el caso de estudiantes

14. Esta variable fue construida sobre tres indicadores referentes a la disposición de las estudiantes para votar en las próximas elecciones, cumplir con su deber (si está seleccionado) como miembros de mesa en los procesos electorales y participar de los mecanismos de presupuesto participativo de sus distritos.

de 22 escuelas públicas en el Perú, que los aspectos referidos a la participación ciudadana –en sus diversas modalidades– son las menos reconocidas por parte de las estudiantes cuando se les pide que indiquen los componentes fundamentales de la democracia (Aragón et al., 2016, p. 7).

En tal sentido, es importante que se amplíe la perspectiva del análisis sobre la escuela en el Perú para salir del aula y de la perspectiva netamente académica, y levantar cuestionamientos acerca del efecto de la experiencia escolar –en relación con la experiencia de involucramiento de las estudiantes en la gestión y gobierno de su comunidad escolar– con respecto a su formación en la dimensión ciudadana. Como destacan Reimers y Villegas-Reimers, fomentar este cuestionamiento es fundamental en tanto permite confrontar el riesgo actual de que la «preocupación por la calidad de la educación se convierta en la práctica en una inquietud auto referida al interior de la escuela y del sistema educativo [...] sólo centradas en pruebas basadas en el currículo. Es decir, sin un examen crítico de la pertinencia de este [...]» (2006, p. 91). Además, continúan destacando la necesidad de recuperar un sentido fundamental de la educación básica que reconozca que «un tipo fundamental de competencias que debería orientar la definición de calidad de la educación en América Latina, es el de aquellas que permiten ejercer de forma efectiva la ciudadanía en una sociedad democrática» (Reimers & Villegas-Reimers, 2006, p. 93).

El interés inicial de este trabajo fue analizar en qué medida la experiencia de participación estudiantil de las estudiantes en sus escuelas incidiría en su percepción de considerarse sujetos de poder en la esfera pública. Esta inquietud se sostiene en la evidencia de la literatura que muestra que –además de la influencia de avanzar en el sistema, y de la organización y clima del aula– otra dimensión de análisis fundamental sería la referida a la organización, estructura de poder y cotidianeidad pública de las instituciones educativas (Rodríguez et al., 2016, p. 17; Torney-Purta, 2002, p. 210; Stojnic, 2009, 2015).

En la medida que me he centrado en una población particular para el recojo de información y que el análisis se ha basado en una sola toma de una encuesta, no es posible extraer conclusiones generalizables acerca de toda la población peruana que recientemente se ha graduado del nivel secundario. Sin embargo, considero que los resultados son útiles como una primera aproximación en la indagación con respecto al efecto de la experiencia escolar en el fortalecimiento del sentimiento de las estudiantes de poder ejercer influencia sobre su entorno político.

Si bien el análisis de los datos presentados no permitió confirmar la hipótesis original del estudio, sí se pudo identificar una relación indirecta con respecto a la variable independiente principal, pues la exposición a mecanismos de participación escolar (democráticos e influyentes en la vida escolar) incidiría positiva y significativamente en el nivel de eficacia política interna de las estudiantes. Así, los resultados dieron indicios interesantes sobre el efecto positivo que tendría la exposición de estas a mecanismos de participación con las características antes señaladas sobre una de las variables que demostró

tener un efecto sustantivo sobre los niveles de eficacia política interna: «interés en la política». Al analizar las dimensiones que ejercerían influencia en dicha variable, los resultados mostraron que la exposición de las estudiantes a mecanismos de participación orientados a promover una experiencia escolar democrática –como instancias de representación estudiantil o asambleas estudiantiles– sería importante. Este hallazgo se reforzó al analizar la influencia de la mera existencia de mecanismos de participación dentro de las escuelas, ya que, mientras que la percepción de las estudiantes sobre el carácter democrático e influyente de los mecanismos de participación escolar demostraba influencia positiva y estadísticamente significativa, la mera existencia de estos mecanismos no mostró influencia significativa.

Es importante vincular los resultados presentados con los hallazgos de una investigación anterior, en que se evidenció que la percepción de las estudiantes sobre el carácter democrático e influyente de los mecanismos de participación estudiantil tenía la influencia «más importante ($b = 0,25$), y la única [...] significativa a un nivel de 95%» (Stojnic, 2015, p. 132-133) con respecto a su valoración de la democracia como mejor sistema político posible. De igual manera que en el presente trabajo, dichos resultados mostraron que la mera existencia de este tipo de mecanismos no ejercía ninguna influencia sobre dicha actitud política. Así, al analizar de manera complementaria los resultados de ambos artículos se pone en evidencia que habría consistencia con respecto a la influencia indirecta de la variable independiente del presente estudio en relación con la percepción de las estudiantes sobre su influencia en la arena pública. Esto responde a su incidencia positiva y significativa en relación con las dos únicas variables que demostraron influencia en el nivel de eficacia política interna de las estudiantes: interés en la política y apoyo a la democracia como mejor sistema político.

Siguiendo lo evidenciado por Finkel y Ernst (2005) y Stojnic (2009 y 2015), el efecto de los mecanismos de participación sería distinto según el tipo de experiencia democrática que experimentan las estudiantes y según su relevancia en la cotidianidad escolar. Esto es consistente con lo desarrollado en el estudio de Van Dinter, Dochy y Segers, en el que se evidencia que las experiencias vivenciales que cobran un sentido práctico en el entorno serían aquellas con mayor potencial de generar sentimientos sólidos de eficacia individual (2011, p. 104).

Sobre esta base, y siguiendo lo señalado por Finkel y Smith (2011), y Leung y Yuen (2009), la educación (y la experiencia escolar particularmente) en sociedades con sistemas democráticos frágiles debe reconocerse como un mecanismo fundamental de promoción de disposiciones favorables para la democracia y para generar «oportunidades políticamente empoderadoras para los estudiantes, a fin de cultivarlos como ciudadanos activamente participes del 'aquí y el ahora' dentro de la comunidad escolar» (Leung & Yuen, 2009, p. 31). Los resultados del presente trabajo aportan en este sentido, en la medida que corrobora lo evidenciado por la literatura acerca de que la experiencia escolar

democrática puede ser un vehículo importante para fortalecer el sentido de agencia de las personas, entendida como el autorreconocimiento de su capacidad para influir en su entorno, así como su compromiso de hacerlo.

Apostar en dicha línea implica comprender la importancia de reconocer a la escuela como una comunidad que, por un lado, requiere apropiarse de su sentido político, y apostar explícita y conscientemente por la aspiración democrática tanto curricularmente, como a través de sus estructuras de organización y su cotidianidad institucional. Por otro, supone entender a la escuela como una comunidad donde las estudiantes encuentren «el espacio y los incentivos para participar y desarrollar su lealtad y compromiso con la democracia, sus principios, ideales y prácticas» (Stojnic, 2015, p. 135). Así, aunque la acción de las escuelas y el sistema educativo contribuye parcialmente con la producción y reproducción de una cultura democrática (porque la acción de diversos marcos institucionales son necesarios), coincido con Remiers y Villegas-Remiers cuando señalan que se debe comprender el poder de transformación social de las instituciones educativas y en ese sentido, que «frente a ese desafío [...] las políticas que no sean parte de la solución serán – por omisión- parte del problema de no avanzar en la profundización de una cultura democrática» (2006, p. 95).

Cabe anotar que, debido a las limitaciones propias del diseño de la investigación, los hallazgos no pueden ser generalizados y, en esa medida, es importante tomarlos en cuenta para, partiendo de los hallazgos presentados, poder ahondar en la investigación sobre la experiencia escolar y sus efectos en el desarrollo de actitudes políticas consideradas claves para el sostenimiento de la democracia. Una primera limitación es que los resultados son producto de la información recogida en una toma particular; en ese sentido, sería importante replicar el recojo de información desde una perspectiva longitudinal para corroborar los hallazgos. En segundo lugar, si bien la conformación del grupo seleccionado demuestra cierto grado de diversidad en cuanto a su situación sociodemográfica, familiar y escolar, todavía sigue siendo una muestra de estudiantes que no es representativa del perfil del estudiante escolar promedio. Así, por ejemplo, para la muestra seleccionada, aproximadamente el 85% del grupo estudió en una escuela privada (laica o religiosa) y alrededor del 70% señaló que sus padres contaban con educación superior. En tal sentido, sería importante poder ampliar en el futuro la diversidad de la muestra de modo que den cuenta de la situación socioeconómica y familiar de las estudiantes. Finalmente, justamente porque los resultados presentados no abarcan todo el posible espectro de influencia que podría tener la experiencia escolar como medio de socialización política, sería importante revisar otro tipo de aspectos contextuales que revelen otras escisiones (como las diferencias entre la experiencia urbana y rural, o la experiencia de educación bilingüe, o las diferencias que el componente de género podría provocar) que podrían interactuar con la experiencia escolar.

Ahora bien, pese a lo detallado, como planteé líneas arriba, considero que los hallazgos pueden ser un aporte, en tanto brindan pistas futuras de inves-

tigación sobre el efecto de la experiencia escolar en el desarrollo de actitudes políticas. Por un lado, demuestran la influencia del interés en la política de las estudiantes con respecto a la percepción de estas sobre su propia capacidad para influir en su entorno político; la relación parece ser particularmente fuerte en ambas direcciones. En ese sentido, sería interesante comprobar si es posible establecer una relación de influencia más fuerte en una dirección u otra. Al respecto, Shulz destaca, para el caso de los 28 países del 'IEA Civic Education Study', que el interés en la política de las estudiantes es una variable que influye en sus niveles de eficacia política interna (2005, p. 21). En la misma línea, Carrión, Zárate y Seligson muestran, para el caso peruano, que el interés de las personas en asuntos políticos tendría una influencia positiva y significativa con respecto a su autopercepción como sujetos capaces de influir en la vida pública (2012, p. 59).

Además, creo que estos resultados abren la posibilidad de ahondar en alguna investigación de corte más interdisciplinario, que permita abordar la relación entre experiencia escolar y el desarrollo de mayores niveles de eficacia interna desde la complementariedad entre el campo de las actitudes políticas y el enfoque de desarrollo humano. Desde este último campo, el ideal del desarrollo se entiende en términos del nivel de libertad promovida y garantizada dentro de cualquier sociedad, y, por lo tanto, el objetivo principal de la sociedad sería la expansión de todas las capacidades para que tanto individuos como colectivos sociales tengan la posibilidad de optar por el tipo de vida que tengan razones para valorar (Sen, 2000, p. 34). En ese proceso, Sen destaca la importancia del concepto de «agencia», que se entiende como la autopercepción del individuo como sujeto capaz de elegir su propio proyecto de vida y de tener influencia relevante en su entorno. Considero que este concepto está estrechamente relacionado con el tema desarrollado en el presente trabajo, porque su medición estaría directamente vinculada con el nivel de participación de los individuos en la esfera de lo social, económico y político (Sen, 2000, p. 36), y reflejada en la percepción de los individuos de ser influyentes en su entorno. Adicionalmente, este marco teórico establece un fuerte vínculo entre la expansión de la agencia individual y la instalación de un régimen democrático que permita la propagación de la libertad como un medio indispensable para el desarrollo (Sen, 2000, p. 344).

Por último, los resultados del estudio evidencian la importancia que tendría el entorno familiar como factor que influye –especialmente, a nivel de las discusiones familiares sobre política– en aumentar los niveles de eficacia política interna y de interés en la política de las estudiantes. En los tres últimos modelos trabajados, su reconocimiento de que en sus ámbitos familiares se discutía regularmente sobre temas políticos demostró ser la influencia más fuerte (positiva y significativa) con respecto a ambas variables dependientes. En tal sentido, sería interesante seguir indagando sobre la influencia de la experiencia familiar. Por ejemplo, además de incluir la variable usada en este estudio «discusiones regulares sobre temas políticos», se podría ampliar la aproxima-

ción para incluir variables que puedan dar cuenta de cómo la experiencia de participación de los padres en organizaciones de tipo político o social puede fortalecer el autorreconocimiento de sus hijas e hijos como capaces de incidir en la esfera de lo político.

Al respecto, el Informe Latinoamericano del ICCS destaca, para los seis países incluidos en el estudio, que las estudiantes que señalaron que sus padres tenían interés en temas políticos y sociales demostraron mayores puntajes en conocimiento cívico (Schulz, et al., 2009, p. 71-72), aspecto que se relaciona con la eficacia política interna. Considero que los resultados de la presente investigación podrían abrir una ruta interesante de investigación sobre el desarrollo de actitudes políticas, por un lado, centrándose en analizar el efecto que la familia, como un medio de socialización, podría tener en el desarrollo de las actitudes políticas de las personas en sus etapas de infancia y adolescencia. Como señala Schulz et al., el conocimiento cívico estaría estrechamente relacionado con el contexto familiar de las estudiantes, y en tal sentido, podría ser importante continuar analizando de manera más directa el efecto de la experiencia familiar en el interés que estas muestran hacia asuntos políticos en el Perú, así como su influjo en el aumento de sus niveles de empoderamiento, como agentes capaces de incidir en la esfera pública (2009, p. 85). Por otra parte, sería interesante analizar el efecto complementario que tanto las familias y las escuelas, como instituciones sociales clave, podrían tener en desarrollo de las diversas actitudes políticas de las estudiantes.

Nota biográfica

LARS STOJNIC CHÁVEZ

Es magíster en Investigación en Ciencia Política por la Universidad Pompeu Fabra en Barcelona y licenciado en Sociología por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente, se desempeña como docente del Departamento de Ciencias Sociales en la Pontificia Universidad Católica del Perú, y como jefe del Área de Formación e Investigación Académica de la Dirección Académica de Responsabilidad Social de la misma universidad. Ha trabajado e investigado sobre temas de gestión educativa y participación democrática, formación ciudadana y el efecto de la escuela en el desarrollo de una cultura política democrática sostenible. Su más reciente publicación ha sido «Experiencia educativa universitaria y tolerancia política: Entendiendo la relación desde el análisis de una muestra de estudiantes peruanos» en la Revista Internacional de Educación para la Justicia Social.

Referencias

- Almond, G. A. & Verba, S. (1989 [1963]). *The civic culture: Political attitudes and democracy in five nations*. Newbury Park: Sage.
- Ames, P. (1999). El poder en el aula: Un estudio en escuelas rurales andinas. En M. Tanaka (Ed.), *El poder visto desde abajo: democracia, educación y ciudadanía en espacios locales* (pp. 267-330). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Aragón, J., Cruz, M., de Belaunde, C., Eguren, M., Gonzáles, N. & Román, A. (2016). “La ciudadanía desde la escuela: Democracia y ciudadanía”. Lima: Instituto de Estudios Peruanos y Fundación Gustavo Mohme Llona.
- Bowler, Shaun & Donovan, T. (2002). Democracy, Institutions and Attitudes about Citizen Influence on Government. *British Journal of Political Science*, 32(2), 371-390.
- Carbajo, J. L. & Espino, G. (2001). *Estudiantes y ciudadanos: Líderes escolares en Ayacucho*. Lima: Tarea, Asociación de Publicaciones Educativas.
- Carbajo, J. L. & Sena, A. (1999). *Municipio escolar: Pistas para el ejercicio ciudadano en la escuela*. Lima: Tarea, Asociación de Publicaciones Educativas.
- Carrión, J., Zárate, P. & Seligson, M. (2012). *Cultura política de la democracia en Perú, 2012. Hacia la igualdad de oportunidades*. Lima: Lapop, IEP, Usaid, Barómetro de las Américas y Vanderbilt University.
- Carrión J. & Zárate, P. (2009). *Cultura política de la democracia en el Perú, 2008. El impacto de la gobernabilidad*. Lima: Lapop.
- _____ (2010). *Cultura política de la democracia en el Perú, 2010. Consolidación democrática en las Américas en tiempos difíciles*. Lima: Lapop.
- Crabtree, J. (2006). *Construir instituciones: Democracia, desarrollo y desigualdad en el Perú desde 1980*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Dalton, R. (2004). *Democratic challenges. Democratic choices*. New York: Oxford University Press.
- Dargent, E. (2011). *Demócratas precarios. Élite y debilidad democrática en el Perú y América Latina* (2ª ed.). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education*. Nueva York: Macmillan Publishing Company.
- Diamond, L. (1999). *Developing democracy. Towards consolidation*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Diamond, L., Linz, J. & Martin Lipset, S. (1989). *Democracy in developing countries. Latin America* (Volume Four). Boulder: Lynne Rienner Publishers, Inc.

- Easton, D. & Dennis, J. (1967). The child's acquisition of regime norms: Political efficacy. *American Political Science Review*, 61(1), 25-38.
- Finkel, S. (1985). Reciprocal effects of participation and political efficacy: A panel analysis. *American Journal of Political Science*, 29(4), 891-913.
- Finkel, S. & Smith, A. E. (2011). Civic education, political discussion, and the social transmission of democratic knowledge and values in a new democracy: Kenya 2002. *American Journal of Political Science*, 55(2), 417-435.
- Finkel, S. & Ernst, H. (2005). Civic education in post-apartheid South Africa: Alternative paths to the development of political knowledge and democratic values". *International Society of Political Psychology*, 26(3), 333-364.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México D.F.: Siglo Veintiuno.
- Kahne, J. & Westheimer, J. (2006). The limits of political efficacy: Educating citizens for a democratic society. *PS: Political Science & Politics*, 39, 289-296.
- Kahne, J. & Sporte, S. E. (2008). Developing citizens: The impact of civic learning opportunities on students' commitment to civic participation. *American Educational Research Journal*, 45(3), 738-766.
- Kamens, D. (1988). Education and Democracy: a comparative institutional analysis. *Sociology of Education*, 61(2), 114-127.
- León, E. y Staeheli, M. A. (2001). *Cultura escolar y ciudadanía: Investigaciones etnográficas en Ayacucho y Lima*. Lima: Tarea.
- Leung, Y. W. & Yuen, T. W. W. (2009). Participatory citizenship and student empowerment. The case of a Hong Kong School. *International Journal Citizenship Teaching and Learning*, 5(1), 18-34.
- Marien, S. & Hooghe, M. (2011). Does political trust matter? An empirical investigation into the relation between political trust and support for law compliance. *European Journal of Political Research*, 50, 267-291.
- Ministerio de Educación (2013). *Rutas del aprendizaje. Ejerce plenamente su ciudadanía. VI ciclo. Primer y segundo grados de Educación Secundaria*. Lima: Ministerio de Educación.
- Morrell, M. (2005). Deliberation, democratic decision-making and internal political efficacy. *Political Behavior*, 27(1), 49-69.
- Norris, P. (2011). Chapter 7. *Democratic Deficit: Critical Citizens Revisited*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Print, M., Ornstrom, S. & Skovgaard Nielsen, H. (2002). Education for democratic processes in schools and classrooms. *European Journal or Education*, 37(2), 193-210.

- Reid, A. & Gill, J. (2009). An arm of the state? Linking citizenship education and schooling practice. *International Journal Citizenship Teaching and Learning*, 5(1), 3-17.
- Reimers, F. & Villegas-Reimers, E. (2006). Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático. *Revista Prelac*, (2), 90-107.
- Rodríguez, M., Kohen, R., Delval, J. & Messina, C. (2016). De la escuela democrática a la participación política y ciudadana. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 28(1), 114-129.
- Sarris, W. E. (2012). *Alternative measurement procedures and models for political efficacy* (Working document). Barcelona: RECSM/UPF.
- Sen, A. (2000). *Freedom and development*. Buenos Aires: Ediciones Planeta.
- Schulz, W. (2005). *Political efficacy and expected political participation among lower and upper secondary students. A comparative analysis with data from the IEA Civic Education Study*. Conferencia General de la ECPR, Budapest, 8-10 de setiembre de 2005.
- Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T. & Lietz, P. (2009). *ICCS 2009 Latin American Report. Civic knowledge and attitudes among lower-secondary students in six Latin American countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Stojnic, L. (2009). La escuela, un espacio para la democratización peruana. Un estudio comparado entre la propuesta educativa tradicional y una propuesta educativa alternativa. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1(1), 123-162.
- _____ (2015). El efecto de la experiencia escolar en el desarrollo de actitudes favorables hacia la democracia como mejor sistema político: El caso de estudiantes peruanos recién graduados del nivel secundario. *Colombia Internacional*, 85, 111-139.
- Torney-Purta, J. (2002). The school's role in developing civic engagement: a study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Developmental Science*, 6(4), 203-212.
- Van Dinther, M., Dochy, F. & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6, 95-108.
- Verba, S., Burns, N. & Lehman Schlozman, K. (1997). Knowing and caring about politics: Gender and political engagement. *Journal of Politics*, 59(4), 1051-1072.

Disciplinar y clasificar: Prácticas de lectura
en la Educación Básica Alternativa en Lima

*On disciplining and classifying: Reading practices
in the Alternative Basic Education in Lima*

Nicolás Vargas Ugalde

Pontificia Universidad Católica del Perú
nvargas@pucp.pe

Recibido: 16-5-2016
Aprobado: 26-8-2016

Resumen

En este artículo, exploro las prácticas letradas presentes en una escuela pública del programa de Educación Básica Alternativa. El análisis de la información recogida me permite proponer la presencia de dos prácticas centrales. La primera, la lectura como práctica disciplinaria, tiene a la lectura como medio de control y vigilancia de la disciplina de los estudiantes. La segunda, la lectura como práctica clasificadora, observa la organización de una performance particular cuyo valor reside en conocer y reproducir una forma específica de leer oralmente que –asociada a la procedencia geográfica de los estudiantes– dan sentido a una clasificación del dominio de lo letrado. De forma transversal, se propone que estas prácticas se centran en la forma del texto (no en su contenido) y se encuentran vinculadas a factores socioculturales, que a su vez construyen y dan sentido a ideologías acerca de los estudiantes de la noche, que reproducen desigualdades sociales en el ámbito de la educación básica en Perú.

Palabras clave: Educación Básica Alternativa, literacidad escolar, prácticas letradas, lectura, estudiantes jóvenes y adultos

Abstract

In this article, I explore the reading practices from a public school of the Alternative Basic Education program. Based on the data gathered, I discuss two main practices. In the first one –reading as a disciplinary practice–the event of reading in front of the class turns into a means of controlling and monitoring student discipline. In the second one –reading as a classifying practice–the organization of a particular performance of reading aloud gets associated with the geographical origin of the students and then to their classification within the domain of literacy. Throughout this study, I propose that these practices focus on the form of the text (not on its content) and are linked to socio-cultural factors, which in turn construct ideologies about these young adults studying at night and reproduce social inequalities in basic education in Peru.

Keywords: Basic Alternative Education, school literacy, reading, literacy practices, young and adult students

Disciplinar y clasificar: Prácticas de lectura en la Educación Básica Alternativa en Lima¹

1. Introducción

En el Perú, se sostienen diversos debates acerca de la calidad de la educación básica, discusiones que se desarrollan sobre todo en el nivel macro de este conjunto de temas (políticas públicas, modelos pedagógicos, evaluaciones de rendimiento, entre otros). Aunque son intercambios de ideas ciertamente necesarios, abordan este tema desde el *deber ser*. Hay, por otro lado, un menor énfasis en lo que *es*, y con ello, aludo a lo que sucede en el nivel micro de la realidad educativa: el aula. Este es el espacio en el que se desarrollan las relaciones interpersonales (entre maestros, estudiantes y demás actores sociales involucrados en el proceso educativo) y que –para el interés de este artículo– se realizan a través de lo letrado.

