

Revista Peruana de Investigación Educativa

Número 9 | 2017



Revista Peruana de Investigación Educativa

Número 9, 2017

Editor: César Guadalupe (Universidad del Pacífico)

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: María Florencia Guzmán Moya

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° 2018-02770

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 9 2017



Índice

ARTÍCULOS

- Actitudes hacia la profesión docente y condiciones de bienestar:
¿una década de cambios y continuidades?
Sandra Carrillo 5
- Creencias sobre la escritura y su enseñanza en maestros peruanos de educación primaria
Frank Villegas 31
- Nuevos bilingüismos y viejas categorías en la formación inicial de docentes
Virginia Zavala y Roberto Brañez 61
- «En primaria juegas, acá en secundaria, no» Transición a secundaria en instituciones
educativas públicas de Lima
Flavia Demarini Razzeto 85
- (Re)construyendo la memoria histórica del pasado reciente: la violencia política peruana
y los estudiantes de hoy
Lucía Fernández 113
- La violencia homofóbica en la escuela peruana y sus particularidades respecto
a otros tipos de violencia escolar: una exploración cuantitativa
Lucero Cuba y Tomás Osores 139
- Propuesta de análisis de la metodología de clases matemáticas universitarias:
el modelo del conocimiento didáctico-matemático
Teresa Oviedo 171
- La migración del campo a la ciudad y la amplitud del vocabulario
María Cristina Vásquez 199
- ## RESEÑAS
- Gordillo, E., Cahuana, M. & Rivera, R. (2016). *Conductas disruptivas y autoestima
en escuelas mixtas y diferenciadas de Arequipa.*
(Walter L. Arias) 229
- Lind, G. (2016). *How to Teach Morality. Promoting deliberation and discussion,
reducing violence and deceit.*
(Susana Frisancho) 235

Actitudes hacia la profesión docente
y condiciones de bienestar:
¿Una década de cambios y continuidades?¹

*Attitudes toward the profession
and conditions of welfare:
A decade of change and continuity?*

Sandra Carrillo L.

Instituto de Estudios Peruanos
scarrillo@iep.org.pe

Recibido: 28-04-2017

Aprobado: 18-06-2017

1. Este artículo corresponde a una parte de mi tesis elaborada para optar por el grado de magíster en Política Educativa por la Universidad Alberto Hurtado de Chile.

Resumen

El presente estudio busca comparar las actitudes de los docentes de educación básica de instituciones educativas de Lima Metropolitana con respecto al rol y a las actividades vinculadas con su profesión en un período de trece años. Se desarrolló una investigación de tipo cuantitativo, bajo un diseño no experimental correlacional descriptivo y longitudinal de tendencia con muestras tomadas en los años 2001 y 2014. Los resultados evidencian que los docentes han mejorado sus actitudes hacia su profesión en este lapso de manera general y en cada una de las áreas de la escala aplicada. El año en el que fue tomada la encuesta es la variable que mejor explica estos resultados. En cuanto a las variables sociodemográficas, ser mujer se asocia con las áreas de vocación y relaciones interpersonales. En el caso de edad, los docentes mayores tienen actitudes más positivas con respecto a su vocación y a las remuneraciones. Estas dos áreas se correlacionan positivamente con el número de hijos y de manera negativa con el número de personas que dependen económicamente del docente encuestado. Sobre el perfil profesional, los docentes con más tiempo de trabajo en el Estado tienen actitudes más positivas en las áreas de vocación y remuneración. Desde esta perspectiva, se sugiere la necesidad de que las acciones que se desarrollen para mejorar el trabajo docente y para fortalecer su profesionalización sean integrales, es decir, que no dejen de lado los aspectos personales y sociales de los docentes.

Palabras clave: Docente, política educacional, actitud del docente, satisfacción en el trabajo

Abstract

This study aims to compare the attitudes of basic education teachers in schools in Lima, regarding the role and activities related to their profession, over a period of thirteen years. Quantitative research was developed, under a descriptive and longitudinal correlational no experimental research design trend, with samples taken in 2001 and 2014. The results show that teachers have improved their attitudes towards their profession within these years and the variable that best explains these attitudes is the year in which the survey was taken. As for sociodemographic variables, being a woman has a significant correlation with the areas of vocation and interpersonal relationships. In the case of age, the older teachers have more positive attitudes regarding their vocation and the remunerations. These two areas positively correlate with the number of children and negatively with the people who are economically dependent on the teacher surveyed. On the professional profile, the teachers with more time of work in the State have more positive attitudes in the areas of vocation and remuneration. From this perspective, policies to improve the teaching work and strengthen teacher professionalism must be comprehensive, taking into account their personal and social aspects.

Actitudes hacia la profesión docente y condiciones de bienestar: ¿Una década de cambios y continuidades?

1. Introducción

En las últimas décadas, el Estado peruano ha implementado una serie de políticas educativas que involucran a los docentes, de manera directa o indirecta. Estas se han orientado a mejorar tanto su desempeño como aspectos de su profesión y sus condiciones laborales para promover su bienestar. El propósito del presente estudio es comparar las actitudes de dos grupos de docentes con respecto al rol y a las actividades vinculadas con su profesión en trece años de implementación de reformas relacionadas con su desarrollo profesional.

Esta investigación se diseñó sobre la base de los estudios elaborados por Cuenca y Portocarrero (2003), y Cuenca y Carrillo (2015), en los que se indagó acerca de las actitudes de los docentes de instituciones educativas de educación básica de Lima Metropolitana. En ambas investigaciones, se utilizó el mismo marco muestral y se aplicaron dos instrumentos: la escala de actitudes docentes (EAD) y la ficha de datos sociodemográficos, ambos elaborados en el estudio inicial. La investigación que aquí se presenta compara ambas muestras con el propósito de identificar si existen cambios significativos en las actitudes de los docentes en el período señalado. La hipótesis que se plantea para esta investigación es que hay una mejora en las actitudes de los participantes en el período que comprende el estudio (entre los años 2001 y 2014).

Para efectos de dicho estudio, es importante anotar, a manera de contexto, que en estas *últimas décadas* se ha implementado en el país una serie de reformas y políticas orientadas a los docentes que pueden haber influido en las subjetividades de estos actores. En efecto, la relación entre el Estado y el magisterio para la construcción de la política docente –retomada en el proceso de reestructuración del país como consecuencia del retorno a la democracia– se ha desarrollado bajo una serie de hitos enfocados en su desarrollo profesional (Cuenca & Stojnic, 2008). En 2001, el Acuerdo Nacional planteó la necesidad de sentar las bases para la profesionalización de la carrera docente (Comisión para un Acuerdo Nacional por la Educación, 2001). Posteriormente, en 2003, se publicó la Propuesta por la Nueva Docencia (Rivero, 2007), la cual delimitó el perfil profesional que necesitaba el sistema educativo peruano. Unos años después, en 2006, el Proyecto Educativo Nacional (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2007) planteó como eje fundamental la renovación de la carrera pública magisterial. No obstante, hasta el 2007, año en que se publicó la Ley N° 29062, el debate sobre el rol de los docentes y su desarrollo profesional fue bastante álgido, y se dio bajo una serie de tensiones y conflictos entre el magisterio y el Estado (Cuenca, 2013).

Recién en 2012, se promulga la Nueva Ley de Reforma Magisterial N° 29944, a través de la cual se integran los 2 regímenes laborales vigentes, así como también la dispersa normatividad sobre formación docente, y, además,

se ofrecen –en un marco basado en el mérito– mejoras en los sueldos de los maestros y en el sistema de formación docente (Cuenca, 2015). En este mismo año, se aprobó el Marco del Buen Desempeño Docente, instrumento de política que delimita el quehacer de la docencia y enfatiza la necesidad de revalorar el trabajo de los docentes tanto en sus funciones pedagógicas como de gestión escolar y de su relación con la comunidad (Ministerio de Educación [Minedu], 2012).

Así, a lo largo del tiempo, los docentes se han ido posicionando como los profesionales clave dentro del proceso educativo, necesarios para mejorar cualquier dimensión de la práctica en el aula o en la escuela (OCDE, 2006; Unesco, 2007, 2014). En esa medida, es preciso comprender las diversas dimensiones que forman parte de la profesión docente con la finalidad de garantizar las condiciones necesarias para promover su bienestar, de tal manera que les sea posible fortalecer y desarrollar mejor su trabajo. A partir de ello y dada la complejidad del comportamiento humano, la incorporación de las subjetividades docentes, como fuente de información y desarrollo de competencias, ha cobrado mayor importancia en el debate educativo y se convierte en uno de los elementos que aportan a la definición de políticas dirigidas a su profesionalización.

De esta manera, el estudio de las actitudes que los docentes tienen respecto de su profesión y de su trabajo, así como el valor que le otorgan a su rol en los logros de aprendizaje de los estudiantes, resulta fundamental. Desde esta perspectiva, no es posible definir el desarrollo profesional ni diseñar políticas públicas sobre el tema sin conocer la valoración que los propios docentes tienen sobre su ejercicio profesional.

2. Revisión de literatura

Como consecuencia de las nuevas exigencias sociales, los docentes (como muchos otros profesionales) se ven obligados a reaccionar y a adaptarse casi de forma inmediata, lo que supone muchas veces una pérdida de los referentes tradicionales de su trabajo (Elmore, 2003). Así, la angustia, la inseguridad, la apatía, pero también la ilusión y el compromiso son reacciones emocionales que están presentes en las respuestas de los profesores ante estos cambios. En ese sentido, en un contexto educativo cambiante, es necesario no perder de vista los sentimientos y los afectos que constituyen las actitudes y las percepciones docentes como componentes necesarios a considerar y a desarrollar.

En función de ello, en este artículo, se usará la definición de actitudes de Eagly y Chaiken (2005), quienes sostienen que estas son una tendencia psicológica que se expresa por la evaluación de entidades particulares con cierto grado de acuerdo o desacuerdo. La tendencia psicológica se refiere a un estado que es interno en la persona, mientras que la evaluación se refiere a todas las clases de respuestas valorativas, sean abiertas o encubiertas, cognitivas, afectivas o comportamentales. Además, estas pueden conceptualizarse como un

tipo de sesgo, pues funcionan como un filtro que predispone al individuo hacia respuestas que pueden ser positivas o negativas. Así, entendiendo las actitudes como un tipo de sesgo, los autores señalan que su principal función es utilitaria, pues permite a las personas adaptarse al medio.

Las percepciones, por su parte, se refieren a la representación y al discurso de los individuos acerca de un tema en particular, en los que pueden incluir sus opiniones y pensamientos; los mismos pueden estar sujetos a la influencia de distintos factores, como los conocimientos, las experiencias y los sentimientos (Scruggs & Mastropieri, 1995; Ossa, 2008). La relación entre las actitudes y las percepciones es bidireccional, puesto que ambas se influyen mutuamente en las personas al compartir dimensiones cognitivas, afectivas y comportamentales.

Sobre esta base, se sostiene que, si bien los saberes y las prácticas pedagógicas de los maestros influyen en su quehacer educativo, también sus percepciones y actitudes –hacia la profesión y hacia las actividades relacionadas a su rol– tienen incidencia en su desempeño. En la misma línea, en lo que respecta a futuros maestros, Seda (2012) indica que las actitudes desempeñan un rol muy importante en el éxito de la carrera docente, dado que estas los llevan a comportarse de una manera positiva o negativa.

No obstante, cabe señalar que estas variables no van a afectar únicamente al docente –su desempeño y su éxito profesional–, sino que van a repercutir también en las actitudes y los logros de aprendizajes de los estudiantes (Guskey, 1986, 2002; Yildirim, 2012). En ese marco, por ejemplo, para Richardson (1996), las actitudes de los docentes son importantes para entender las prácticas de enseñanza en las aulas y, por lo mismo, deben ser contempladas desde la formación inicial. De la misma manera, para Andronache, Bocos, Bocos y Macri (2012), las actitudes positivas que los docentes tengan hacia su profesión ayudarán a desarrollar más fácilmente la motivación intrínseca de sus estudiantes hacia el aprendizaje. Por lo tanto, las actitudes y percepciones son un factor que no solo contribuye al bienestar profesional y laboral de los maestros, sino que impacta directamente en los logros educativos.

El proceso de formación y manifestación de las actitudes docentes involucra tres aspectos: (i) la adquisición de un sistema comprensivo de cogniciones, creencias y asunciones relativas a la profesión docente; (ii) la adquisición de un sistema de experiencias afectivas relacionadas con la profesión docente; y (iii) la formación y la manifestación de un comportamiento apropiado de acuerdo con las cogniciones y emociones afectivas (Andronache et al., 2012). Estas se forman en el tiempo, y requieren de una serie de experiencias y sus evaluaciones en diferentes dimensiones.

Como señalan Eagly y Chaiken (2005), las investigaciones en el campo de las Ciencias Sociales se han centrado más en responder a cómo cambian las actitudes que en conocer cómo se forman. Tal es el caso de Guskey (1986, 1987, 2002), quien ha desarrollado estudios relacionados con la implementación de diversos programas vinculados con la instrucción y el cambio de actitudes en las prácticas de los docentes junto con otras variables, tales como eficacia,

autoconcepto, aspectos emocionales, etc. Para este autor, las actitudes asociadas con la enseñanza y las prácticas instruccionales se derivan de la experiencia de clases, en la medida que la evidencia de mejora (cambios positivos) en los resultados de aprendizaje en los estudiantes generalmente precede, y puede ser un requisito para un cambio significativo en las creencias y en las actitudes de la mayoría de los profesores (Guskey, 1986).

Desde la otra mirada², se ha mostrado una relación entre las actitudes y la satisfacción laboral con algunas diferencias en función de las características sociodemográficas. Asimismo, se ha identificado vínculos entre el tipo de relaciones docente-alumno, así como la vocación docente, con la satisfacción en el trabajo. El énfasis en esta materia se ha dado más en responder cómo las actitudes y las percepciones se relacionan con determinados aspectos de la profesión que en conocer cómo se forman o cómo cambian en el tiempo.

El estudio de García (2006), que analiza la relación de las actitudes con el trabajo de los docentes destaca, por un lado, que una actitud positiva hacia este permite conductas constructivas que se reflejan en trabajadores satisfechos. En caso contrario, cuando la actitud es negativa, se puede observar conductas no deseables, debido a que los implicados se sienten insatisfechos con su trabajo, no se involucran en sus labores y no asumen un verdadero compromiso con la organización para la cual trabajan.

Por otro lado, investigadores como Bauder (2006) señalan que la actitud hacia el trabajo está vinculada con el perfil sociodemográfico del individuo. Así, la edad y el nivel de estudios pueden explicar las actitudes que adopta una persona y que condicionan su manera de afrontar su relación con el trabajo (García & Bernal, 2008; Marchesi & Díaz, 2012; Cuenca & Carrillo, 2015). Otros estudios también identifican diferencias significativas en cuanto al sexo: las actitudes más positivas se observan en el caso de las docentes mujeres (Cuenca & Portocarrero, 2003; Yildirim, 2012; Cuenca & Carrillo, 2015). Otros factores corresponden a las condiciones físicas del trabajo, la estabilidad, las recompensas y la remuneración, las cuales forman parte esencial de la actitud del individuo hacia su labor, y ayudan a mejorar los resultados de su desempeño (Ansa & Acosta, 2008). Cabe destacar que otras actitudes relacionadas con la forma en la cual una persona se identifica con su trabajo, participa de él y considera su desempeño resultan igualmente pertinentes para las investigaciones de las actitudes hacia el trabajo (García & Bernal, 2008).

Para Veldman, Van Tartwijk, Brekelmas y Wubbles (2013), la satisfacción docente es el resultado de una evaluación personal del trabajo y de las experiencias laborales. Van der Ploeg y Scholte (2003) distinguieron cinco aspectos básicos que influyen directamente en la satisfacción laboral del profesor: manejo del apoyo, autonomía, relaciones con colegas, naturaleza del trabajo y condiciones laborales. En una investigación realizada por Marchesi y Díaz

2. En relación con esta investigación, cabe anotar que aún son escasos los estudios sobre las actitudes de los docentes frente a su rol y a su profesión.

(2012) con profesores españoles, se encontró que el sentimiento que más satisface a los docentes en su trabajo es el ser reconocidos como buenos profesores y como personas íntegras. En contraposición, lo menos satisfactorio para ellos es la falta de reconocimiento profesional y la falta de respeto de los estudiantes. Asimismo, otro estudio que ha explorado la satisfacción docente destaca que, desde la perspectiva los propios maestros, ha habido una disminución del respeto hacia la profesión docente, lo que influye negativamente en su satisfacción (Seda, 2012).

En cuanto a la relación docente-alumnos, según Gairin (1990), existen cuatro modelos de actitud que presenta el profesor frente al estudiante: actitud de apego, actitud de preocupación, actitud de indiferencia y actitud de rechazo. Al respecto, Veldman et al. (2013) señalan que se debe considerar el grado de control que el docente tiene sobre lo que sucede en clase y la afiliación, es decir, el grado en que los docentes y los estudiantes interactúan de forma armónica o no armónica. En esa misma línea, dentro de las investigaciones de actitudes docentes, se resalta que, aunque las relaciones entre el docente y los estudiantes suelen ser un aspecto olvidado, estas son muy importantes para la satisfacción laboral docente. Así, por ejemplo, Chang (2009), y Spilt, Koomen y Thijs (2011) identificaron que la primera explicación para el alto estrés de los docentes en la profesión es el involucramiento emocional de estos con sus alumnos. Esto es refrendado por los estudios de Byrne (1999) y Chang (2009), quienes sostienen que los docentes pueden experimentar cansancio emocional y desarrollo de actitudes negativas hacia sus estudiantes y hacia su profesión cuando el clima de la clase se deteriora.

Complementariamente, diversos estudios confirman que la satisfacción con el trabajo es un aspecto favorable entre los docentes, pero que, si las condiciones de trabajo no son adecuadas, unido al desgaste diario, esta profesión puede considerarse estresante (Padrón Hernández, 1992; San Fabián & García, 1996; Díaz & Saavedra, 2000; Cuenca & Portocarrero, 2003; Cuenca & O'Hara, 2006; Murillo & Román, 2012; Cuenca & Carrillo, 2015). Al respecto, Murillo y Román (2012) señalan que la sobrecarga de trabajo en el aula puede ser una explicación para gran parte de la insatisfacción, lo que es congruente con investigaciones norteamericanas y europeas que encuentran que la distribución del tiempo está directamente relacionada con la insatisfacción y el malestar docente. Para el caso peruano, los estudios de Fernández (2002), y Cuenca y O'Hara (2006) muestran que la intensificación del trabajo produce agotamiento que interfiere en el normal desempeño de sus funciones.

Finalmente, es importante mencionar que no todas las personas conciben la profesión de la misma forma y que eso es un marco clave para entender las actitudes. Guadalupe-Mendizábal (2009) identifica que, entre los profesores peruanos, la palabra «profesión» parece depender de la posesión de una certificación formal de nivel terciario, y del salario y del reconocimiento social que se espera que vayan junto con él. Esto, a su vez, está ligado a las trayectorias de movilidad social de las que provienen estas expectativas y frustraciones. Para

el autor, es importante aproximarse a este tema desde las profundas transformaciones sociales que vive el país, así como de el papel central que el aparato estatal ha desempeñado en la sociedad peruana.

3. Marco metodológico

El enfoque de la investigación fue de tipo cuantitativo. El diseño utilizado es no experimental correlacional descriptivo y, bajo una dimensión temporal, se trata de un estudio de diseño longitudinal de tendencia, dado que se miden valores y patrones de cambio ocurridos en el tiempo con muestras tomadas de la población general sin que haya un grupo específico al que se le haya realizado un seguimiento (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). En este caso, se tomaron como referencia muestras diferentes de una misma población (docentes de educación básica de Lima Metropolitana) en dos momentos en el tiempo (años 2001 y 2014).