Así, en este artículo, me centro en la actividad de la lectura –en tanto el área de Comunicación es una de las que convoca mayor atención tanto en la academia como en la opinión pública²– y apunto a mostrar cuáles son las prácticas letradas asociadas a ella en el ámbito escolar. En otras palabras, busco responder cómo y para qué se lee en el aula. Específicamente, me ocupo de esta actividad escolar entendiéndola como constituida por un conjunto de eventos letrados –es decir, episodios observables en los que la letra juega un rol importante–, y de prácticas letradas o maneras culturalmente situadas de usar la lectura y la escritura, que siempre están influidas por ideologías sobre diferentes aspectos de la realidad (Barton & Hamilton, 2004; Bloome, Power Carter, Morton Christian, Otto & Shuart-Faris, 2005). A partir de esta consideración, brindo argumentos para mostrar dos prácticas letradas recurrentes que constituyen el *cómo* se emplea la lectura: i) la lectura como práctica disciplinaria y ii) la lectura como práctica clasificadora. Con ellas, finalmente, reviso un conjunto de ideas acerca de un para qué sirve la lectura.

Ahora bien, resulta relevante ubicar esta investigación en una escuela pública, en tanto ella representa un símbolo del Estado que no solo provee de contenidos, sino que se encarga de introducir al estudiante en la sociedad de la que es parte y que, en mi hipótesis de trabajo, contribuye a la construcción de un tipo de ciudadano particular a través de las prácticas letradas que se promueven en el aula. Por supuesto, la formación de la ciudadanía es un proceso complejo y este artículo no busca una explicación concluyente, sino dar luces

1. Esta investigación se basa en mi tesis de licenciatura, cuya versión inicial fue apoyada por el Padet del Vicerrectorado de Investigación y luego sustentada en la PUCP. Agradezco, de igual manera, el reconocimiento otorgado por el concurso nacional de tesis de la Siep.
2. Este interés se ha reflejado en los resultados de encuestas difundidos por los medios masivos de comunicación y, sobre todo, en jornadas de consulta realizadas a nivel nacional con diversos actores de la sociedad (Tovar, 2002).

sobre algunos aspectos de ella y así aportar a otros estudios al respecto (por ejemplo, ver Ames, 1999). Me interesa el programa de la Educación Básica Alternativa (antes conocido como «el turno de la noche») para el estudio, pues en él se concentra un número marcado de migrantes, quienes son protagonistas de cambios que han reconfigurado la sociedad en años recientes (Degregori, 1987; Matos, 2004 [1984]) y cuya experiencia escolar no ha sido suficientemente atendida.

2. Enfoque y metodología

Como es de notar a partir de este planteamiento, mi estudio se ubica en el campo de los estudios socioculturales de la literacidad, que conciben a la lectura como una práctica socialmente situada (Barton & Hamilton, 2004) y, en ese sentido, busca mostrar lo que va más allá del texto en tanto fenómeno cultural (Street & Street, 2004). Mi enfoque se vincula con el análisis del discurso y el estudio de los eventos letrados dentro del aula de clase desde una perspectiva microetnográfica (Bloome et al., 2005), que toma en consideración las identidades sociales, las relaciones de poder y los intrincados procesos culturales de la sociedad en un sentido más amplio.

El trabajo de campo se realizó durante cuatro semanas en una institución de Educación Básica Alternativa (Eba) ubicada en Los Olivos, en las cuales se realizaron observaciones de aula de martes a viernes desde el inicio hasta el final de las clases. Las sesiones correspondieron a dos salones: uno de ciclo intermedio (escolaridad primaria incompleta) con doce estudiantes y otro de ciclo avanzado (equivalente a secundaria) con catorce estudiantes. Se llevaron a cabo entrevistas a las docentes encargadas de las aulas observadas en el área de Comunicación, ambas con experiencia sobre todo en Educación Básica Regular en el sector público y en el privado, pero que enseñan en la Eba como una actividad que constituye una fuente adicional de ingresos. La del ciclo inicial es docente de primaria y tiene 48 años, mientras que la del ciclo avanzado es docente del área de Lengua y Literatura de secundaria, y tiene 36 años de edad. Además, durante los descansos, tuve conversaciones informales con los estudiantes de ambas aulas, cuatro y tres, respectivamente. Los datos de las clases y las conversaciones fueron grabados en audio y transcritos³ sin los nombres de los participantes.

3. Las transcripciones presentadas siguen las siguientes convenciones:

=	Sin pausa
(())	Contexto
[Habla simultánea
()	Ininteligible
...	Fragmento no transcrito
Subrayado	Énfasis
:	Prolongación del sonido anterior
?	Entonación ascendente

Por supuesto, esta constituye una mirada particular con respecto a una realidad bastante compleja. En ese sentido, comparto con Haas y Genishi (2005) el supuesto por el cual el investigador nunca «simplemente» observa un salón de clases, sino que toma una posición y enfatiza en determinados elementos, mientras que deja a otros como contexto. Así, lo que presento es un caso *construido* a partir del interés de esta investigación en pos de entender y explicar las interrogantes planteadas.

3. Los estudiantes de la nocturna

Formalmente, el Ministerio de Educación del Perú (2004) define a los estudiantes de la Educación Básica Alternativa de la siguiente manera:

- (a) No se insertaron oportunamente en el sistema educativo.
- (b) No pudieron culminar su educación básica.
- (c) Requieren compatibilizar el estudio y el trabajo.
- (d) Han egresado del Programa de Alfabetización y desean continuar sus estudios.

Es de notar que los dos primeros ítems son enunciados que inician con una negación: «No se insertaron...» y «No pudieron...». Así, la representación que se hace de estos estudiantes consiste en responsabilizarlos por la situación en la que se encuentran por su incapacidad de insertarse y culminar con el proceso educativo. Se desprende de los enunciados que se trata de estudiantes que se encuentran en desventaja y para quienes es necesario un programa de tipo «remedial», que les brinde aquello de lo que carecen; de este modo, la literacidad (leer y escribir) se construye como un producto deseable y es símbolo de poder (Bloome et al., 2005).

A mi entender, esta es una representación del déficit que presupone una concepción de la literacidad como un paquete finito de conocimientos que el Estado entrega a los estudiantes para empoderarlos. Esta concepción se verá relacionada más adelante con ideas concretas en las prácticas letradas, por ejemplo, cuando se solicita a los estudiantes cumplir con una lista definida de formas de leer o cuando solo se privilegia la comprensión literal de los textos, en lugar de promover una relación crítica con los contenidos. Por lo pronto, como plantean Street y Street (2004), los estudiantes son fijados a una identidad particular a través del lenguaje y esto es especialmente relevante, pues se trata de un documento oficial que, como se ha visto, los representa de manera desventajosa.

En el tercer ítem, en cambio, se manifiesta una necesidad que, efectivamente, encontré entre los estudiantes: «compatibilizar el estudio y el trabajo», trabajar en el día y estudiar en la noche. En su mayoría, los alumnos son trabajadores durante el día: ayudantes de cocina en pequeños restaurantes, personal de limpieza en hostales, vendedores ambulantes y, en el caso de las mujeres,

sobre todo, trabajadoras del hogar. Las mujeres representan el grupo mayoritario en el ciclo inicial, quienes son todas mayores de edad, de aproximadamente veinticuatro años, mientras que en el salón de ciclo avanzado los estudiantes bordean la mayoría de edad, dieciocho años. Trabajo y educación, entonces, son claves en la identidad de estas personas y así lo muestra, por ejemplo, el lema «Estudiar, trabajar y vencer», pintado en una de las banderolas que se prepararon para el desfile de aniversario del colegio. La educación es vista, en este sentido, como un medio para abrirse oportunidades en la sociedad⁴, cuestión que produce sentido al enmarcarlo en lo que otros investigadores han denominado «el mito de la educación» en relación con la ideología del progreso (Ansión, 1995; Montoya, 1990) y que, para nuestro interés, se basa en el supuesto poder de lo letrado (Zavala, 2002).

3. Las prácticas letradas de la noche

3.1 *La lectura como práctica disciplinaria*

El primer hallazgo muestra que, en ambas aulas observadas, la lectura de un texto *sirve* (es decir, se hace algo con él) para establecer (3.1.1.) y vigilar (3.1.2.) un cierto orden durante la clase. A partir de ello, sostengo que esta práctica construye una forma particular de relacionarse con lo letrado y pongo en evidencia que dicha relación se encuentra cruzada por las variables de poder e identidad. Así, esta práctica promueve la construcción de un ciudadano disciplinado.

3.1.1. *El (re)establecimiento del orden*

En esta subsección, muestro cómo la lectura permite a las docentes retomar el control del aula. Por ejemplo, en los tiempos intermedios (cambio de curso, de profesor o luego de los recreos), el aula de clase se presenta como un espacio «libre», en el que los alumnos caminan de un lado a otro, entran y salen, conversan, o estudian por su cuenta; en suma, deciden qué hacer durante ese tiempo y se agencian de lo necesario para hacerlo. Aunque todas estas actividades se encuentran dentro de lo que podríamos esperar en una institución educativa⁵, existe una diferencia cuando las docentes están presentes.

4. Tanto en la consulta nacional mencionada (Tovar, 2002) como en estudios circunscritos a la zona rural (Montero y otros, 2001) se halla testimonio de las expectativas altas presentes en estudiantes y padres de familia.

5. No todas están relacionadas directamente con lo «escolar», también se encuentran actividades comerciales (venta de comida, cosméticos, etc.) realizadas por los propios alumnos. Estas son extensiones de su quehacer diario como jóvenes trabajadores y que –debidamente exploradas– también pueden brindar información sobre el rol de lo letrado.

En la siguiente interacción, se recoge el momento en el que la profesora ingresa al salón luego de uno de los intermedios mencionados. La profesora se ubica en el escritorio principal y, mientras revisa su material, brinda algunas indicaciones a los estudiantes. Ella pide que le entreguen los cuadernos para revisar las tareas pendientes, pero no todos la escuchan. En este contexto, ella plantea la actividad de lectura.

Extracto 1

- | | | |
|---|------------|---|
| 1 | Profesora: | a ver silencio silencio. |
| 2 | | puedes sentarte? y estar en silencio por favor! |
| 3 | | <u>garcía estoy hablando.</u> |
| 4 | | ya lee hijo empieza. |
| 5 | | yacumama vamos a leer ya:cu:ma:ma: |
| 6 | | a ver quién está interrumpiendo? |
| 7 | | a ver para sacarlo. |

Lo que encontramos en este fragmento es una voz que reclama para sí el centro de atención: «estoy hablando!». Esta voz les pide a los alumnos «silencio silencio» con la justificación de que es ella –la profesora– quien está hablando. Aunque puede resultar un detalle menor, no deja de llamar la atención la relación que surge entre la voz de la profesora y el silencio de los alumnos. El silencio ha sido reportado en otros estudios como un rasgo de lo que implica un aula ordenada (Ames, 1999). Esto se evidencia en el hecho de que no se les pide que bajen la voz y continúen con sus conversaciones, sino que se les demanda sentarse sin moverse y se corta toda forma de interacción oral. Así, se busca retomar el control (representado por esta voz) y, con ello, se visibilizan las relaciones de poder que se construyen entre los participantes. Nótese que «¡garcía estoy hablando!» es un enunciado que –más allá de la distancia y formalidad que plantea el uso del apellido– nos revela el ejercicio de un poder central en las interacciones en el aula: la profesora habla y el alumno escucha. En este sentido, el poder no es una noción estática que se concibe como un producto o una relación a priori, sino que se trata de un proceso que se negocia activamente y varía según el contexto (Bloome et al., 2005).

Lo que me interesa mostrar es que el restablecimiento del orden se encuentra atado a la actividad de lectura. Es decir, la lectura no es una actividad cualquiera que sigue luego de la afirmación de la voz de autoridad, sino que es ella misma (la lectura) la que acompaña y da forma a la autoridad de la profesora. El uso de la lectura no es casual; por ello, debe tenerse en cuenta que la lectura escolar constituye una forma cultural construida históricamente, y que sus prácticas no son las únicas ni las más naturales (Street & Street, 2004). Salir a leer al frente de la clase no es lo único que se puede hacer con el texto.

Ahora bien, recordemos que el significado se halla definido en las prácticas que lo constituyen; en ese sentido, un ejemplo es el enunciado siguiente

en la línea 4: «ya lee hijo empieza». La autoridad se manifiesta en la potestad que tiene la docente para asignar el turno de lectura de un texto preestablecido («yacumama vamos a leer ya:cu:ma:ma:»), no de un juego o alguna otra actividad. Así, la docente busca pasar⁶ de un momento «libre» a uno «controlado» y, para ello, usa un mecanismo que incluye a la lectura como pieza central, asociándola a la voz de autoridad. Esta autoridad, además, actúa estratégicamente, pues, como se ve, pasa del uso del apellido del interlocutor «garcía» a «hijo», que es un vocativo que funciona como mitigador de la orden establecida.

Una vez que se tiene un determinado orden establecido –es decir, cuando ya se sabe que el texto será leído y hay un participante con el turno asignado–, la profesora debe asegurarse de que este orden perdure. Así, en la línea 6, la voz de autoridad enuncia en forma de pregunta «¿a ver quién está interrumpiendo?». Por supuesto, esta no espera ninguna respuesta, sino que cumple la función de una advertencia. La maestra levanta la mirada y pasa revista a la clase dirigiéndose simbólicamente a cada uno de ellos. El mensaje es claro: no interrumpen. Así, ambos actores aceptan el hecho de que salir a leer funciona como regulador de la conducta, pues, como se verá, ninguno de ellos lo cuestiona. Se trata, entonces, de un evento en el que se plantea a la lectura como una práctica con la que se busca restablecer la disciplina escolar, instalar reglas y presentarla como una advertencia.

Al final de este extracto, la docente añade en la línea 7: «a ver para sacarlo». De este modo, no solo plantea una advertencia, sino que manifiesta cuál será la consecuencia de romper esta regla: hacer que el infractor salga a leer frente a los compañeros. Esto da pase a un segundo evento de la práctica disciplinaria, puesto que, para poder castigar a los infractores, la docente requiere vigilarlos.

3.1.2. *La vigilancia de la disciplina*

En esta sección, muestro evidencia de una práctica sostenida que no solo recupera el control del aula para la voz de autoridad, sino que vigila la disciplina a lo largo del evento. Con esto, además, demuestro que el uso de la lectura como estrategia de disciplina no es un recurso circunstancial⁷, sino que –a través de la vigilancia– se inscribe en el corazón mismo de la práctica de enseñanza (Foucault, 2009).

6 Puede interesar interpretar el uso de la partícula «ya» desde el uso específico del castellano andino (presente en las docentes y estudiantes). Se sugiere que esta partícula adquiere un valor sustitutorio de un comportamiento anterior por uno nuevo (Cerrón, 2003). Es decir, en este caso, se plantea pasar del caos al orden.

7 Aún si lo fuese, merecería atención en el marco de los recursos pedagógicos con los que cuentan los maestros como parte de su formación. Al respecto se puede consultar Oliart (2011).

Extracto 2

- 1 Profesora: ahora siguiente este
 2 james.
 3 James: nooo!
 4 Clase: ((risas))
 5 Profesora: james.
 6 James: miss!
 7 Profesora: cualquiera voy a llamar (1.0)
 8 que está desatento.
 9 James: yo he estado escuchando.
 10 Profesora: estás jugando.
 11 párate acá.
 12 en el centro.
 13 Clase: ((risas))

En este fragmento, interesa mostrar cómo la profesora designa el siguiente turno cuando termina una intervención. Recordemos que la actividad de lectura ha sido planteada como un castigo para los que interrumpen y, en consecuencia, es de notar que sea la docente quien determina a quién le toca leer. Para esta decisión, solo emplea su criterio y no explica las razones. En algunas pocas ocasiones, apeló también al método de la lista, que no difiere en mayor medida en cuanto a la arbitrariedad de la decisión. No se encontró ocasión en que se preguntase a quién le gustaría salir o se empleara algún método alternativo (y creativo) para hacer menos aleatoria la sucesión de turnos, o –en el mejor de los casos– relacionar la sucesión de turnos con algún criterio pedagógico.

En este punto, encuentro coincidencias con lo que señala De los Heros (2012) acerca de *la ideología del secreto*. La autora plantea la existencia de prácticas regulares por las que el poder se ejerce sobre el otro sin dar explicaciones sobre ninguna de sus decisiones, desde las más simples hasta las más complejas. Ninguno de los sujetos cuestiona estas formas y –desde una perspectiva más amplia– esto tiene implicancias en el ejercicio de la ciudadanía. Se ha visto en otros estudios que la socialización temprana con la autoridad escolar se vincula con relaciones posteriores de otro tipo, como la política (Vásquez & Martínez, 1990), lo cual es especialmente particular en el caso de estos alumnos que, en su mayoría, son adultos y están siendo formados para mejorar su vida cotidiana, tal como se establece en la definición oficial de la Eba.

Ahora bien, en la línea 7, tenemos una muestra del ejercicio de este poder en la respuesta por parte de la profesora: «cualquiera voy a llamar». Esta intervención va de acuerdo con la idea de tomar una medida sin dar explicaciones, que he relacionado con la ideología del secreto. Así, el «cualquiera voy a llamar» deja abierta la posibilidad incierta de ser citado y solo es en la siguiente intervención, en la línea 8, mediada por una pausa de un segundo, que se

puntualiza: «que está desatento». En ese sentido, la única explicación que cabe en esta situación es la que concibe a la lectura como una práctica de control: sale el desatento. Ya no solo se restablece el orden, sino que este se mantiene con la amenaza de la lectura.

Para ahondar en este argumento, propongo introducir la idea de que el control de la disciplina ejercido a través de esta actividad tiene en este momento un componente fundamental: la vigilancia⁸. Esta es una idea poderosa en tanto no estamos frente a un par de hechos aislados en los que el docente plantea la idea de castigar el mal comportamiento, sino que, al encontrar estas manifestaciones de indisciplina presentes a lo largo del evento letrado, se visibiliza cada vez más un sistema de control que se sirve de la lectura como herramienta.

Hacia el final del extracto, se confirma cómo es que opera la mirada de la profesora. Ante la réplica del alumno (línea 9) «yo he estado escuchando», la voz de la autoridad responde «estás jugando». En este punto, se observa un correlato gramatical relevante para la explicación, pues, en los tiempos verbales empleados, la idea de la vigilancia se refuerza como estrategia *constante*: la conjugación del tipo «estar + gerundio» señala que la acción (en este caso, la infracción cometida por el alumno) se está realizando en ese momento. La vigilancia de la docente es efectiva, incluso cuando no está mirando directamente a los estudiantes. En este sentido, propongo que no solo el castigo, sino que el hecho mismo de ser visto constantemente es lo que mantiene al individuo en el sometimiento (Foucault, 2009).

Presento el siguiente extracto para consolidar el argumento que sostengo sobre la práctica disciplinaria y dejar en evidencia cómo es que opera. Una alumna que lee en voz baja logra completar las oraciones con bastante dificultad y, durante su intervención, se evidencian largos silencios. En ese contexto, se produce esta interacción:

Extracto 3

- 1 Alumno: no sabe leer.
- 2 Clase: ((risas))
- 3 Profesora: ya ahorita sale.
- 4 ya vas a leer tú ahorita.

Un alumno de entre el grupo afirma «no sabe leer» usando un tono de broma y que, a la vez, –de manera muy dura– hace explícito lo evidente sobre la performance de su compañera. Al comentario de la línea 1, la clase responde con una risa general. Precisamente, esa risa es la que permite comprender lo

8. Foucault (2009) realiza un repaso por la construcción cultural del orden y señala que la escuela es una institución celadora de él. En la dinámica de esta, estas formas se ponen de manifiesto, por ejemplo, a través de la vigilancia.

enunciado en la línea 1, en la que la identidad de la compañera es construida como la de un sujeto carente, objeto de burla. Por supuesto, más allá de la alumna en cuestión, lo que se estigmatiza es la forma de leer con la que se le identifica.

Ahora bien, ninguno de los alumnos manifestó desacuerdo y tampoco la profesora se ocupó en atender esta evidencia (la alumna tenía serias dificultades para leer o, en todo caso, para hacerlo frente a la clase). La profesora respondió primero de manera general «ya ahorita sale» (línea 3) sin voltear a mirar, anticipando que sería cualquiera quien saldría. Solo después volteó para ubicar al alumno. La profesora conoce a sus alumnos, incluso por la voz, así que no le fue complicado ubicar al autor y continuar «ya vas a leer tú ahorita» refiriéndose directamente a uno de ellos. Con esto último, resulta claro que la vigilancia es una estrategia que tiene a un agente (la voz de autoridad representada por la profesora) bastante bien entrenado para su ejecución, pues los reconoce incluso sin necesidad de observarlos. Así, los estudiantes se encuentran siempre sometidos.

Hasta el momento, se observa, entonces, un evento inicial en el que se presenta a la lectura como un medio para restablecer el orden de la clase (extracto 1) y se la plantea como una amenaza velada. Luego, en los extractos siguientes (2 y 3), se muestran momentos definidos en los que se hacen explícitos el mecanismo de control y, sobre todo, la idea de una estrategia de vigilancia constante. Queda claro, en esta sección, que la lectura no es una «inocente» actividad escolar, sino que –más bien– funciona como un mecanismo de coerción y, con ello, se ve cómo juega un rol central en la formación de un estudiante disciplinado.

3.2 *La lectura como práctica clasificadora*

Se sabe que siempre se lee de una manera particular en cada situación (Zavala, Niño-Murcia & Ames, 2004); sin embargo, no siempre damos cuenta de cuáles de esas formas particulares son las hegemónicas en un ámbito como el educativo. En esta sección, propongo delinear una forma específica de *hacer con la lectura* (que llamaré performance letrada), cuyo cumplimiento le sirve a la maestra para clasificar a los estudiantes en dos grupos: quienes sí saben leer y quienes no saben leer. Luego, argumento que esta práctica es asociada a rasgos de los estudiantes, que tienen que ver con lo social (Gee, 1999) y con lo geográfico (Orlove, 1993).

3.2.1. *Las condiciones de la clasificación*

En los casos observados, saber leer es saber performar la lectura y, para, ello he identificado un conjunto de características que las docentes exigen que los estudiantes cumplan. Las más resaltantes son leer en voz alta, la pronunciación del léxico, la entonación, la postura del cuerpo, entre otras de menor

frecuencia. Estas condiciones que se erigen como normas han sido socialmente construidas como las correctas y su presencia en el aula asegura su pervivencia a través de la repetición.

En la siguiente interacción, se muestra a la profesora brindando indicaciones a una alumna (Liz) que se encuentra ya frente al salón de clase.

Extracto 4

- 1 Profesora: si tienes voz todavía bajo y te pones allá.
 2 Liz: en el centro del agua (...) burbujas pareció.
 3 Profesora: parecía.
 4 Liz: parecía responderle responderle y la empecí [empecí
 5 Profesora: [empecinada
 6 Liz: empecinada boa no quiso moverse seguramente peca=
 7 Profesora: =qué?
 8 Liz: ((se queda en silencio))
 9 Profesora: a ver.
 10 el pecaví pecaví es un pez una animalito.
 11 Liz: el pecaví. genaro valdivia ((se queda en silencio))
 12 Profesora: amonestó severamente.
 13 Liz: amonestó severamente. voy seguir?
 14 Profesora: sigue.
 15 Liz: cuidado con salir hasta [que
 16 Profesora: [hasta ahí nomás cuidado con salir
 17 ya rosa a ver tú.
 18 ahí quiere decir que su papá le dejó dice unas tostadas unas este
 19 hormigas para que pueda comer su hijo.
 20 y luego le dijo que por favor no saliera de la choza no?
 21 hasta que él regrese.