3.1 *Universo y diseño muestral*

La población objetivo estuvo constituida por docentes de educación básica regular, que laboraban en instituciones educativas de Lima Metropolitana. En ambos estudios, se señala que el marco muestral se obtuvo a partir de la base de datos correspondiente a escuelas públicas del Ministerio de Educación³ (años 2001 y 2014, respectivamente). El muestreo del estudio original, replicado en el segundo estudio, fue aleatorio bietápico: unidades primarias de selección (instituciones) y unidades secundarias de selección (docentes) (Hernández et al., 2010).

Para la presente investigación, se usaron dos muestras. La primera estuvo conformada por 424 docentes y fue seleccionada en el año 2001, mientras que la segunda muestra estuvo formada por 443 docentes y se seleccionó en 2014. Ambos grupos fueron equivalentes y compuestos, en su mayoría, por mujeres (67,9%). El rango de edad, en general, oscilaba entre 23 y 66 años, con una media de 40,35 (D.E = 9,02).

3.2 *Instrumentos de recolección de datos*

Para la recolección de datos, en ambos estudios, se utilizaron como instrumentos⁴ la ficha de datos personales y la escala de actitud docente (EAD).

3. Se refiere a las instituciones educativas estatales gestionadas por el sector Educación.

4. Los instrumentos originales fueron elaborados para el estudio de Cuenca y Portocarrero (2003), y se encuentran en los anexos de su publicación.

Ficha de datos personales

Mediante esta, se recogen datos generales (edad, sexo, lugar de residencia, estado civil, número de hijos, personas dependientes), y datos profesionales y/o laborales (contar con título profesional, tipo de institución en donde realizó sus estudios, condición laboral actual). El propósito fue caracterizar a los participantes del estudio.

Escala de actitud docente (EAD)

Este instrumento consiste en una escala de 71 ítems tipo Likert que miden las actitudes favorables o desfavorables hacia la actividad docente. Los ítems de la EAD tienen cuatro categorías de respuesta: «Muy en desacuerdo», «En desacuerdo», «De acuerdo» y «Muy de acuerdo», cada una de las cuales se codificó del 1 al 4. La escala está estructurada de forma tal que la puntuación alta corresponde a actitudes favorables hacia la actividad docente, específicamente, a aquellas que reflejan sentimientos, opiniones y evaluaciones positivas del docente frente a las tareas que realiza para cumplir con el objetivo de enseñar y generar aprendizajes en sus alumnos y su rol en la sociedad. Las puntuaciones bajas se vinculan con actitudes negativas. La versión original de la escala contaba de las siguientes áreas:

- **Capacitación:** Mide la disposición del docente hacia el perfeccionamiento, la actualización y/o la especialización orientados a mejorar su desempeño laboral.
- **Formación:** Mide la percepción acerca de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje recibidos durante su formación como docente.
- **Relación con los alumnos:** Se trata de un área vinculada con la percepción con respecto al proceso de interacción con los estudiantes.
- **Relaciones interpersonales:** Se refiere a la percepción en relación con el proceso de interacción con otros miembros del magisterio.
- **Remuneración:** Corresponde a un área referida a la percepción de beneficio que brinda la retribución económica que percibe el maestro con respecto a su trabajo.
- **Satisfacción laboral:** Se relaciona con el sentido de bienestar frente a la labor realizada como docente.
- **Vocación:** Mide la disposición del docente frente a su profesión y al trabajo ejercido.

En el estudio original (Cuenca & Portocarrero, 2003), se determinó la validez de los ítems a través del «criterio de jueces». En el caso de la presente investigación, el análisis factorial exploratorio mostró nuevamente una clara estructura factorial ($KMO = ,89$; test de Bartlett = ,00) y determinó la existencia de 7 factores que explicaban el 44,30% de la varianza total. Asimismo,

se neutralizaron todos los ítems que tenían un índice de adecuación muestral (MSA) menor a ,60 (ítems 2, 8, 18, 28, 29, 44, 58, 65) y afectaban el nivel de confiabilidad de cada área (ítems 5, 9, 14, 17, 19, 24, 25, 27, 30, 33, 37, 49, 50, 55, 68). Finalmente, se mantuvieron 7 áreas con 47 ítems: *Remuneraciones* ($\alpha = ,75$), *Relaciones interpersonales* ($\alpha = ,59$), *Vocación* ($\alpha = ,83$), *Formación* ($\alpha = ,73$), *Relaciones con los alumnos* ($\alpha = ,59$), *Capacitación* ($\alpha = ,58$), *Satisfacción* ($\alpha = ,70$) (ver anexos 1 y 2). Se optó por mantener las áreas que tenían valores ligeramente menores a «,6», dado que representa la confiabilidad mínima aceptable (Nunally, 1967).

3.3 Procedimiento y análisis de datos

Para utilizar la base de datos de los estudios mencionados⁵, se contactó a los investigadores y a sus instituciones, y se les explicó el objetivo y el propósito del estudio. Con las aprobaciones respectivas de los responsables de ambos estudios, se integró la información de ambos y se realizó una revisión de la base de datos para comprobar que los participantes habían completado toda la prueba. Se invalidaron los casos de cuestionarios incompletos. El porcentaje de omisión fue de menos de 1% por ítem, lo que indicó que –en la gran mayoría de casos– los participantes completaron todo el cuestionario.

Una vez que la base de datos estuvo completamente depurada (sin errores), se procedió a realizar las pruebas de validez y confiabilidad del instrumento aplicado. Como ya se ha mencionado, para comprobar la validez de constructo de la prueba, se aplicó un análisis factorial exploratorio con rotación Varimax y, para confirmar, la confiabilidad de la misma se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach.

4. Resultados

El propósito de la presente investigación fue comparar las actitudes de dos grupos de docentes con respecto al rol y las actividades vinculadas a su profesión en trece años de implementación de reformas relacionadas con su desarrollo profesional. En el modelo de regresión de la tabla siguiente, se muestra que, si bien la asociación entre las variables es significativa, la única variable que explica las actitudes positivas de los docentes es el año en el que fue tomada la encuesta (2001 o 2014), aunque lo explica poco (un 15, 2% del puntaje total).

-
5. El estudio de Cuenca y Portocarrero (2003) lo desarrolló el Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo, Proeduca-GTZ, y el trabajo de campo se llevó a cabo durante 2 semanas en el año 2001 con un grupo de 18 estudiantes del tercer año de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal. El estudio de Cuenca y Carrillo (2015) se llevó a cabo por el Instituto de Estudios Peruanos (IEP) a pedido de la Unesco Perú. El trabajo de campo fue realizado por el Instituto Cuanto en 2014, durante 15 días, con un equipo de 30 encuestadores, un coordinador general y 3 supervisores.

Tabla 1. Diferencias en áreas de EAD según años

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t
	B	Error estándar	Beta	
Año aplicación EAD (2001-14)	,21	,03	,37	7,04***
Sexo	-,00	,03	-,00	-0,04
Tipo de vivienda	-,03	,02	-,08	-1,70
Estado civil	,00	,02	,00	0,001
Número de hijos	,02	,01	,06	1,23
Dependen económica-mente	-,01	,01	-,06	-1,14
Trabaja el cónyuge/pareja	-,02	,03	-,04	-,87
Tiene título profesional	,00	,05	,00	,05
Tipo institución en que estudió	-,01	,01	-,03	-,69
Situación laboral actual	,01	,04	,02	,36
Tiempo de servicio en el Estado	-,00	,00	-,07	-1,23
Otras(s) ocupación(es)	,04	,03	,06	1,37
Constante	3,058	,12	25,60	25,60
R2				0,15***
N				867

Nivel de significancia: + $p < 0,1$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Fuente: Elaboración propia

En la siguiente tabla, se presenta el análisis de correlaciones según las áreas de la escala. Se confirma que la variable del año en el que fue aplicada la encuesta se correlaciona con todas las áreas del cuestionario de actitudes (r entre 0,09 y 0,49). Para interpretar la magnitud de los coeficientes de correlación, se tuvo en cuenta el criterio de Cohen para las Ciencias Sociales (1988, 1992), el cual establece 3 niveles: correlación leve (r entre ,10 y ,23), moderada (r entre ,24 y ,36) y fuerte (r entre ,37 a más).

Tabla 2. Correlaciones de la EAD con variables sociodemográficas en la muestra total

	Sexo	Edad	Año (2001- 14)	Número de hijos	Depend. económic.	Trabaja pareja	Título profesional	Otras ocupaciones	Tiempo serv. Estado
General	-.06	.04	.40**	.07*	-.07	.04	.04	.04	.08*
Capacitación	-.01	.02	.09*	.06	.00	.01	-.00	.00	.04
Formación	-.01	.00	.18**	.02	-.06	.03	.02	-.01	.04
Relación Alumnos	-.03	.06	.29**	.04	-.04	.05	-.01	.00	.06
Relaciones Interpersonales	-.10**	-.02	.15**	.04	-.01	-.03	.00	.01	-.01
Remuneración	-.06	.08*	.40**	.08*	-.09**	.01	-.01	-.02	.14**
Satisfacción	.01	-.04	.14**	.02	.02	-.01	-.01	-.02	-.04
Vocación	-.10**	.07*	.49**	.08*	-.11**	.02	.01	.01	.11**

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las variables sociodemográficas y las áreas de la EAD, se observa una correlación entre el sexo y las áreas de vocación ($r = -.10$) y relaciones interpersonales ($r = -.10$). Esto indica que las variables de ser mujer y los mayores puntajes en esta área parecen estar correlacionados. En el caso de edad, se observa que, en la muestra, la mayor edad está relacionada directamente con mayores puntajes en las áreas de vocación ($r = .07$) y las remuneraciones ($r = .08$).

En esa misma línea, el puntaje general, así como las áreas de vocación y remuneraciones se correlacionan con el número de hijos, y estas dos últimas con las personas que dependen económicamente del docente encuestado: en el primer caso, de manera positiva ($r = .07$; $r = .08$; y $r = .08$, respectivamente); y, en el segundo, de manera negativa ($r = -.11$ y $r = -.09$, respectivamente). El que la pareja tenga o no trabajo no muestra relación con ninguna de las áreas de la escala.

En cuanto al perfil profesional, la variable tiempo de servicio en el Estado se correlaciona de manera positiva con el puntaje general ($r = .08$), así como en las áreas de remuneraciones ($r = .14$) y vocación ($r = .11$). Las variables asociadas con tener título profesional y tener otras ocupaciones además de la docencia no tienen relaciones significativas con ninguna de las áreas contempladas.

5. Conclusiones

En términos generales, se corrobora que los docentes que participaron del estudio mantienen un conjunto de actitudes positivas hacia su profesión, en la línea de lo encontrado en otros estudios (Padrón Hernández, 1992; San Fabián & García, 1996; Díaz & Saavedra, 2000; Cuenca & Portocarrero, 2003; Murillo & Román, 2012; Cuenca & Carrillo, 2015).

Cabe recordar que se entienden las actitudes como un tipo de sesgo que tiene una función utilitaria de adaptación al medio, en la medida que funcionan como un filtro que predispone al individuo hacia respuestas positivas o negativas, que pueden ser cognitivas, afectivas y/o comportamentales (Eagly & Chaiken, 2005). Estas se forman en el tiempo sobre la base de una serie de experiencias significativas y de sus evaluaciones en diferentes dimensiones (Andronache et al., 2012) relacionadas a la profesión docente. Partiendo de ello, este es un hallazgo que contribuye con el debate de las políticas orientadas hacia su profesionalización. Sobre el tema, Guskey (2002) demuestra que los programas de desarrollo profesional son esfuerzos sistemáticos para lograr cambios en las prácticas de los maestros, en sus actitudes y creencias, y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. El punto crucial de ello no es el desarrollo profesional *per se*, sino la experiencia de una implementación exitosa que cambia las actitudes y creencias de los maestros.

Asimismo, los hallazgos confirman la hipótesis planteada, dado que muestran que los docentes encuestados en el año 2014 mejoraron sus actitudes con respecto a los docentes del año 2001. Ello se identifica de manera general, así como en cada una de las siete áreas de la escala (capacitación, formación, relaciones –con colegas y alumnos–, remuneración, vocación y satisfacción con su profesión). En esa línea, se identifica, por ejemplo, que las actitudes hacia la vocación y la remuneración son mejores que hace trece años. De igual modo, las actitudes relacionadas con la capacitación, la satisfacción con su profesión y la formación inicial –aspectos vinculados con el desarrollo profesional del docente– se mantienen positivas y sobre el promedio general. Finalmente, las actitudes sobre las relaciones interpersonales (con alumnos y colegas) se mantienen en su posición y, también, se han incrementado con respecto a la década anterior.

La variable que mejor explica el cambio hacia actitudes más positivas en las áreas de vocación y remuneración es el tiempo de servicio en el Estado; es decir, a mayor número de años de servicio en instituciones educativas, las actitudes en estas áreas son más positivas. La edad también explica en parte estas actitudes: mientras mayores sean los docentes, más positivas son sus actitudes relacionadas con la vocación y la remuneración. Sin embargo, es importante mencionar que, si el *número de personas que dependen económicamente del docente* es mayor, la actitud hacia su vocación es menos favorable. Una explicación sobre este resultado –que valdría la pena profundizar– es que, si en su momento estudiar para ser maestro (o iniciar el trabajo de maestro en una escuela pública) fue la mejor opción, y con el paso del tiempo se constata que no hay mejores opciones, se idealizaría el punto de entrada y se explicaría la elección desde la vocación; sin embargo, esto podría cambiar si el docente se encuentra frente a una realidad que lo confronta por las dificultades económicas relacionadas con la subsistencia familiar.

Aún así, estos resultados sugieren que trece años después los docentes perciben que se encuentran en una mejor situación. Ello puede ser un efecto

del crecimiento económico del país en la última década, lo que repercutió en el incremento sistemático de los salarios docentes. Pese a ello, se debe considerar que aún persisten las diferencias entre los profesionales del sector educación y los de otras ramas de la actividad económica, diferencias muy acentuadas y en las que los docentes se encuentran por debajo del resto (Cuenca et al., 2017).

Por otro lado, la vocación podría ser uno de los motores que impulsa el quehacer docente y la experiencia de trabajar para el Estado pareciera haber fortalecido la percepción de los maestros hacia su profesión; no obstante, este sería tema de otro estudio, en el que podría profundizarse en la relación entre las condiciones físicas del trabajo –estabilidad, recompensas y remuneración (Ansa & Acosta, 2012)– en el marco de la carrera pública magisterial y las actitudes de los docentes hacia su trabajo. Al respecto, Guadalupe-Mendizábal (2009) identificó la acción gubernamental como un elemento organizativo en torno al cual se enmarcaron las narrativas sobre la enseñanza como profesión, por lo que una parte significativa del proceso de formación de la identidad profesional del docente peruano se organizaría alrededor de la presencia del Estado. Aún así, a pesar de que la vocación es reconocida como un elemento fundamental del ejercicio de una profesión, esta es solo una de las formas de entender la profesionalización de las labores humanas mas no el centro de ellas (Cuenca & Carrillo, 2015), dado que estas implican otros aspectos a considerar.

Otra de las actitudes que destaca el estudio es la satisfacción hacia su profesión. Los docentes incrementan su actitud positiva en esta área, lo que coincide con lo encontrado por Cuenca et al. (2017) en el caso de los docentes de secundaria del país, quienes muestran una alta satisfacción de su labor, la cual es mayor si son de zonas urbanas y de instituciones educativas de gestión privada. Si tomamos en cuenta las dos áreas anteriores, podemos deducir que la motivación para haber elegido la carrera docente y mantenerse en ella podría haber influido positivamente en el nivel de satisfacción con su profesión (Watt & Richardson, 2008). Vemos así que la satisfacción docente podría ser el resultado de una evaluación personal del trabajo y de las experiencias laborales que se ha ido presentando a lo largo de estos años. Este hallazgo es fundamental, en la medida que una actitud positiva en esta área podría aportar a la identificación y compromiso con ellos mismos, como personas, lo que –a su vez– se relaciona estrechamente con el involucramiento en sus labores y en la organización institucional, aspecto que influye en su desarrollo profesional, componente central en casi todas las propuestas para mejorar la educación (García & García, 2006; Bernal, 2008; Van Tartwijk et al., 2013).

Por otro lado, es importante anotar que, si bien la actitud hacia la capacitación se incrementó en los últimos trece años de manera significativa, esta es la única área de la escala que se explica de manera muy débil por el año en que fue tomada la encuesta. Estos hallazgos corroboran lo encontrado por Montero y Carrillo (2015), quienes señalan que, en el caso peruano, la formación de los docentes en servicio ha sido una tarea que comprometió a numerosos gobiernos y gestiones sectoriales a lo largo de los años; sin embargo, la intervención

del Estado peruano en la formación de maestros en servicio registró, de manera constante, un conjunto heterogéneo de iniciativas y experiencias, en el que se combinaron tanto programas de mayor peso y articulación como una serie de programas y acciones realizados por el sector Educación de manera más bien aislada o improvisada, con objetivos específicos y/o atendiendo necesidades coyunturales⁶. Estos resultados sugieren que, si bien ha habido una oferta de capacitación docente todos estos años –tanto gratuita, por parte del Estado, como privada, que suponen un pago por parte de los interesados–, esta cantidad y diversidad no habría impactado de manera significativa en las actitudes de los profesores durante el período de tiempo estudiado.

En todo caso, llama más la atención el incremento de la actitud positiva hacia la formación inicial, pues, a pesar de que los planes de estudio y las estrategias desarrolladas no han variado mucho en este lapso⁷, los encuestados perciben que su formación inicial ha sido de mayor calidad en comparación con la formación docente actual. Estos hallazgos confirman lo encontrado por De Belaúnde, González y Eguren (2013), quienes señalan que la predisposición que tienen los profesores a formarse y a capacitarse es independiente de la estrategia y de la calidad con la que se hayan formado. En este estudio, las investigadoras concluyen que el reconocido valor que le dan los docentes a la formación es un valor en sí mismo, independientemente de los resultados que esa formación tiene en el trabajo que desarrollan en las aulas.

En cuanto a las actitudes hacia las relaciones interpersonales en los profesores, los resultados positivos confirman lo encontrado por Marchesi y Díaz (2012) con respecto a los docentes estudiados, quienes valoraron su profesión y la asociaron a términos como esperanza y afecto. Al respecto, Cuenca et al. (2017) encontraron que tanto el grupo de docentes de secundaria satisfechos como el de aquellos no satisfechos con su remuneración tienen una satisfacción importante en lo que respecta a los logros alcanzados por los estudiantes, lo que evidencia la importancia de ver los resultados de su labor pedagógica en sus alumnos. En este estudio, una variable que explica las actitudes positivas

6. En el transcurso de las 2 últimas décadas, desde mediados de los 90, destacan como hitos importantes programas nacionales tales como el Plan Nacional de Capacitación Docente (Plancad, 1995-2001), el Programa Nacional de Formación en Servicio (PNFS, 2002-2006), el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (Pronafcap, 2007-2011), el Pronafcap Especializaciones (2011-2013), Programas de Especialización y Actualización Docente (2013-2014), y el Plan de Actualización Docente en Didáctica (PADD, 2014-2015 en modalidad semipresencial y virtual) (Montero & Carrillo, 2015).
7. La formulación por el Ministerio de Educación de los Diseños Curriculares Básicos Nacionales para la formación inicial docente se concentra en los años 2010 y 2011 (Iguíñiz, 2015). Cuenca, Carrillo y Reátegui (2016) revisaron los dos últimos currículos de formación inicial docente en primaria (1997 y 2010) por considerar que ambos cubrían temporalmente un importante número de docentes formados que se desempeñan actualmente en las aulas.

de los docentes hacia las relaciones interpersonales es el sexo. En este caso, las profesoras mujeres tienen actitudes más positivas hacia su vocación, y las relaciones con sus alumnos y colegas. Estos resultados coinciden con los estudios de Yildirim (2012), y Cuenca y Carrillo (2015), en los que el sexo marca una diferencia en las actitudes. Además, los resultados corroboran lo encontrado por Cuenca (2011) en un estudio sobre cómo los docentes peruanos definen un buen desempeño, dado que este se vincula principalmente con las buenas relaciones con la comunidad educativa (colegas, director, alumnos, padres). Sobre este tema, es necesario mencionar que la feminización de la carrera podría explicar en parte esta diferencia (Cuenca & Portocarrero, 2003), por lo que sería necesario profundizar en ello en estudios posteriores.