Antes de la intervención de la profesora, la alumna se encontraba ubicada junto a la pizarra, hacia el lado más próximo a su carpeta, incómoda con la tarea asignada. Desde ahí, leía el fragmento del texto encargado. En la línea 1, se le hace explícito a la alumna que tener voz baja es una desventaja y que, sabiendo eso, ella debería buscar remediar la situación. Aquí «todavía» (línea 1) funciona enfáticamente y refuerza el supuesto de que la lectura debe hacerse en voz alta, con una determinada entonación.

En otros momentos similares a este, también es posible hallar voces correspondientes a alumnos que señalan «no se escucha» o «¿ya salió?» siempre en tono de broma, con lo cual refuerzan la idea de que hay una forma de leer y que la compañera no la está performando eficientemente. Esto, también, nos muestra que se trata de un uso extendido, pues tiene resonancia incluso en las bromas de los estudiantes. Se produce en ello una complicidad entre la maestra y los otros alumnos frente a quien está en el turno de lectura. Precisamente,

esto es lo que constituye una práctica, la idea compartida sobre una forma reconocida por los miembros de la comunidad.

Por su parte, el léxico también constituye un punto central que, según se ve en las líneas 4, 6 y 11, no es aprovechado para informar a los alumnos sobre el significado de una nueva palabra, de modo que se enriquezca su vocabulario, sino que solamente se corrige o aclara la pronunciación. Esto se debe a que la forma de pronunciar se identifica y se enseña más fácilmente. Se trata, entonces, de una instrucción bastante específica sobre leer exactamente como se encuentra en el texto. Ahora bien, no se trata simplemente de afirmar que la profesora sigue a pie juntillas el texto sin razón alguna, sino que propongo que hay detrás una estrategia que explico con la noción de prácticas seguras.

Las prácticas seguras son aquellas por las que estudiantes y maestros buscan preservar su dignidad escondiendo el hecho de que poco o ningún aprendizaje se lleva a cabo (Hornberger & Chick, 2001). En palabras de las autoras citadas, un ejemplo claro de ello es el recurso de responder en coro, que se halla en las aulas peruanas y, por supuesto, en las clases que observé:

We conclude that the chorusing, here as in the Peruvian case, functions principally to give students opportunities to participate in ways that reduce the possibility of the loss of face associated with providing incorrect responses to teacher elicitations or not being able to provide responses (Hornberger & Chick, 2001, p. 35).

Así, en el caso de las líneas 2 y 4, por ejemplo, encontramos oportunidades en las que la lectura no es realizada fluidamente debido a palabras que resultan poco o nada familiares para la alumna. La profesora la socorre pronunciando las palabras completas (líneas 3 y 5), las enuncia para hacerlas familiares, pero no dice nada sobre los significados o los contextos en los que se están empleando. Encontré esto de manera sistemática y resalto que se trata de palabras cuyos significados no tienen referentes inmediatos o concretos, y que, más bien, exigirían un ejercicio de abstracción para ser explicados. Precisamente, por ello, sugiero que una razón para pegarse al guion y exigirlo como una instrucción de la performance letrada es evitar entrar en un terreno en el que se expongan tanto la alumna como la profesora. En concreto, la profesora se vería retada a usar recursos pedagógicos que le permitan explicar los conceptos nuevos encontrados en las lecturas; la alumna, por su parte, tendría que ir más allá de la repetición de una cadena sonora. Esta instrucción es, entonces, una práctica segura en la que ninguna de las participantes arriesga su imagen; ninguna de las dos se exige más allá del conocimiento de una pieza léxica.

Tomemos un ejemplo que sirve de contraste, en el que la docente no solo aclara el léxico, sino que lo explica. De la línea 6 a la 10, sobre el «pecaví», la docente va más allá de la repetición de la palabra y señala: «un pez una animalito». No obstante, esta explicación realmente no requiere mayor esfuerzo de elaboración conceptual; la docente recurre a un referente concreto que

simplifica el conocimiento. En este caso, ambas, profesora y alumna, no tienen problema en reconocer un animal y avanzan así sobre terreno seguro. Este tipo de prácticas deben llamar la atención en tanto se encuentran naturalizadas y extendidas en el sistema educativo, tal como se ha encontrado en otras investigaciones (De los Heros, 2012; Hornberger & Chick, 2001).

Para continuar con el tratamiento del léxico, introduzco un extracto que busca reafirmar la idea de que existe un interés marcado en la forma fónica, es decir, en la pronunciación como condición de la buena performance de la lectura.

Extracto 5

- 1 Alexis: en una choza amazónica a orillas del río ucajali genaro valdivian vio
 2 con sorpresa que sus previsionos se acababan (...) e ex [ex
 3 Profesora: [exquisito
 4 Alexis: ah exquesito.
 5 Profesora: ex:qui:si:to:
 6 Alexis: exquesito.
 7 Alexis: ((más adelante en la misma intervención)) sonrisa lleno de orquideyas=
 8 Profesora: =orquídeas
 9 Alexis: orquídeas

Es preciso notar que, luego de la intervención de la profesora en la línea 5, la alumna retoma a partir de la línea 6 y continúa leyendo el cuento. La maestra no vuelve a intervenir, sino hasta la siguiente palabra (en la línea 8), de cuya forma fónica también se ocupa. De igual manera, la alumna escucha la corrección sobre la pronunciación del léxico, retoma la lectura en la línea 9 y continúa leyendo el cuento. Esto continúa así hasta el fin de su turno o, en general, hasta que aparezca una nueva pieza léxica cuya pronunciación requiera la intervención de la docente.

Ahora bien, en ambos casos (líneas 4 y 7), se ve con claridad que la alternancia vocálica del castellano andino podría jugar un rol explicativo en cuanto a la pronunciación que los alumnos realizan; sin embargo, no he registrado ninguna mención a ello directamente. Con la intención de aclarar el tema, indagué con los profesores sobre el tema de variedades regionales incorporadas en la currícula de clase, y recogí algunas opiniones contradictorias sobre el valor de lo cultural y –a la vez– el «problema» (extracto 6) que ello significa en Lima.

Sobre esto último, incluyo el fragmento de una conversación que sostuve con una docente. En ella, tratábamos el tema de la clasificación de estudiantes y apareció el quechua como factor explicativo.

Extracto 6

- 1 Nicolás: y cómo ve esa relación entre lo que leen y escriben? es diferente?
 2 Profesora: sí por ejemplo ellos como están acostumbrados de repente le han
 3 enseñado quechua pues.
 4 Nicolás: ah claro.
 5 Profesora: usted ha visto quechua?
 6 Nicolás: sí sí.
 7 Profesora: el quechua es diferente a lo que nosotros enseñamos en castellano.
 8 como ella sabía quechua antes me contó y por eso no escribía bien y
 9 ahora ha mejorado pero en lectura y eso se enseña en primaria.
 10 está atrasada.
 11 Nicolás: entonces le parece que el quechua no los ayuda?
 12 Profesora: no los ayuda pue porque les hace equivocar en la manera de escribir
 13 no? ((dirige la mirada a una alumna))
 14 pero según dice nosotros también debemos saber quechua porque hay
 15 alumnos que de repente vienen acá a estudiar y hablan quechua y uno
 16 les puede enseñar en quechua.
 17 Nicolás: exacto.

De esta interacción, quisiera resaltar dos puntos. El primero es que, efectivamente, el quechua es visto como una interferencia que, por ejemplo, explica la diferencia que existe entre la lectura y la escritura de un mismo estudiante (líneas 2 y 3). Una alumna, incluso, puede lograr cumplir con las condiciones de la performance letrada y, en ese sentido, mejorar su lectura (línea 9), pero, como se lee en la línea 8, la escritura seguirá siendo una tarea pendiente por el hecho de saber quechua «antes». No obstante, no pretendo presentar la existencia de un conjunto de ideas definido y cerrado sobre el rol del quechua en la educación de estos estudiantes, sino que, más bien, como segundo punto, quisiera relativizar la postura de la profesora. Como se ve de la línea 12 a la 16, en un mismo enunciado, podremos encontrar dos ideas que se contradicen: una que representa a esta lengua de manera negativa en tanto el quechua «les hace equivocar», y una segunda idea que la revalora y la representa de manera más bien positiva, pues «nosotros también debemos saber quechua». Estas valoraciones sobre el quechua no son nuevas ni particulares de estas aulas; se puede ver en otros estudios esta actitud con respecto a esta lengua (Cueto, Andrade & León, 2003) y las concepciones ambivalentes en torno a ella (Zavala, Mujica, Córdova & Ardito, 2014).

Esto último es especialmente interesante, pues me permite dialogar con autoras como De los Heros (2012), que encuentra ideologías contrapuestas en las aulas con respecto al estándar, y Zavala (2012), que propone la presencia de ciertos *dilemas ideológicos* entre los maestros de Educación Intercultural Bilingüe. Con ellas, coincido en que, más allá de las particularidades de los casos que cada investigadora analiza, estos hallazgos posibilitan problematizar las

nociones sobre las ideologías, en la medida que no se trata de sistemas completos, sino que son más bien fragmentados y, como en este caso, incluso, contradictorios. Hay en ello una lucha implícita de diferentes sentidos en pos de hegemonía, lo cual abre la puerta a la posibilidad de instalar nuevas ideas en las que, para seguir con el caso del quechua, la lengua originaria deje de ser vista como un obstáculo para el aprendizaje de los estudiantes.

Más allá de estas consideraciones, busqué contrastar las declaraciones de las docentes con el material que oficialmente se destina para la Educación Básica Alternativa, pero no existe ningún tipo de guía o libro de texto que las docentes usen o tenga a su disposición para llevar a cabo las clases. Según lo que ellas me reportaron, depende de su iniciativa, de la experiencia que tengan, del material conseguido por cuenta propia, etc. De este modo, encuentro profundamente preocupante ya no solo la contradicción a la que hacía referencia en cuanto a la valoración de la lengua originaria, sino la completa invisibilización de estas características presentes en los estudiantes de la Eba. Una forma de reproducir las condiciones de injusticia de un sector de la población mediante la educación es, precisamente, haciendo invisible su propia historia (Anyon, 1981).

En los extractos destacados en esta sección, se ha procurado mostrar la atención que toman las docentes sobre la forma de performar la lectura y, en particular, se ha visto que las dificultades identificadas son asociadas al quechua.

3.2.2. *La clasificación según el lugar de origen*

A continuación, se observará que el cumplimiento de la performance letrada visto en el acápite anterior es usado para generar una clasificación de estudiantes: los que sí saben leer y los que no saben leer. Propongo que lo que se encuentra detrás de esta división no es exclusivamente una consideración vinculada a la lectura misma, sino que las docentes realizan una asociación con otros rasgos de los estudiantes.

El siguiente extracto es parte también de las conversaciones que mantuve con las maestras en los intervalos entre clases, precisamente minutos después de ocurridos los eventos letrados en discusión. Esta inmediatez fue productiva en tanto la experiencia estaba fresca en la memoria de las docentes, y ello permitió un acceso menos trabado a las ideas y valoraciones acerca de esas prácticas. Así, en el extracto 7, una de las maestras comenta sobre las diferencias que ella encuentra en su aula y alude al lugar de origen de los estudiantes como un factor a tomar en cuenta.

Extracto 7

- 1 Nicolás: la minoría es de lima la mayoría es?
 2 Profesora: la mayoría son del campo.
 3 Nicolás: y eso le parece que influye en algo?
 4 Profesora: sí influye para hablar se sienten mal no?
 5 qué dirán si de repente hablo mal. en eso.
 6 Nicolás: y cómo cree que se dan cuenta los otros alumnos?
 7 Profesora: los conocen pue como ellos conversan entre ellos.
 8 cuando vienen nomás ya los conocen.
 9 Nicolás: y usted cómo se podría dar cuenta de que alguien está hablando mal?
 10 Profesora: por el deajo.
 11 Nicolás: ah ya.
 12 Profesora: yo los saco porque tengo años acá.
 13 ya sé mas o menos quién es de la selva y ya yo le pregunto.
 14 a los limeños se les conoce porque son más vivos.
 15 Nicolás: ajá:
 16 Profesora: a los de la sierra son más tímidos.
 17 a los de la selva porque son más fuertes como ella.
 18 es diferente su forma de ser total diferencia.
 19 Nicolás: ajá::
 20 Profesora: por eso yo les hablo yo les llamo la atención a los que son de lima pues.
 21 ustedes tienen su mamá debieran ser mejores que ellos en cambio ellos
 22 ponen más de su parte en cambio ustedes? bueno les llamo la atención
 23 cuando no les veo atentos miren ellos vienen de la sierra estudian y
 24 trabajan al mismo tiempo y ellos mismos hacen su gasto.
 25 en cambio tú tienes más apoyo y trata de mejorar ellos dos han salido
 26 jalados.
 27 Nicolás: ah sí?
 28 Profesora: sí flojos son.
 29 Nicolás: y usted identifica quiénes son de la sierra de la selva y los saca.
 30 Profesora: lo trato de sacar más al que no sabe.
 31 por ejemplo ella no sabía leer y ya ha aprendido bastante.
 32 no sabía leer nada el año pasado le dije que lea.
 33 lee bastante y ha leído seguramente.
 34 Nicolás: entonces sí le parece que mejoran?
 35 Profesora: ha mejorado ella bastante.
 36 no sabía leer nada nada ni el diez por ciento de lo que leer pero hasta
 37 ahorita en escribir sí se equivoca.
 38 ((mirando a la alumna)) la r no no?
 39 después o antes pero en lo que es leer sí.

La riqueza de este diálogo nos permite comprender varios aspectos. Por lo pronto, lo que me interesa resaltar es la idea de que la maestra evalúa la lectura | 141

de sus estudiantes (y a ellos mismos), a partir de variables que están relacionados con factores socioculturales. Esto implica que una determinada manera de leer (la performance letrada) indexa un tipo de identidad. Se construye, de este modo, un *Discurso* (con D mayúscula en el sentido de Gee, 1999) acerca de la lectura que se caracteriza por incorporar otros elementos además del lenguaje en uso. Como ya se ha señalado, la lectura no existe aislada del contexto en el que se emplea.

El lugar de origen es una variable sociocultural que la docente entiende como un problema en tanto generaría en los estudiantes una falta de confianza al momento de afrontar la lectura. El saberse *no limeños*, en términos de la profesora, enfrenta a los estudiantes de provincia a un «qué dirán» cada vez que les toca leer en público, una suerte de evaluación por parte de la docente y de sus pares. En la práctica, estas ideas expuestas por la docente tienen como resultado una clasificación entre i) unos alumnos a los que les pide leer para que aprendan a leer y ii) otro grupo de estudiantes para los que leer en público es menos imperioso, pues, para el caso de ellos, existen otros factores (por ejemplo, la flojera) que serían los que explican su relación con los textos. Es decir, ambos tienen el mismo «problema» (no cumplen con las instrucciones de la performance letrada), pero la maestra otorga diferentes explicaciones para tal problema. Precisamente, en esa asociación, se produce una diferencia sustantiva entre sus estudiantes: los que sí saben leer y los que no. Así, para el interés de este artículo, se construye discursivamente una distinción que, a través de lo letrado, indexa una división entre dos grupos de personas, los de Lima y los de provincia. Por supuesto, uno de ellos se convierte en una suerte de modelo de estudiante, mientras que el otro, de nuevo, se representa de manera deficitaria.

En un sentido más amplio, la maestra reproduce un discurso bastante extendido en nuestra sociedad, la racialización de la geografía (Orlove, 1993). Me refiero a valoraciones asociadas al lugar de origen de los sujetos, tanto positivas como negativas. En términos históricos, Orlove lo propone de la siguiente manera:

The principal contribution of geographical representation of Indians to the national elite discourses, though, was the association between the highlands and the Indians. Precisely like the highlands, the Indians became an «obstacle» which impeded «integration» and thus retarded national «progress» (1993, p. 327).

Ser de provincia, entonces, constituye un «obstáculo» para el aprendizaje y el progreso educativo de los propios estudiantes que –no se debe perder de vista– son ciudadanos accediendo a un servicio del Estado. Con esto, se revela cómo las estructuras de la sociedad atraviesan las paredes de la institución educativa y dejan al descubierto la falsa noción por la cual la escuela es entendida como una suerte de «burbuja», un supuesto espacio aislado en el que se

prepara individuos *para* la sociedad y cuyas actividades son «neutrales». En mi propuesta, en cambio, se entiende a los estudiantes y maestros no solo como actores escolares, sino también como actores políticos inmersos *en* la sociedad (Mujica, 2005), más aún cuando los participantes de esta investigación bordean la mayoría de edad y, efectivamente, son parte de la ciudadanía política y económicamente activa. En ese sentido, suscribo a Trapnell, quien propone abordar la escuela desde una perspectiva crítica que cuestiona su pretensión de presentarse como natural y universal (2011, p. 158).

Ahora bien, como hemos visto hasta ahora, las valoraciones construyen sujetos delimitados –en este caso, «alumnos provincianos tímidos que no saben leer» y «alumnos limeños que saben leer pero que son flojos»–, pero esto no se queda en el plano de las ideas, sino que, con esas definiciones, la maestra clasifica a los alumnos para asignarles roles y actividades específicas en la dinámica de la clase. Es decir, no se trata solamente de una «representación mental» que los profesores se hacen del grupo humano con el que trabajan, sino que ello les permite, en primera instancia, organizar a los estudiantes a su cargo y, en segundo término, desarrollar estrategias particulares para que sus estudiantes «superen» exitosamente las «taras» identificadas. Al respecto, veamos la afirmación de la profesora (de las líneas 33 a la 35) en la que señala que su alumna «ha mejorado bastante». Con ello, valida la clasificación y las estrategias que aplicó durante el año. Se observa, pues, cómo las prácticas les dan significado a las ideas de las docentes recogidas en el extracto presentado.

Para complejizar este hallazgo, presento la siguiente interacción, en la que se continúa conversando acerca de los estudiantes «de provincia». En este fragmento, se evidencia cómo se asocia la dificultad para la lectura con la timidez y el temor. Para conectar con la argumentación anterior, mi propósito es explorar la idea de que un factor externo y ajeno a la voluntad del alumno –como el lugar de origen– se halla finalmente asociado a características intrínsecas de la personalidad del alumno (timidez, temor). Así, el «problema» con la lectura pasa de ser causado por factores externos (como el lugar de origen) a ubicarse dentro del alumno. En otras palabras, los agentes del sistema educativo contribuyen a interiorizar el problema en el estudiante y hacerlo responsable por ello. A continuación, mostraré un panorama más completo de las consecuencias de estas asociaciones entre una determinada forma de leer y los factores a los que esta forma es indexada. Estas consecuencias, a la luz de otras investigaciones, coadyuvan a la reproducción de un determinado orden de cosas que no favorece al estudiante.

Extracto 8

- 1 Nicolás: son tímidos en general o por usted cree alguna razón?
- 2 Profesora: dos tres que en sí no tienen vergüenza pero la mayoría sí tímidos.
- 3 Nicolás: pero eso se deberá: a qué se deberá eso?
- 4 Profesora: no pronuncian bien o de repente temor a que no se pueden grabar bien
- 5 las palabras yo le digo qué importa que se graben todo pero que salgan.

En este fragmento, se observa cómo el ser tímido (línea 2) es presentado como una desventaja para realizar una adecuada performance de la lectura. Esa relación con la personalidad de los alumnos ubica en el interior mismo de ellos las razones por las que no pueden cumplir con la tarea asignada. En esa línea, se puede observar uno de los lemas en las banderolas (preparado también para el desfile de aniversario) que encontré: «No hay sino una regla verdadera de progreso: supérate a ti mismo». Para explicar este vínculo, quisiera traer a colación los hallazgos publicados por Zavala y Córdova acerca de un fenómeno distinto como el motoseo, pero que finalmente trabaja bajo el mismo supuesto: el problema «se supera solamente con la voluntad del sujeto» (2010, p. 58). Este supuesto, entonces, instalaría la responsabilidad *dentro* del alumno, haciéndolo culpable de su propio fracaso.

Sobre esto último, una conversación con una estudiante es particularmente esclarecedora. La alumna se acercó mientras me encontraba conversando con otras de sus compañeras, e hizo una serie de preguntas; de ellas, «¿por qué no entiendo nada de lo que leo?, ¿qué me estará faltando o qué tengo que comer?» llamó la atención de todos. Aunque en el momento causó algunas risas de parte de sus compañeras, pronto nos dimos cuenta de que se trataba de una pregunta que llevaba una preocupación honesta sobre el tema. Las demás estudiantes se mostraron de acuerdo en que la lectura era un tema de preocupación para ellas. A través de ello, se evidencia que también en estas conversaciones informales el discurso gana terreno dentro del sentido común de los propios alumnos; es tal su hegemonía que convence a los estudiantes de verse ellos mismos como sujetos carentes.

En términos más generales, propongo una conexión con una investigación ya clásica en la que se ahonda en relación con las características de los estudiantes (Willis, 1977). En ella, el autor busca los mecanismos por los cuales menores de edad de clase trabajadora consiguen trabajos típicamente asociados a la clase trabajadora; de este modo, perpetúan un ciclo naturalizado en el que cada quien realiza la labor «que le corresponde». La investigación encuentra que la escuela cumple un rol fundamental en este proceso, y halla diversas prácticas y discursos como el que he explorado en cuanto a la individualización de la responsabilidad (que se pone de manifiesto en la forma como la alumna plantea *su* problema). En ese sentido, un lema aparentemente positivo como «supérate a ti mismo», asociado con prácticas letradas como las estudiadas en este artículo, pueden devenir en lo que el autor señala como una noción del estudiante como un sujeto

escindido: por un lado, los profesores reconocen valores en los alumnos (en cuanto al esfuerzo que hacen al estudiar luego de todo un día de trabajo) y, por otro lado, generan que estos interioricen una culpa que los convierte en sus propios peores enemigos. En ese sentido, no debería sorprender que una de las alumnas tenga preguntas como las señaladas en el párrafo anterior, en las que se muestra que esas representaciones de los alumnos como sujetos deficitarios se hallan ya instaladas en ellos mismos.

Ahora bien, no perdamos de vista que estas valoraciones se realizan sobre la base de lo letrado, de una visión particular (y extendida) de lo que es *saber leer*. Esto, en mi análisis, solo reproduce un sistema perverso por el cual la promesa de la Eba no brinda oportunidades, sino que mantiene (o incrementa) la brecha.

4. A modo de conclusión: ¿Para qué sirve la lectura?

La primera práctica analizada tiene a la lectura como medio para restablecer el orden y vigilar la disciplina de los estudiantes. En cuanto a la segunda, observé la organización de una práctica performativa cuyo valor reside en conocer y reproducir una forma específica de leer, con la cual se clasifica a los estudiantes por su lugar de origen. De forma transversal, he mostrado que estas prácticas se centran en la forma del texto (no en su contenido) y se encuentran vinculadas a factores socioculturales, que, a su vez, construyen y dan sentido a ideologías acerca de los estudiantes.