En términos generales, esta investigación aporta en la línea de lo que plantea Guskey (2002), en la medida que, para el autor, los responsables políticos reconocen cada vez más que las escuelas no pueden ser mejores si no involucran a los maestros y a los administradores que trabajan en ellas. Si bien los programas de desarrollo profesional propuestos varían ampliamente en su contenido y formato, la mayoría comparten un propósito común: modificar las prácticas profesionales, las creencias y la comprensión de los estudiantes hacia un objetivo articulado que –en la mayoría de los casos– es la mejora de sus aprendizajes. Bajo este enfoque, las actitudes de los docentes –que se articulan con las percepciones y las creencias hacia su profesión– podrían explicar la brecha entre las declaraciones de intención y la realidad de lo que sucede en las aulas en cuanto al comportamiento de la enseñanza (Kennedy & Kennedy, 1996) y su profesionalización.

En ese sentido, las actitudes de los maestros son aspectos necesarios tanto para entender las prácticas en las aulas como para desarrollar su pensamiento, y fortalecer su profesionalización en los programas de formación docente diseñados para los potenciales maestros y los que están en servicio. En tales programas de cambio, las creencias y las actitudes de los alumnos de docencia y los profesores en servicio influyen fuertemente en qué y cómo aprenden, y son también objetivos de cambio dentro del proceso.

Finalmente, se plantean tres reflexiones generales para el diseño y la implementación de las políticas educativas sobre el tema docente. La primera se relaciona con las reformas educativas y su sostenibilidad en el tiempo. Estas deben tener un horizonte a largo plazo para obtener resultados, en la medida en que los docentes –como actores del cambio– comprendan y se apropien de la reforma desde su racionalidad, pero también desde su dimensión emocional y subjetiva. La segunda se vincula con la necesidad de que las acciones que se desarrollen para mejorar el trabajo docente y fortalecer su profesionalización sean integrales, es decir, que no dejen de lado los aspectos personales y sociales de los docentes, pues, como hemos visto, el cambio en las aulas va más allá de los aspectos instruccionales y los docentes son actores claves en este proceso. La tercera reflexión refiere a la necesidad de realizar más investigaciones sobre las variables subjetivas (emocionales, cognitivas, etc.) y sociales (familia,

relaciones interpersonales, etc.) de los docentes peruanos que aporten a mirar y entender su complejidad, así como su profesionalización, en los diferentes contextos de nuestro país.

Agradecimientos

Agradezco a Ricardo Cuenca por su apoyo y asesoría para el desarrollo de esta investigación, así como a Víctor Salazar, por su colaboración en el procesamiento estadístico de la información.

Nota biográfica

SANDRA CARRILLO L.

Magíster en Políticas Públicas y Sociales de la Universidad Pompeu Fabra (UPF, Barcelona), Magíster en Políticas Educativas de la Universidad Alberto Hurtado (Chile) y Licenciada en Psicología Educativa por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Docente del Departamento de Psicología de la PUCP. Experiencia en consultorías relacionadas a las políticas educativas en temas docentes, educación básica y educación superior, Investigaciones sobre ciudadanía y gestión educativa. Los trabajos desarrollados se enfocan en aspectos relacionados a las desigualdades sociales, género y los procesos de inclusión.

Referencias

- Andronache, Bocos, Bocos y Macri (2012), Attitude towards Teaching Profession, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 147, 628-632.
- Ansa, P. & Acosta, A. (2008). La actitud hacia el trabajo del personal administrativo en su núcleo humanístico de la Universidad del Zulia. *Revista de Ciencias Sociales*, 14(1), 1-10.
- Bauder, H. (2006). Origin, employment status and attitudes towards work: Immigrants in Vancouver, Canada. *Work, Employment and Society*, 20 (4), 709-729.
- Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model. En R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chang, M. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193-218.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. New York: Academic Press.
- (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159. doi:10.1037/0033-2909.112.1.155
- Comisión para un Acuerdo Nacional por la Educación (2001). *Propuesta para un Acuerdo Nacional por la Educación*. Lima: Ministerio de Educación.
- Consejo Nacional de Educación (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*. Lima: Ministerio de Educación / CNE.
- Cuenca, R. (2011). Discursos y nociones sobre el desempeño docente. Diálogos con maestros. En Consejo Nacional de Educación (Ed.), *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente. Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa*. Lima: CNE / Fundación Santa María.
- (2013). *Cambio, continuidad y búsqueda de consenso 1980-2011*. Vol. 15. Colección Pensamiento Educativo Peruano. Lima: Derrama Magisterial.
- (2015). *La misión sagrada. Un estudio sobre la identidad profesional de los docentes* (tesis de doctorado en Educación). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Cuenca, R. & Carrillo, S. (2015). *Actitudes sobre la profesión docente en futuros docentes, docentes en servicio y formadores de docentes de Lima Metropolitana. Informe final del estudio*. Informe de consultoría no publicado. Lima: Unesco Perú.

- Cuenca, R., Carrillo, S., de los Ríos, C., Reátegui, L. & Ortiz, G. (2017). *La calidad y equidad de la educación secundaria en el Perú*. Documento de trabajo 237. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Cuenca, R., Carrillo, S. y Reátegui, L. (2016). Desencuentros con la formación docente para la justicia social. Currículos y actitudes sobre democracia y ciudadanía. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(2), 49-69. doi:10.15366/riejs2016.5.2.003
- Cuenca, R. & O'Hara, J. (2006). *El estrés en los maestros: Percepción y realidad. Estudio de casos en Lima Metropolitana*. Lima: Proeduca / GTZ.
- Cuenca, R. & Portocarrero, C. (2003). *Actitudes y valoración de los docentes en servicio hacia su profesión*. Lima: Plancad / GTZ / KfW / Ministerio de Educación.
- Cuenca, R. & Stojnic, L. (2008). *La cuestión docente Perú: Carrera pública magisterial y el discurso del desarrollo profesional*. Buenos Aires: Flape.
- De Belaúnde, C., González, N. & Eguren, M. (2013). ¿Lección para el maestro? La experiencia del Plan Nacional de Capacitación Docente-Plancad (documento de trabajo). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Díaz, H. & Saavedra, J. (2000). *La carrera del maestro: Factores institucionales, incentivos económicos y desempeño*. Washington D.C.: BID.
- Eagly, A. & Chaicken, S. (2005). *Attitude research in the 21st Century: The current state of knowledge*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Elmore, R. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 7(1-2), 9-48.
- Fernández, M. (2002). *Realidad psicosocial del maestro de primaria*. Lima: Universidad de Lima.
- Gairin, J. (1990). *Las actitudes en educación. Un estudio sobre educación matemática*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- García, J. & Bernal, A. (2008). Institución y decepción: La salubridad institucional y la práctica docente. *Revista Española de Pedagogía*, 405-424.
- García, M. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 253-269.
- Guadalupe-Mendizábal, C. A. (2009). *Teachers in Peruvian public primary schools: Views on teaching as a profession in a challenging context* (tesis de doctorado en Educación). Universidad de Sussex, Falmer, Brighton.
- Guskey, T. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.
- _____ (1987). *Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of mastery learning*. Annual Meeting of the American Educational Research Association. Washington D.C., April 20-24.

- _____ (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 381-391.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Iguñiz, M. (2015). *La formación inicial de docentes en educación para la ciudadanía – Perú* (informe de consultoría no publicado). Lima: Unesco / Orealc Santiago.
- Kennedy, C. & Kennedy, J. (1996). Teacher attitudes and change implementation. *System*, 24(3), 351-360.
- Marchesi, A. & Díaz, T. (2012). *Las emociones y los valores del profesorado*. Madrid: Fundación Santa María.
- Ministerio de Educación (2012). *Marco del buen desempeño docente*. Lima: Ministerio de Educación.
- Montero, C. & Carrillo, S. (2015). *Estudio sobre la oferta y calidad de los programas de formación docente en servicio del periodo 2011-2015. Informe final* (informe de consultoría no publicado).
- Murillo, J. & Román, M. (2012). Formación, motivación y condiciones laborales de los docentes de primaria en Perú. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 4, 7-42.
- Nunnally, J. C. (1967). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- OCDE (2006). *Los docentes son importantes: Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. París: OCDE.
- Ossa, C. (2008). Influencia de la cultura escolar en la percepción de docentes de escuelas municipalizadas acerca de la integración escolar. *Horizontes Educativos*, 13(2), 25-39. Recuperado de EBSCOhost
- Padrón Hernández, M. (1992). *Satisfacción personal y profesional del profesorado*. Madrid: Universidad de La Laguna, Facultad de Psicología.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.
- Rivero, J. (2007). *Educación, docencia y clase política en el Perú*. Lima: Ayuda en Acción / Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.
- San Fabián, J. L. & García, M. T. (1996). *La profesión de docente: estudio de las condiciones para el desarrollo profesional de los profesores*. Asturias: Universidad de Oviedo.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1995). Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion, 1955-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Seda, E. (2012). Attitudes of primary school teacher candidates towards the teaching profession. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 46, 2922-2926.

- Spilt, J. M., Koomen, M.Y. & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher student relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457-477.
- Unesco (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile: Unesco / Orealc Santiago.
- (2014). *EFA Global Monitoring Report 2013/14. Teaching and learning: Achieving quality for all*. Paris: Unesco.
- Van der Ploeg, J. D. & Scholte, E. M. (2003). *Handleiding voor leerkrachten in het basis- en voorgezet onderwijs*. Houten/Antwerpen: BohnStafleu Van Loghum.
- Veldman, I., Van Tartwijk, J., Brekelmas, M. & Wubbles, T. (2013). Job Satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education*, 32, 55-65.
- Watt, H. y Richardson, P. (2008). Motivations, perceptions and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408-428.
- Yildirim, E. (2012). The investigation of the teacher candidates' attitudes towards teaching profession according to the demographic variables (The sample of Maltepe University). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2352-2355.

Anexo 1. Análisis de confiabilidad de la EAD

Análisis de confiabilidad de los puntajes obtenidos en la EAD

Alfa de Cronbach	Número de elementos
0,88	47

Análisis de confiabilidad de las áreas de la EAD

Capacitación (alpha = ,577)

Ítem	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 3 EAD	,195	,573
Ítem 12 EAD	,331	,530
Ítem 21 EAD	,292	,544
Ítem 39 EAD	,211	,565
Ítem 46 EAD	,340	,530
Ítem 53 EAD	,409	,501
Ítem 62 EAD	,273	,552
Ítem 71 EAD	,247	,557

Formación (alpha ,733)

Ítem	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 23 EAD	,489	,689
Ítem 32 EAD	,550	,666
Ítem 41 EAD	,625	,637
Ítem 48 EAD	,383	,729
Ítem 60 EAD	,436	,709

Relación con los alumnos (alpha ,586)

Ítem	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 4 EAD	,337	,541
Ítem 13 EAD	,210	,572
Ítem 22 EAD	,263	,562
Ítem 31 EAD	,142	,586
Ítem 40 EAD	,279	,561
Ítem 47 EAD	,213	,572
Ítem 54 EAD	,276	,560
Ítem 59 EAD	,317	,556
Ítem 63 EAD	,296	,555
Ítem 66 EAD	,274	,559
Ítem 69 EAD	,258	,563

Relaciones interpersonales (alpha ,591)

Ítem	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 7 EAD	,451	,412
Ítem 16 EAD	,469	,387
Ítem 34 EAD	,290	,650

Remuneraciones (alpha ,745)

Ítem	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 26 EAD	,405	,758
Ítem 35 EAD	,629	,636
Ítem 43 EAD	,650	,617
Ítem 51 EAD	,486	,714

Satisfacción (alpha ,702)

Ítem	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 1 EAD	,254	,695
Ítem 10 EAD	,247	,695
Ítem 11 EAD	,342	,682
Ítem 20 EAD	,275	,691
Ítem 38 EAD	,296	,689
Ítem 45 EAD	,342	,683
Ítem 52 EAD	,434	,667
Ítem 57 EAD	,425	,671
Ítem 61 EAD	,395	,675
Ítem 64 EAD	,267	,692
Ítem 67 EAD	,364	,679
Ítem 70 EAD	,409	,676

Vocación (alpha ,828)

Ítem	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 6 EAD	,671	,775
Ítem 15 EAD	,649	,786
Ítem 33 EAD	,609	,802
Ítem 56 EAD	,690	,766

Anexo 2. Análisis de validez de constructo de la EAD

	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
Ítem 1 EAD	-,013	,399	,241	-,018	-,094	,190	-,102
Ítem 10 EAD	,018	,070	,629	-,075	,119	,118	-,097
Ítem 11 EAD	-,005	,136	,535	-,078	,186	,210	,027
Ítem 20 EAD	-,001	,056	,544	,184	,023	-,091	,072
Ítem 38 EAD	,102	,562	-,061	,063	,252	,107	,045
Ítem 45 EAD	,043	,150	,173	,124	,225	,192	,397
Ítem 52 EAD	,000	,528	,123	,200	,030	,081	,115
Ítem 57 EAD	,058	,251	,168	,561	-,016	-,046	,046
Ítem 61 EAD	,041	,218	,050	,590	,052	-,049	,219
Ítem 64 EAD	-,074	,184	,065	,404	,039	,027	-,007
Ítem 67 EAD	,076	,266	-,008	,428	-,024	,130	,263
Ítem 70 EAD	-,020	,425	,306	,172	,060	-,044	,205
Ítem 3 EAD	-,010	-,189	,494	,207	-,114	,200	,012
Ítem 12 EAD	,008	,057	,585	,079	-,050	,097	,018
Ítem 21 EAD	-,048	,015	,528	,192	,065	-,149	,021
Ítem 39 EAD	,073	,537	-,062	,108	,134	-,005	,121
Ítem 46 EAD	-,003	,059	,433	,446	,013	-,102	-,005
Ítem 53 EAD	,042	,274	,154	,408	,064	,262	,051
Ítem 62 EAD	,005	,053	-,042	,503	,063	,290	,046
Ítem 71 EAD	,114	,463	-,061	,144	,205	,155	,082
Ítem 4 EAD	,801	,120	-,025	-,015	-,033	,011	,005
Ítem 13 EAD	-,038	,189	,564	,005	-,010	,028	,191
Ítem 22 EAD	,037	,128	,083	-,001	,080	,011	,787
Ítem 31 EAD	,050	-,167	,259	,461	,064	,032	-,048
Ítem 40 EAD	,022	,371	,354	,142	,128	-,137	,195
Ítem 47 EAD	,027	,340	,116	,121	,032	,356	-,023
Ítem 54 EAD	,609	-,065	,071	,143	,059	,036	-,052
Ítem 59 EAD	,029	,380	,351	,363	,106	-,108	,047
Ítem 63 EAD	,607	-,178	,031	,027	-,001	,108	,112
Ítem 66 EAD	,043	,140	,027	,180	,014	,058	,760
Ítem 69 EAD	,038	,561	,192	,086	-,018	,003	,071
Ítem 23 EAD	,044	,030	,047	,002	,759	,015	,269

	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
Ítem 32 EAD	,051	,162	,116	,083	,773	,019	-,012
Ítem 41 EAD	,034	,307	,067	,107	,753	,005	-,021
Ítem 48 EAD	,071	,338	,040	,385	,302	,123	-,025
Ítem 60 EAD	,047	,469	-,014	,284	,333	,169	,046
Ítem 6 EAD	,788	,112	,028	-,026	,053	,055	,041
Ítem 15 EAD	,748	,100	,019	,004	,052	,005	-,064
Ítem 33 EAD	,706	,062	-,070	,082	,039	,023	-,016
Ítem 56 EAD	,829	,068	-,071	,046	,049	-,006	,026
Ítem 7 EAD	,061	,238	,043	-,038	-,059	,661	,050
Ítem 16 EAD	,045	,066	,075	,010	,048	,690	,268
Ítem 34 EAD	-,001	-,033	-,006	,179	,078	,619	-,082
Ítem 26 EAD	,517	,113	-,032	-,020	-,022	,041	,007
Ítem 35 EAD	,773	,020	,001	,013	,003	-,045	-,007
Ítem 43 EAD	,854	,102	-,044	,009	,007	,024	,015
Ítem 51 EAD	,597	-,090	,040	-,091	,025	-,075	,120

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 7 iteraciones.

Creencias sobre la escritura y su enseñanza
en maestros peruanos de educación primaria¹

*Beliefs about writing and its teaching
in Peruvian primary teachers*

Frank Villegas

Pontificia Universidad Católica del Perú
fvillegas@pucp.edu.pe

Recibido: 20-03-2017
Aprobado: 01-10-2017

1. El presente artículo se basa en la tesis para optar el grado de magíster en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo que el autor realizó con la asesoría del Dr. Santiago Cueto.

Resumen

Pese a que el número de estudios sobre las creencias de los docentes se ha incrementado en los últimos años, aún es poco lo que se sabe a nivel internacional sobre aquellas vinculadas con la escritura y su enseñanza. Por un lado, para fines de esta investigación, se distinguen dos maneras sobre cómo las personas pueden entender la escritura: como proceso y como producto. De otro lado, se distinguen dos orientaciones relacionadas con la enseñanza de la escritura: enfoque comunicativo y enfoque normativo. En este contexto, este estudio tuvo como propósitos indagar qué características docentes se asocian con las creencias de los maestros sobre la enseñanza de la escritura y describir cómo se relacionan las creencias sobre la escritura de los maestros con sus creencias sobre la enseñanza de la escritura. Para el análisis, se consideró las respuestas de 3629 maestros de educación primaria de todas las regiones de Perú, quienes respondieron diversos cuestionarios en la Evaluación Muestral 2013, conducida por el Ministerio de Educación. Se encontró que las características sociodemográficas (edad, experiencia laboral, formación docente) no se relacionan o se relacionan muy poco (tal es el caso del sexo) con el enfoque de enseñanza de los maestros. Asimismo, se halló que en los maestros coexisten dos enfoques de enseñanza teóricamente incompatibles: el enfoque comunicativo y el enfoque normativo. Además, mediante ecuaciones estructurales, se encontró que las creencias sobre la escritura son buenos predictores del enfoque de enseñanza de los maestros. Estos hallazgos tienen implicancias para la formación docente.