Se comprueba con ello que, efectivamente, la letra escrita es un instrumento, pero no lo es en el sentido de un objeto cualquiera que se usa en función de propósitos ajenos a su propia naturaleza, sino que se instala en el entramado mismo de la enseñanza y contribuye a darle forma. Con ello, lo que he demostrado es que la lectura se ha establecido ella misma como parte de un determinado orden que, como se ha visto, reproduce las desigualdades haciendo partícipe de ello, incluso, a los propios estudiantes. Las risas registradas en los extractos 2 y 3, por ejemplo, muestran una recepción en clave de humor del castigo, con lo cual validan y celebran el rol que les toca cumplir. Nadie reclama. En ese sentido, la hegemonía de este discurso se consolida al lograr inducir al grupo subordinado a verse a través de la mirada del grupo dominante (Luykx, 1998).

Así, una lectura conjunta de estos hallazgos me permite afirmar que se trata de un orden de cosas injusto, que se perpetúa a través de prácticas cotidianas que mantienen a los alumnos *de la noche en el mundo de la noche* –para usar el horario en el que asisten a clases como metáfora–. Las implicancias de esto se relacionan con oportunidades limitadas para acceder a los recursos del Estado y la persistencia de una promesa incumplida en cuanto a lo que se espera de la educación por parte de un sector de la población de escasa movilidad social.

Es relevante recordar que, para el caso de la Educación Básica Alternativa, según su reglamento de funcionamiento, la finalidad es introducir a los

estudiantes en la sociedad a través de la mejora de los desempeños que demanda la vida cotidiana. Con esto en mente, exploré cómo es que estas prácticas nos brindan información más allá de la interacción en el aula y he revisado sus implicancias en la participación ciudadana de estos estudiantes para demostrar que no concuerdan con aquellas propuestas desde el Ministerio de Educación. Se podría afirmar que, en ese sentido, me he encargado de aquello no explícito y que puede identificarse con la noción de «currículo oculto», que resulta útil cuando se trata de desentrañar aquello que se transmite a través de reglas subyacentes que estructuran las relaciones sociales (Torres, 1998). En ese respecto, he sugerido la pervivencia de ideologías fuertemente arraigadas en la sociedad: las formas de toma de decisión contrarias a la intención participativa del programa educativo, la relación con la autoridad a través de prácticas autoritarias en el aula, la estigmatización social vinculada a atributos racializados como el lugar de origen, entre otras prácticas que pueden continuar explorándose con el propósito de hacerlas explícitas y desterrarlas.

Quiero finalizar resaltando que es fundamental detenernos a pensar en la manera en que se producen estos primeros vínculos con lo letrado, pues, como se sabe, el poder simbólico de la lectoescritura excede los límites de la escuela. La literacidad, en esa medida, es fundamento del moderno Estado-nación y de las instituciones que gobiernan la vida en sociedad. Por ello, lo peligroso de estas formas de relacionarse con lo letrado es que sean entendidas como la única posibilidad. A partir de esta realidad, queda la constante tarea de pensar en las alternativas que pueden ofrecerse desde el campo de la pedagogía.

Nota biográfica

NICOLÁS VARGAS UGALDE

Es licenciado en Lingüística y asistente de docencia en la PUCP. Trabaja en la gestión de proyectos de innovación, y la capacitación de docentes en el uso de tecnologías para el aprendizaje en los niveles técnico y universitario. Investiga temas de lenguaje, tecnología y educación.

Referencias

- Ames, P. (1999). "El poder en el aula: un estudio en escuelas rurales andinas". En Tanaka, Martín (ed.), *El poder visto desde abajo: democracia, educación y ciudadanía en espacios locales*. Lima: IEP.
- Ansión, J. (1995). Del mito de la educación al proyecto educativo. En G. Portocarrero & M. Valcarcel (eds.), *El Perú frente al siglo XXI*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Anyon, J. (1981). Social class and social knowledge. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 3-41.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, Niño-Murcia, M. & Ames, P. (Eds.) (2004), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Bloome, D., Power Carter, S., Morton Christian, B., Otto, S. & Shuart-Faris, N. (2005). *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cerrón Palomino, R. (2003). *Castellano andino. Aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cueto, S., Andrade, F. & León, J. (2003). *Las actitudes de los estudiantes peruanos hacia la lectura, la escritura, la matemática, y las lenguas indígenas* (Documento de Trabajo, 44). Lima: Grade.
- Degregori, C. I. (1987). *Conquistadores de un nuevo mundo: de invasores a ciudadanos en San Martín de Porres*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- De los Heros, Susana (2012). *Utopía y realidad: nociones sobre el estándar lingüístico en la esfera intelectual y educativa peruana*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Dyson, A. H. & Genishi, C. (2005) *On the case. Approaches to language and literacy research*. New York: Teachers College Press.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México D.F.: Siglo Veintiuno.
- Gee, J. P. (1999). *An introduction to discourse analysis*. Londres: Routledge.
- Hornberger, N. & Chick, K. (2001). Co-constructing school safetime: Safetalk practices in peruvian and south african classrooms. En M. Heller & M. Martin-Jones (Eds.), *Voices of authority: Education and Linguistic Difference*. Westport: Ablex Publishing.
- Luyks, Aurolyn (1998). Discriminación sexual y estrategias verbales femeninas en contextos escolares bolivianos. *Género en los Andes* (pp. 33-69). Lima: PUCP.
- Matos, J. (2004 [1984]). *Desborde popular y crisis del Estado. Veinte años después*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.

- Ministerio de Educación del Perú (2004). *Reglamento de Educación Básica Alternativa*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Montero, Carmen, Oliart, P., Ames, P., Cabrera, Z. & Uccelli, F. (2001). *La escuela rural: modalidades y prioridades de intervención*. Lima: Ministerio de Educación.
- Montoya, R. (1990). La escuela y el mito civilizatorio de Occidente. En R. Montoya (Ed.), *Por una educación bilingüe en el Perú: reflexiones sobre cultura y socialismo*. Lima: Mosca Azul.
- Mujica, J. (2005). *Las primeras batallas: poder y transgresión en la escuela primaria*. Lima: Grade.
- Oliart, P. (2011). *Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos y Tarea.
- Orlove, B. (1993). Putting race in its place: Order in colonial and postcolonial Peruvian geography. *Social Research*, 2(60), 301-336.
- Street, J. & Street, B. (2004). La escolarización de la literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia & P. Ames. (Eds.) (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Trapnell, L. (2011). ¿Diversificar o interculturalizar el currículo? En S. Frisancho, M. Moreno, P. Ruiz Bravo & V. Zavala (Eds.), *Aprendizaje, cultura y desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria*. Lima: PUCP.
- Torres, J. (1998). *El curriculum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tovar, T. (Ed.) (2002). *Puertas Abiertas. Consulta Nacional de Educación* (Tomos 1 y 2). Lima: Ministerio de Educación.
- Vargas Ugalde, N. (2014). *La noche de la literacidad escolar: prácticas letradas en una escuela pública del programa de Educación Básica Alternativa para estudiantes jóvenes y adultos en Lima* (Tesis de licenciatura). Lima: PUCP.
- Vásquez, A. & Martínez, I. (1996). *La socialización en la escuela: una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.
- Zavala, V. (2002). *(Des)encuentros con la escritura*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- _____ (2012). Dilemas ideológicos en torno a la educación intercultural bilingüe: El caso de la lectura en quechua. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 4, 77- 104.
- Zavala, V. & Córdova, G. (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: PUCP.
- Zavala, V., Mujica, L., Córdova, G. & Ardito, W. (Eds.) (2014). *Quichwasimirayku. Batallas por el quechua*. Lima: PUCP.
- Zavala, V., Niño-Murcia, M. & Ames, P. (Eds.) (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

El efecto de los procesos escolares en el rendimiento
en Matemática y las brechas de rendimiento
debido a diferencias socioeconómicas
de los estudiantes peruanos

*The effect of educational processes
on math achievement and achievement gaps
due to socioeconomic differences
in Peruvian students*

Juan León

Grupo de Análisis para el Desarrollo
jleon@grade.org.pe

Min-Jong Youn

National Youth Policy Institute
myoun@nypi.re.kr

Resumen

Evaluaciones internacionales, regionales y nacionales han mostrado que los estudiantes peruanos tienen serias deficiencias en el aprendizaje de las matemáticas. Así, el identificar variables de procesos escolares que podrían ayudar a mejorar los resultados educativos, en términos de calidad y equidad, es fundamental para la mejora de la educación en nuestro país. El presente estudio se sirve de las bases de datos de Pisa 2012 para estimar un modelo multinivel de coeficientes aleatorios que permita no solo modelar el rendimiento de los estudiantes, sino las brechas educativas asociadas a diferencias socioeconómicas. Los principales resultados del estudio muestran que, entre las variables de procesos escolares usadas en el presente estudio, el clima disciplinario en clase tiene un efecto positivo y significativo sobre el rendimiento promedio de los estudiantes, mientras que el clima escolar y el sentido de pertenencia promedio de los estudiantes en la escuela tienen un efecto sobre las brechas de rendimiento debido a diferencias socioeconómicas.

Palabras clave: procesos escolares, diferencias socioeconómicas, calidad educativa, equidad educativa, Pisa, Perú

Abstract

International, regional and national evaluations have shown that Peruvian students have serious learning deficiencies in math. Thus, in order to improve Peruvian education, it is key to identify variables of school processes that could ameliorate the educational results in terms of educational quality and educational equity. Using 2012 PISA datasets, we estimate a HLM with Random Coefficients in order to model the effect on math achievement and the achievement gap due to socioeconomic differences. Our results show that, among the variables of school processes used in the present study, a disciplinary climate in class has a positive and significant effect on math achievement, while an adequate school atmosphere and the students' sense of belonging have an effect on achievement gaps due to socioeconomic differences.

Keywords: *educational processes, socioeconomic differences, educational quality, educational equity, PISA, Peru*

El efecto de los procesos escolares en el rendimiento promedio y las brechas debido a diferencias socioeconómicas de los estudiantes peruanos

1. Introducción

El objetivo del presente estudio es contribuir al conocimiento sobre el efecto que tienen los procesos escolares, y en particular las prácticas pedagógicas, en el rendimiento de los estudiantes peruanos. Si bien, en los últimos años, se han llevado a cabo diferentes estudios relacionados con esta temática, la presente investigación centra su análisis en las variables de procesos escolares asociadas con las brechas de rendimiento debido a diferencias socioeconómicas de los estudiantes peruanos.

Los procesos escolares implican acciones llevadas a cabo en el aula o la institución educativa (IE) para promover el aprendizaje de los estudiantes (Branch & Deissler, 2013). Su existencia demarca diferencias en contextos de desigualdad social; por ello, ha sido uno de los principales planteamientos del movimiento de investigación en *efectividad escolar*. Entender cómo operan los procesos escolares tiene relevancia científica y también instrumental, pues se trata de variables que pueden ser modificadas a través de políticas educativas e intervenciones específicas que promuevan los aprendizajes dentro de las instituciones educativas.

En el caso peruano, diferentes estudios han encontrado efectos positivos y significativos de los procesos escolares en el rendimiento de los estudiantes (Banco Mundial, 1999; UMC & Grade, 2001; Cueto, Ramírez, León & Guerrero, 2004; Caro, 2004; Asmad et al., 2004; Valdivia, 2004; Agüero & Cueto, 2004; Miranda, 2008; Cueto et al., 2014). Un ejemplo de ello son los estudios llevados a cabo por Cueto et al. (2004); Cueto, Ramírez y León (2006); y Cueto et al. (2014), en los que se encuentra que la demanda cognitiva de los ejercicios que desarrollan los estudiantes en el aula de clase y la retroalimentación que brindan los docentes tienen un efecto positivo y significativo en su rendimiento. De igual forma, los informes de resultados del primer y del segundo Estudio Regional de Calidad Educativa del Laboratorio Latinoamericano de Calidad Educativa (Llece) muestran que el clima del aula y el sistema de evaluaciones que usan los docentes están asociados con el desempeño de los estudiantes en Comunicación y Matemática (Llece, 2001, 2010). A pesar de lo anterior, ningún estudio ha explorado el efecto de las variables de procesos escolares en la reducción de las brechas de rendimiento de los estudiantes debido a diferencias socioeconómicas, lo cual es pertinente, porque tal información podría tener efectos equalizadores frente a las inequidades educativas.

El presente estudio busca contribuir en esa dirección. De ese modo, haciendo uso de los modelos multinivel de coeficientes aleatorios, se va a modelar las brechas de rendimiento de los estudiantes debido a diferencias socioeconómicas en escuelas públicas. Aquello permitirá identificar qué variables de procesos escolares ayudan a mejorar la equidad de los resultados educativos de los estudiantes peruanos. La razón por la cual se exploran los efectos sobre las diferencias socioeconómicas en el rendimiento radica en que estudios recientes

han mostrado que estas son una de las más marcadas entre los factores sociodemográficos de los estudiantes tanto de primaria como secundaria (Benavides, León & Etesse, 2014; Guadalupe, León & Cueto, 2013); incluso, en el caso peruano, las diferencias entre el primer y el quinto quintil socioeconómico son de las más acentuadas entre los países que participaron de Pisa en los años 2009 y 2012 (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD], 2010, 2013).

El presente informe está dividido en seis secciones. La primera corresponde a esta introducción. La segunda sección presenta el marco teórico que orienta la investigación. La tercera sección describe las preguntas e hipótesis de la investigación. Luego, la cuarta sección detalla la metodología empleada para los análisis y, en la quinta sección, se exponen los principales resultados. Finalmente, en la última sección, se ofrece algunas conclusiones en función a los resultados obtenidos.

2. Marco teórico

A mediados de los 60 e inicios de los 70, se llevaron a cabo 2 estudios acerca de las desigualdades educativas en los Estados Unidos, los cuales iniciaron la discusión sobre el rol que cumplen las escuelas y los docentes en el rendimiento de los estudiantes. El primero de estos, realizado por Coleman et al. (1966), tuvo como principal hallazgo que los insumos escolares, como la infraestructura educativa, no tenían un efecto significativo sobre el rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, características de los niños y niñas (ej. raza) y sus familias (ej. nivel socioeconómico) tenían un efecto significativo y explicaban la variabilidad de los resultados en rendimiento. Posteriormente, Jencks et al. (1972), usando la misma base de datos, encontraron los mismos resultados sobre la poca relevancia de los insumos escolares. Por otro lado, en Inglaterra, Plowden Committee (1967) dio a conocer la situación de las escuelas primarias, en un estudio en el que se presentó cómo las características de las familias y sus estudiantes tienen un mayor peso en el rendimiento de los estudiantes que las variables escolares.

Estos estudios no solo originaron la discusión acerca del rol de las escuelas y los docentes, sino también el surgimiento de tres corrientes de investigación orientadas a estudiar qué variables escolares¹ están asociadas a un mayor rendimiento en los estudiantes. Con el fin de ser objeto de políticas educativas, estas corrientes se basan en diferentes modelos conceptuales sobre el proceso educativo que se desarrolla en las escuelas²: i) el modelo de función

1. Las variables escolares implican todas aquellas características vinculadas con la institución educativa, y el aula, que influyen, de manera premeditada o no premeditada, en los procesos de aprendizaje del estudiante. De esta forma, las variables escolares pueden ser conformadas por variables contextuales (ej. insumos de la escuela, infraestructura), prácticas docentes (ej. retroalimentación del docente, clima disciplinario) y procesos escolares (ej. sentido de pertenencia, buena relación docente-alumno) (Branch & Deissler, 2013).

2. Esta taxonomía fue tomada de Schereens y Bosker (1997).

de producción (Hanushek, 1986; Greenwald, Heges & Laine, 1996), ii) el modelo de productividad educativa (Walberg, 1984) y iii) modelos de efectividad integrada (Scheerens, 1990; Creemers, 1994; Stringfield & Slavin, 1992).

El modelo de función de producción se aproxima al proceso educativo como una relación de insumo-producto, en la que los insumos son las características de las escuelas y sus docentes, y el producto son los resultados cognitivos de los estudiantes. Hanushek (1986), y Greenwald et al. (1996) llevaron a cabo una revisión sistemática de los estudios que exploran las relaciones entre insumos escolares y rendimiento. En este, encontraron que existen características de las escuelas y de los docentes asociadas de manera significativa con el rendimiento de los estudiantes. De esta forma, concluyen que es necesario descartar el pensamiento de que la inversión en insumos escolares no tiene efecto sobre los resultados de los estudiantes.

El segundo modelo de productividad educativa es similar al de función de producción, pero con dos diferencias principales: i) la inclusión de variables relacionadas a procesos de aprendizaje y ii) el tomar como unidad de análisis al docente. Walberg (1984) plantea un primer modelo de efectividad educativa, que se basa en el modelo de aprendizajes escolares de Carroll (1963) y lo expande. Además de las cinco variables fundamentales consideradas por Carroll (1963) –habilidad, madurez, motivación, oportunidades de aprender y calidad de instrucción–, Walberg (1984) incluye variables del contexto que influyen en los resultados educativos, tales como características del hogar, el docente, sus pares y uso del tiempo fuera de la escuela. De esta manera, plantea que el proceso educativo no es solo determinado por variables del individuo, sino también por variables relacionadas con la instrucción y el contexto educativo.

Finalmente, el tercer modelo conceptual es desarrollado a inicios de los 90. En esa línea, se encuentran los estudios realizados por Scheerens (1990) y Creemers (1994) en Europa, y Stringfield y Slavin (1992) en Estados Unidos. El modelo recoge las ideas de los modelos anteriores y adiciona los siguientes aspectos: i) la inclusión de variables de procesos escolares en la escuela y ii) la interacción entre niveles. En este segundo aspecto, se analiza si las variables escolares (insumos, contexto o procesos) impactan en la relación entre variables del docente y el rendimiento del estudiante, así como si las variables a nivel del docente impactan en la relación entre las variables del estudiante y el rendimiento. Gracias a estas ideas, el modelo puede explorar dos aspectos principales. En primer lugar, es posible evaluar qué variables de los procesos escolares permiten mejorar el desempeño de los estudiantes. En segundo lugar, a partir de este, se pueden explorar las interacciones entre niveles que permiten que se modelen las brechas de rendimiento debido a diferentes aspectos sociales y demográficos de los estudiantes.

Las tres corrientes detalladas se encuentran incluidas dentro de la literatura educativa sobre *efectos escolares*³, pero solo las dos últimas pueden ser tomadas

3. En la literatura internacional, se denomina «*School effects*».

en cuenta dentro de los modelos de *eficacia escolar*. Ello se debe a que exploran el efecto de variables de procesos escolares sobre el rendimiento de los estudiantes controlando las diferencias socioeconómicas y demográficas. De este modo, el enfoque de efectividad integrada se constituye como el más completo, puesto que permite estimar los efectos de los procesos escolares sobre el desempeño de los estudiantes y, a partir de ello, explorar aspectos de la calidad educativa.

Partiendo de todo lo anterior, es pertinente definir el concepto de procesos escolares a partir de la literatura de *eficacia escolar*. Branch y Deissler (2013) nos indican que son las diferentes acciones que realizan los actores educativos, es decir, estudiantes, docentes y directores. Estas acciones, dirigidas tanto a nivel del aula como de la institución educativa, tienen como resultado final la promoción del aprendizaje de los estudiantes. Así mismo, las variables de procesos escolares identificadas por los estudios de *eficacia escolar* son resumidos por Luyten, Scheerens y Van Ravens (2011) en tres niveles: i) sistema, que incluye los aspectos macro vinculados a lineamientos políticos generales, la malla curricular y el financiamiento de las escuelas; ii) institución educativa, que implica aquellas gestiones al interior de las escuelas, a nivel de infraestructura y pedagogía; y iii) aula de clase, que resalta las dinámicas entre docentes y estudiantes que cotidianamente influyen en los procesos de aprendizaje de los segundos.

En los últimos años, son diversos los estudios que han explorado el efecto de las variables escolares en el desempeño de los estudiantes, ya sea a nivel internacional (Luyten et al., 2011) o regional (Murillo et al., 2007). Sin embargo, son pocos los estudios que han explorado el efecto de las variables escolares sobre las brechas de rendimiento que responden a diferencias socioeconómicas de los estudiantes. Lee y Bryk (1989) desarrollaron uno de los primeros estudios con esta temática y, encontraron que, para una muestra de estudiantes de secundaria, un clima escolar adecuado ayudaba a reducir las brechas de rendimiento en Matemáticas debido a diferencias por raza; por su parte, el tamaño de la escuela y el ambiente disciplinario ayudan a reducir las brechas de rendimiento debido a clases sociales y antecedentes académicos.

Lee, Smith y Croninger (1997) prestaron atención a las variables relacionadas con los procesos escolares. En una muestra de estudiantes de secundaria en Estados Unidos, hallaron que los procesos vinculados a la responsabilidad colectiva y organización académica de la escuela contribuyen a reducir las brechas de rendimiento en Ciencias y Matemáticas generadas por diferencias socioeconómicas de los estudiantes. De otra forma, los hallazgos de Albernaz, Ferreira y Franco (2002) en escuelas secundarias de Brasil sugieren que el nivel educativo de los docentes y las variables de eficiencia interna de las escuelas ayudan a explicar las brechas de rendimiento debido a diferencias socioeconómicas.

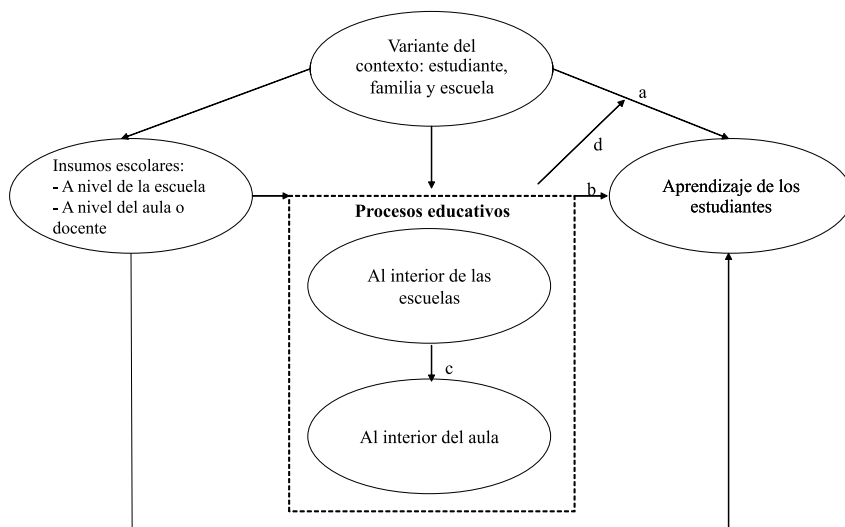
Asimismo, Franco et al. (2007) exploraron esta temática en una muestra de estudiantes de primaria. Los investigadores encontraron que las brechas de rendimiento debido a diferencias socioeconómicas incrementaban en escuelas donde los docentes dan retroalimentación a los estudiantes y trabajan temas

de resolución de problemas en clase. Este resultado, a diferencia de los anteriores, muestra que aquellos procesos escolares tienen una magnitud diferente por grupos socioeconómicos: los de mayor nivel socioeconómico son los que reciben en mayor cantidad este tipo de prácticas; por tanto, se ampliaría más las brechas de rendimiento por diferencias socioeconómicas.

Finalmente, Lee, Franco y Albernaz (2009) realizan un estudio comparativo en cinco países con la finalidad de ver el efecto de diferentes variables escolares relacionadas a políticas educativas sobre el rendimiento promedio de los estudiantes y las brechas de rendimiento debido a diferencias socioeconómicas. Los autores, haciendo uso de las bases de datos del estudio Pisa 2003, no encontraron variables transversales que permitan afirmar que existe una política educativa universal para reducir la inequidad en las escuelas; sin embargo, hallaron que las tasas de ausentismo de los estudiantes y el sentido de pertenencia ayudan a reducir las brechas de rendimiento por niveles socioeconómicos en Brasil y México, respectivamente.