Palabras clave: cognición docente, expresión escrita, creencias docentes

Abstract

Although the number of studies of teachers' beliefs has increased in recent years, little is still known on an international level about teachers' beliefs regarding writing and how it is taught. Two different ways in which persons can understand writing are distinguished: as a process and as a product. At the same time, two different approaches to teaching of writing are distinguished: the communicative approach and the normative approach. In this context, this study was intended to find out what teaching characteristics are associated with teachers' beliefs about teaching of writing, and to describe how teachers' beliefs about writing are related with their beliefs about the way it is taught. For the analysis, were considered responses by 3629 primary teachers from all regions of Peru, who replied to several questionnaires during the administration of the Ministry of Education's 2013 Sample-based Assessment. It was found that socio-demographic characteristics (age, work experience, teacher training) are not related or are weakly related (sex) with teachers' teaching approach. It was also found that two theoretically incompatible teaching approaches coexist among teachers: the communicative approach and the normative approach. Also, through structural equations, it was found that beliefs about writing are good predictors of the teachers' teaching approach. These findings have implications for teacher training.

Keywords: teacher cognition, writing, teachers' beliefs.

Creencias sobre la escritura y su enseñanza en maestros peruanos de educación primaria

1. Introducción

La escritura es una competencia fundamental para la vida ciudadana. Por un lado, el aprendizaje de esta competencia posibilita la comunicación en situaciones que van más allá de la oralidad, sin importar el tiempo o el espacio. Así, las personas amplían sus posibilidades de comunicación. De otro lado, es una herramienta importante para el aprendizaje dentro y fuera de la escuela. Además, hace posible la expresión creativa de las personas (Graham, 2006; Rijlaarsdam et al., 2012). En este contexto, el rol de los docentes es crucial para el desarrollo de esta competencia en las escuelas, debido a que la implementación del currículo se encuentra a su cargo. No obstante, es poco lo que se sabe hasta el momento a nivel nacional e internacional sobre un elemento crucial en su toma de decisiones: sus creencias sobre la escritura y sobre su enseñanza (Borg, 2006). A continuación, se presenta un marco conceptual que permitirá, al finalizar esta sección, justificar el problema y plantear las preguntas que guiarán este estudio.

1.1 Creencias

El estudio de las creencias tiene más de cincuenta años y, desde entonces, ha existido una amplia variedad de aproximaciones. Aunque en los últimos veinte años el número de estudios se ha incrementado notoriamente (Ashton, 2015), aún no existe un consenso al definir el concepto de *creencia*. Pajares (1992) fue uno de los primeros en señalar esta falta de consenso y cómo este concepto es usado de manera intercambiable con una larga lista de términos, como – por ejemplo– concepciones, disposiciones, juicios, teorías implícitas, teorías explícitas o teorías personales. De manera similar, veinte años después, Fives y Buehl (2012) plantearon que esta falta de consenso ha limitado su potencial exploratorio y predictivo.

De acuerdo con la revisión de la literatura realizada por Skott (2015), a pesar de la falta de acuerdo sobre una definición de *creencia*, sí existe suficiente consenso sobre cuatro aspectos centrales: (i) usualmente, es usada para describir un constructo mental de carácter individual; (ii) suele ser vinculada con aspectos cognitivos y afectivos de las personas; (iii) es considerada como estable en el tiempo; y (iv) es asumida como influyente en las prácticas docentes. Los tres primeros aspectos serán desarrollados en esta sección; y el cuarto aspecto, en la sección de esta introducción referida a las creencias docentes.

Las creencias suelen ser consideradas como juicios individuales sobre la verdad de una proposición (Pajares, 1992; Richardson, 1996; Ashton, 2015). A partir de esta definición, la relación entre las creencias y el conocimiento puede ser entendida de dos maneras. Por un lado, debido a que las creencias permiten

comprender el mundo, algunos autores las han considerado como parte del conocimiento de una persona (Alexander, Schallert & Hare, 1991). Incluso, en esta línea, estos términos han sido usados como sinónimos (Kagan, 1990; Fenstermacher, 1994). Desde otra perspectiva, se asume que el conocimiento se basa en el consenso social y no en el juicio personal. Por tal motivo, se considera al conocimiento y a la creencia como dos constructos diferentes (Ashton, 2015). Para fines de esta investigación, se considerará que el conocimiento y la creencia son constructos diferentes para, de esta manera, hacer explícitas sus diferencias.

A diferencia del conocimiento, las creencias se forman a partir de aspectos cognitivos y afectivos (Ashton, 2015; Pajares, 1992). Al respecto, Nespor (1987) señala que las creencias se basan principalmente en los sentimientos y en las evaluaciones subjetivas que las personas realizan de la realidad. Por otra parte, a diferencia de las emociones, las creencias son más estables en tiempo y menos intensas (McLeod, 1992). Más adelante, se brindarán mayores detalles sobre las variables que pueden influir en la estabilidad de las creencias en el tiempo.

1.2 Creencias sobre la escritura

A la fecha, existen pocas investigaciones respecto de las creencias de las personas sobre la escritura (Norman & Spencer, 2005; White & Bruning, 2005; Baaijen, Galbraith & de Gloppe, 2014; Limpo & Alves, 2014; Sanders-Reio et al., 2014). Aunque estos estudios no se centraron únicamente en maestros en formación o en servicio, son antecedentes que permiten contextualizar la manera como se indagan este tipo de creencias en este estudio.

White y Bruning (2005) plantearon una distinción entre dos tipos de creencias sobre la escritura: «escritura como transmisión» y «escritura como transacción». La primera orientación supone que escribir bien implica transferir información de una o más fuentes autorizadas a los lectores sin que las ideas del autor del texto se reflejen en el texto escrito. De otro lado, la segunda orientación supone que escribir bien implica mostrar altos niveles de compromiso en el proceso de escritura, debido a que el propósito de la escritura es construir un texto de manera crítica y personal. Como consecuencia de este estudio, los investigadores encontraron que estas creencias predecían la calidad de los textos producidos por los participantes (estudiantes universitarios): tener una mayor puntuación en la creencia «escritura como transacción» se relacionaba con una mayor calidad en el texto producido, mientras que tener una mayor puntuación en la creencia «escritura como transmisión» se relacionaba con una menor calidad en el texto producido. Cabe señalar que, en estudios más recientes, la distinción propuesta por White y Bruning ha sido retomada por Sanders (2014), y por Baaijen, Galbraith y de Gloppe (2014).

A partir del análisis de las autobiografías de 59 maestros en formación, Norman y Spencer (2005) encontraron –de manera predominante– dos tipos

de creencia sobre la escritura: «escritura como un talento» y «escritura como una competencia maleable». La primera orientación supone que los buenos escritores lo son como consecuencia de tener un don natural que algunos poseen y otros no. De otro lado, de acuerdo con la segunda orientación, la escritura es una competencia que se puede desarrollar como consecuencia de la enseñanza y el trabajo duro. Como resultado de este estudio, los investigadores encontraron que las creencias sobre la escritura de los participantes se relacionaban con sus creencias sobre la enseñanza de la escritura.

De manera similar a Norman y Spencer, pero desde una perspectiva cuantitativa, Limpo y Alves (2014) plantearon dos tipos de orientaciones sobre la maleabilidad de la competencia de escritura al estudiar las creencias de estudiantes de quinto y sexto grado de primaria. Por un lado, la primera orientación supone que la competencia de escritura no está sujeta a mejoras. En este sentido, cualquier intento para desarrollarla sería considerado inútil. Por otro lado, la segunda orientación supone que la competencia de escritura sí se puede desarrollar. De acuerdo con los autores, si los estudiantes consideran que la escritura es una competencia que se puede desarrollar, entonces, trabajarán duro y buscarán estrategias para mejorar.

Sobre la base de la revisión de las teorías de la composición escrita (Be-reiter & Scardamalia, 1987; Graham, 2006; Kellogg, 2008; Hayes, 2012; Rijla-arsdam et al., 2012), para fines de este estudio, se distinguen dos orientaciones sobre cómo las personas pueden entender la escritura: «escritura como proceso» y «escritura como producto». La primera orientación supone la necesidad de dedicar tiempo y esfuerzo a la planificación y a la revisión de las ideas del texto con el fin de escribir adecuadamente. Por su parte, la segunda orientación valora principalmente el producto escrito y no el proceso de escritura. En este sentido, supone que un buen escritor debe producir un texto de calidad al primer intento y sin cometer errores. Por ello, planificar o revisar constituyen actividades innecesarias para un buen escritor. Cabe destacar que esta distinción acerca de las creencias sobre la escritura es una nueva línea de investigación propuesta por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) del Ministerio de Educación de Perú (Minedu, 2016c) que puede continuar en el futuro.

1.3 Creencias docentes

Diversos estudios muestran cómo las creencias de los maestros se relacionan tanto con sus prácticas como con las oportunidades para aprender y los logros de sus estudiantes (Woolfolk, Davis & Pape, 2006). Dada la importancia de las creencias en la cognición de los maestros, en las últimas décadas, muchos estudios internacionales se han concentrado en estudiar las creencias docentes sobre la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza.

Las creencias de los docentes se forman como consecuencia de su experiencia personal, su formación profesional y su colaboración con colegas

(Skott, 2015). Luego de que se forman, estas son consideradas estables en el tiempo y resistentes al cambio, aun así se muestren contradictorias con la razón, la escolaridad y la experiencia (Pajares, 1992; Fives & Buehl, 2012). No obstante, diversos estudios han reportado que las creencias cambian durante la formación inicial docente, o como consecuencia de la reflexión y de la experiencia docente (Levin, 2015).

De otro lado, las creencias de los docentes se relacionan profundamente con sus prácticas y las experiencias de aprendizaje de sus estudiantes (Fives & Gill, 2015). Cada nueva información o experiencia de los maestros es interpretada a la luz de sus creencias. Dichas creencias son usadas por los docentes para establecer cuáles son las tareas a realizar o los problemas de su experiencia cotidiana. En ese sentido, las creencias guían la práctica docente (Fives & Buehl, 2012).

Esta investigación tiene como propósito indagar sobre las creencias de los docentes sobre la enseñanza de la escritura. En función de ello, la siguiente sección reúne los principales antecedentes en esta línea de investigación.

1.4 Creencias docentes sobre la enseñanza de la escritura

Existen pocas investigaciones respecto de las creencias de los docentes sobre la enseñanza de la escritura. En este contexto, los estudios de Poulson (2001), Graham (2002), y Gaitas y Alves (2014) son importantes antecedentes, que tuvieron una aproximación cuantitativa y recogieron la información sobre las creencias de los docentes a través de cuestionarios.

Sobre la base de las respuestas de 225 maestros de educación primaria en Inglaterra, el estudio de Poulson et al. (2001) distinguió 3 tipos de orientaciones vinculadas con la enseñanza de la escritura. La primera orientación priorizaba aspectos de forma (como ortografía y caligrafía); la segunda, aspectos de estructura (como la organización de las oraciones); la tercera, a diferencia de las dos primeras, priorizaba la comunicación. Este estudio reportó que el tipo de creencias de los maestros sobre la enseñanza de la escritura se relaciona con su formación profesional, el número de años de experiencia profesional y el tipo de programa de formación docente. Otro hallazgo fue que estas creencias se asociaron con sus prácticas pedagógicas. Por un lado, aquellas que conciben a la escritura como un medio para comunicarse se correlacionaron positivamente con actividades de escritura creativa. Por otro lado, aquellas creencias relacionadas con una aproximación tradicional de la enseñanza de la escritura (énfasis en aspectos como ortografía o caligrafía) correlacionaron positivamente con actividades como el copiado de frases u oraciones.

El estudio de Graham et al. (2002) se realizó sobre la base de las respuestas de 150 maestros de primer grado de educación primaria en Estados Unidos. Como consecuencia del procesamiento de los datos, el análisis factorial reveló tres factores predominantes. El primero reflejó una aproximación tradicional a la enseñanza de la escritura, con énfasis en aspectos de forma; el segundo

priorizó la enseñanza explícita tanto del proceso de escritura como de aspectos de forma; y el tercero, la comunicación. De otro lado, este estudio también mostró que actividades como la escritura creativa, la enseñanza explícita de estrategias, la socialización de los textos y el trabajo colaborativo correlacionaron positivamente con creencias que conciben a la escritura como un medio de expresión. Asimismo, reportó que actividades como la enseñanza explícita de la ortografía y gramática correlacionaron positivamente con creencias vinculadas a una aproximación tradicional a la enseñanza de la escritura.

Por último, el estudio de Gaitas y Alves (2014) se realizó sobre la base de 225 respuestas de maestros de primaria de Portugal. El análisis factorial reveló dos factores predominantes. El primero reflejó una aproximación a la enseñanza de la escritura que enfatiza aspectos formales como la ortografía y la gramática. De otro lado, el segundo factor evidenció una aproximación que entiende la escritura como un medio de expresión. Adicionalmente, esta investigación reportó que actividades como el copiado, el dictado, el uso de fichas de ortografía y de gramática, y la escritura de temas asignados por el maestro correlacionaron positivamente con una orientación tradicional a la enseñanza de la escritura. Asimismo, mostró que actividades como la planificación y la revisión de textos, la producción de cuentos y de textos informativos se correlacionaron positivamente con una orientación que privilegia la comunicación al momento de enseñar a escribir.

Como consecuencia de la investigación, se pueden distinguir dos marcadas orientaciones en relación con la enseñanza de la escritura. La primera prioriza la comunicación durante la enseñanza, mientras que la segunda enfatiza la enseñanza de aspectos de forma y, de esta manera, refleja una aproximación tradicional a la enseñanza de la escritura. Para fines de este estudio, se considerará esta distinción y se denominará a la primera orientación «enfoque comunicativo» y a la segunda, «enfoque normativo» o tradicional.

1.5 El enfoque comunicativo en el currículo peruano

En los últimos años, un importante número de países latinoamericanos ha implementado cambios curriculares que privilegian la enseñanza y la evaluación por competencias. En este marco, el área de Comunicación de estos países privilegia, a nivel de currículo intencional, el desarrollo de la competencia comunicativa de sus estudiantes (Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación, 2013). En el Perú, la política curricular para la enseñanza de la lengua en la educación básica se basa en el enfoque comunicativo (Minedu, 2003, 2009, 2016c). Este enfoque tiene como propósito que los estudiantes logren un manejo eficiente de la lengua al expresar sus ideas de manera oral, al leer y al producir textos. A diferencia de una aproximación tradicional de la enseñanza de la lengua, el centro de los aprendizajes no es la ortografía y la gramática.

Aunque desde hace varios años los documentos curriculares peruanos plantean el enfoque comunicativo, estas propuestas han sido plasmadas de

distintas maneras. El Diseño Curricular Nacional (DCN) 2003, junto con su actualización del año 2009, representó un cambio significativo en el enfoque pedagógico del currículo escolar; sin embargo, tuvo problemas de construcción interna (excesiva densidad, falta de coherencia y ambigüedad) y no logró convertirse en un documento de apoyo para los docentes (Minedu, 2014). Frente a esta situación, el Ministerio de Educación inició el proceso de desarrollo de un nuevo sistema curricular, el cual estaba basado en un Marco Curricular Nacional, Mapas de Progreso y Rutas de Aprendizaje. No obstante, este proceso de cambio se detuvo, a pesar de los avances que ya se habían logrado. En su lugar, se plantearon modificaciones al DCN 2009 a través de la Resolución Ministerial 199-2015 (Minedu, 2015), que estuvo vigente durante 2015 y 2016. Para el año 2017, el Ministerio de Educación ha oficializado el Currículo Nacional, el cual se propone recoger las experiencias y los avances realizados desde 2010 (Minedu, 2016c).

Con respecto a la competencia vinculada a la escritura, el DCN, en sus dos versiones, planteó la importancia de que esta, dentro de la escuela, responda a un propósito comunicativo, y, de esta manera, se propicie el aprendizaje del proceso de escritura y sus distintas etapas (Minedu, 2005, 2009). En términos generales, los últimos documentos curriculares (Minedu, 2015b, 2016c) coinciden en que, al finalizar su escolaridad, los estudiantes estén en la posibilidad de escribir distintos tipos de texto, con coherencia, con cohesión y un uso apropiado de los aspectos formales del lenguaje.

Por lo antes mencionado, según los lineamientos planteados por la política curricular peruana, se esperaría que en los docentes responsables del área de Comunicación predominen (i) creencias sobre la escritura como proceso y (ii) creencias vinculadas con el enfoque comunicativo.

1.6 Planteamiento del problema y preguntas de investigación

A pesar de la importancia del aprendizaje de la escritura para la vida social, los resultados de las evaluaciones de logro de aprendizaje implementadas por la UMC muestran que la mayoría de los estudiantes peruanos no logra los aprendizajes esperados para el grado en la competencia de escritura. Por un lado, la Evaluación Muestral 2013 revela que solo el 13,5 % de los estudiantes de sexto grado de primaria produce cuentos según las características esperadas para el grado (Minedu, 2016a). De otro lado, en segundo de secundaria, la prueba de escritura aplicada en el marco de la Evaluación Censal de Estudiantes 2015 da cuenta de que solo el 12,6 % de los estudiantes logra los aprendizajes esperados (Minedu, 2016b). Estos resultados ponen en evidencia las dificultades del sistema educativo peruano para implementar su propuesta curricular.

En la misma línea, diversas investigaciones muestran la poca coherencia entre la política curricular y las prácticas docentes relacionadas con la escritura. Por ejemplo, el estudio de Cueto et al. (2006) encontró que la mayoría (casi el 80%) de las tareas propuestas por los maestros del área de Comunicación

en 20 escuelas de Lima y de Ayacucho requerían únicamente memorización y trabajo mecánico para ser resueltas. De otro lado, otros estudios (Zavala, 2002; Ames, 2006; González, Eguren, de Belaunde, 2017) señalan que la escritura no es promovida en las escuelas como un medio de expresión. Por el contrario, las actividades de escritura que realizan los estudiantes se limitan al copiado de lo que el profesor dicta o escribe en la pizarra. Asimismo, indican que, cuando los estudiantes escriben, los docentes enfatizan aspectos formales como la gramática y la ortografía. Dichos estudios sugieren que predomina un enfoque tradicional de la enseñanza de la escritura en los maestros peruanos, en lugar del enfoque comunicativo.

En este contexto, el estudio de las creencias docentes sobre la enseñanza de la escritura es relevante, en la medida que, sobre la base de estas creencias, los maestros interpretan la política curricular e implementan el currículo. Asimismo, conocer qué variables se asocian a estas creencias brinda evidencia para la toma de decisiones sobre la formación inicial o en servicio de los docentes peruanos del área de Comunicación. Sobre esta base, se determinaron dos preguntas que guían este estudio: ¿Qué características docentes se asocian con las creencias sobre la enseñanza de la escritura en los maestros peruanos de educación primaria? y ¿cómo se relacionan las creencias sobre la escritura y las creencias sobre la enseñanza de la escritura en los maestros peruanos de educación primaria?

2. Método

2.1 Base de datos

Los datos que se utilizan fueron producidos por la Evaluación Muestral (EM) 2013. Esta evaluación de logros de aprendizaje fue implementada por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) del Ministerio de Educación de Perú. La UMC seleccionó de manera aleatoria una muestra de estudiantes de sexto grado de educación primaria, pertenecientes a 3120 escuelas de todas las regiones del Perú. Esta muestra siguió un diseño probabilístico por conglomerados bietápico y estratificado. Como parte de la aplicación de la EM, también se invitó a participar a los docentes del área de Comunicación de los estudiantes evaluados y se les pidió responder un cuestionario. Así, se configuró quiénes serían los participantes de este estudio.

Los participantes fueron 3629 docentes de sexto grado de educación primaria de distintas regiones del Perú, con edades que van desde los 22 hasta los 70 años (media= 44,7 y desviación estándar [DE] = 9,53), y una experiencia docente entre 0 y 45 años (media=18,10 y DE= 9,5). En relación con el tipo de gestión de las escuelas en las que laboraban, 3074 docentes trabajaban en escuelas estatales (84,7%); y 555, en escuelas no estatales (15,3%). Sobre el área, 2451 docentes trabajaban en escuelas urbanas (67,7 %), mientras que 1178,

en escuelas rurales (32,5%). En cuanto a género, del total de los participantes, 1541 son varones (42,5%); y 2063, mujeres (56,8%).

A partir de lo antes mencionado, es necesario tomar en consideración que los resultados de este estudio no tienen representatividad estadística de la población de docentes de sexto grado de educación primaria del área de Comunicación, dado que el diseño muestral tuvo como propósito representar a los estudiantes y no a los docentes. Pese a ello, este estudio ofrece información sobre docentes del área de Comunicación de escuelas con características diversas de todas las regiones del Perú.

2.2 Medición

Ficha de datos sociodemográficos

Para describir a cada participante, se tomaron en consideración variables vinculadas con información sociodemográfica. La siguiente tabla presenta cada una de estas variables con una breve descripción.

Tabla 1. Variables sociodemográficas

Participante	Descripción
Sexo	1= Mujer 0= Hombre
Edad	Número en años
Experiencia docente	Número en años
Formación inicial ²	1= Estudió en un instituto superior pedagógico (ISP) 2= Estudió pregrado en una universidad 3= Estudió en un programa de profesionalización docente 4= Estudió otra carrera

Fuente: Elaboración propia

Enfoque de enseñanza

Se usó una versión adaptada de la escala *Writing Orientation* de Graham (2002). Esta versión³ fue elaborada por especialistas del equipo de Comunicación y de Factores Asociados de la UMC y consta de doce ítems. Para medir

2. Para este análisis, se crearon tres variables ficticias. Asimismo, se consideró como grupo de referencia al grupo de maestros que estudió una carrera distinta a Educación.

3. Este cuestionario se puede encontrar en <<http://umc.minedu.gob.pe/evaluacion-muestral-2013/>>.

este constructo, se pidió a los maestros marcar en una escala Likert según cuán identificados se sentían respecto de afirmaciones sobre la enseñanza de la escritura. Esta escala consta de cinco opciones que van desde el «Totalmente en desacuerdo» hasta el «Totalmente de acuerdo».

Sobre la base de la evidencia proporcionada por los análisis factoriales exploratorios y la revisión de literatura, se partió del supuesto de la existencia de dos factores latentes: (i) enfoque comunicativo (e.g. «Los estudiantes aprenderán las reglas ortográficas poco a poco, a medida que practican su escritura y escriben mensajes a los demás») y (ii) enfoque normativo (e.g. «Antes de que los estudiantes comiencen a escribir un texto, es muy importante recordarles que cuiden su ortografía»). El análisis factorial confirmatorio⁴ (AFC) corroboró la existencia de estos dos factores con índices adecuados de bondad de ajuste (CFI = 0,972, TLI = 0,950, RMSEA = 0,066: IC al 90% = [0,058 – 0,073])⁵. De otro lado, las cargas factoriales fueron significativas ($p < 0,001$) y estuvieron por encima de 0,30, un valor adecuado según Kline (2016). En este sentido, las cargas de los ítems del primer factor fluctuaron entre 0,556 y 0,636, mientras que las cargas del segundo factor fluctuaron entre 0,468 y 0,883. Sobre la confiabilidad, el índice de fiabilidad compuesta del enfoque comunicativo es 0,736; y el de enfoque normativo, 0,708.

Tal como se realizó en estudios previos (Poulson et al., 2001; Graham et al., 2002; Gaitas & Alves, 2014), se corroboró que el constructo «enfoque de enseñanza» es multidimensional. Por un lado, el primer factor –enfoque comunicativo– refiere a la orientación de los maestros que prioriza la comunicación durante la enseñanza de la escritura y, al mismo tiempo, considera la ortografía como un contenido que progresivamente se aprende conforme los estudiantes usan la escritura como un medio de expresión. Por otro lado, el segundo enfoque –enfoque normativo– refiere a la orientación de los maestros que prioriza la enseñanza de aspectos de forma (como la ortografía, la gramática y la caligrafía) durante la enseñanza de la escritura.

Creencias sobre la escritura

Se usó un cuestionario elaborado por la UMC, el cual consta de diez ítems. Para medir este constructo, se pidió a los maestros marcar en la escala Likert según cuán identificados se sentían respecto de ciertas afirmaciones sobre la escritura. En este caso, 1 equivalía a «definitivamente, no»; y 8, a «definitivamente, sí».

Sobre la base de la evidencia proporcionada por los análisis factoriales exploratorios y la revisión de literatura, se partió del supuesto de la existencia de

-
4. En el caso del cuestionario sobre enfoque de enseñanza y creencias sobre la escritura, en esta sección, se presentan los resultados de los análisis realizados por el autor del artículo en relación con las evidencias de validez y de confiabilidad.
 5. RMSEA = raíz cuadrada media del error de aproximación; CFI = índice de ajuste comparativo; TLI = índice de Tucker–Lewis; IC = intervalo de confianza.

dos factores latentes: (i) creencias de la escritura como proceso (e.g. «Siempre reviso lo que acabo de escribir, pues podría haber hecho algo mal») y (ii) creencias de la escritura como producto (e.g. «Una persona que no escribe bien un texto al primer intento no es un buen escritor»). El AFC corroboró la existencia de estos factores con índices aceptables de bondad de ajuste (CFI = 0,939; TLI = 0,905; SRMR = 0,047; RMSEA = 0,051; IC al 90% = [0,045 – 0,056]). Asimismo, las cargas factoriales fueron significativas y estuvieron por encima de 0,30 en casi todos los casos. En este sentido, las cargas correspondientes al primer factor fluctuaron entre 0,256 y 0,720, mientras que las cargas del segundo factor oscilaron entre 0,438 y 0,688. Cabe mencionar que se mantuvo un ítem con baja carga factorial, debido a que su eliminación no implicaba una ganancia respecto de la bondad de ajuste. Sobre la confiabilidad de las escalas, el índice de fiabilidad compuesta de «escritura como proceso» es 0,723 y el de «escritura como producto» es 0,652.

El AFC permitió corroborar el supuesto de que el constructo «creencias sobre la escritura» es multidimensional y que reúne dos factores. Ambos factores refieren a dos tipos de orientación de las personas respecto de su propia comprensión de la escritura. El primer factor –«escritura como proceso»– refiere a la orientación que considera a los procesos de planificación y de revisión como etapas necesarias para producir un buen texto. De otro lado, el segundo factor –«escritura como producto»– alude a la orientación en la que se asume que un buen escritor produce un buen texto al primer intento, sin cometer errores, y sin la necesidad de planificar o revisar lo escrito. A diferencia del constructo mencionado en la sección anterior, no existen estudios previos que hayan indagado de manera similar a las creencias sobre la escritura. En este sentido, indagar las creencias sobre la escritura de esta manera es una nueva línea de investigación, propuesta por la UMC (Minedu, 2016c), que puede continuar en el futuro.

3. Procedimiento

Especialistas de los equipos de Evaluación y Factores Asociados de la UMC elaboraron el cuestionario a partir de una revisión bibliográfica de las teorías sobre el proceso de escritura y de la didáctica de la escritura. En este sentido, la revisión de la literatura presentada en la introducción de este artículo incluye los referentes tomados en cuenta por el equipo de la UMC. Luego, la UMC condujo una aplicación piloto de los instrumentos de la EM 2013. Al finalizar esta fase, los especialistas de la UMC realizaron diversos ajustes a los instrumentos con miras a la aplicación definitiva.

Para la aplicación definitiva de la EM, una vez identificadas las escuelas y las secciones que participarían según el diseño muestral, la UMC contrató aplicadores, quienes fueron capacitados con el fin de estandarizar los procesos. El primer día de aplicación, cada aplicador se puso en contacto con el director de la escuela a la que fue asignado y anunció en qué consistiría su trabajo

durante los siguientes tres días. El cuestionario dirigido a los docentes de Comunicación fue entregado al inicio del primer día y fue recogido al finalizar el mismo día. Al culminar esta fase, se consolidó una base de datos que integra la información proveniente del cuestionario dirigido a los docentes del área de Comunicación. Finalmente, esta base fue solicitada por el responsable de este estudio y, luego de su recepción, se firmó un acuerdo de confidencialidad. En la siguiente sección, se describe en detalle el proceso de análisis de datos realizado por el autor del artículo con el propósito de enriquecer el trabajo realizado por la UMC.

4. Análisis de los datos

Primero, se realizó el análisis descriptivo de cada uno de los ítems del cuestionario mediante el uso del paquete estadístico SPSS, versión 22. Asimismo, se realizaron pruebas de normalidad multivariada sobre los datos del cuestionario de creencias sobre la escritura⁶. En este caso, se llevaron a cabo las pruebas de Mardia (1970), y de Henze y Zirkler (1990) mediante el paquete MNV de la versión 3.2.5 del software estadístico R.

Para evaluar la validez de las escalas, se realizaron análisis factoriales confirmatorios con el fin de corroborar su estructura factorial. Para ello, en el caso del cuestionario relacionado con el enfoque de enseñanza de los maestros, se usó el método de estimación de mínimos cuadrados ponderados robustos (WLSMV), porque es el más apropiado cuando los ítems tienen cinco o menos categorías (Kline, 2016). En el caso del cuestionario sobre las creencias sobre la escritura, el cual tiene ítems de ocho categorías, se usó el método de estimación de máxima verosimilitud con la corrección de Satorra y Bentler (MLM, 2001) large models, and nonnormal data was proposed in Satorra and Bentler (1994, debido a que los datos no cumplen con el supuesto de normalidad multivariada. Estos análisis se realizaron mediante el paquete *lavaan* del software R.

Los análisis factoriales confirmatorios fueron evaluados sobre la base de la combinación de diversos índices de ajuste de los modelos de ecuaciones estructurales (SEM). En primer lugar, se utilizó la raíz cuadrada media del error de aproximación (RMSEA). Para el RMSEA, un valor cercano a 0,06 (Hu & Bentler, 1999) which includes using the maximum likelihood (ML o un límite superior de 0,07 (Steiger, 2007) and recommends prohibition of future use of such indices. In this commentary, I critique Barrett's presentation, and show that his recommendations are (a son considerados buenos ajustes. Asimismo, se tomaron en consideración índices de ajustes relativos: el índice de ajuste comparativo (CFI) y el índice de Tucker-Lewis (TLI). En cuanto a estos índices,

6. Es necesario tomar en cuenta que, cuando los indicadores tienen cinco o más categorías, pueden considerarse como variables continuas (Bovaird & Koziol, 2012; Raykov, 2012; Li, 2014).

valores superiores a 0,90 indican un ajuste aceptable (Brown, 2015), mientras que valores mayores a 0,95 representan un buen ajuste (Hu & Bentler, 1999).

De otro lado, para analizar la confiabilidad de las escalas, se calculó el índice de fiabilidad compuesta propuesto por Raykov (1997). Este índice muestra en qué medida un conjunto de indicadores son consistentes al medir un constructo latente (Raykov, 2012). En comparación con el α de Crombach, el CR es considerado una mejor alternativa (Raykov, 2012; Brown, 2015; Kline, 2016). Dado que los constructos indagados se encuentran en una fase de exploración, se consideraron como aceptables valores de CR por encima de 0,60 (Hair et al., 2014)

Sobre la base de los AFC, se le asignó a cada docente cuatro puntajes factoriales por cada uno de los factores indagados. En este contexto, un mayor puntaje factorial revela que el docente posee más de determinado rasgo latente. El cálculo de los puntajes factoriales se realizó mediante el paquete *lavaan* del software estadístico R. Los datos proporcionados por el archivo de salida de R fueron ordenados por medio del lenguaje de programación *python*, versión 2.9.1. Luego, estos datos fueron llevados a una base de datos en el programa SPSS. Finalmente, por medio del SPSS, se transformaron los puntajes factoriales en puntajes Z.

Como el propósito de esta investigación es establecer el grado de relación entre variables, se realizaron diversos análisis. Primero, se hicieron análisis de correlación de Pearson entre las variables indagadas. Luego, se realizaron dos regresiones lineales múltiples. En el primer modelo de regresión, se consideró como variable dependiente a «enfoque comunicativo» y, en el segundo modelo, a la variable «enfoque normativo». Al respecto, es necesario mencionar que las variables contextuales (área y gestión) no fueron incluidas en los modelos de regresión múltiple, debido a que su inclusión transgrede el supuesto de independencia requerido para análisis de un solo nivel como la regresión de mínimos cuadrados ordinarios (Andréu, 2011; Heck & Thomas, 2015).

Finalmente, se tomó en consideración a las variables de interés para plantear un modelo de ecuaciones estructurales con el propósito de conocer cómo se relacionan estas variables en simultáneo (Nachtigall, Kroehne, Funke, & Steyer, 2003) Structural Equation Modeling (SEM. Este último análisis se realizó con el software R. Asimismo, los resultados fueron evaluados con los índices de ajuste mencionados previamente.

5. Resultados

5.1 Descriptivos

Como parte de los análisis preliminares, se calculó los promedios al interior de cada uno de los subgrupos según las variables sociodemográficas. Esta información se presenta a continuación en la tabla 2.

Tabla 2. Puntajes promedio según las variables sociodemográficas

Variables sociodemográficas	Escritura como proceso		Escritura como producto		Enfoque comunicativo		Enfoque normativo	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Sexo								
Hombre	- 0,09	1,07	0,11	1,01	- 0,07	0,98	- 0,02	0,98
Mujer	0,07	0,94	- 0,08	0,98	0,05	1,01	0,02	1,02
Formación inicial								
Estudió en una ISP	0,03	0,97	- 0,07	1,01	- 0,01	1,00	- 0,05	1,02
Estudió un pregrado	0,04	0,94	- 0,12	0,93	0,05	1,02	- 0,01	1,04
Profesionalización docente	- 0,08	1,05	0,23	0,99	- 0,02	0,98	0,06	0,95
Estudió otra carrera	- 0,21	1,36	0,26	1,04	0,26	1,03	0,38	0,89

Nota: Los puntajes factoriales fueron transformados a puntajes Z. Esto significa que para cada variable el promedio es 0; y la desviación estándar, 1. Sobre la base de esta transformación, se elaboró esta tabla. Para estimar la significancia de las diferencias entre los grupos según sexo y formación inicial respecto de enfoque comunicativo y enfoque normativo, se introdujeron estas variables en una regresión lineal múltiple. Esta información puede encontrarse en la sección de análisis principales de «Resultados».

Fuente: Elaboración propia

5.2 Relación entre las variables

Para conocer las relaciones existentes entre las variables indagadas, se realizaron análisis de correlación de Pearson, debido a que estas siguen una distribución normal univariada. Como indica la tabla 3, las variables indagadas se relacionan de manera significativa.

Tabla 3. Correlaciones entre las variables indagadas

Escala		1 EC	2 EN	3 PROC
Enfoque de enseñanza				
Enfoque comunicativo	(1)			
Enfoque normativo	(2)	0,715***		
Creencias sobre la escritura				
Escritura como proceso	(3)	0,410***	0,231***	
Escritura como producto	(4)	0,053**	0,375***	0,050**

***p < 0,001; **p < 0,01; *p < 0,05

Nota: Enfoque comunicativo = EC, Enfoque normativo = EN, Escritura como producto = PROC

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a las relaciones intra-escalas, «enfoque comunicativo» correlaciona de manera positiva, alta y significativa con «enfoque normativo» ($r=0,715$; $p<0,001$). Por otro lado, «escritura como proceso» presenta una correlación muy baja y negativa con «escritura como producto».

En relación con los análisis entre escalas, «enfoque comunicativo» presenta una correlación moderada, positiva y significativa con «escritura como proceso» ($r=0,410$; $p<0,001$) y una relación muy baja con «escritura como producto» ($r=0,053$; $p<0,01$). Además, «enfoque normativo» se relaciona de manera moderada, positiva y significativa con «escritura como producto» ($r=0,375$; $p<0,001$); y, de forma baja, positiva y significativa con la «escritura como producto» ($r=0,231$; $p<0,001$).

5.3 Análisis de regresión múltiple

Con el propósito de determinar qué variables docentes permiten explicar las creencias sobre la enseñanza de la escritura, se llevaron a cabo dos análisis de regresión múltiple con el método de pasos sucesivos. El primer análisis consideró a «enfoque comunicativo» como variable dependiente, y a las variables sociodemográficas (sexo, formación inicial, edad, experiencia laboral) y a las creencias sobre la escritura («escritura como proceso» y «escritura como producto») como variables independientes. De otro lado, el segundo análisis de regresión consideró a las mismas variables independientes y a «enfoque normativo» como variable dependiente.

Tabla 4. Análisis de regresión múltiple que predice el enfoque comunicativo

	R ²	R ² ajustada	Δ R ²	β	T
Paso 1	0,13	0,13	0,13		
Escritura como proceso				0,36***	21,11
Paso 2	0,13	0,13	0,001		
Escritura como proceso				0,38***	20,56
Escritura como producto				0,04*	1,98
Paso 3	0,13	0,13	0,001		
Escritura como proceso				0,37***	20,48
Escritura como producto				0,04*	2,12
Sexo				0,04*	2,10

Nota: ***p < 0,001; **p < 0,01; *p < 0,05

Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar en la tabla 4, en el primer paso del primer análisis de regresión, «escritura como proceso» explica el 13% de la proporción de la variabilidad de «enfoque comunicativo». Cuando la variable «escritura como producto» es introducida en el modelo, ocurre un cambio muy pequeño en el R² (0,001). Esto mismo ocurre en el tercer y último paso, cuando la variable sexo es introducida. Finalmente, el modelo de regresión múltiple está conformado por tres variables: «escritura como proceso», «escritura como producto» y «sexo» (a favor de las mujeres). Estas variables explican el 13% de la variabilidad. Cabe señalar que las variables «edad», «experiencia laboral» y aquellas vinculadas con la formación inicial no mostraron una relación significativa con la variable dependiente, y, por ello, no se incluyen los coeficientes.

De otro lado, en relación con el segundo análisis, «escritura como producto» explica el 5% de la variabilidad de «enfoque normativo» en el primer paso. En el segundo paso, cuando la variable «escritura como producto» es introducida, ambas variables explican el 12% de la variabilidad del modelo (tabla 5). Cabe mencionar que en este modelo las variables «sexo», «edad», «experiencia laboral» y aquellas vinculadas con la formación inicial de los maestros no mostraron una relación significativa con la variable dependiente.

Tabla 5. Análisis de regresión múltiple que predice el enfoque normativo

	R2	R2 ajustada	ΔR^2	β	T
Paso 1	0,05	0,05	0,05		
Escritura como producto				0,21***	11,80
Paso 2	0,12	0,12	0,08		
Escritura como producto				0,30***	20,56
Escritura como proceso				0,28***	1,98

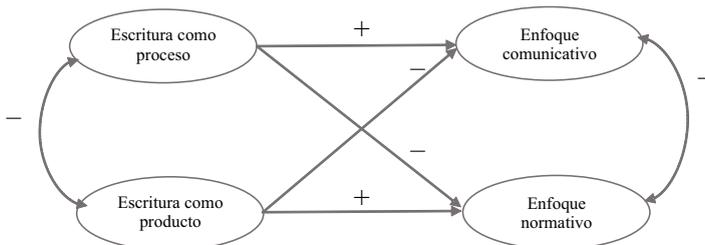
Nota: *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Fuente: Elaboración propia

5.4 Modelo de ecuaciones estructurales

Como consecuencia de la revisión de la literatura, se planteó un modelo hipotético (figura 1) sobre la relación entre las variables indagadas. Dado que las variables sociodemográficas no aportan o aportan muy poco para explicar la variabilidad del enfoque comunicativo y el enfoque normativo, estas no fueron incluidas en el modelo hipotético.