El mapa conceptual mostrado a continuación es una adaptación del mapa propuesto por Scheerens (1990) y resume la información acerca de las diferentes relaciones planteadas en esta sección.

Figura 1. Mapa conceptual sobre eficacia escolar



a = El efecto de las variables de contexto de los estudiantes y sus familias sobre el rendimiento (ej. nivel socioeconómico)

b = El efecto de las variables de procesos escolares sobre el rendimiento

c = Interacción entre variables de procesos escolares de la escuela y del aula

d = El efecto de las variables de procesos escolares sobre la brecha socioeconómica de los estudiantes y su familia

Fuente: Elaboración propia

2.1 Eficacia escolar en Latinoamérica

La literatura acerca de la *eficacia escolar* en Latinoamérica no es abundante, pero existe un número considerable de estudios sobre el tema que se han venido realizando durante las últimas dos décadas, tanto de corte cualitativo y cuantitativo (Murillo, 2003). Los estudios de corte cualitativo indican que las variables de procesos escolares son importantes y estarían explicando los buenos resultados de las escuelas consideradas como efectivas. Los resultados más resaltantes son la coordinación de prácticas de enseñanza entre docentes, la buena relación entre los diferentes actores educativos en la escuela, el acompañamiento pedagógico en el desarrollo de los aprendizajes, la organización de la escuela y el liderazgo de las autoridades de la escuela.

Los estudios cuantitativos son los que, en mayor medida, se han realizado en las últimas dos décadas. Este predominio se debe, principalmente, a que desde 1990 se ha incrementado el número de bases de datos disponibles para el desarrollo de investigación educativa. Este incremento en la disponibilidad de la información ha sido motivado por tres factores. En primer lugar, destaca la mayor participación de países latinoamericanos en evaluaciones internacionales, como el Programme for International Student Assessment (Pisa), Trends of International Mathematics and Science Study (Timss) y Progress of International Reading Literacy Study (Pirls). En segundo lugar, se debe considerar el desarrollo de evaluaciones regionales en Latinoamérica como el primer y el segundo Estudio Regional Comparativo Educativo por parte del Laboratorio Latinoamericano de Calidad Educativa (Llece) en 1997 y 2006, respectivamente, y el estudio de eficacia escolar en Iberoamérica, realizado por el Convenio Andrés Bello (Cab) en el año 2002 (Murillo et al., 2007). En tercer lugar, se encuentra el continuo desarrollo de evaluaciones nacionales del rendimiento al interior de cada país en la región. Finalmente, se debe tomar en cuenta el mayor desarrollo de estudios de casos al interior de cada país para describir y entender la problemática escolar.

Los principales estudios de corte cuantitativo son los estudios realizados a nivel regional por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (Llece) en los años 1997 (Llece, 2001) y 2006 (Llece, 2010) y por la Cab en el 2002 (Murillo et al., 2007). Estos estudios, además de comparar el rendimiento de los estudiantes en Latinoamérica, permitieron explorar qué variables de procesos escolares están asociadas con un mayor rendimiento en Matemática y Comprensión Lectora. Así, en los estudios realizados por Llece (2001, 2010), se encontró que el clima escolar permite explicar las diferencias en el rendimiento escolar incluso cuando se controla por el nivel socioeconómico de los estudiantes y los insumos de las escuelas. Otras variables de procesos significativas, pero solo en el primer estudio, fueron la evaluación continua de los estudiantes y la participación activa de los padres en la escuela. En el caso del estudio realizado por la Cab, a diferencia del que llevó a cabo Llece, la muestra intencional de escuelas está conformada por nueve países de

Iberoamérica, que fueron seleccionados de acuerdo con el nivel de desempeño de sus estudiantes⁴. Este estudio encuentra que las variables de procesos asociadas con el rendimiento en Comprensión Lectora y Matemática son el clima en el aula, la preparación de las clases por parte de los docentes, satisfacción con el trabajo en la escuela, tiempo de enseñanza y la calidad del currículo.

A nivel de cada país en la región, diferentes estudios han abordado el análisis de los procesos escolares al interior de las aulas de clase y su efecto sobre el rendimiento. Estos estudios hacen uso de bases de datos nacionales para poder explorar la *eficacia escolar* y han encontrado resultados similares a los de estudios comparativos regionales (Schmelkes et al., 1997; Piñeros y Rodríguez, 1998; Cervini, 2001; Benavides, 2002; Cueto, 2004; Cueto et al., 2006).

2.2 *Eficacia escolar en el Perú*

En el Perú, son pocos los estudios que han abordado el análisis de los procesos escolares al interior de las aulas de clase y no hay estudio alguno que haya explorado el efecto de las mismas en las brechas de rendimiento de los estudiantes, en especial, la socioeconómica. La mayoría de investigaciones en el Perú son de corte transversal, con datos del rendimiento de los alumnos en un solo punto en el tiempo (Banco Mundial, 2001; UMC & Grade, 2001; Caro, 2004; Asmad et al., 2004; Valdivia, 2004; Agüero & Cueto, 2004; Cueto et al., 2004). Principalmente, estos estudios han utilizado variables relacionadas con los recursos de la escuela, así como con las características del docente y de las aulas de clases. Cueto et al. (2004), sirviéndose de las bases de datos de la evaluación nacional y analizando los cuadernos de trabajo de los alumnos, hallaron que aquellos docentes que desarrollaban ejercicios de mayor nivel de demanda cognoscitiva y que brindaban adecuada retroalimentación a sus alumnos logran que estos alcancen mejores resultados.

Además, Cueto et al. (2004, 2006) y Cueto et al. (2014) realizaron estudios en los cuales utilizaron medidas a inicios y fin de año escolar para poder identificar las variables asociadas con el aprendizaje de los estudiantes. En el primer estudio, realizado en el año 2003, encontraron que, en aquellas aulas en las que las relaciones entre los alumnos eran cordiales, el rendimiento era mayor. En los estudios realizados en 2003, 2004 y 2006, nuevamente se analizan los cuadernos de trabajo de los alumnos en Matemática y Comunicación, a partir de lo cual se encontró, coincidentemente, que los docentes que desarrollaban ejercicios de mayor demanda cognoscitiva y que brindaban retroalimentación a sus alumnos obtenían mejores resultados en el rendimiento en esas áreas.

En resumen, tomando en cuenta la literatura internacional, latinoamericana y local, son las variables pedagógicas y los procesos escolares los que

4. Se seleccionaron tres grupos de escuelas al interior de cada país: escuelas eficaces, escuelas de eficacia media y escuelas ineficaces.

tienen un efecto importante sobre el rendimiento de los estudiantes, especialmente aquellas relacionadas con los procesos que se desarrollan al interior del aula de clase. Sin embargo, no existen estudios a nivel local que exploren el efecto de las variables de procesos escolares en las brechas de rendimiento de los estudiantes, en especial, debido a diferencias socioeconómicas.

3. Preguntas de investigación, objetivos e hipótesis

El presente estudio tuvo dos objetivos centrales. Cada uno de ellos incluyó preguntas de investigación que fueron respondidas mediante modelos estadísticos descritos en detalle en la sección correspondiente al diseño metodológico. El primer objetivo buscó explorar el efecto que tienen las distintas variables de procesos escolares sobre el rendimiento de los estudiantes en Perú controlando por variables individuales, familiares, contextuales e insumos: ¿Cuál es el tamaño del «efecto escuela»? ¿Cuál es el peso de las variables de procesos escolares en su conjunto? ¿Qué variables de procesos escolares son las más relevantes para explicar el rendimiento de los estudiantes?

Las hipótesis del estudio sobre los efectos de las variables de procesos para estas preguntas se basaron en la literatura existente en el Perú sobre efectividad escolar. Esperábamos que prácticas docentes que han sido identificadas cuantitativamente y cualitativamente como típicas de un «docente efectivo», tales como, planificación anticipada y organización de la clase, cobertura del currículo y retroalimentación a los estudiantes, resulten también significativas en los modelos estadísticos. Asimismo, esperábamos que variables como el liderazgo o gestión técnico-pedagógica del director tuvieran un efecto positivo y significativo sobre el rendimiento.

El segundo objetivo del estudio buscó explorar la asociación entre las variables de procesos escolares y las desigualdades socioeconómicas en el rendimiento de los estudiantes peruanos: ¿Cuál es el efecto que las variables de procesos escolares en la brecha socioeconómica en rendimiento? ¿Cuánto de la brecha se debe a diferencias en las prácticas de los profesores y de los directores?

En el caso de las preguntas para este segundo objetivo, se encontró literatura menos desarrollada y, por tanto, las hipótesis de trabajo fueron más exploratorias. Estas proponían que las variables de procesos escolares tendrían un efecto positivo en reducir las inequidades existentes por niveles socioeconómicos en el rendimiento de los estudiantes. Es decir, los procesos impactarían más a estudiantes de niveles sociales más bajos que a alumnos de niveles más altos. De esta forma, si bien es esperable que las variables de procesos escolares tengan un efecto positivo y significativo a lo largo de todo el sistema educativo, puede ser, también, que la magnitud de los efectos de procesos sea mayor en contextos de mayor vulnerabilidad social (escuelas con menores recursos).

4. Metodología

4.1 Bases de datos

El Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (Pisa) es una evaluación internacional orientada a estudiantes de quince años matriculados en la educación formal secundaria. Las pruebas Pisa están organizadas por la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico⁵); los participantes son principalmente países industrializados miembros de la OCDE, junto con algunos países en desarrollo que voluntariamente han decidido participar en la evaluación. Las pruebas Pisa se vienen realizando cada 3 años desde el año 2000 y evalúan 3 áreas del conocimiento en los estudiantes: Comprensión Lectora, Matemática y Ciencias. Perú ha participado en 3 rondas de Pisa: 2000, 2009 y 2012. En el presente estudio, se utilizará la última ronda de Pisa disponible para el Perú (2012), que tuvo como énfasis la enseñanza de las matemáticas.

Las bases de datos de Pisa, para el caso del Perú, tienen inferencia a nivel nacional, por área de residencia de la institución educativa y tipo de gestión de la institución educativa. El número de estudiantes evaluados en la última evaluación de Pisa (2012) fue sido de 6035 estudiantes en 240 instituciones educativas. Asimismo, dado el énfasis del presente estudio en aportar al planteamiento de políticas educativas públicas a partir de la identificación de variables escolares que influyan en el rendimiento de los estudiantes a nivel secundario, se precisa estudiar estos aspectos en estudiantes e instituciones educativas de gestión pública. Esta decisión también radica en el enfoque exploratorio de nuestro segundo objetivo, motivo por el cual se decidió prestar atención a un solo tipo de gestión educativa. La siguiente tabla da un alcance de la muestra para el presente estudio.

Tabla 1. Muestra de estudiantes e instituciones educativas

		Urbano	Rural	Total
Estudiantes	%	79,3	20,7	100,0
	n	(3771)	(985)	(4756)
Instituciones educativas	%	68,9	31,1	100,0
	n	(126)	(57)	(183)

Fuente: Elaboración propia

5. Puede consultarse Organisation for Economic Co-operation and Development (s.f.).

4.2 Variables

A continuación, se desarrolla cuál fue la variable dependiente para el presente estudio:

- Rendimiento en Matemática: Se cuenta con cinco puntajes o valores posibles (pv1math – pv5math) en la prueba de Matemática para los estudiantes. Los puntajes de los alumnos fueron estimados usando *Mixed-coefficient Multinomial Logit Model* (OECD, 2014); este tipo de modelo estima la distribución de los puntajes de los individuos considerando tanto la información de la prueba (dificultad del ítem) como las características de la población (ej. género, ocupación del padre). Por ello, este modelo nos permitió calcular los diferentes valores posibles en los puntajes del estudiante y relacionarlos con las características del mismo.

A nivel del estudiante y sus familias, se usaron las siguientes variables:

- Índice socioeconómico y cultural de las familias (ESCS): Este refleja las características socioeconómicas y culturales de las familias de los estudiantes que son parte de la evaluación Pisa. Está compuesto por tres indicadores: nivel ocupacional de los padres, nivel educativo de los padres y el índice de posesiones en el hogar; los tres fueron combinados mediante el uso del análisis de componentes principales con la finalidad de maximizar la varianza explicada por cada variable (OECD, 2014).
- Género: Se trata de una variable dicotómica que toma el valor de 1 si el estudiante es mujer y 0 si es hombre.
- Lengua: Esta variable dicotómica toma el valor de 1 si el estudiante habla otra lengua que no sea el castellano en casa y 0 en cualquier otro caso.
- Estructura familiar: Contempla variables dicotómicas relacionadas con la estructura familiar, específicamente vinculadas con la presencia de los padres en los hogares nucleares. Se incluyen variables que toman el valor de 1 si el hogar tiene ambos padres y 0 en cualquier otro caso, y otra variable que toma el valor de 1 cuando en el hogar ninguno de los padres está presente y 0 en cualquier otro caso.
- Edad para el grado: Esta variable dicotómica toma el valor de 1 si el estudiante se encuentra en el grado para su edad y 0 en cualquier otro caso.
- Educación preescolar: Esta variable dicotómica toma el valor de 1 si el estudiante asistió por más de un año a educación preescolar y 0 en cualquier otro caso.

A nivel de la institución educativa, se usan las siguientes variables contextuales:

- IE urbana: Esta variable dicotómica toma el valor de 1 si la escuela se ubica en un área urbana y 0 en cualquier otro caso.
- Proporción de estudiantes mujeres: Esta variable refleja la proporción de estudiantes encuestadas que son mujeres.
- Nivel socioeconómico promedio de la institución educativa: Esta variable indica el nivel socioeconómico promedio de las familias de los alumnos matriculados en la institución educativa.

- Recursos educativos en la institución⁶: Este índice refleja si la institución educativa cuenta o no con diferentes recursos educativo para la enseñanza, tales como i) equipos para los laboratorios, ii) materiales educativos, iii) computadoras para la enseñanza, iv) conexión a Internet, v) programas de computación y vi) materiales de consulta (Alpha de Cronbach⁷: 0,89).

A nivel del aula, las variables relacionadas prácticas pedagógicas son las siguientes:

- Apoyo de los docentes a los estudiantes: Este índice refleja la percepción de los estudiantes con respecto al apoyo que les brinda el docente de Matemáticas en el aula de clase. Así, se preguntó a los estudiantes con qué frecuencia este realiza lo siguiente: i) muestra interés en el aprendizaje de cada uno de sus estudiantes, ii) brinda ayuda adicional en caso algún estudiante lo necesite, iii) ayuda con el aprendizaje de sus estudiantes, iv) continúa enseñando hasta que sus estudiantes aprendan, v) da la oportunidad a los estudiantes de expresar sus opiniones (Alpha de Cronbach: 0,73).
- Activación cognitiva en las clases de Matemáticas: Este índice refleja la percepción de los estudiantes con respecto a si el docente realiza acciones para estimular cognitivamente a los estudiantes. Se preguntó a los estudiantes qué tan frecuentemente su docente de Matemática realizaba lo siguiente: i) plantea preguntas que generan a los estudiantes reflexionen sobre el problema, ii) desarrolla ejercicios que requieren del estudiante pensar por un largo rato en la solución, iii) indica que los alumnos deben de decidir por cuenta propia los procedimientos a seguir para resolver problemas complejos, iv) formula ejercicios que no requieren una solución obvia o inmediata, v) desarrolla ejercicios en diferentes contextos para saber si se entendieron los conceptos, vi) les enseña a aprender de sus errores, vii) pide que los estudiantes expliquen cómo desarrollan los ejercicios, viii) plantea ejercicios que requieren usar conceptos aprendidos pero en contextos diferentes, ix) propone ejercicios que pueden ser resueltos de diferentes maneras (Alpha de Cronbach: 0,76).
- Clima disciplinario adecuado en la clase de Matemática: Este índice refleja la percepción de los estudiantes con respecto a la disciplina que hay en sus clases de Matemática. Se les preguntó con qué frecuencia sucedía en clase lo siguiente: i) no escuchan lo que dice el docente, ii) hay desorden y ruido durante la clase, iii) los docentes tienen que esperar largo rato para empezar la clase, iv) no pueden trabajar bien en clase, v) no se puede empezar a trabajar sino hasta un buen rato después de empezada la clase (Alpha de Cronbach: 0,78).

6. Los índices fueron contruidos usando un análisis factorial confirmatorio (Kline, 2005). Así mismo, en el caso de las escalas relacionadas a los docentes, se volvió binarias las respuestas de los estudiantes.

7. Alpha de Croncach es un coeficiente calculado para medir la fiabilidad de las escalas de medidas. De esta forma, mientras el coeficiente se acerque más a su valor máximo 1, mayor será la fiabilidad de la escala.

A nivel de la institución educativa, las variables relacionadas con los procesos educativos son las siguientes:

- Sentido de pertenencia de los estudiantes: Este índice refleja el sentido de pertenencia que tienen los estudiantes con su escuela. Se preguntó a los alumnos qué tan de acuerdo estaban con los siguientes enunciados: i) «siento que no pertenezco a esta escuela», ii) «hago amigos fácilmente en la escuela», iii) «siento que pertenezco a esta escuela», iv) «me siento raro o fuera de sitio en la escuela», v) «los otros estudiantes se parecen a mí», vi) «me siento solo en la escuela», vii) «me siento feliz en la escuela», viii) «las cosas son buenas en mi escuela» y ix) «estoy satisfecho en esta escuela» (Alpha de Cronbach: 0,78).
- Buena relación entre los estudiantes y el docente: Este índice refleja la percepción de los estudiantes sobre la relación que tienen con los docentes de su escuela. Se les preguntó qué tan de acuerdo estaban con los siguientes enunciados: i) los estudiantes se llevan bien con sus docentes, ii) la mayoría de los docentes están interesados en el bienestar de los estudiantes, iii) la mayoría de los docentes realmente escuchan lo que los alumnos tienen que decir, iv) los docentes ayudan a los estudiantes en caso necesiten ayuda extra y v) la mayoría de los docentes tratan a los alumnos de manera justa (Alpha de Cronbach: 0,66).
- Espacios de participación para los docentes en la IE generados por el director: Este índice mide la labor del director para facilitar espacios de diálogo y participación de sus docentes. Se preguntó al director con qué frecuencia realiza las siguientes acciones: i) da oportunidades a los docentes para que formen parte de la toma de decisiones en la institución educativa, ii) compromete a los docentes a que colaboren para construir una cultura de paz escolar para lograr un desarrollo continuo de la institución, iii) hace participar a los docentes en la revisión de las políticas de manejo de recursos al interior de la institución educativa (Alpha de Cronbach: 0,76).
- Autonomía de la IE: Este índice refleja el nivel de autonomía de la escuela en diferentes decisiones relacionadas con el manejo de la escuela. Se preguntó si los docentes y directores asumían la responsabilidad para realizar las siguientes acciones: i) seleccionar docentes para ser contratados, ii) despedir docentes, iii) establecer los salarios de entrada de los docentes, iv) establece los aumentos salariales, v) formular el presupuesto de la escuela, vi) decidir sobre el presupuesto de la escuela, vii) establecer las medidas disciplinarias a los estudiantes, viii) establecer las políticas de evaluación, ix) aprobar qué estudiantes son aceptados en la escuela, x) definir los textos escolares que se van a usar, xi) determinar el contenido de los cursos, y xii) definir los cursos que se van a dictar (Alpha de Cronbach: 0,71).

La siguiente tabla nos muestra los estadísticos descriptivos de las variables individuales, familiares y escolares consideradas para el presente estudio.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las variables individuales, familiares y escolares^{1/}

	Media	E.E. ^{2/}	Mínimo	Máximo
Variable de estudio				
Rendimiento promedio en Matemática	349,63	(3,322)	108,90	641,23
Variables individuales y familiares				
Edad en meses	189,39	(0,049)	183,96	195,00
Mujeres (%)	51,37	(2,011)	0	1
En edad para el grado (%)	67,47	(1,423)	0	1
Educación temprana (%)				
No asistió	16,59	(0,988)	0	1
Un año o menos	24,95	(0,892)	0	1
Más de dos años	55,34	(1,450)	0	1
No respondió	3,12	(0,313)	0	1
Índice socioeconómico y cultural (ISCS)	-0,24	(0,036)	-3,41	2,53
Estructura familiar (%)				
Monoparental	13,79	(0,525)	0	1
Nuclear	70,07	(0,802)	0	1
Extendido y otros	3,28	(0,325)	0	1
No respondió	12,86	(0,654)	0	1
Lengua en el hogar (%)				
Castellano	87,78	(1,298)	0	1
Otra lengua	8,03	(1,204)	0	1
No respondió	4,20	(0,351)	0	1
Variables contextuales				
IE ubicada en un área urbana (%)	76,30	(2,888)	0	1
Nivel socioeconómico promedio de la escuela	-0,24	(0,036)	-1,88	0,90
Proporción de estudiantes mujeres (%)	49,80	(1,958)	0	1
Recursos educativos en la institución educativa	-0,13	(0,044)	-0,94	1,56
Prácticas pedagógicas de los docentes				
Clima de disciplina adecuado en el aula	0,01	(0,049)	-2,55	1,50
Activación cognitiva en las clases de Matemáticas	-0,03	(0,032)	-2,91	0,95
Apoyo de los docentes a los estudiantes en clase	0,00	(0,035)	-2,58	1,35
Procesos escolares en la IE				
Relaciones entre estudiantes y docentes	0,01	(0,030)	-1,82	0,89
Espacios de participación en la IE generados por el director	0,00	(0,085)	-1,82	1,99
Autonomía escolar	-0,96	(0,156)	-5,03	2,86
Sentido de pertenencia de los estudiantes	0,06	(0,026)	-1,33	1,23

1/ Se incluyeron variables dicotómicas para aquellas variables que tenían valores perdidos con la finalidad de controlar por el posible sesgo que pueda originar en la muestra para los análisis.

2/ El error estándar es calculado usando el diseño muestral.

N=4213

Fuente: Elaboración propia

4.3 *Análisis estadístico*

Para poder responder las preguntas de investigación planteadas en el presente estudio, se realizó un análisis de *regresión lineal jerárquica* (Raudenbush & Bryck, 2002; Goldstein, 2003). La decisión de usar este tipo de herramienta estadística responde a los siguientes aspectos: i) dado el carácter jerárquico de las bases de datos, el realizar una regresión lineal en la que se asume independencia de las observaciones llevaría a subestimar los errores estándar, lo cual puede hacer que consideremos efectos como significativos cuando no lo son; ii) el análisis de regresión multinivel nos permite separar la varianza de la variable dependiente de acuerdo con cada uno de los niveles que se considere; y iii) nos permite estimar las interacciones entre los diferentes niveles considerados en el estudio (escuela y aula). Por ello, se va a usar esta herramienta estadística para modelar el rendimiento de los estudiantes.