Figura 1. Modelo hipotético



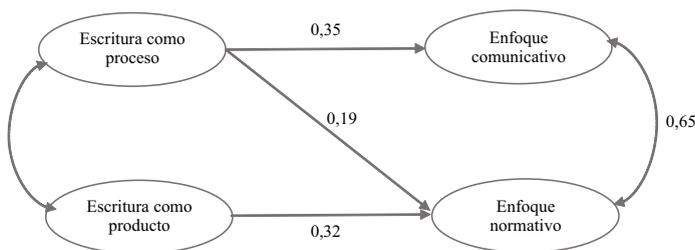
Fuente: Elaboración propia

El modelo hipotetizado tuvo un ajuste aceptable a los datos (RMSEA = 0,038; IC al 90% = [0,035 - 0,040]; CFI = 0,924; TLI = 0,905; SRMR = 0,042). Aunque el CFI y el TLI muestran valores aceptables, los valores del RMSEA y el SRMR son excelentes. Adicionalmente, la mayoría de los pasajes resultaron significativos.

Como muestra la figura 2, solo la variable «escritura como proceso» predice «enfoque comunicativo» ($\beta = 0,35$; $p < 0,001$), dado que el pasaje de «escritura como producto» no es significativo ($\beta = 0,02$; n.s.). Asimismo, «escritura como producto» es un mejor predictor ($\beta = 0,32$; $p < 0,001$) de «enfoque

normativo» en comparación con «escritura como proceso» ($\beta = 0,19$; $p < 0,001$). En cuanto a la relación entre las variables «escritura como proceso» y «escritura como producto», esta es muy baja y no significativa ($-0,04$; $p = 0,161$). De otro lado, la relación entre «enfoque comunicativo» y «enfoque normativo» es $0,65$ ($p < 0,001$).

Figura 2. Modelo de ecuaciones estructurales



RMSEA= 0,038; CFI =0,924; TLI= 0,905; SRMR=0,042.

Nota: La figura muestra solo aquellos pasajes que resultaron significativos.

Fuente: Elaboración propia

6. Discusión

Esta investigación tuvo un doble propósito. Por un lado, se buscó determinar qué características docentes se asocian con las creencias docentes sobre la enseñanza de la escritura en los maestros peruanos de educación primaria. Por otro lado, se apuntó a describir cómo se relacionan sus creencias sobre la escritura con sus creencias sobre la enseñanza de la escritura. En este marco, se discutirán los resultados obtenidos en tres secciones: (i) sobre los resultados obtenidos, (ii) sobre el significado práctico de los resultados, y (iii) sobre las fortalezas y las limitaciones del estudio.

6.1 Sobre los resultados obtenidos

En relación con el primer objetivo de este estudio, los resultados obtenidos muestran que las características sociodemográficas no se relacionan (edad, experiencia laboral y formación inicial) o se relacionan muy poco (sexo) con el enfoque de enseñanza de los maestros peruanos. Sobre estos primeros resultados, por un lado, llama mucho la atención que el número de años de experiencia docente no contribuya a explicar la variabilidad del enfoque comunicativo. Debido a que este enfoque es parte de la política curricular peruana (Minedu, 2003, 2009, 2016d), se esperaría que una mayor experiencia docente represente también un mayor alineamiento con el enfoque planteado por el Ministerio de

Educación. No obstante, a diferencia de otros estudios (Young & Cook, 2004; Alger, 2009), no se aprecia esta tendencia.

Alger (2009) les pidió a los participantes de su estudio elegir una metáfora que se aproxime lo más posible a sus creencias sobre la enseñanza en tres situaciones: al inicio de su carrera, en el presente y en términos ideales. Un hallazgo de este estudio fue que el 63% de los maestros cambió su orientación de enseñanza. En el caso de los maestros con mayor experiencia laboral, de acuerdo con lo que reportaron, iniciaron su carrera docente con una orientación de enseñanza centrada en el maestro y, luego, cambiaron esta por una orientación centrada en el estudiante. Por su parte, Young y Cook (2004), luego de analizar los textos escritos por dieciocho estudiantes de educación, encontraron que para los maestros en formación la experiencia de interactuar con estudiantes es una fuente de motivación para cambiar su sistema de creencias con el propósito de atender de una mejor manera a las demandas de sus estudiantes.

A diferencia de lo que ocurre en otros contextos, los resultados obtenidos en este estudio sugieren que la formación en servicio de los maestros peruanos no contribuye a un progresivo alineamiento de sus creencias con la política curricular. Esto podría interpretarse de tres maneras distintas, las cuales no son excluyentes entre sí. En primera instancia, este hallazgo podría indicar, tal como señala Cuenca (2008), que no se está garantizando una formación en servicio que responda de manera adecuada a las necesidades de los maestros peruanos. En segunda instancia, podría indicar que los temas vinculados a didáctica de la escritura no han recibido la atención necesaria de parte de los programas de formación docente en servicio. Finalmente, se podría argumentar que los continuos cambios en los documentos curriculares, como se comentó en la introducción, no han contribuido a que las creencias de los maestros peruanos se alineen con el enfoque propuesto por el Ministerio de Educación. En todo caso, mayores estudios son necesarios para corroborar estas hipótesis o plantear nuevas.

De otro lado, llama la atención, dado que es un resultado inesperado, que participar en un programa de profesionalización docente o estudiar pedagogía en una ISP o en una universidad, en comparación con estudiar una carrera distinta a Educación, no represente un valor agregado al explicar el enfoque de enseñanza de los maestros. En esta situación, se esperaría lo contrario: que estudiar pedagogía posibilite una mayor comprensión y alineamiento con la política curricular, tal como la investigación ha puesto en evidencia en otros contextos distintos al peruano (Polikoff, 2013). En este sentido, lo anterior podría considerarse como una manifestación de la baja calidad de la formación inicial docente (en ISP o en universidad) y de los programas de profesionalización docente (Cuenca & Stojnic, 2008).

Esta investigación tuvo como segundo propósito indagar cómo se relacionan las creencias sobre la escritura y las creencias sobre la enseñanza de la escritura en los maestros peruanos. Al respecto, uno de los hallazgos es que se encontró una alta relación (0,65) entre el puntaje obtenido por los maestros en

la subescala enfoque comunicativo y la subescala enfoque normativo. Esto sugiere que ambos enfoques coexisten en el sistema de creencias de los maestros peruanos, a pesar de que son incompatibles desde un punto de vista teórico. Este hallazgo es consistente con la evidencia proporcionada por otras investigaciones relacionadas con la enseñanza de la escritura en educación primaria (Pressley, Rankin, & Yokoi, 1996; Graham et al., 2002; Gaitas & Alves, 2014). Adicionalmente, es consistente con los hallazgos de otros estudios que muestran que en los maestros pueden coexistir enfoques pedagógicos teóricamente incompatibles (Verjovsky & Waldegg, 2005; Snider & Roehl, 2007; Cheng et al., 2009).

La organización del sistema de creencias es psicológica y no necesariamente lógica (Pajares, 1992; Fives & Buehl, 2012) their assumptions, and their applications to educational practice can be found in other excellent sources. Rather, for the purpose of this chapter, we highlight how assumptions that underlie contemporary motivational perspectives guide both theoretical explanations of motivational phenomena and the approach to and principles for applying these theoretical understandings to practice. We follow this discussion by pointing to epistemological assumptions about motivation and educational research shared by several of the currently dominant motivational theories and by listing theoretical, methodological, practical, and ethical challenges to these assumptions that can undermine the application of these motivational theories in educational settings. Finally, we end by suggesting possible directions for addressing these challenges and for developing general principles for conceptualizing, investigating, and applying motivational theory in educational practice. (PsycINFO Database Record (c. Por tal motivo, es concebible que en un mismo docente coexistan dos orientaciones sobre la enseñanza inconsistentes desde un punto de vista lógico. En el contexto peruano, Moreano et al. (2008) encontraron que en los participantes de su estudio también coexistían dos enfoques incompatibles: el enfoque para la enseñanza de las matemáticas planteado por el Ministerio de Educación y un enfoque tradicional. Esta coexistencia se reflejó en la discrepancia entre el discurso de los docentes y sus prácticas: el discurso mostraba adhesión al nuevo enfoque y las prácticas reflejaban el enfoque tradicional.

Sobre la base de lo antes mencionado, futuros estudios podrían explorar en los maestros peruanos la relación de coexistencia de los dos enfoques de enseñanza planteados en este estudio. Asimismo, podrían indagar sobre cómo esta relación se refleja sus prácticas pedagógicas. De esta manera, como hizo Moreano et al. (2008), se podría establecer qué creencias prevalecen finalmente en el aula de clases.

Otro hallazgo relacionado con el segundo propósito de este estudio es que se encontró que las creencias sobre la escritura son buenos predictores del enfoque de enseñanza de los maestros. Por un lado, se encontró que escritura como proceso predice el enfoque comunicativo ($\beta = 0,35$). Por otro lado, se halló que escritura como producto es un mejor predictor del enfoque normativo

($\beta = 0,32$) en comparación con escritura como proceso ($\beta = ,19$). Como indica Borg (2006), son pocos los estudios que han explorado la cognición de los maestros sobre la enseñanza de la escritura. En este contexto, son aún menos los estudios (Norman & Spencer, 2005) que han indagado sobre la relación entre las creencias sobre la escritura y las creencias sobre la enseñanza de la escritura. Por tal motivo, el hallazgo mencionado constituye un aporte teórico al estudio de las creencias docentes.

Existen creencias que constituyen un obstáculo para nuevos enfoques de enseñanza, así también existen creencias que pueden facilitar el desarrollo profesional (Skott, 2015). En este sentido, de acuerdo con la evidencia, el que los maestros consideren necesarias las etapas de planificación y de revisión en su propio proceso de escritura facilita el que ellos puedan apropiarse del enfoque comunicativo para la enseñanza de la escritura. De otro lado, el que los maestros asuman que un buen escritor produce un buen texto al primer intento, sin cometer errores y sin la necesidad de planificar o revisar es un obstáculo para su desarrollo profesional, dado que esta creencia facilita en mayor medida el enfoque normativo para la enseñanza de la escritura, el cual es un enfoque no deseado según la política curricular peruana.

Desde una aproximación cualitativa, Norman y Spencer (2005) obtuvieron un hallazgo similar al estudiar 59 autobiografías de maestros en formación. Estos investigadores encontraron que los maestros en formación que consideraban a la escritura como un talento que solo algunos poseen no encontraban en la enseñanza una influencia positiva para el desarrollo de la producción escrita. Por el contrario, los maestros en formación que consideraban que la escritura es una habilidad «que se puede desarrollar» veían que una buena enseñanza y el trabajo «duro» podían influir positivamente en el desarrollo de la competencia escrita.

Tanto este estudio como el de Norman y Spencer (2005) sugieren que las creencias sobre la enseñanza de la escritura no deben estudiarse de manera aislada, sino más bien en relación con otras creencias. En la misma línea que plantean Fives, Lacatena y Gerard (2015), es necesario reconocer que los maestros manejan diferentes creencias de manera simultánea. Por ello, futuros estudios podrían indagar qué otras creencias permiten explicar las creencias de los maestros sobre la enseñanza de la escritura.

6.2 *Sobre el significado práctico de los resultados*

Diversos autores señalan la necesidad y la efectividad de que en las escuelas los maestros brinden oportunidades a sus estudiantes para atravesar las distintas etapas del proceso de escritura para producir textos que respondan a sus necesidades y a sus intereses (Graves, 1989; Bomer, 1995; Atwell, 1998; Calkins, 2003; Lattimer, 2003; Rijlaarsdam et al., 2005; Graham & Perin, 2007; Graham & Sandmel, 2011). Para ello, es necesario que los maestros desarrollen creencias sobre la escritura como proceso.

Los resultados de esta investigación constituyen un insumo importante para la formación docente. En primer lugar, la formación inicial o en servicio de los maestros, además de considerar los aspectos propios de la didáctica de la escritura, debería ocuparse también de las creencias de los docentes sobre la escritura. En este sentido, es necesario que los maestros o futuros maestros participen durante su formación de experiencias significativas y sostenidas en el tiempo que les permitan reflexionar y, de ser el caso, cuestionar sus creencias sobre la escritura. Naturalmente, para que esto ocurra, los centros de formación, en lugar de asumir que los estudiantes ya saben escribir (Carlino, 2005), deberían tener como meta el desarrollo de la competencia escrita de los maestros o futuros maestros.

En segundo lugar, la formación de los maestros debería aspirar a que ellos conceptualicen sus propios procesos de cognición. Como se mencionó previamente, en los maestros peruanos, coexisten dos enfoques de enseñanza teóricamente incompatibles. En este contexto, una formación que brinde a los maestros las herramientas necesarias para reflexionar sobre sus propias creencias podría permitir que estas cambien y, a su vez, influyan positivamente en sus prácticas docentes.

En tercer lugar, dado que ha iniciado la implementación del Currículo Nacional, el cual estará vigente desde 2017, el sistema educativo peruano cuenta con la oportunidad de realizar los esfuerzos necesarios para promover el alineamiento de las creencias y las prácticas de los docentes con la política curricular.

6.3 Sobre las fortalezas y las limitaciones del estudio

En las secciones previas, se han discutido los principales hallazgos de esta investigación. Por su parte, esta sección tiene como propósito comentar estos hallazgos a partir de sus fortalezas y sus limitaciones metodológicas.

En la EM 2013, la UMC recogió información sobre las creencias docentes por medio de cuestionarios, lo cual permitió tener una aproximación al sistema de creencias de 3629 maestros de distintas regiones del Perú. Aunque el uso de cuestionarios es la estrategia más usada en los estudios sobre creencias docentes, lo más recomendable es usar diversas estrategias de recojo de información (Schraw & Olafson, 2015). Entre otras estrategias, se pueden realizar entrevistas, observaciones de clase, portafolios o análisis de metáforas. En este sentido, los resultados de este estudio deben ser considerados como una aproximación a las creencias de los docentes peruanos, la cual necesariamente debe ser complementada y profundizada con futuros estudios cuyo diseño sea de tipo cualitativo o mixto.

Otro aspecto a comentar es el relacionado con los instrumentos. Estos instrumentos tuvieron como propósito medir constructos que se encuentran en fase de exploración. Esto se evidencia en la cantidad de ítems de las escalas. En este sentido, aunque se contó con una cantidad suficiente de ítems para

realizar los AFC, una mayor cantidad de los mismos permitiría representar de una mejor manera los constructos indagados y, al mismo tiempo, mejorar los índices de ajuste de las escalas. Por tal motivo, futuros estudios podrían enriquecer las escalas elaboradas por la UMC y, de esta manera, continuar con una línea de investigación sobre la que se ha trabajado muy poco a nivel nacional e internacional.

Por último, es necesario mencionar que una futura investigación, con los mismos datos analizados en este artículo, debería considerar las variables contextuales de área y de gestión en los análisis. Para dicho propósito, un modelo de ecuaciones estructurales multinivel permitiría tener una mejor aproximación a la relación que existe entre las variables (Heck & Thomas, 2015).

Nota biográfica

FRANK VILLEGAS

Es licenciado en Educación Primaria de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y magíster en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo por la misma universidad. Actualmente, es docente en la Facultad de Educación y la Escuela de Posgrado de PUCP. Sus principales áreas de interés y especialización son didáctica de la lectura y la escritura, educación matemática, evaluación educativa, cognición docente y desarrollo cognitivo.

Referencias

- Atwel, N. (1998). *In the middle*. New York: Heinemann.
- Alexander, P. A., Schallert, D. L. & Hare, V. C. (1991). Coming to terms: How Researchers in learning and literacy talk about knowledge. *American Educational Research Association*, 3, 315–343.
- Alger, C. L. (2009). Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning: Changes over the career span. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 743-751.
- Ames, P. (2006). Las brechas invisibles: Desafíos para una equidad de género en la educación. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Andréu, J. (2011). El análisis multinivel: Una revisión actualizada en el ámbito sociológico. *Metodología de Encuestas*, 13, 161–176.
- Ashton, P. (2015). Historical overview and theoretical perspectives of research on teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 31-47). New York: Routledge.
- Baaijen, V., Galbraith, D. & de Glopper, K. (2014). Effects of writing beliefs and planning on writing performance. *Learning and Instruction*, 33(2014), 81-91.
- Behizadeh, N. (2014). Mitigating the dangers of a single story: Creating large-scale writing assessments aligned with sociocultural theory. *Educational Researcher*, 43(3), 125-136.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bomer, R. (1995). *Time for meaning*. New York: Heinemann.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education*. London: Continuum.
- Bovaird, J., & Koziol, N. (2012). Measurement models for ordered-categorical indicators. En R. Hoyle (Ed.), *Handbook of structural equation modeling* (pp. 475-509). The Guilford Press.
- Brown, T. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.
- Brown, T., & Moore, M. (2012). Confirmatory factory analysis. In *Handbook of structural equation modeling* (pp. 361-379). New York: The Guilford Press.
- Calkins, L. (1986). *Didáctica de la escritura*. Buenos Aires: Aique.
- (2003). *The nuts and bolts of teaching writing*. New York: Heinemann.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cheng, M., Chang, K., Tang, S. & Cheng, A. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, 319-327.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences. Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª edición). New York: Routledge.
- Cuenca, R., & Stojnic, L. (2008). *La cuestión docente en el Perú*. Buenos Aires: FLAPE.
- Cueto, S., Ramírez, C., León, J. & Azañedo, S. (2006). Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en comunicación integral de estudiantes en tercer y cuarto grado de primaria en Lima y Ayacucho. *Los desafíos de la escolaridad en el Perú. Estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias* (pp. 13–78). Lima: Grade.
- Fenstermacher, G. D. (1994). Chapter 1: The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20(1), 3–56.
- Fives, H., & Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the «messy» construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? *APA Educational Psychology Handbook. Volumen 2: Individual Differences and Cultural and Contextual Factors* (pp. 471–499). Washington: American Psychological Association.
- Fives, H., & Gill, G. (Eds.) (2015). *International handbook of research in teachers' beliefs*. New York: Routledge.
- Fives, H., Lacatena, N. & Gerard, L. (2015). Teachers' beliefs about teaching (and learning). In *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 249–265). New York: Routledge.
- Gaitas, S. & Alves, M. (2014). Relationships between primary teachers' beliefs and their practices in relation to writing instruction. *Research papers in education* (mayo 2015), 1–14.
- Graham, S. (2006). Writing. In P. A. Alexander (Ed.), *Handbook of educational psychology* (pp. 457–478). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- González, N, Eguren, M, de Belaunde, C. (2017). Desde el aula: Una aproximación a las prácticas pedagógicas del maestro peruano. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C. & Fink, B. (2002). Primary grade teachers' theoretical orientations concerning writing instruction: Construct validation and a nationwide survey. *Contemporary educational psychology*, 27(2), 147–166.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445–476. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- Graham, S. & Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, 104(6), 396–407.
- 56 | Graves, D. (1989). *Experiment with fiction*. Toronto: Heinemann.

- Hair, J. F., Sarstedt, M., Hopkins, L., G. Kuppelwieser, V. & Kuppelwieser, V. G. (2014). Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM): An emerging tool in business research. *European Business Review*, 26(2), 106-121.
- Hamp-Lyons, L. (2011). Writing assessment: Shifting issues, new tools, enduring questions. *Assessing Writing*, 16(1), 3-5.
- Hayes, J. (1996). A New Framework for Understanding Cognition And Affect in Writing. In S. Levy & C. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-27). New Jersey: Erlbaum.
- (2011). Kinds of knowledge-telling: Modeling early writing development. *Journal of Writing Research*, 3(2), 73-92.
- (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication*, 29(3), 369-388.
- Heck, R. & Thomas, S. (2015). *An introduction to multilevel modeling techniques: MLM and SEM approaches using Mplus*. New York: Routledge.
- Henze, N. & Zirkler, B. (1990). A class of invariant consistent tests for multivariate normality. *Communications in Statistics - Theory and Methods*, 19(10), 3595-3617.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: Mc Graw Hill Education.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Huot, B. & O'Neill, P. (2009). *Assesing writing*. New York: National Council of Teachers of English.
- Kagan, D. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the goldilocks principle. *Review of Educational Research*, 60, 419-469.
- (1992). Implications of research on teachers' beliefs. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.
- Kellogg, R. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26.
- Kline, R. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Korkmaz, S., Goksuluk, D. & Zararsiz, G. (2014). MVN: An R package for assessing multivariate normality. *The R Journal*, 6(2013), 151-162.
- Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación. (2013). *Análisis curricular*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Lattimer, H. (2003). *Thinking trough genre*. Portland: Stenhouse Publishers.

- Levin, B. (2015). The development of teachers' beliefs. In H. Fives & G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 48-65). New York: Routledge.
- Li, C.-H. (2014). *The performance of MLR, USLMV, and WLSMV estimation in structural regression models with ordinal variables*. Ann Arbor: Michigan State University.
- Limpo, T., & Alves, R. (2014). Implicit theories of writing and their impact on students' response to a SRSD intervention. *British Journal of Educational Psychology*, 84(4), 571-590.
- Mardia, K. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57(3), 519-530. <http://doi.org/10.1093/biomet/57.3.519>
- McLeod, D. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. In *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 575-596). New York: Macmillan.
- Ministerio de Educación. (2005). *Diseño curricular nacional*. Lima: Ministerio de Educación.
- _____ (2009). *Diseño curricular nacional*. Lima: Ministerio de Educación.
- _____ (2014). *Marco curricular nacional, segunda versión*. Lima: Ministerio de Educación.
- _____ (2015). *Resolución Ministerial 199-2015* (2015). Lima.
- _____ (2016a). *¿Qué logran nuestros estudiantes al finalizar la primaria?* Lima: Ministerio de Educación.
- _____ (2016b). *¿Qué logran nuestros estudiantes en Escritura?* Lima: Ministerio de Educación.
- _____ (2016c). *¿Qué logros de aprendizaje en Escritura muestran los estudiantes al finalizar la primaria? Informe de evaluación de Escritura en sexto grado - 2013*. Lima: Ministerio de Educación.
- _____ (2016d). *Currículo nacional*. Lima: Ministerio de Educación.
- Moreano, G., Asmad, U., Cruz, G. & Cuglieva, G. (2008). Concepciones sobre la enseñanza de matemática en docentes de primaria de escuelas estatales. *Revista de Psicología PUCP*, 2, 299-336.
- Nachtigall, C., Kroehne, U., Funke, F. & Steyer, R. (2003). (Why) should we use SEM? Pros and cons of structural equation modeling. *Methods of Psychological Research*, 8(2), 1-22.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(mayo 2015), 317-328.

- Newell, A. & Simon, H. (1972). *Human problem solving*. NJ: Prentice-H.
- Norman, K. A. & Spencer, B. H. (2005). Our lives as writers: Examining preservice teachers' experiences and beliefs about the nature of writing and writing instruction. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 25-40.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <http://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- _____ *Confidence and competence in writing: The role of self-efficacy, outcome expectancy, and apprehension*. Atlanta: American Educational Research Association.
- Pajares, F., & Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 390-405. <http://doi.org/10.1006/ceps.1998.0995>
- Polikoff, M. S. (2013). Teacher education, experience, and the practice of aligned instruction. *Journal of Teacher Education*, 64(3), 212-225.
- Poulson, L., Avramidis, E., Fox, R., Medwell, J. & Wray, D. (2001). The theoretical beliefs of effective teachers of literacy in primary schools: An exploratory study of orientations to reading and writing. *Research Papers in Education*, 16(3), 271-292.
- Pressley, M., Rankin, J. & Yokoi, L. (1996). A survey of instructional practices of primary teachers nominated as effective in promoting literacy. *The Elementary School Journal*, 96(4), 363-384.
- Raykov, T. (1997). Estimation of composite reliability for congeneric measures. *Applied Psychological Measurement*, 21(2), 173-184. <http://doi.org/0803973233>
- _____ (2012). Scale construction and development using structural equation modeling. In R. Hoyle (Ed.), *Handbook of structural equation model* (pp. 472-494). New York: The Guilford Press.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-109). New York: Macmillan.
- Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., Couzijn, M., Janssen, T., Braaksma, M., Tillema, M., Raedts, M. (2012). Writing. *APA Educational Psychology Handbook, Vol. 3: Application to Learning and Teaching*, 3, 189-227. <http://doi.org/10.1037/13275-009>
- Sanders-Reio, J., Alexander, P., Reio, T. & Newman, I. (2014). Do students' beliefs about writing relate to their writing self-efficacy, apprehension, and performance? *Learning and Instruction*, 33, 1-11.
- Satorra, A. & Bentler, P. (2001). A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*, 66(4), 507-514.

- Schraw, G. & Olafson, L. (2015). Assessing teachers' beliefs. In *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 87-105). New York: Routledge.
- Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In H. Fives & M. M. Buehl (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 13-30). New York: Routledge.
- Snider, V. & Roehl, R. (2007). Teachers' beliefs about pedagogy and related issues. *Psychology in the Schools*, 48, 873-886.
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 893-898.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. *Handbook of research on mathematics teaching and learning*, 127-146. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1992-97586-007>
- Verjovsky, J. & Waldegg, G. (2005). Analyzing beliefs and practices of a mexican high school biology teacher. *Journal of Reseach in Science Teaching*, 42, 465-491.
- White, M. J. & Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 166-189.
- Woolfolk, A., Davis, H., & Pape, S. (2006). Teachers' knowledge, beliefs, and thinking. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 715-737). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Young, J. R. & Cook, P. F. (2004). Face-to-face with children. *Journal of Curriculum Studies*, 36, 341-360.
- Zavala, V. (2002). Las prácticas letradas escolares en castellano y en quechua: El uso de adivinanzas y narraciones en el aula. *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos* (pp. 1-37). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Nuevos bilingüismos y viejas categorías
en la formación inicial de docentes

*New bilingualisms and old categories
in initial teacher education*

Virginia Zavala

Pontificia Universidad Católica del Perú
vzavala@pucp.edu.pe

Roberto Brañez

Universidad Antonio Ruiz de Montoya
roberto.branez@uarm.pe

Recibido: 08-08-2017
Aprobado: 01-10-2017

Resumen

Sobre la base de una perspectiva del bilingüismo como práctica social y de recientes cuestionamientos de la lingüística aplicada a categorías vinculadas con el aprendizaje de lenguas, analizamos las limitaciones de la división entre primera lengua y segunda lengua (L1 y L2) para abordar la complejidad de bilingüismos en un programa de formación docente en educación intercultural bilingüe (EIB) en una universidad de la capital peruana. Luego de un breve marco teórico y de un análisis documental sobre cómo las políticas lingüísticas y educativas conceptualizan al sujeto bilingüe y al destinatario de la EIB, presentamos dos secciones de análisis. En la primera, abordamos los desencuentros entre la manera en que la institución de educación superior representa a los estudiantes de formación docente en EIB en relación con las lenguas que manejan y la forma como estos viven sus diferentes bilingüismos. En la segunda, mostramos tres narrativas de estudiantes relacionadas con sus trayectorias de bilingüismo a lo largo de sus vidas. En estas dos secciones, encontramos grandes diferencias entre la experiencia de los sujetos reseñados y las categorías lingüísticas e identitarias que se les impone desde el discurso institucional, y vemos cómo categorías como L1 versus L2 ya no resultan tan útiles en una realidad cambiante que se caracteriza por los flujos y movimientos culturales a través de comunidades y contextos.

Palabras clave: Educación intercultural bilingüe, trayectorias de bilingüismo, lingüística aplicada, primera y segunda lengua, práctica social

Abstract

Based on a perspective of bilingualism as social practice and recent questioning of certain concepts attached to language learning from the field of applied linguistics, we analyze the limitations posed by the distinction between first and second language (L1/L2) for addressing the complexity of bilingualisms in a teacher training program focused on intercultural bilingual education (IBE) at a university in Lima (Peru's capital city). After a brief theoretical framework and a discussion of how linguistic and educational policies conceptualize the bilingual subject and the target of IBE, we present our analysis organized into two sections. In the first one, we address the contradictions between the way the institution represents the students in relation to their languages and the way they live their diverse bilingualisms. In the second section, we display three narratives from students in relation to their bilingual trajectories along their lives. In these two sections, we find important differences between the students' experience and the identity and linguistic categories that the institutional discourse imposes on them; and we verify that categories such as L1 and L2 are no longer that useful in a changing reality characterized by cultural mobility and fluxes through communities and contexts.

Keywords: Intercultural bilingual education, bilingual trajectories, applied linguistics, first and second language, social practice

Nuevos bilingüismos y viejas categorías en la formación inicial de docentes

1. Introducción

El escenario sociolingüístico en el Perú ha ido cambiando en las últimas décadas, debido –entre otros aspectos– a procesos de globalización y avances tecnológicos, así como a aspectos de movilidad social y migración. Este nuevo escenario desafía divisiones que se han desarrollado en torno a la educación intercultural bilingüe (EIB) desde hace más de cuatro décadas, tales como la de tradición versus modernidad, lo local versus lo global, lo rural versus lo urbano, lo indígena versus lo no indígena, etc. En este artículo, queremos mostrar que la división entre primera y segunda lengua (o L1 y L2), usada desde los inicios de la EIB en el país, ya no se sostiene en muchos contextos y puede incluso terminar sobre-simplificando la compleja realidad de las trayectorias de los bilingües de hoy.

En el mundo académico, ha habido un vuelco desde una perspectiva modernista y positivista del lenguaje hacia una perspectiva crítica y posestructuralista (García et al., 2017). Esto ha generado que en la lingüística aplicada se hayan empezado a cuestionar muchas de las asunciones que se dieron por sentadas durante décadas (Pennycook, 2010). Por ejemplo, desde una perspectiva del bilingüismo como práctica social, se problematizan nociones cerradas, unitarias y reificadas de «lengua», «cultura» e «identidad», y conceptos como los de «hablante nativo», «diglosia», «lengua materna» y «comunidad de habla» (Blommaert, 2010; Pennycook, 2010; Heller, 2011), que –cada vez más– son difíciles de operacionalizar en la investigación empírica. Así también, la división entre L1 y L2 ha sido criticada por algunos autores (García, 2009; Canagarajah, 2013), pues el aprendizaje de lenguas ocurre a lo largo de toda la vida de un modo recursivo. En todo caso, debemos tener claro que no estamos ante realidades que son independientes de sus representaciones, sino, más bien, ante constructos sociales creados en el marco de una disciplina. Cuando estos constructos ya no resultan útiles para comprender la realidad, debemos hacer un alto en el camino y repensar nuestras categorías teóricas (Pennycook, 2001).

En este artículo, compartiremos casos de bilingües que no calzan con la representación del discurso oficial y que necesitan ser urgentemente atendidos por la política educativa peruana. Los datos que aquí presentamos provienen de un trabajo de campo en una universidad de la capital que está impartiendo formación docente en EIB en el marco de un programa de becas provisto por el Estado peruano desde hace varios años¹. Luego de un breve marco teórico

1. Nos referimos al programa Beca 18, uno de los programas de inclusión social del Gobierno y del Ministerio de Educación del Perú, que tiene como objetivo la equidad en el acceso a la educación superior de los jóvenes en situación de pobreza y pobreza extrema.

sobre el bilingüismo como práctica social, presentaremos dos secciones de análisis. En la primera, abordaremos los desencuentros entre la manera en que la institución de educación superior representa a los becarios EIB en relación con las lenguas que manejan y la forma como estos viven sus diferentes bilingüismos. En la segunda, mostraremos tres narrativas de estudiantes relacionadas con sus trayectorias de bilingüismo y multilingüismo. En estas dos secciones, encontraremos grandes diferencias entre la experiencia de los sujetos reseñados, y las categorías lingüísticas e identitarias que se les impone desde el discurso oficial. Asimismo, veremos cómo categorías como L1 versus L2 ya no resultan tan útiles en una realidad cambiante que se caracteriza por los flujos y movimientos culturales a través de comunidades y contextos.

2. El discurso oficial

En varios documentos oficiales de política educativa del Perú, se hace alusión a la diversidad como un factor fundamental para el desarrollo del país y a la EIB como una modalidad que debe implementarse en todas las etapas, niveles y modalidades del sistema educativo peruano. Sin embargo, en otros documentos –y en otras circunstancias de interacción social–, se tiende a contradecir lo anterior, y a conceptualizar al sujeto bilingüe y al destinatario de la EIB desde una perspectiva bastante reduccionista. De hecho, lo que parece ocurrir es un fenómeno de «borrado» de una variedad de sujetos bilingües desde la política educativa oficial. Con «borrado», estamos haciendo referencia a un proceso mediante el cual se invisibiliza la información que resulta inconsistente con una representación ideológica particular (Irvine & Gal, 2000). En el Perú, el bilingüe (nos vamos a referir desde ahora al bilingüe quechua-castellano) parece ser solo aquel que aprendió primero la lengua originaria como «lengua materna», que proviene de una zona rural, que no «mezcla» las lenguas, y que –además– encarna la cosmovisión andina y un tipo de identidad «ancestral». El beneficiario de la EIB sería precisamente solo este tipo de sujeto.

Aunque en la última versión de la Política Sectorial de la Educación Intercultural y la Educación Intercultural Bilingüe del año 2016 (Ministerio de Educación [Minedu], 2016), y de la Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad del año 2017 (Ministerio de Cultura [Min-cu], 2017), se pueden visualizar discursos alternativos a los asentados históricamente, un análisis de las diferentes políticas del sector educativo (y de otros sectores también) revela lo mencionado en el párrafo anterior. En el artículo 20 de la Ley General de Educación, Ley 28044 (2003), se estipula que la Educación Bilingüe Intercultural garantiza el aprendizaje en la lengua materna de la población estudiantil y del castellano como segunda lengua, así como el posterior aprendizaje de lenguas extranjeras. En la Ley 29735 (2016), que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú, se señala que toda persona tiene derecho a recibir una educación en su lengua materna y en su propia cultura bajo un enfoque de

interculturalidad. La misma Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad mencionada líneas arriba no fue ajena a estas representaciones en versiones anteriores al documento final. Recordamos, por ejemplo, que, al referirse a la Política Nacional de EIB, solo mencionaba el derecho de los niños a recibir una educación en su lengua materna: «Toda persona tiene el derecho a una educación de acuerdo con su cultura y en su lengua materna, ya sea esta una lengua indígena o el castellano». A pesar de que este punto fue modificado en la versión final, es difícil combatir la representación del destinatario de la EIB desde una perspectiva reduccionista. Así, por ejemplo, cuando se menciona la forma de atención de Revitalización Cultural y Lingüística que se viene implementando en instituciones educativas EIB de educación secundaria, se plantea que esto «permite que los estudiantes puedan completar la educación básica en su lengua materna» (Mincu, 2017). Sabemos, sin embargo, que en las secundarias (incluso de zona rural) hay muchos estudiantes que no tienen a la lengua originaria como lengua materna, y que igual deberían tener el derecho de recuperarla y desarrollarla. Ahora bien, a nivel de las regiones, también se reproduce este discurso (Zavala Mujica, Córdova & Ardito, 2014), aunque no daremos detalles sobre este punto por obvias razones de espacio. En todo caso, es importante darnos cuenta de que, a pesar de los cambios que se comienzan a avizorar en los últimos años, la representación de los sujetos de derecho solo como aquellos que tienen a la lengua originaria como «lengua materna» está muy asentada en el sentido común.

Las políticas lingüísticas ejercen poder con el objetivo de fijar límites discursivos sobre lo que se considera normal o factible en términos educativos (Johnson, 2013). De esta manera, la EIB reifica la noción de lengua materna y restringe la posibilidad de que una mayor cantidad de estudiantes sean sujetos de derecho a una educación intercultural bilingüe en el Perú. Esta representación –tan asentada históricamente– no necesariamente corresponde con las experiencias de vida de las comunidades de lenguas minorizadas en el Perú y en el mundo, y borra a los hablantes del quechua como lengua de herencia (Van Deusen-Scholl, 2003), a los bilingües emergentes (García, 2009) o a los nuevos hablantes de lenguas indígenas (Jaffe, 2015). Más aún, esta persistente dicotomía entre hablantes de quechua y hablantes de castellano como lengua materna, en la que solo los primeros tendrían derecho a recibir una EIB y que no contempla una diversidad de hablantes bilingües que no satisfacen esas características, encaja en una estricta división entre lo urbano y lo rural, que sitúa a los beneficiarios de la EIB solo en la zona rural y que invisibiliza a los bilingües de la zona urbana.

3. El bilingüismo como práctica social

Recientemente, se ha empezado a criticar una noción de bilingüismo desde una perspectiva monolingüe que no logra reconocer las prácticas dinámicas y fluidas en las que los bilingües se comprometen para producir significado y

comunicarse en los diversos contextos de su vida diaria (Heller, 2007; García, 2009; Canagarajah, 2013). Muchos discursos a favor del bilingüismo igual terminan reproduciendo ideologías monoglósicas, pues, aunque de manera explícita rechazan el monolingüismo y proponen un bilingüismo aditivo, siguen transmitiendo ideologías en torno al desarrollo de un bilingüismo balanceado y a una igualdad de competencias en ambas lenguas. De esta manera, se asume el monolingüismo como la norma y se propone una conceptualización ideal del bilingüismo como un monolingüismo doble en dos lenguas distintas y estandarizadas, como si estas fueran objetos contables y discretos que pueden ser nombrados de manera objetiva. Desde esta perspectiva monoglósica, el bilingüismo sería la «pluralización del monolingüismo» y se comprendería solo en relación con este último (Makoni & Pennycook, 2006). La consecuencia es que muchos bilingües con diferentes manejos de las lenguas involucradas se ven forzados a asimilarse a una norma monolingüe idealizada.

Desde estas constataciones, los investigadores en lingüística aplicada han empezado a teorizar nuevas conceptualizaciones sobre la noción de lengua. Como consecuencia, han emergido nuevos términos que intentan desafiar el discurso del déficit que enmarca la descripción de comunidades bilingües desde las ideologías monoglósicas de un monolingüismo doble. Algunos términos incluyen translenguando (García, 2009), bilingüismo flexible (Blackledge & Creese, 2010), *polylinguaging* (Jørgensen, Karrebaek, Madsen & Møller, 2011), lingualismo dinámico (Flores, 2013), prácticas transidiomáticas (Jacquemet, 2005) y translingualismo (Canagarajah, 2013). Todos estos términos se distancian de una concepción de lengua como un objeto discreto y, de esa forma, asumen los procesos de uso de las lenguas como algo fluido, complejo y dinámico. Se trata de un cambio que va desde un enfoque del bilingüismo aditivo hacia uno del bilingüismo dinámico, en que se toman en cuenta los procesos de construcción de significado de poblaciones bilingües.