Se considerarán dos niveles para el presente estudio: i) el nivel del estudiante y su familia, y ii) el nivel de la escuela. Ello implica descomponer la variabilidad del rendimiento en cada uno de estos niveles. A continuación, se detalla el modelo:

Nivel del estudiante y su familia

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}E_{ij} + \beta_{2j}NSE_{ij} + \beta_{3j}F_{ij} + \varepsilon_{ij} \quad (1)$$

Nivel de la escuela

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}CE + \gamma_{02}IE + \gamma_{03}PD + \gamma_{04}PE + \mu_{0j} \quad (2)$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} \quad (3)$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20} + \gamma_{21}CE + \gamma_{22}IE + \gamma_{23}PD + \gamma_{24}PE + \mu_{2j} \quad (4)$$

$$\beta_{3j} = \gamma_{30} \quad (5)$$

Supuestos del modelo

i) $\mu_{0j} \sim N(0, \lambda^2)$, ii) $\mu_{2j} \sim N(0, \Omega^2)$, iii) $\varepsilon_{ij} \sim N(0, \Phi^2)$, y iv) $\text{cov}(\mu_{0j}, \varepsilon_{ij}) = 0$, $\text{cov}(\mu_{0j}, \mu_{2j}) = 0$, $\text{cov}(\mu_{2j}, \varepsilon_{ij}) = 0$

Variables

Y=Rendimiento de los estudiantes, E=Características de los estudiantes, NSE=Nivel socioeconómico de las familias, F=Características de las familias, CE=Contexto escolar, IE=Insumos escolares, PD=Prácticas docentes y PE=Procesos escolares en la IE

De esta manera, reemplazando de las ecuaciones 2 al 5 en 1, se obtiene la ecuación 6.

$$\begin{aligned}
 Y_{ijk} = & \gamma_{00} + \gamma_{01}CE + \gamma_{02}IE + \gamma_{03}PD + \gamma_{04}PE + \gamma_{10}E_{ij} \\
 & + \gamma_{20}^*NSE + \gamma_{21}CE^*NSE + \gamma_{22}IE^*NSE + \gamma_{23}PD^*NSE \\
 & + \gamma_{24}PE^*NSE + \mu_{2j}^*NSE + \gamma_{30}F_{ij} + \mu_{0j} + \epsilon_{ijk}
 \end{aligned} \quad (6)$$

Este método de modelación, marca una diferencia con los métodos que se han estado empleando, dado que, a diferencia de otros estudios, se realiza una modelación de las brechas de rendimiento socioeconómicas de los estudiantes. Ello genera que la variable dependiente ya no sea solo el rendimiento en la prueba, sino el coeficiente de las diferencias socioeconómicas a nivel del estudiante (ecuación 4).

Así, para responder a las preguntas correspondientes al primer objetivo de investigación relacionado con la magnitud del efecto de las variables de procesos escolares sobre el rendimiento de los estudiantes, se utiliza la ecuación 6. En ella, los vectores γ_{02} , γ_{03} y γ_{04} contienen los efectos de las variables de insumos escolares, prácticas docentes y procesos escolares en la institución educativa en el rendimiento promedio de los estudiantes.

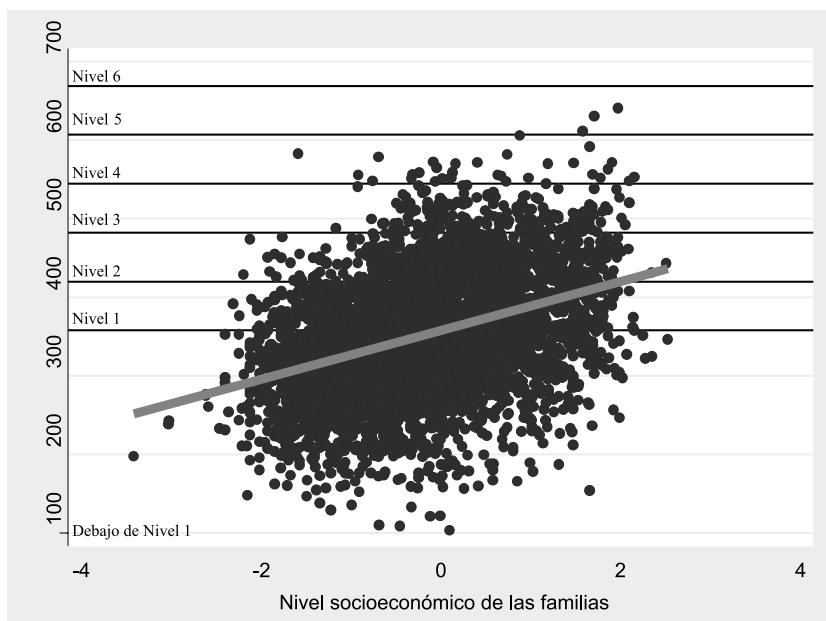
Para responder a las preguntas correspondientes al segundo objetivo de investigación relacionado con el efecto de las variables de procesos escolares en las brechas socioeconómicas de los estudiantes, también se emplea la ecuación 6. En esta, los vectores γ_{22} , γ_{23} y γ_{24} contiene los efectos de las variables de insumos, prácticas docentes y procesos escolares sobre las brechas socioeconómicas de los estudiantes en las instituciones educativas públicas.

5. Resultados

5.1 *La relación entre el nivel socioeconómico de la familia y el rendimiento en matemática*

Un primer aspecto es determinar la magnitud y sentido de la asociación entre el nivel socioeconómico de las familias y el rendimiento de los estudiantes. La siguiente figura muestra que existe una relación positiva y significativa entre el rendimiento de los estudiantes y su nivel socioeconómico.

Figura 2. Rendimiento promedio de los estudiantes en Matemática de acuerdo con el nivel socioeconómico de las familias



Fuente: OECD (2013)

Elaboración propia

Sin embargo, ¿cuál es la magnitud de la brecha entre estudiantes de alto y bajo nivel socioeconómico en las instituciones educativas públicas? La tabla 3 muestra los puntajes promedios en Matemática por quintiles del nivel socioeconómico de los estudiantes. Tal como se puede observar, la diferencia en los puntajes entre estudiantes del quintil más alto y el quintil más bajo es de 80 puntos, una diferencia que es estadísticamente significativa. Así mismo, se aprecia que la diferencia en el rendimiento entre el primer quintil y cada uno de los otros quintiles es estadísticamente significativa.

Tabla 3. Puntajes promedio por quintiles de nivel socioeconómico de las familias (N = 4312)

	Puntaje en Matemática		Diferencia con el primer quintil
	Promedio	Error estándar	
Primer (menor NSE)	309,4	(3,0)	-
Segundo	329,8	(2,9)	20,4*
Tercero	355,7	(3,4)	46,3*
Cuarto	369,4	(3,9)	60,1*
Quinto (mayor NSE)	389,7	(4,7)	80,3*

* Diferencias estadísticamente significativas al 5% de acuerdo con el t-test para muestras independientes

Fuente: OECD (2013)

Elaboración propia

En cuanto al porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño y niveles socioeconómicos, la siguiente tabla muestra que el porcentaje de estudiantes que no domina o domina de manera muy básica las habilidades matemáticas para su edad es del 78% en el quintil más bajo; y de 64%, en el quintil más alto. De esta manera, se puede observar que son los estudiantes de quintiles de menores niveles socioeconómicos los que peores resultados educativos obtienen. Sin embargo, también, alarma que incluso aquellos estudiantes con mejores niveles socioeconómicos obtienen resultados bastantes pobres en el sistema educativo público.

Tabla 4. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño y nivel socioeconómico en Matemáticas (N = 4312)

	Quintiles socioeconómicos				
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
Nivel 6 (encima de 669,3)	-	-	-	-	-
Nivel 5 (entre 607,0 y 669,3)	0,0	0,8	1,8	0,0	0,0
Nivel 4 (entre 544,7 y 607,0)	5,1	8,1	0,0	0,0	0,1
Nivel 3 (entre 482,4 y 544,7)	24,7	0,0	0,0	0,2	1,2
Nivel 2 (entre 420,1 y 482,4)	0,0	0,0	3,0	7,3	13,1
Nivel 1 (entre 357,8 y 420,1)	0,0	18,5	23,2	31,8	31,9
Debajo de nivel 1 (debajo de 357,8)	78,3	68,2	50,9	43,6	32,3

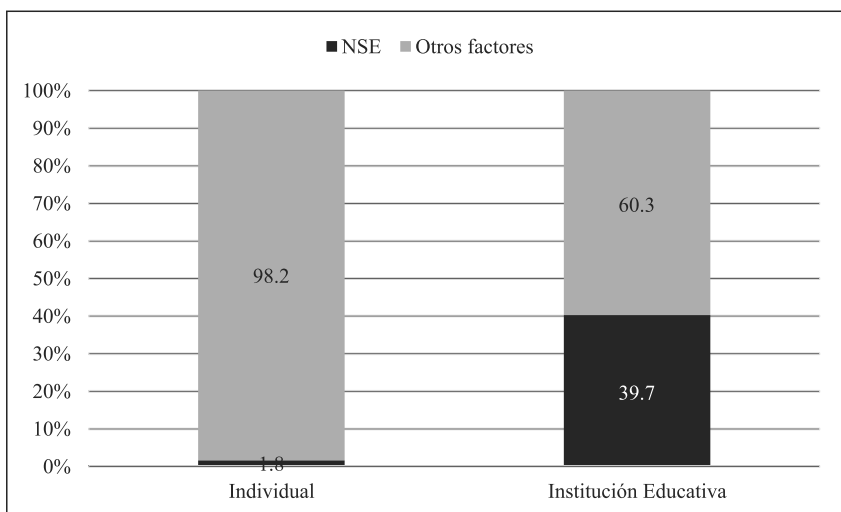
Fuente: OECD (2013)

Elaboración propia

Finalmente, en la figura 3, se puede apreciar cuánto de la varianza entre individuos y entre escuelas explica el nivel socioeconómico de las familias. Se puede apreciar que, a nivel individual, el nivel socioeconómico solo explica el

2% de la variabilidad entre estudiantes, mientras que, a nivel de instituciones educativas, el nivel socioeconómico explica el 40% de la variabilidad del rendimiento en Matemática. Estos resultados evidencian que la diferencia de los puntajes de los estudiantes al interior de las instituciones educativas no depende tanto del nivel socioeconómico de los estudiantes, sino que son otros factores los que estarían jugando un rol importante para determinar los puntajes de los estudiantes en Matemática. En cambio, el nivel socioeconómico de las familias sí estaría jugando un rol importante para explicar las diferencias en el rendimiento en Matemática entre instituciones educativas, aspecto que estaría mostrando el nivel de segregación socioeconómica en las instituciones educativas públicas.

Figura 3. Varianza explicada por el nivel socioeconómico de las familias entre estudiantes y entre escuelas



Estudiantes: 4312

Instituciones educativas: 167

Fuente: OECD (2013)

Elaboración propia

5.2 *El efecto de las variables de procesos escolares en el rendimiento de los estudiantes*

Como se mencionó anteriormente, el primer objetivo de este estudio es explorar la asociación entre las variables escolares y el rendimiento de los estudiantes, con especial énfasis en las variables de procesos educativos en el aula y la institución educativa. La tabla 5 muestra que existe una correlación positiva y significativa entre el rendimiento promedio en Matemática y las variables contextuales, prácticas pedagógicas y procesos escolares en la institución educativa. Así, estudiantes de instituciones educativas urbanas, de mayor nivel socioeconómico promedio en la institución educativa, con mayor proporción de estudiantes en edad para el

grado, de instituciones educativas con mejor calidad (recursos, infraestructura y tamaño) y con mayor proporción de estudiantes con educación preescolar, son aquellas que obtienen mejores resultados en Matemática.

En cuanto a la relación entre el rendimiento promedio en Matemática y las variables de procesos escolares en el aula y la institución educativa, se ha encontrado que aquellas instituciones educativas donde los docentes mantienen un clima de disciplina adecuado y los estudiantes en promedio tienen mayor sentido de pertenencia con la institución son aquellas en las que los estudiantes obtienen mejores resultados en Matemáticas.

Tabla 5. Correlación entre las variables escolares y el rendimiento promedio en Matemática

	r	
Variables contextuales		
IE ubicada en un área urbana	0,28	*
Nivel socioeconómico promedio de la escuela	0,48	*
Proporción de estudiantes mujeres	0,06	
Índice de recursos educativos	0,24	*
Prácticas pedagógicas de los docentes		
Clima de disciplina adecuado en el aula	0,14	*
Activación cognitiva en las clases de Matemáticas	0,06	
Apoyo de los docentes a los estudiantes en clase	0,02	
Procesos escolares en la IE		
Relaciones entre estudiantes y docentes	0,04	
Espacios de participación en la IE generados por el director	0,00	
Sentido de pertenencia de los estudiantes	0,14	*
Autonomía escolar	0,00	

*Correlación estadísticamente significativa al 5%

Estudiantes: 4312

Instituciones educativas: 167

Fuente: OECD (2013)

Elaboración propia

De esta manera, se ha podido observar que existe asociación entre las variables escolares y el rendimiento de los estudiantes en Matemática. Sin embargo, estas relaciones no cuentan con ningún tipo de control o ajuste estadístico. Por ello, la tabla 6 muestra los resultados de la *regresión lineal jerárquica* para explicar el rendimiento promedio de los estudiantes en las IE, de forma tal que sea posible tener los efectos netos de cada una de las variables escolares incluidas en los modelos⁸.

8. Cabe señalar que, para la estimación del modelo multinivel, se utilizaron los pesos muestrales a nivel del estudiante y la escuela; a la vez, se emplearon los cinco valores

Se puede apreciar que son pocas las variables a nivel de la IE que están asociadas con el rendimiento de los estudiantes en Matemática. En lo que respecta a las variables contextuales, el nivel socioeconómico de la escuela tiene un efecto positivo y significativo ($\gamma_{02}=0,18$ DE, $p<0,01$) sobre el rendimiento de los estudiantes e, incluso, es el de mayor magnitud. Además, se aprecia que los estudiantes de IE con mayores recursos educativos ($\gamma_{05}=0,09$ DE, $p<0,05$) o que se ubican en zonas urbanas ($\gamma_{01}=0,08$ DE, $p<0,10$) tienen un mayor rendimiento en Matemática. En cuanto a las variables relacionadas con las prácticas pedagógicas y los procesos escolares, se aprecia que aquellos docentes que mantienen un clima de disciplina adecuado en su aula de clase ($\gamma_{06}=0,14$ DE, $p<0,01$) obtienen mejores resultados en Matemáticas. Este aspecto puede estar vinculado con que aquellos docentes que pueden guardar un orden en su aula de clase facilitan el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 6. Efectos netos de las variables escolares en el rendimiento de los estudiantes en Matemática

	Notación	Efecto	Error		Efecto STD
	γ_{00}	319,2	(5,61)	***	-
Variables contextuales					
IE ubicada en un área urbana	γ_{01}	12,7	(6,79)	+	0,08
Nivel socioeconómico promedio de la escuela	γ_{02}	23,1	(7,38)	***	0,18
Proporción de estudiantes mujeres	γ_{03}	-4,7	(13,65)		-0,01
Índice de recursos educativos	γ_{05}	7,9	(3,09)	*	0,09
Prácticas pedagógicas de los docentes					
Clima de disciplina adecuado en el aula	γ_{06}	15,2	(4,18)	**	0,14
Activación cognitiva en las clases de Matemáticas	γ_{07}	-4,5	(6,91)		-0,03
Apoyo de los docentes a los estudiantes en clase	γ_{08}	10,0	(6,76)		0,08
Procesos escolares en la IE					
Relaciones entre estudiantes y docentes	γ_{09}	-7,1	(7,60)		-0,05
Espacios de participación en la IE generados por el director	γ_{010}	3,5	(2,38)		0,05
Sentido de pertenencia de los estudiantes	γ_{04}	-0,5	(9,76)		0,00
Autonomía escolar	γ_{011}	1,4	(1,68)		0,03

*** $p<0,01$; ** $p<0,01$; * $p<0,05$; + $p<0,10$

Estudiantes: 4312

Instituciones educativas: 167

Nota: Se incluyeron como controles a nivel individual la edad en meses del estudiante, la estructura familiar, la lengua que se habla en casa, el nivel socioeconómico de las familias, el sexo del estudiante, si se encuentra en la edad para el grado y si asistió a educación preescolar.

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, en relación con el porcentaje de varianza que explican las variables escolares, la siguiente tabla muestra que las variables individuales y familiares explican el 30% de la variabilidad entre instituciones educativas. Por su parte, las variables contextuales de la IE explican el 21% de la varianza entre instituciones educativas y las variables de procesos escolares explican el 10% de la varianza entre instituciones educativas.

Tabla 7. Varianza estimada y porcentaje de varianza explicada entre instituciones educativas en el puntaje promedio de los estudiantes en Matemática

	Varianza entre escuelas	
	Estimado	% Varianza explicada
Sin controles	2014***	-
Individuales	1413***	30
Individuales + contextuales	991***	21
Individuales + contextuales + procesos escolares	795***	10

*** $p < 0,01$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; + $p < 0,10$

Estudiantes: 4312

Instituciones Educativas: 167

Fuente: Elaboración propia

5.3 El efecto de las variables de procesos escolares en las brechas de rendimiento por nivel socioeconómico

El segundo objetivo del presente estudio es explorar qué variables escolares tienen un efecto en las brechas de rendimiento debido a diferencias socioeconómicas de los estudiantes y sus familias. Así, uno de los primeros aspectos fue evaluar si el componente aleatorio asociado al coeficiente de las diferencias socioeconómicas entre estudiantes varía entre instituciones educativas. Los resultados del análisis indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre las brechas de rendimiento debido a diferencias socioeconómicas entre instituciones educativas ($\chi^2=295,6$; $p < 0,01$). De esta forma, para los demás modelos que se estiman, se mantiene este componente aleatorio, de manera que permita controlar las características no observables en las diferencias de las brechas de rendimiento socioeconómicas.

La siguiente tabla muestra los resultados del *modelo lineal jerárquico* con coeficientes aleatorios. Se puede observar que la brecha de rendimiento debido a diferencias socioeconómicas entre estudiantes es de ocho puntos, una vez que se mantienen constante las características individuales, familiares y escolares de los estudiantes en instituciones educativas públicas. En cuanto al efecto de variables contextuales, las brechas socioeconómicas son mayores en aquellas instituciones educativas con un mayor nivel socioeconómico

($\gamma_{122}=0,07$ DE; $p<0,05$). En cuanto a las variables de prácticas pedagógicas y procesos escolares, se encontró que las brechas socioeconómicas son mayores en instituciones educativas donde existe una buena relación entre estudiantes y docentes ($\gamma_{128}=0,06$ DE, $p<0,10$), mientras que son menores en las instituciones educativas en las que los estudiantes en promedio tienen un mayor sentido de pertenencia hacia su institución educativa ($\gamma_{1210}=-0,05$ DE; $p<0,10$).

Tabla 8. Efectos de las variables escolares en el rendimiento promedio y las brechas por niveles socioeconómicos en las IE

	Intercepto				Pendiente			
	Notación	Efecto	Error	Efecto STD	Notación	Efecto	Error	Efecto STD
	γ_{00}	318,4	(5,56)	-	γ_{120}	8,1	(3,87)	*
Variables contextuales				0,08	γ_{121}			
IE ubicada en un área urbana	γ_{01}	12,6	(6,64)	+	γ_{122}	-0,9	(4,74)	-0,01
Nivel socioeconómico promedio de la escuela	γ_{02}	29,8	(6,63)	***	γ_{123}	9,0	(4,04)	*
Proporción de estudiantes mujeres	γ_{03}	0,5	(13,36)		γ_{124}	7,6	(8,94)	0,05
Índice de recursos educativos	γ_{04}	6,8	(2,90)	*		0,1	(1,80)	0,00
Prácticas pedagógicas de los docentes				0,13	γ_{125}			
Clima de disciplina adecuado en el aula	γ_{05}	14,6	(4,40)	**	γ_{126}	-0,5	(2,76)	0,00
Activación cognitiva en las clases de Matemáticas	γ_{06}	-1,4	(8,54)		γ_{127}	1,4	(7,29)	0,01
Apoyo de los docentes a los estudiantes en clase	γ_{07}	12,1	(7,22)			2,7	(5,71)	0,02
Procesos escolares en la IE				0,00	γ_{128}			
Relaciones entre estudiantes y docentes	γ_{08}	-0,7	(7,70)		γ_{129}	9,9	(4,84)	+
Espacios de participación en la IE generados por el director	γ_{09}	3,2	(2,33)		γ_{1210}	0,2	(1,85)	0,00
Sentido de pertenencia de los estudiantes	γ_{010}	-6,0	(9,15)		γ_{1211}	-10,7	(5,72)	+
Autonomía escolar	γ_{011}	1,3	(1,54)			-0,9	(0,99)	-0,02

*** $p<0,01$; ** $p<0,01$; * $p<0,05$; + $p<0,10$

Estudiantes: 4312

Instituciones educativas: 167

Nota: Se incluyeron como controles a nivel individual la edad en meses del estudiante, la estructura familiar, la lengua que se habla en casa, el nivel socioeconómico de las familias, el sexo del estudiante, si se encuentra en la edad para el grado y si asistió a educación preescolar.

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la varianza explicada, se puede apreciar, en la tabla 9, que las variables individuales del alumnado y las variables contextuales explican el 4% de la varianza del rendimiento entre instituciones educativas. Mientras, las variables de procesos escolares explican el 2% de la varianza cuando son incluidas para explicar las brechas de rendimiento debido a diferencias socioeconómicas.

Tabla 9. Varianza estimada y porcentaje de varianza explicada entre instituciones educativas por variables escolares en las brechas de rendimiento en Matemática

	Varianza entre escuelas	
	Estimado	% Varianza explicada
Individuales + contextuales	721	4
Individuales + contextuales + procesos escolares (aula e IE)	686	2

*** $p < 0,01$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; + $p < 0,10$

Estudiantes: 4312

Instituciones educativas: 167

Fuente: Elaboración propia

6. Conclusiones

El presente estudio utilizó las bases de datos de Pisa 2012 con el objetivo de explorar qué variables escolares están asociadas al rendimiento de estudiantes de secundaria y, además, ayudan a explicar las brechas de rendimiento debido a diferencias socioeconómicas de los estudiantes. En función de ello, se partió de los modelos de *eficacia escolar* para analizar distintas variables de procesos escolares, controlando variables individuales, familiares y contextuales de las IE.

En primer lugar, se encontró que las variables contextuales de la IE tienen un peso importante en la predicción del rendimiento de los estudiantes en Matemáticas. Así, la zona donde se encuentra la IE tiene un efecto positivo y significativo en el rendimiento de los estudiantes. Es decir, estudiantes de IE en zonas urbanas tienen un mayor rendimiento en Matemática que sus pares en zonas rurales. Este resultado alerta, una vez más, sobre la inequidad en la educación peruana según zona de residencia tal como otros estudios desarrollados por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación han señalado (2004, 2006), motivo por el cual es pertinente seguir emprendiendo esfuerzos para identificar las variables contextuales y escolares relacionadas con estas diferencias. Asimismo, resulta importante que el gasto público y las estrategias en educación se potencien hacia las zonas rurales.

Por otro lado, los resultados muestran que aquellos estudiantes que asisten a una IE en la que el promedio de familias tiene mayor nivel socioeconómico obtienen mejores resultados educativos que aquellos que estudian en

una institución en la que el promedio pertenece a menores niveles socioeconómicos. También, se halló que aquellas instituciones educativas que cuentan con diferentes insumos escolares, tales como equipos para los laboratorios, materiales educativos, computadoras, acceso a Internet, *softwares* educativos y materiales de consulta, son las que obtienen mejores resultados de rendimiento en Matemática. Respecto a ello, el Ministerio de Educación del Perú viene desarrollando diferentes políticas para mejorar los materiales que utilizan los estudiantes; sin embargo, estas son centradas en el nivel primario (soporte pedagógico), motivo por el cual es necesario el desarrollo de programas a nivel secundario que mejoren los sistemas de entrega y dotación de recursos educativos a las IE.

En línea con lo anterior, vamos comprendiendo que variables contextuales vinculadas a menores recursos económicos y materiales de la IE y la familia se relacionan de manera directa con el rendimiento académico más bajo en los estudiantes. Ello coincide con los hallazgos en los estudios de Benavides et al. (2014) y Guadalupe et al. (2013), lo cual, fortalece la idea de que la variable socioeconómica no solo facilita estimar efectos al interior del aula, sino también aquellos relacionados con el contexto escolar. Debido a que se trata de un resultado a nivel contextual, se refuerza la idea de que sus efectos pueden modificarse a partir de políticas públicas. Para ello, sería necesario indagar más acerca de las variables contextuales alteradas por un bajo nivel socioeconómico y que, en consecuencia, alteran el rendimiento escolar. Asimismo, se atribuye la importancia de seguir indagando sobre las variables individuales y contextuales que, según los resultados de este estudio y de la literatura revisada, son elementales para comprender las diferencias en el rendimiento académico (Benavides et al., 2014; Miranda, 2008).

Por otro lado, resultó interesante identificar que los procesos escolares a nivel del aula mostraron importantes efectos sobre el rendimiento en Matemáticas. Así, un clima disciplinario dentro del aula se relaciona con mejores resultados educativos en Matemáticas, a comparación de aquellas aulas donde el docente no mantiene un clima de disciplina. De esta manera, de forma similar a los resultados de Llece (2001, 2010), se aprecia que asegurar un clima organizado y disciplinado en el aula, donde el docente mantenga el orden y los estudiantes no lo interrumpan, favorece el aprendizaje de los contenidos de la clase. Debido a ello, debe trabajarse en la formación docente (técnica o universitaria) respecto a estrategias de manejo del clima del aula, puesto que aquellos docentes que utilicen estrategias para mantener el orden en su clase y desarrollar las actividades académicas planificadas podrán promover mejor el rendimiento en sus estudiantes.

En relación con las brechas de rendimiento debido a diferencias socioeconómicas, se encontró que, en las IE que cuentan con un mayor promedio de familias de mayor nivel socioeconómico, las brechas de rendimiento por nivel socioeconómico son mayores. Así, nuevamente, hallamos que la segregación socioeconómica a nivel escolar estaría exacerbando las brechas de rendimiento

entre los estudiantes del sector público. No obstante, este resultado también alerta que, en escuelas públicas, tanto los estudiantes de un menor nivel socioeconómico como aquellos con mejores niveles de bienestar obtienen resultados bastante pobres dentro del sistema educativo. Ello concuerda con las evaluaciones internacionales en las que los estudiantes del Perú aparecen bastante atrasados y, también, representa un indicador que la agenda política debe priorizar (Llece, 2010; OECD, 2013).

Asimismo, en relación con los procesos escolares, aquellas IE donde el promedio de estudiantes tiene una buena relación con sus docentes de Matemática son en las que las brechas de rendimiento por nivel socioeconómico son mayores. Debido a ello, es necesario que se elaboren estrategias para promover el clima escolar en las IE. Diferentes estudios a nivel nacional han encontrado la importancia del clima escolar en el rendimiento de los estudiantes (Llece, 2001, 2010). Por ello, promover relaciones positivas, en las que los estudiantes se sientan apoyados y escuchados por el docente, posibilitarán un mejor impacto en el rendimiento escolar. Así también, es pertinente seguir indagando sobre las características del clima escolar en las IE peruanas para permitir implementar políticas educativas que intervengan en las dinámicas generadas por actores educativos.

Otra variable resaltable fue el sentido de pertenencia a la IE. Así, aquellas I.E en las que se evidencia un alto sentido de pertenencia por parte de los estudiantes presentan menores brechas de rendimiento entre niveles socioeconómicos, mientras que las IE con un bajo sentido de pertenencia, en promedio, exponen mayores brechas por nivel socioeconómico. Esto resulta interesante por dos aspectos. Primero, facilita pensar en acciones realizables desde la gestión de la IE; tales acciones deben buscar promover un ambiente que, además de educar, acoga y reconozca al estudiante para así fomentar su sentido de pertenencia hacia la IE. Segundo, tal resultado nos indica que una identidad a nivel colectivo (aula de clase, institución educativa) puede promover sensaciones positivas que se vinculen con un mejor desempeño académico, tema que sería interesante indagar en futuras investigaciones.

A modo de síntesis, los resultados expuestos plantean los siguientes retos para el desarrollo de políticas educativas y desarrollo de programas educativos que promuevan un mejor rendimiento escolar.

- *Promover las estrategias de manejo de clima en el aula en la formación docente:* Los resultados del presente estudio muestran que las IE que cuentan con docentes que logran reducir las interrupciones por parte de los estudiantes durante el dictado de clase son aquellas que logran mejores resultados de rendimiento con sus estudiantes. Así, es necesario que los centros de formación de docentes (técnica y universitaria) trabajen prácticas docentes que permitan reducir las interrupciones en las aulas de clase por parte de los estudiantes.

- *Promover el abastecimiento de recursos educativos:* Los resultados nos muestran que aquellas IE públicas que cuentan con recursos educativos para la enseñanza obtienen buenos resultados de rendimiento educativo. Debido a ello, se debe dirigir el presupuesto hacia la entrega y dotación de recursos educativos en las instituciones.
- *Promover el clima escolar en las instituciones educativas:* Es necesario que se elaboren estrategias para mejorar el clima escolar en las instituciones educativas. Estos resultados, al igual que los de otros estudios, identifican que buenas relaciones entre docentes y estudiantes generan un sentido de pertenencia en los últimos que disminuye las brechas socioeconómicas de rendimiento en matemáticas.

Agradecimientos

Los autores agradecen al proyecto de Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú (Forge) por el financiamiento proporcionado para llevar a cabo esta investigación.

Nota biográfica

JUAN LEÓN

Es candidato a PhD en Teorías y Políticas Educativas y Educación Internacional Comparada por la Universidad Estatal de Pensilvania. Bachiller en Ciencias Sociales con mención en Economía por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente, es investigador asociado de Grade del área Educación y aprendizajes, y profesor de la Escuela Académico Profesional de Psicología de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Sus temas de investigación abarcan los efectos escolares, la eficacia escolar, los efectos de la escolaridad, la educación bilingüe, las inequidades educativas, el desarrollo infantil y la evaluación de impacto.

MIN-JONG YOUN

Es PhD en Teorías y Políticas Educativas y Educación Internacional Comparada por la Universidad Estatal de Pensilvania. Es magíster en Sociología de la Educación y licenciado en Sociología por la Universidad de Chung-Ang en Seúl, Corea del Sur. Actualmente, es investigador asociado en el área de Investigación y Planificación de Presupuesto del Instituto Nacional de Políticas para la Juventud en Corea del Sur. Sus temas de investigación abarcan los efectos escolares, las inequidades educativas, el desarrollo infantil, la movilidad social y la teoría social.

Referencias

- Agüero, J. & Cueto, S. (2004). *Dime con quién estudias y te diré cómo rindes: Peer-effects como determinantes del rendimiento escolar*. Lima: Consorcio de Investigación Económica y Social.
- Albernaz, Â., Ferreira, F. H., & Franco, C. (2002). Qualidade e equidade na educação fundamental brasileira. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, 32(3).
- Asmad, U., Palomino, D., Tam, M. & Zambrano, G. (2004). *Una aproximación a la alfabetización matemática de los estudiantes peruanos de 15 años: Resultados del Perú en la evaluación internacional PISA* (Documento de Trabajo 10). Lima: UMC-Ministerio de Educación
- Banco Mundial (1999). *Peru Education at a Crossroads. Challenges and opportunities for the 21st century – Vol. I* (Report No.19066-PE). Washington, DC: The World Bank.
- Benavides, M. (2002). Para explicar las diferencias en el rendimiento en matemáticas de cuarto grado en el Perú urbano: análisis de resultados en base a un modelo básico. En J. Rodríguez & S. Vargas (Eds.), *Análisis y resultados y metodología de las pruebas Crecer 1998* (pp. 93-107). Lima: Ministerio de Educación; Programa Mecep, Documento de trabajo 13.
- Benavides, M.; Leon, J. & Etesse, M. (2014). *Desigualdades educativas y segregación en el sistema educativo peruano. Una mirada comparativa de las pruebas Pisa 2000 y 2009*. Lima: Grade.
- Branch, R. M. & Deissler, C. H. (2013). Capítulo 7: Processess. En A. Januszewski & M. Molenda (Eds.), *Educational technology: A definition with commentary*. Nueva York: Routledge.
- Carroll, J.B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 722-733.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. & York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Caro, D. (Coord.) (2004). *Una aproximación a la alfabetización lectora de los estudiantes peruanos de 15 años. Resultados del Perú en la evaluación internacional Pisa* (Documento de trabajo N° 6). Lima: Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación.
- Cervini, R. (2001). Efecto de la «Oportunidad de aprender» sobre el logro en matemáticas en la educación básica argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(2). Recuperado de <http://77redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-cervini.html>
- Creemers, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. Londres: Cassell.
- Cueto, S. (2004). Factores predictivos del rendimiento escolar, deserción e ingreso a educación secundaria en una muestra de estudiantes de zonas

- rurales del Perú. *Education Policy Analysis Archives*, 12(35). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n35/>
- Cueto, S., Ramírez, C., León, J. & Guerrero, G. (2004). Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemática de los estudiantes de tercero y cuarto grados de primaria en Lima y Ayacucho. En M. Benavides (Ed.), *Educación, procesos pedagógicos y equidad: Cuatro Mimos de investigación* (pp. 15-67). Lima: Grade.
- Cueto, S., Ramírez, C. & León, J. (2006). Opportunities to learn and achievement in mathematics in a sample of sixth grade students in Lima, Peru. *Educational Studies in Mathematics*, 62(1), 25-55.
- Cueto, S., Guerrero, G., León, J., Zapata, M. & Freire, S. (2014). The relationship between socioeconomic status at age one, opportunities to learn and achievement in mathematics in fourth grade in Peru. *Oxford Review of Education*. doi: 10.1080/03054985.2013.873525
- Franco, C., Ortigão, M. I. R., Albernaz, A., Bonamino, A. M. C., Aguiar, G., Alves, F., & Satyro, N. (2007). Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de «fatores intra-escolares». Ensaio. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15, 277-297.
- Goldstein, H. (2003). *Multilevel statistical models* (3ª ed.). Londres: Hodder Arnold Publishing.
- Greenwald, R., Hedges, L. & Laine, R. (1996). The effects of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*, 66(3), 361-396.
- Guadalupe, C., León, J. & Cueto, S. (2013). *Charting progress in learning outcomes in Peru using national assessments* (Background paper). París: EFA Global Monitoring Report.
- Hanushek, E. A. (1986). The economics of schooling: Production and efficiency in public schools. *Journal of Economic Literature*, 24(3), 1141-1177.
- Jencks, C. S., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. & Michelson, S. (1972). *Inequality: A reassessment of the effects of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2ª ed.). New York: Guilford.
- Lee, V. E., Smith, J. B. & Croninger, R. G. (1997). How High School Organization Influences the Equitable Distribution of Learning in Mathematics and Science. *Sociology of Education*, 70(2), 129-52.
- Lee, V. E. & Bryk, A. S. (1989). A Multilevel Model of the Social Distribution of High School Achievement. *Sociology of Education*, 62(3), 172-92.
- Lee, V. E., Franco, C. & Albernaz, A. (2009). Quality and equality in Brazilian secondary schools: A multilevel cross-national school effects study. *International Review of Comparative Sociology*, 1(1), 25-61.

- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [Llece] (2001). *Primer estudio internacional comparativo sobre Lenguaje, Matemática y factores asociados para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. Santiago de Chile: Unesco.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [Llece] (2002). *Estudio cualitativo de las escuelas con resultados destacables en siete países Latinoamericanos*. Santiago de Chile: Unesco.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [Llece] (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Unesco.
- Luyten, H., Scheerens, J. & Van Ravens, J. (Eds.) (2011). *Perspectives on educational quality: Illustrative outcomes on primary and secondary schooling in the Netherlands* (Vol. 1). Londres: Springer Science & Business Media.
- Miranda, L. (2008). Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicancias para la política educativa del Perú. Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú. En M. Benavides (Ed.), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú. Contribuciones empíricas para el debate*. Lima: Grade.
- Murillo, F. J. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1).
- Murillo, F. J., Castañeda, E., Cueto, S., Donoso, J. M., Fabara, E., & Hernández, M. L. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2010). *Pisa 2009 Results: «Overcoming social background. Equity in learning opportunities and outcomes»* (Vol. II). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>.
- _____ (2013). *PISA 2012 Results: «Pisa 2012 results: Excellence through equity: Giving every student the chance to succeed»* (Vol. II). Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-ii.htm>
- _____ (2014). *PISA 2012 Technical Report*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2012-technical-report-final.pdf>
- _____ (s.f.). PISA. What's new. *OECD*. Recuperado de www.oecd.org/pisa/
- Piñeros, L. J. & Rodríguez Pinzón, A. (1998). *Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes: Un estudio en Colombia*. Washington, D.C.: Banco Mundial.

- Plowden Committee (1967) *Children and their primary schools*. Londres: HMSO.
- Raudenbush, S. W. & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (2ª ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1, 61-80. Lisse: Zwets & Zeitlinger.
- Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon Press.
- Schmelkes, S., Martínez, F. Noriega, M. C. & Lavín, S. (1996). *The quality of primary education in Mexico: A study of five zones*. París: International Institute for Educational Planning.
- Stringfield, S. C. & Slavin, R. E. (1991). A hierarchical longitudinal model for elementary school effects. En B. P. M. Creemers & G. J. Reezigt (Eds.), *Evaluation of educational effectiveness*. Groningen: ICO.
- Unidad de Medición de la Calidad [UMC] & Grade (2001). El Perú en el primer estudio internacional comparativo de la Unesco sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercer y cuarto grado. *Boletín UMC* 9. Lima: Ministerio de Educación.
- UMC (2004). *Una aproximación a la alfabetización matemática y científica de los estudiantes peruanos de 15 años. Resultados del Perú en la evaluación internacional PISA* (Documento de Trabajo 10). Lima: UMC-Ministerio de Educación.
- (2006). ¿Cómo disminuir la inequidad del sistema educativo peruano y mejorar el rendimiento de sus estudiantes? Factores explicativos más relevantes en la Evaluación Nacional 2004 (Documento de Trabajo 21). Lima: UMC-Ministerio de Educación.
- Valdivia, M. (2004). *La escuela y el rendimiento escolar de los niños en el Perú: Sobre cómo la heterogeneidad condiciona el proceso de descentralización* (Draft). Lima: Grade
- Walberg, H. J. (1984). Improving the productivity of America's schools. *Educational Leadership*, 41(8), 19-27.

RESEÑA

Ames, P. & Padawer, A. (Comps.) (2015).
*Anthropológica. Número especial:
Infancias indígenas, identificaciones
étnico-nacionales y educación, 23(35).*

Jeanine Anderson

Investigadora independiente
jeaninemanderson@gmail.com

El número 35 de la revista *Anthropológica* (2015) trae una colección de trabajos en torno a la infancia en pueblos indígenas de América Latina. Compilada por Patricia Ames (Pontificia Universidad Católica del Perú) y Ana Padawer (Universidad de Buenos Aires, Argentina), la colección se titula «**Infancias indígenas, identificaciones étnico-nacionales y educación**». Además de la introducción de las editoras, consta de nueve artículos, cuyo énfasis son los procesos de aprendizaje, ampliamente entendidos. *Anthropológica*, bajo la dirección de Cecilia Rivera, ha mostrado una capacidad creciente de atraer artículos de buena calidad y difundir conceptos antropológicos actualizados, enraizados en la realidad del Perú y de la región. Este volumen sigue la pauta.

Las dos editoras son profesoras de antropología en sus respectivas universidades. En su capítulo inicial, resaltan el esfuerzo de los autores de la colección por documentar la diversidad de experiencias de la infancia en los pueblos indígenas y no indígenas, así como la necesidad de mirarlas desde la perspectiva de los mismos niños y niñas. **La institución escolar y los sistemas educativos nacionales** surgen, y se les da crédito por ciertos cambios positivos en las comunidades indígenas y sus perspectivas futuras. Sin embargo, los estudios resaltan la relación conflictiva con la escuela cuando esta se enfrenta a «otras formas sociohistóricas de educar» (Ames y Padawer, 2015, p. 6). Modalidades de enseñanza y aprendizaje preexistentes a la escuela y que persisten al lado de la misma recorren los capítulos, mientras que la indigeneidad, la construcción de identidades y el derecho a la diferencia son preocupaciones fundamentales del conjunto de sus autores.

Dos de los trabajos se basan en estudios realizados en la Amazonía brasileña: Oenning da Silva se enfoca en los grupos tukano, arawak y nadahup del noroeste, mientras que Tassinari y Guedes Codonho, en galibi-marworno de la zona norte. El sur de Brasil es objeto de un estudio de Mato Grosso, realizado por Cariaga, enfocado en kaiowa y guaraní, y otro llevado a cabo por Albornoz entre mbyá-guaraní. Los indígenas de Argentina son representados en el texto de Padawer y Diez, quienes comparan la experiencia escolar de niños mbyá con la de sus contemporáneos migrantes de Bolivia, y en el estudio de Szulc, quien se enfoca en los mapuches de Neuquén. México, específicamente Oaxaca, es el escenario para dos investigaciones: la de Rebolledo, sobre niños chinantecos en internados, y la de Jiménez, Martínez, Mendoza y Meyer, quienes exploran los centros de educación inicial en zonas indígenas rurales. Finalmente, se debe mencionar el trabajo de Artieda, Liva, Almiron y Nazar, que desde una perspectiva histórica estudia el período entre 1911 y 1936 en el Chaco, Argentina.

Los textos no dejan duda acerca del profundo cambio que ha significado la llegada de la escuela a los territorios indígenas. Conocemos bien las historias de coerción que han acompañado su introducción en muchos contextos, notablemente las reservaciones indígenas en EE.UU. y Canadá, y territorios de aborígenes en Australia. En esta conexión, el estudio que registra los primeros pasos hacia el establecimiento de un servicio educativo en una reducción del Chaco es particularmente interesante, en la medida que rescata las estrategias

empleadas. El funcionario a cargo, Enrique Lynch Arribálzaga, propugnaba la asistencia voluntaria e insistía en que el tránsito debió ser «dulce» para los niños y niñas que fueron atraídos hacia las escuelas.

Al margen del grado de fuerza y obligatoriedad que puede haberse empleado en la incorporación indígena a los sistemas educativos nacionales en diferentes países y épocas, los estudios giran alrededor de tres factores infaltables e infaltablemente asociados a rupturas. Uno es el tratamiento que se da a la lengua materna. El segundo es la separación que se produce entre los niños escolarizados, sus familias y el tejido social comunitario, que tiene su mayor expresión en el uso de internados. Esta manera de poner la educación al alcance de la niñez de poblaciones indígenas dispersas, que habitan zonas de difícil acceso para los Estados, figura de modo interesante en el estudio de Rebolledo. En este, se muestra cómo se establece una jerarquía entre los niños de una misma etnia, según si estudian en escuelas dentro del pueblo donde viven o si asisten como internos, traídos de asentamientos distantes que son vistos como carentes y atrasados.

El tercer factor infaltable en el encuentro entre la escuela y los pueblos indígenas concierne a los estilos y contextos de aprendizaje. Varios de los textos documentan los conflictos que surgen entre las prácticas escolarizadas de enseñanza-aprendizaje y las prácticas usadas fuera de ella, en la cotidianidad de la vida de los pueblos indígenas. Se observa cómo la asistencia escolar resta tiempo que antes los niños y niñas dedicaban al aprendizaje de habilidades y destrezas, ciencias y tecnologías, actitudes y formas de relación propias de su grupo. El estatus de la pregunta como elemento lingüístico queda en duda. La pregunta directa, que trae implícita la demanda de una respuesta, «correcta» además, no es frecuente en los estilos de discurso de muchos pueblos, no solo indígenas. Entre los kaiowa, por ejemplo, constituye una conducta impropia de una persona adulta, que está en la obligación de saber las cosas, no preguntar, mucho menos a personas menores (en términos de edad). Las alabanzas, los premios, las notas y certificados se contradicen con lo que se entiende como el trato apropiado a los niños y niñas en sus relaciones con personas adultas en muchos pueblos indígenas. Por ejemplo, a los kaiowa no les agrada lo que las personas extrañas «pongan a los niños en el regazo o halagando [...]. Eso no es nuestro sistema» (Cariaga, en Ames y Padawer, 2015, p. 51). El uso de la observación como medio principal de aprendizaje es desarrollado por varios de los autores. Las variedades de la observación ocupan un espacio extenso en el reciente compendio *The Anthropology of Learning in Childhood* (Lancy, Bock & Gaskins, 2010), recurso infaltable en este terreno. Evidentemente, observar no es tan simple como podíamos haber pensado.

El mundo material de la infancia es otro tema que suele ser subestimado en nuestras reflexiones sobre las diferencias entre las infancias indígenas y el resto. Se acostumbra a asumir una desventaja para los niños y niñas rurales frente a la niñez urbana con sus juguetes («educativos», como se reclaman muchos de ellos) y pantallas. La compilación de Ames y Padawer no deja ninguna

duda acerca de la importante contribución de las interacciones con enseres domésticos, herramientas, parafernalia ritual, instrumentos musicales, animales y objetos de la naturaleza, entre otros, al desarrollo infantil en sus múltiples dimensiones y a la constitución de identidades. Los cuerpos se entrenan en el movimiento y en la percepción con énfasis en los sentidos táctiles y auditivos más allá de la visión. El fin mismo de la educación se plantea no como el hiperafinamiento de habilidades intelectuales, sino como el de posicionar al ser humano, inmaduro y sin comprensión, en el camino hacia la condición moral del adulto plenamente logrado: respetuoso de la naturaleza, de los demás y de la espiritualidad que permea el universo. Estos temas emergen con particular claridad en el texto de Albornoz. Resulta fácil vincularlo con la discusión clásica del tema de Briggs (1998) entre los inuit.

Al enfocarse en la etapa de la niñez, los estudios dejan en suspenso las implicancias de los procesos que analizan para el futuro de los grupos, y de los niños y niñas individualmente. Los textos no presentan situaciones de total desestructuración social y cultural, pero sí abordan profundas transformaciones y evidentes puntos de vulnerabilidad. En diversos momentos, nos muestran a niños y niñas que objetan los retratos de amerindios en sus libros de texto escolares, que rechazan la discriminación y violencia que sufren en la escuela, y que asumen una actitud crítica frente a sus instituciones y procedimientos. En ese sentido, la colección nos deja con una sensación de esperanza. Permite pensar que los propios pueblos indígenas desempeñarán un rol cada vez más activo en las decisiones sobre los sistemas educativos nacionales en favor de los derechos de las minorías y los principios de la interculturalidad.

Referencias

- Briggs, J. L. (1998). *Inuit morality play: The emotional education of a three-year-old*. New Haven, CN: Yale University Press.
- Lancy, D. F., Bock, J. & Gaskins, S. (Eds.) (2010). *The anthropology of learning in childhood*. Lanham, MD: AltaMira Press.

RESEÑA

Frisancho Hidalgo, S. (Ed.). (2016).
Ensayos constructivistas. Lima: Fondo Editorial
de la Pontificia Universidad Católica de Perú.

Guillermo Enrique Delgado Ramos

Grupo de Investigación en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo
de la Pontificia Universidad Católica del Perú
gdelgado@pucp.edu.pe

El constructivismo es una de las teorías más mentadas en el campo educativo y es, quizá también, una de las menos comprendidas. De allí, surge la importancia y pertinencia del libro editado por Susana Frisancho Hidalgo, que, entre otras cosas, tiene el mérito de haber conseguido reunir a gran parte de los teóricos e investigadores constructivistas más importantes de Iberoamérica. Si bien no están todos los que son (extrañamos de manera particular la presencia de José Antonio Castorina), sí son todos los que están.

A través de los ocho o nueve ensayos del libro (el prólogo de Juan Delval puede ser considerado como un noveno ensayo), se presentan de manera sencilla –mas no simple– los principales postulados y algunas aplicaciones de la teoría epistemológica conocida bajo el nombre de «**constructivismo**», especialmente desde su modalidad piagetana. La lectura de estos trabajos le mostrará con claridad al lector lo erróneo de algunas ideas que, con frecuencia, circulan sobre el constructivismo, como, por ejemplo, que este no toma suficientemente en cuenta lo social (en ello, reside la necesidad de algunos de hablar de «**socio-constructivismo**»), lo vincular o lo afectivo.

El prólogo de Juan Delval, además de presentar los trabajos del libro, es también en sí mismo un ensayo sobre lo que es y no es el constructivismo, sobre cómo este constituye una «**síntesis dialéctica**» entre el empirismo y el innatismo, en tanto el conocimiento es concebido como resultado de la interacción entre el sujeto y la realidad, sea esta física o social. Queda para la polémica la discusión respecto de si Vygotski, presente en el canon constructivista de la pedagogía, puede ser considerado o no un autor constructivista. La postura de Delval es que no, en tanto no se llega a explicar cómo el conocimiento que está en la sociedad es interiorizado por el sujeto.

Por su parte, Fernando Becker nos ofrece dos textos, entre los cuales es difícil escoger cuál de ellos es más sugerente. En el primero, luego de profundizar en los planteamientos constructivistas a partir de la noción de interacción y de las relaciones entre conocimiento y experiencia, entendida esta última como acción, Becker examina críticamente ciertas apropiaciones que la escuela ha hecho del constructivismo. Estas, nos plantea el autor, pueden ser entendidas como una «**asimilación deformante**», en la medida que un planteamiento nuevo es asimilado desde esquemas antiguos, como cuando se entendió el constructivismo como una teoría del dejar hacer o cuando se entendió que los estadios piagetanos se daban espontáneamente y a edades establecidas. Finalmente, luego de señalar diecisiete acciones (verbos) planteadas por Piaget en relación con la actividad cognitiva, Becker culmina su primer trabajo destacando cómo para Piaget «**la afectividad es el motor de las acciones**» (en Frisancho, 2016, p. 46). El segundo ensayo de Becker aborda la noción piagetana de la toma de conciencia, mediante la cual el sujeto, más allá de lo que es capaz de hacer, puede comprender su propia acción, las razones subyacentes a ella, a través de un proceso de abstracción progresivamente complejo que estará cada vez menos atado a la experiencia, sin prescindir nunca de ella. Siendo indudables las implicancias de estos planteamientos para la epistemología y la teoría

de la mente, Becker los traslada –más bien– al campo educativo; desde este marco, destaca el valor educativo y político de la palabra y del diálogo.

Silvia Parrat-Dayan colabora con dos trabajos, en los cuales aborda cuestiones teóricas y metodológicas. En el primero, en el que destacan las relaciones entre epistemología, teoría y método, la autora analiza los orígenes y la evolución del método piagetano. Así, el artículo nos permite entender la importancia del interés inicial de Piaget por el psicoanálisis y la psiquiatría en la configuración del método «clínico», que, a partir de los años cuarenta del siglo pasado, deviene en «clínico-crítico». Asimismo, el ensayo da cuenta de cómo, respondiendo a nuevos problemas, los colaboradores de Piaget continuarán adaptando el método, como es el caso de Bärbel Inhelder, autora que se centra más en el sujeto psicológico que en el sujeto epistémico. En su segundo trabajo, Parrat-Dayan aborda la noción de causalidad, y examina la construcción de la explicación del mundo físico a partir de un problema en el cual tres pelotas de distintos materiales rebotan en tres paredes con materiales o propiedades semejantes a las de las pelotas. Para investigar esta problemática, Parrat-Dayan utiliza el método dialéctico-didáctico (en el cual el experimentador brinda sugerencias al niño) y el método por conflicto cognitivo. Los resultados muestran que el uso del primer método permite obtener mejoras en mayor medida que el del segundo. De esta manera, la autora destaca el papel de la mediación semiótica en el proceso de construcción del conocimiento: «**Recibir informaciones explicativas no impide al sujeto una búsqueda personal**» (Parrat-Dayan, en Frisancho, 2016, p. 109).

Si algún lector tuviera todavía dudas respecto de la importancia de lo social o de los vínculos para el planteamiento constructivista, estamos seguros de que la lectura del artículo de Adrián Dongo las disipará. El investigador peruano radicado en Brasil se ocupa de las bases sociológicas y psicológicas de la pedagogía del diálogo y de la autonomía. Contrastando los planteamientos clásicos de Durkheim con los de Piaget, el ensayo de Dongo nos permite, entre otros aspectos, apreciar las relaciones entre el aprendizaje y el contexto relacional en el que este se desarrolla. Así, señala Dongo, allí donde predomina la coacción y el respeto unilateral (como lamentablemente ocurre todavía en muchas escuelas de Perú) tendremos una relación de dependencia entre una enseñanza basada en la instrucción y un aprendizaje basado en la reproducción. Sin embargo, cuando por el contrario «las relaciones entre el educador y el alumno se basan en el respeto mutuo y la cooperación, la dependencia entre la enseñanza dialógica y el aprendizaje activo serán posibles» (Dongo, en Frisancho, 2016, p. 137).

Siguiendo esta línea que destaca el papel de lo social para el planteamiento constructivista, Susana Frisancho aborda las relaciones entre los universales y los particulares del desarrollo, tanto en el ámbito cognitivo como moral. Este planteamiento desafía un sentido común extendido según el cual, por ejemplo, la moral está determinada por el contexto cultural. Por supuesto, no se desconoce en ningún momento la importancia del mismo o la valoración de la

diversidad. Se plantea, más bien, que eso es solamente un lado del asunto, pues existen también capacidades y procesos universales que compartimos como especie. Además del indudable interés teórico que la relación entre particulares y universales tiene para la psicología del desarrollo, queremos destacar en esta reseña su importancia para la educación, de manera particular en países culturalmente diversos como el Perú. Por ejemplo, ciertos planteamientos sobre etnomatemáticas o, en el mejor de los casos, la manera como estos son comprendidos al llegar al aula descuidan aspectos universales relacionados con la construcción del número, la noción de probabilidad o el área.

El libro *Ensayos constructivistas* incluye, también, dos trabajos con fuerte influencia de la psicología cultural de Jerome Bruner que pueden ser de interés tanto para pedagogos o psicólogos como para los interesados en aspectos etnográficos. En el primero de ellos, José Luis Linaza, Jorge Seco y Giovanna Peña destacan la importancia de las leyendas y cuentos de Madagascar para los estudiantes de dicho ámbito (malgaches). Desde esta perspectiva, los cuentos son concebidos como «prácticas sociales que proporcionan a los niños (y a los adultos) herramientas culturales y de interpretación de la propia historia» (Linaza, Seco & Peña, en Frisancho, 2016, p. 185). A través del ensayo, nos enteramos también de los lazos históricos entre Madagascar y la ciudad de Piura, a donde un grupo de malgaches fueron llevados a trabajar como esclavos en los campos de algodón. Entre las prácticas educativas de los malgaches, se menciona el caso del juego de los *hain-teny*, en el cual dos adversarios compiten en la formulación de proverbios sobre diversos temas. Es posible, sugieren los autores, que «la estructura de las cumananas afroperuanas (competiciones literarias entre dos cumananeros) estén inspiradas en esta práctica malgache» (Linaza, Seco & Peña, en Frisancho, 2016, p.185). Por último, Martín Plascencia y José Luis Linaza presentan el proceso de creación de una metodología para el análisis detallado de textos escritos por niñas y niños, modelo al cual denominan microanálisis. En el estudio, niñas y niños de España y de México, incluidos en este último caso niñas y niños tzeltales y tojolabales, contaban en su diario la historia de un día vivido recientemente.

La publicación de estos *Ensayos constructivistas* es una buena noticia para educadores y psicólogos, así como para todos aquellos interesados en temáticas relacionadas con la diversidad cultural y la teoría de la mente. Si bien, como señala Delval, el constructivismo no es una concepción educativa «ni las explicaciones constructivistas sobre la formación del conocimiento pueden traducirse directamente al terreno de la práctica pedagógica» (en Frisancho, 2016, p. 22). Sin embargo, tomando en cuenta sus aportes, junto al saber, creatividad y compromiso de los educadores, es posible generar prácticas innovadoras que conduzcan al cumplimiento del derecho de los estudiantes a una educación de calidad.

RESEÑA

Navarro, F. (Coord.) (2014).
Manual de escritura para carreras de Humanidades.
Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía
y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Cinthia Peña Larrea

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas
pchucpen@upc.edu.pe

El *Manual de escritura para carreras de Humanidades*, libro elaborado por dieciséis autores y coordinado por Federico Navarro, es el producto final de un proyecto de investigación-acción realizado por la Universidad de Buenos Aires durante los años 2010-2012. Se trató de un trabajo conformado, en el primer año, por ocho lingüistas especialistas en didáctica de la lectura y escritura en nivel superior (los autores de los cinco primeros capítulos), quienes, en el segundo año, formaron tutores entre los alumnos de ciclos avanzados para que dicten el taller. En este grupo, se encuentran los autores de los capítulos de la tercera parte.

Se trata, como su nombre lo indica, de un manual pensado para desarrollarse en un ciclo universitario como un taller para introducir a los estudiantes en las prácticas discursivas propias de los géneros académicos de formación de las Humanidades. No obstante, una descripción como esta ignora el aporte en la sistematización bibliográfica del texto, que, gracias a su carácter didáctico, además, permite al lector articular la información a partir de las actividades de discusión y el análisis de materiales que el libro ofrece. Con ello, efectivamente, Navarro consigue su propósito, tal como señala en la introducción: «Este es un libro híbrido que busca voluntariamente ubicarse a medio camino entre el manual de lectura y escritura y el aporte de investigaciones actuales sobre la problemática. De hecho, esa es la premisa de la lingüística aplicada: vincular investigación y aplicación de forma indisoluble» (2014, p. 37).

Si bien los autores emplean material bibliográfico de distinta índole, la lectura y la escritura son concebidas como prácticas sociales y este es el eje que articula el libro: la convicción de que todo texto se origina y adquiere sentido en una comunidad discursiva, cuyos miembros son capaces de cumplir sus objetivos comunicativos utilizando los géneros textuales que esta les ofrece. A partir de ello, los conceptos de «género» y «comunidades académicas disciplinares» están presentes a lo largo de todos los capítulos.

De este modo, el libro se estructura en tres partes. La primera, compuesta por el capítulo «Herramientas para la enseñanza y aprendizaje de la comunicación académica», escrito por Navarro y Brown, desarrolla los conceptos teóricos fundamentales para darle al estudiante un metalenguaje que le permita realizar el análisis de las prácticas letradas. Este se encuentra en diálogo con la introducción, «Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares», a cargo de Navarro, y con las dos notas preliminares, escritas cada una por reconocidos especialistas en los temas aquí tratados: Charles Bazerman, «El descubrimiento de la escritura académica», y Liliana Cubo de Severino, «Escritura de formación en la universidad». La segunda parte, compuesta por cuatro capítulos, desarrolla los principales géneros de formación en la comunidad disciplinar de las Humanidades: «El parcial presencial», de Stagnaro y Natale; «El parcial domiciliario», de las mismas autoras; «La monografía», de Moris e Pérez; y «El examen final oral», de Pose y Trinchero. Finalmente, la tercera parte explora un género de formación de cada una de las disciplinas trabajadas durante el taller a lo largo de cuatro capítulos: «La reseña de formación en Historia», escrito por Alzari, De A'lessandro y Radiminski; «Las estrategias de

lectura en parciales y monografía de Letras», de Escandar, Peruani y Raia; «El informe de trabajo de campo de las instituciones educativas», de Faiad; y «Las estrategias de lectura en parciales de Filosofía», de Coppolecchia.

Asimismo, cada capítulo, salvo los de la tercera parte, están compuestos por tres o cuatro unidades. Cada una de estas, está conformada por una introducción, un conjunto de lecturas y algunas actividades. En la introducción, se busca que, a través de preguntas o información puntal, el estudiante active conocimientos de su experiencia para que se conecte con aquello que será discutido en la siguiente parte. Las lecturas van acompañadas por actividades para asegurar la discusión de conceptos claves. Hay una o más actividades de ejercitación, en las que se ofrecen materiales diversos, textos de estudiantes, consignas de evaluaciones, opiniones de docentes y alumnos, etc.; y una actividad de síntesis, cuyo objetivo es asegurar los conceptos trabajados.

En relación con el marco conceptual que da soporte al texto, un concepto importante es el de «enculturación disciplinar», presentado por Navarro en la introducción (2014, p. 29). Este se entiende como el proceso de apropiación de prácticas de lectura y escritura científico-académicas en el que se debe ver envuelto el estudiante en la vida universitaria, pues la formación de grado no solo implica la adquisición de contenidos para poder participar plenamente de la comunidad científica en la que se está insertando:

Las comunidades científicas se caracterizan por poseer modos retóricos propios –y en permanente pugna– de organizar discursivamente su espacio epistémico. Es por esto que existen estrechas relaciones entre, por un lado, escribir y leer en una disciplina (Historia, Letras, Filosofía, Educación, etcétera) y, por otro, pensar, aprender y producir conocimiento –sobre todo de forma escrita– en esas carreras (Navarro & Brown, en Navarro, 2014, p. 66).

Cuando este proceso se produce sin mayores conflictos, el estudiante se integra a su comunidad disciplinar. Esta situación es ilustrada con bastante precisión por Bazerman en su artículo preliminar a través de la metáfora de los lentes mágicos: cada disciplina brinda estos lentes, que permiten a quien se adentre en ella ver detalles que antes no había notado, pero que también invisibilizan otros, aquellos enfocados desde otra disciplina. Los estudiantes van descubriendo esos lentes a través de las lecturas y las clases, pero realmente se apropian de ellos a través de la escritura. Para ocupar un rol en su campo disciplinar, el estudiante debe ir construyendo su voz a partir de la discusión de las lecturas, la representación de sus ideas y el posicionamiento de sus propias aserciones.

Sin embargo, como se señaló, este suele ser un proceso conflictivo, que muchas veces no tiene éxito. El problema radica en que la información sobre los géneros textuales que el estudiante requiere para colocarse esos lentes es asumida como existente por parte de los docentes y, por lo tanto, no se hace explícita en el trabajo con los estudiantes. Como lo planteó Carlino en una anterior publicación, «Los profesores no solemos percatarnos de que el modo de lectura que esperamos de nuestros alumnos es propio de una cultura lectora disciplinar, que se diferencia de otras culturas. Las reglas de juego no se

explicitan y menos se enseñan porque esta clase de lectura analítica se da por natural» (2003, p. 4). Esta lógica del ocultamiento, como lo declara también Carlino, se basa en una serie de falsas creencias, generalizadas, en torno a la alfabetización académica: se logra una vez y para siempre, es un asunto concluido al ingresar a la educación superior y se completa en algún momento. Esta situación ha agravado aún más el alto índice de deserción universitaria que ha acompañado al proceso de ingreso masivo de jóvenes a las universidades argentinas en los últimos años (Navarro, 2014, p. 31; Navarro & Brown, en Navarro, 2014, p. 87). Esta situación, al parecer, se replica en otros países de la región.

Otro concepto fundamental en esta primera parte es el de «género». De hecho, en la introducción, Navarro (2014, p. 31-32) parte de la definición fundacional de Bajtin para señalar sus aciertos y su desarrollo en las sucesivas investigaciones: i) grupos más o menos estables que comparten parcialmente objetivos sociodiscursivos; ii) clases de textos vinculados a usos de la lengua; iii) relación entre el contexto social, los objetivos de uso y las características discursivas de los textos; iv) identificación de dimensiones lingüísticas relevantes (léxico, gramática, estructura, tema). En resumen, se trata de conjuntos relativamente estables de enunciados producidos en distintas esferas del uso del lenguaje, caracterizados no solo por la temática y el estilo verbal, sino también por la estructura. En el primer capítulo, esta definición se completará con la que ofrece la lectura de Halliday (1975) sobre la naturaleza del lenguaje: la forma particular que este tome está íntimamente relacionada con las necesidades personales y sociales que los sujetos tienen que satisfacer; la gramática resulta así, finalmente, un conjunto de opciones, no decisiones deliberadas, que toma el hablante o escritor en el contexto de las situaciones de habla (en Navarro 2014, p. 57-58).

Así propuesta la información, fácilmente llegamos a la conclusión de que un estudiante universitario requiere trabajar géneros de formación y géneros de expertos; sin embargo, para enseñar los segundos, debe atenderse inicialmente las especificidades de los primeros. No obstante, el trabajo bibliográfico sobre estos no es suficiente y generalmente está enmarcado en un contexto didáctico, que no necesariamente se basa en investigaciones previas. Aun así, destacan algunos materiales, que son comentados brevemente en la introducción (Navarro, 2014, p. 34). En su nota preliminar, Cubo de Severino también llama la atención sobre la escasa investigación sobre lo que denomina «géneros de control de conocimiento», precisamente aquellos en los que hay una relación de asimetría, producto del contexto de evaluación. Asimismo, apunta al doble valor de los géneros científicos-académicos; no solo son relevantes en la construcción del conocimiento, sino también en la mediación entre los especialistas y los principiantes. Carecer de información sobre estos géneros, entonces, deja a los jóvenes principiantes desamparados.

Ahora bien, el aporte de los siguientes capítulos del manual (la mayoría) radica en el análisis y caracterización de estos géneros. El trabajo de análisis de cada género permite al lector enfocarse en algunos elementos relevantes del

mismo e ir construyendo una interpretación a partir de las lecturas propuestas, de la resolución de las guías de pregunta, del análisis de los casos sugeridos y de la experiencia personal. De este modo, es el lector quien caracterizará el género buscando darle sentido en su experiencia. Por ejemplo, en el caso del segundo capítulo –parcial presencial–, primero, se plantean en la introducción una serie de preguntas sobre la propia experiencia en la evaluación; seguidamente, se ofrecen dos textos que caracterizan las situaciones y elementos en juego durante un parcial. Para cada uno, hay preguntas para asegurar el debate de los conceptos relevantes para la actividad, pero, además, se plantean preguntas de discusión que buscan conectar la información del texto con la experiencia personal. Luego, se propone una actividad de ejercitación y, finalmente, un ejercicio de síntesis, en el que se espera que el lector complete información en un cuadro. La siguiente unidad del capítulo se detiene específicamente en el análisis de las consignas y se repite el esquema antes presentado. En la que sigue, se plantea un tema más específico dentro de la consigna: las operaciones discursivas (identificar, definir, describir, etc.). En este caso, se proponen dos ejercicios: el primero apunta a identificar las operaciones discursivas en fragmentos de textos, que también tratan acerca del tema de lengua y escritura; y, luego, identificar las operaciones en consignas de evaluaciones.

El análisis de la obra evidencia, como se puede ver, no solo una organización entre partes, sino un meticuloso cuidado en la disposición de la información dentro de cada capítulo y cada parte del libro. A pesar de que los autores de los artículos son distintos (salvo el segundo y tercero), la información no se repite y, más bien, a través de un cuidadoso sistema de referencias internas, remite a otras partes del libro. Gracias a este recurso, el lector puede mapear temas que ya han sido trabajados o están por trabajarse y reordenar su lectura.

Un elemento que cabe resaltar es la descripción de los recursos verbales o las estrategias discursivas en cada uno de los géneros. Cada autor opta por analizar las características de su género identificando recursos. Por ejemplo, tanto en el segundo capítulo, como en el tercero –parcial domiciliario–, se analizan las operaciones discursivas en las consignas. En el cuarto capítulo –la monografía–, se introduce el tema de las voces, que incluye el trabajo de valoración, también analizado en el tercer capítulo. Por su parte, en el quinto capítulo, se trabaja la preparación con metadiscursos. Cabe anotar que los capítulos de la tercera parte son menos abundantes.

Finalmente, es preciso comentar un par de aspectos que podrán seguramente perfeccionarse para siguientes ediciones. El primer punto es la desproporción entre los capítulos de la tercera parte y los previos. El segundo es la relación entre género discursivo e identidad, pues usar el lenguaje de una manera permite al sujeto insertarse con éxito en una o más comunidades discursivas, lo posiciona y configura su yo en función de cuáles serán esos «nosotros» a los que logra integrarse (Zavala, 2009, p. 29). De acuerdo con Cassany, incluso habría que considerar la relación género discursivo y ejercicio de poder (2006, p. 34-37).

En síntesis, el libro reseñado constituye un trabajo interesante, adecuadamente fundamentado y articulado en varios niveles. Proporciona una visión bastante completa de la investigación sobre el tema de los géneros textuales de formación de Humanidades. Se trata, por tanto, de una fuente útil en distintos sentidos: como taller, para quienes se inician en la producción académica en Humanidades; como material de trabajo, para docentes que quieran implementar en sus clases algunas de sus actividades; y como guía de investigación, para quien quiera trabajar en estos temas.

Referencias

- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior de hoy: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Revista Uni-Pluri/versidad*, 2(3), 1-9.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos*. Barcelona: Paidós.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente «hace» con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Ed.), *Para ser letrados* (pp. 23-35). Barcelona: Paidós.

Revista Peruana de Investigación Educativa

Número 8 / 2016

Artículos

Las tesis de doctorado en educación en el Perú: Un perfil de la producción académica en el campo educativo
Carmen Díaz Bazo y Luis Sime Poma

Jóvenes rurales y transiciones postsecundarias: Expectativas y estrategias para el acceso a la educación superior
Melissa Villegas Quispe

Mecanismos y factores asociados a la participación parental en la educación en zonas rurales
Ignacio Franco Vega

Participación escolar y percepción sobre el poder para incidir en la arena pública: el caso de un grupo de estudiantes peruanos graduados de la educación secundaria
Lars Stojnic Chávez

Disciplinar y clasificar: Prácticas de lectura en la Educación Básica Alternativa en Lima
Nicolás Vargas Ugalde

El efecto de los procesos escolares en el rendimiento en Matemática y las brechas de rendimiento debido a diferencias socioeconómicas de los estudiantes peruanos
Juan León y Min-Jong Youn

Reseñas

Ames, P. & Padawer, A. (Comps.) (2015). *Anthropológica*. Número especial: Infancias indígenas, identificaciones étnico-nacionales y educación, 23(35).
Jeanine Anderson

Frisancho Hidalgo, S. (Ed.). (2016). *Ensayos constructivistas*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica de Perú.
Guillermo Enrique Delgado Ramos

Navarro, F. (Coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de Humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
Cinthia Peña Larrea