En lugar de hablar de lengua como competencia acabada, se ha empezado a usar el término «repertorio comunicativo» (Rymes, 2014) para mirar lo que las personas son capaces de hacer con los recursos lingüísticos acumulados. Así entonces, en lugar de la noción amplia de *competencia*, debemos mirar la capacidad que tienen las personas para realizar prácticas reales en los diferentes dominios sociales en que estas pueden ocurrir. Los repertorios constituyen la lengua real que tenemos y que manifestamos en la vida social: se trata de conjuntos de recursos comunicativos funcionalmente distribuidos que están ensamblados biográficamente, y que constantemente exhiben variación y cambio. Las lenguas, entonces, se usan como parte de repertorios que los hablantes despliegan de manera flexible y estratégica. En este marco de discusión, se ha empezado a cuestionar también la distinción dicotómica entre hablante nativo (o de lengua materna) y hablante no nativo (o de segunda lengua), y han comenzado a cobrar preminencia las nociones de herencia, afiliación (Leung, Harris & Rampton, 1997) y trayectoria lingüística (Blommaert & Backus, 2011), que permiten mirar el aprendizaje de las lenguas como siempre ligado a

la performance de identidades y de roles sociales, y como algo que no se reduce solo a la dimensión del *expertise* en la lengua.

La bibliografía más reciente sobre bilingüismo como práctica social también ha rechazado las asociaciones que se realizan entre una lengua en particular, por un lado, y una cultura, una identidad o una comunidad específica, por otro, como si se tratara de unidades delimitadas que se corresponden directamente y como si la identidad estuviera encarnada en la lengua (Heller, 2007; Canagarajah, 2013; Leeman, 2015). Sin embargo, la EIB constituye un campo discursivo dominado por ideologías esencializadoras en torno a la lengua y la identidad (Jaffe, 2007). Esto significa que, desde esta perspectiva, se asume un vínculo esencial entre la lengua quechua y las personas quechuas, como si el código se conectara icónicamente con la identidad de grupos culturales delimitados. Así, entonces, el discurso de la EIB impone identidades a los sujetos bilingües y construye como ilegítimos a muchos de ellos, sobre la base de la idea de que el hablante no usa el tipo «correcto» de lengua en función de la identidad que está reclamando (Pavlenko & Blackledge, 2004; Shenk, 2007). No obstante, los aprendices de las lenguas también construyen sus propios patrones de uso lingüístico y de identidad, y estos patrones pueden entrar en contradicción con los patrones fijos y las identidades reificadas que se atribuyen a los aprendices desde el discurso oficial. De esta manera, se pueden producir conflictos entre identidades atribuidas por el discurso oficial y aquellas desplegadas por los propios hablantes en el marco de luchas por legitimidad y autenticación (ver Bailey, 2000; Bucholtz & Hall, 2004; Shenk, 2007).

4. Análisis

4.1 Sobre la división entre L1 y L2

La institución que imparte el programa de formación docente en EIB asume que los estudiantes tienen al quechua como lengua materna y al castellano como segunda lengua, como solía suceder con los niños y las niñas de las escuelas rurales donde se empezó a implementar la EIB hace varias décadas. Esto resulta bastante lógico si pensamos que esta representación corresponde con la forma en que históricamente se asumió la EIB en la educación básica y que –tal como nos lo comentó una docente– la universidad debe alinearse a las políticas de EIB impartidas desde el Ministerio de Educación. No obstante, esta representación en torno a los estudiantes no coincide con la complejidad lingüística que estos muestran y desarrollan al ingresar al programa.

Si bien la mayoría de los estudiantes tienen como lengua materna al quechua, otros estudiantes son hablantes de esta lengua como lengua de herencia o son bilingües emergentes. Los bilingües emergentes (García, 2009) no pueden ser categorizados de la misma manera que los hablantes maternos y los aprendices de una segunda lengua, pues poseen características únicas. Se trata de personas que se ubican en un continuum bilingüe que deconstruye

categorizaciones artificiales del tipo «aprendiz de una segunda lengua» versus «hablante fluido», que son difíciles de determinar. Como veremos, estos bilingües emergentes son diferentes a los hablantes maternos y de segunda lengua, debido a que han sido expuestos a la lengua y a la cultura en menor medida que los hablantes maternos, y en mayor medida que los aprendices de una segunda lengua. Muchos alumnos del programa aprendieron primero el castellano y se familiarizaron con el quechua de una forma más pasiva en diferentes momentos de sus vidas. Una alumna del programa, por ejemplo, declara:

Al momento de escribir, sigue mi pensamiento en castellano y no puedo escribir el quechua como debe ser. Yo siempre pienso en castellano primero. En quechua, estoy dificultándome. Entonces, a una compañera yo le enseño un curso que no domina, como Historia, por ejemplo, y ella me ayuda en quechua. Yo me dificulto más en el quechua.

Este tipo de alumnos no constituyen aprendices del quechua como segunda lengua. El hecho de que ellos hayan aprendido el castellano primero y que hayan hablado en esta lengua en sus hogares no significa que el quechua sea su segunda lengua, pues han estado expuestos a ella de diferentes maneras. Más bien, se les debe tratar como bilingües en todo el sentido de la palabra, y reconocer su potencialidad para acceder a un rango mayor de posibilidades expresivas y comunicativas en el futuro (García, 2005).

Además de ello, lo más importante es darnos cuenta de que muchos de los estudiantes que sí aprendieron el quechua en su primera infancia y que lo hablaron de modo predominante en su socialización temprana tampoco sienten que este constituye la lengua que mejor manejan hoy en día. Una alumna, por ejemplo, nos cuenta que dejó de hablar el quechua a los seis años «porque mis padres me prohibieron hablarlo, porque tenía problemas en el colegio». Luego, añade: «Yo me había identificado más con el castellano que con el quechua». En la misma línea, otra estudiante declara lo siguiente:

Cuando yo tenía los tres años yo hablaba full quechua y, entonces, mis tíos se molestaban que yo hablara y les decían a mis papás que no hable el quechua, entonces, no que «se ve feo», que «se escucha horrible», «no le enseñes a hablar quechua». Así poco a poco, cuando entré al jardín, nos enseñaban el castellano y empecé así a adaptarme al castellano en la primaria. Entiendo perfectamente el quechua, pero hablarlo no.

Los extractos citados nos muestran que el aprendizaje de lenguas no constituye un proceso meramente técnico con una linealidad predecible, sino que se entrelaza con cuestiones de identificación; prohibición; y, a fin de cuentas, relaciones de poder. Esto se ve muy claramente en el caso del quechua, pues la estigmatización hacia la lengua promueve que el hablante deje de usarla en diferentes períodos de su vida. En el caso presentado más arriba, por ejemplo,

vemos que el quechua se asocia con un obstáculo para rendir bien en el colegio y no con un recurso que se podría haber aprovechado en la escolarización de la estudiante. Si bien los estudiantes del programa ingresaron a este porque supuestamente manejan la lengua originaria «como lengua materna», una vez en la institución, se enfrentan a su condición lingüística. Como hablantes de una lengua originaria oprimida, no saben escribirla, tienen vergüenza de hablarla y –cuando intentan hacerlo– sienten que se traban. Como afirmó una profesora de quechua: «El quechua no es una lengua como el castellano. Es un parálítico, tuberculoso, tísico. No es una lengua como el castellano que está ileso. Está enfermo por la discriminación y todavía no se ha recuperado».

Sin embargo, la institución no solo representa a estos estudiantes como hablantes de quechua como lengua materna, sino también como aprendices del castellano como segunda lengua, a pesar de que la mayoría de ellos ha pasado por una escolaridad enteramente en castellano y esta es la lengua que más utilizaban cuando llegaron al programa. Por ejemplo, una profesora declara: «Tienen que hacerlo en su lengua. Ahora ustedes lo están haciendo en otra lengua, *esta lengua que están aprendiendo* [el castellano]» (las cursivas son nuestras). Incluso, los profesores argumentan que los estudiantes no deberían estudiar inglés todavía «porque recién están afianzando el castellano como L2». En esa dinámica, se promueve una división entre «nosotros» y «ellos» a partir de las nociones de L1 y L2, pues los profesores de castellano constantemente posicionan a los estudiantes como hablantes del quechua como «lengua materna» y a ellos mismos como castellanohablantes, como si el castellano fuera una lengua ajena a los alumnos y no les perteneciera. Esto reproduce ideologías sobre la EIB fuertemente asentadas, que a veces los profesores transmiten de forma no muy consciente.

Los estudiantes no entienden por qué el programa imparte cursos de «Castellano», en los que se asume que ellos no saben esta lengua y que están en proceso de aprenderla. Constantemente, comparan estos cursos de «Castellano» con aquellos de «Lengua» que se dictan en otras carreras de la misma universidad: «¿Cuál es la diferencia entre castellano o lengua? ¿Por qué para nosotros castellano y para los demás chicos que tienen las mismas capacidades que nosotros, otra cosa?» (estudiante). Otra estudiante también señala al respecto:

Nos tomaron como si nosotros supiéramos el quechua. Sentía como que nos han arrimado a un rincón de que somos indígenas y hay que enseñarles el castellano. Si yo sé el castellano, ¿cómo me van a enseñar? Nos han hecho sentir que no sabemos hablar castellano cuando en realidad no es así.

Asimismo, la estudiante que nos contó que dejó de hablar el quechua a los seis años y que se había identificado más con el castellano que con la lengua originaria declaró que «cuando llegué aquí, me chocó darme cuenta que querían enseñarme el castellano» y que eso venía de la mano con una representación de su castellano desde un discurso de la carencia.

Esta representación de los estudiantes como personas que están en proceso de aprender castellano viene acompañada de una ideología en la que el bilingüismo obstaculiza su desempeño en los cursos del programa y, específicamente, en la redacción en castellano. Por un lado, se asume que el no saber castellano influye en la manera en que los alumnos se desarrollan académicamente en los cursos. Una alumna lo señala claramente:

Por mi experiencia propia he sentido en algunos cursos lo inferior que te hacía sentir, porque los docentes mencionan en las clases lo siguiente: «Entiendo que no dominan el castellano; por eso, no entienden». Como si fuera que el hablar el castellano te solucionara todas las dificultades que tienes. Hay otros factores que intervienen en ello, como, por ejemplo, la educación.

En el extracto presentado, la alumna trae la voz de los docentes para revelar el nexo ideológico que se ha construido entre no dominar el castellano y no rendir bien en la universidad. Este vínculo termina por posicionar a los estudiantes (y, tal vez, a la educación básica) como los culpables de su desempeño en la universidad y por borrar la responsabilidad que tiene la educación superior en su socialización en las convenciones del lenguaje académico. No es difícil constatar que la mayoría de los alumnos maneja una variedad de castellano con la que se desenvuelve de manera fluida y solvente en espacios más informales. Sin embargo, tal y como ocurre con muchos otros alumnos castellanohablantes que acceden a la educación superior, y que no pertenecen a este programa de becas ni a la formación docente en EIB, necesitan aprender formas convencionalizadas más académicas de usar el lenguaje, tanto en el plano oral como en el escrito, con el objetivo de que se aproximen a un registro más descontextualizado y explícito en géneros discursivos propios de la educación superior. La estudiante antes citada lo plantea con mucha lucidez, pues está claro que «el hablar el castellano» (en abstracto y de forma general) no soluciona todas las dificultades que implica hablar y escribir académicamente en la universidad.

Por otro lado, esta ideología en la que supuestamente el bilingüismo obstaculiza el desempeño de los estudiantes en el programa también asume que el conocimiento del quechua termina siendo un problema y no un recurso para el desarrollo de los estudiantes en la educación superior. Uno de ellos lo revela de forma contundente:

«Ah, ustedes hablan el quechua»; con eso [los profesores], quieren decir que por eso no entendemos bien la lectura. «Ustedes hablan el quechua y por eso no pueden leer esto» y nos traían lecturas más simples. A veces, trataban de pasar la lectura a nuestra lengua.

En esta cita, podemos observar claramente que el hablar el quechua y el no entender las lecturas están conectados en la representación que el estudiante atribuye al profesor. Nuevamente, esto borra otras variables que están en juego en el desempeño de los estudiantes en la universidad y que no son tan distintas de aquellas que también influyen en el de otros alumnos que ni son bilingües ni estudian en condición de becarios, aquellos que no llevan «Castellano» sino «Lengua». Más aún, esto termina desempoderando a los alumnos de EIB, quienes suelen sentirse fuera (o «arrimados a un rincón») de una comunidad académica que más bien debería incluir a todos. Las ideologías lingüísticas son siempre variables, y muestran contradicciones y dilemas de forma simultánea (Kroskrity, 2006). Por esta razón, a pesar de que la institución construye un discurso oficial a favor de la diversidad y que, de hecho, promueve el quechua como un recurso en muchos contextos, otro discurso –el del manejo del castellano de forma deficitaria y el de la lengua originaria como un problema– se termina colando al nivel de las prácticas y los estudiantes lo perciben rápidamente.

Es importante puntualizar que estas representaciones en torno a los repertorios bilingües de los estudiantes no emergen de la propia universidad, sino que están influenciadas por ideologías históricamente asentadas en el Estado y la sociedad. Como señalan Degregori y Huber, las propuestas oficiales sobre la EIB «revelan las contradicciones de un Estado que antes rechazó la diversidad cultural de su sociedad para luego aceptarla en el plano meramente declarativo a partir de la Constitución de 1993, pero sin dar señales significativas de querer llevar a la práctica ese enunciado constitucional» (2007, p. 481). A pesar de que en los últimos años se han generado avances importantes en las políticas de EIB, todos sabemos que son precisamente los cambios ideológicos los que toman más tiempo.

4.2 Sobre las trayectorias de aprendizaje

En esta sección, presentaremos tres casos de estudiantes que se encuentran en el programa. Los tres estudiantes tienen aproximadamente veinte años y son los primeros en su familia que estudian educación superior. En lugar de quedar atrapados por concepciones de lengua, de competencia y de comunidad que funcionan *a priori*, nos enfocaremos en las trayectorias que han seguido a lo largo de sus vidas: las oportunidades, las limitaciones y las desigualdades que enfrentan, los ámbitos de aprendizaje a los que tuvieron acceso (y a los que no tuvieron acceso), su movilidad a través del espacio físico y social, y su potencial para tener voz en ámbitos sociales particulares.

Cuando uno conversa con estos estudiantes, nota que los patrones de aprendizaje de las lenguas son muy diversos e involucran un amplio rango de tácticas, tecnologías y mecanismos a través de los cuales una persona se apropia de recursos lingüísticos como parte de su repertorio. Dentro de este marco, el término adquisición no resulta muy productivo, pues sugiere un producto

acabado (en el sentido de recursos que se han adquirido alguna vez y para siempre), mientras que el de aprendizaje contempla la posibilidad de que uno puede desaprender y olvidar lo que alguna vez aprendió. El conocimiento real de una lengua, como cualquier aspecto del desarrollo humano, depende de la biografía de la persona, la cual es siempre dinámica. Además, cada una de estas trayectorias es única y contribuye con el repertorio de una persona en más que solamente material lingüístico: permite potencialmente desarrollar ciertos roles sociales, habitar ciertas identidades y ser visto por otros de formas particulares. Estos repertorios nos permiten analizar los itinerarios sociales y culturales que siguen las personas, cómo maniobraron y navegaron en ellos, y cómo se situaron en los variados contextos sociales que habitaron en sus vidas.

El primer caso muestra que el contraste rígido entre la primera y segunda lengua no resulta muy claro, pues, como en muchas otras ocasiones, lo que en algún momento fue la primera lengua de una persona puede perder funcionalidad y dar paso a una lengua adicional que se termina convirtiendo en su lengua dominante (Duff, 2011). Esta pérdida de funcionalidad, como veremos, se relaciona con el hecho de que Emuri, el estudiante cuyo caso analizaremos primero, se va moviendo a un ámbito cada vez más urbano conforme pasan los años, y esto lo va «incapacitando» en sus habilidades con la lengua originaria y en su posibilidad de tener voz en estos nuevos espacios².

Emuri nació en una comunidad quechuahablante apurimeña, en un distrito «donde toda la gente habla quechua y todos se comunican en quechua»: «Mi lengua materna ha sido todo quechua hasta que llegué a la escuela». En la escuela primaria, sufrió mucho por no hablar el castellano: «Aprender otra lengua, adaptarte a otra lengua que no es el tuyo, que no lo has dominado desde pequeño es más que todo un choque, yo diría un choque así muy trágico». Aunque en sexto grado ya «dominábamos más o menos», «no tomaba el castellano como mi lengua, sino como segunda lengua». Durante la secundaria, sus papás lo llevaron a la selva del Cusco, en donde los demás estudiantes de su colegio hablaban más castellano y lo discriminaban por hablar el quechua. Como consecuencia, dejó de hablar la lengua originaria: «ya el quechua para mí era como segunda lengua, para nada, cuando llegaba a mi casa también a mi mamá le hablaba en castellano, porque no me gustaba lo que me trataban y quería aprender más». Al terminar la secundaria, se mudó a la ciudad del Cusco, donde el quechua «ya no era necesario». La pérdida de la lengua originaria era inminente: «En ese momento, para mí, era normal. Y yo tenía otro pensamiento ese rato. Cuando todos decían que castellano es la mejor lengua, entonces, ya te mentalizas y dices entonces es hora de dejar mi lengua». Hace un año, vino a Lima para estudiar la carrera de Educación Intercultural Bilingüe con una beca del gobierno y ahora siente que necesita recuperar su lengua. A diferencia de su experiencia en la escuela, cuando no podía hablar en castellano y se le «salía

2. Hemos optado por no usar seudónimos, sino por colocar los verdaderos nombres de los participantes, pues ellos pidieron que así fuera.

el mote», ahora intenta hablar en quechua y «se me mete castellano»: «Ya no puedo hablar [en quechua] lo que antes hablaba. Por eso, ya [el castellano] en una lengua principal se ha vuelto».

Sentía un miedo que mi boca mismo se cerraba cuando hablaba quechua; o sea, tú sientes cuando estás al frente de todos, quieres hablar quechua y no te sale porque o sea la práctica misma te ha enseñado que quechua es malo. Castellano fluye, pero quechua no puedes; hasta tu misma boca se amarra y no puedes formar palabras, no se puede. Y eso es lo que pasó. Anteriormente, nos han dado esa idea de que quechua no vale nada. Hasta mi papá mismo, me decía «tienes que aprender castellano» y él mismo me hablaba en castellano, pero yo como era niño y joven hacía caso, ¿no? Y todo lo hablaba en castellano hasta que ahora lo necesito [quechua]. Por eso, ahora mi papá, ahora que le llamo, ya me habla en quechua.

Algunos autores (*cf.* Blommaert, Collins & Slembrouck, 2005) han señalado que las personas con habilidades multilingües desarrolladas pueden sentirse incapacitadas comunicativamente cuando se encuentran «fuera de lugar». Un cambio en el ámbito espacial (como, por ejemplo, un cambio del ámbito privado al ámbito público o de una zona más rural a una más urbana en el caso del quechua) claramente afecta la capacidad de los usuarios para desplegar recursos lingüísticos y habilidades, e impone requerimientos en ellos. Por lo tanto, no estamos hablando de un problema *del* hablante, sino de un problema *para* el hablante producido por los requerimientos del ámbito, en el sentido de que la función y el valor de los recursos en ese ámbito en particular tienen otros significados. Es el espacio social, entonces, el que condiciona, en gran medida, la organización de patrones de bilingüismo y multilingüismo. En muchas historias recogidas, la ciudad siempre aparece como un lugar de «contención» en relación con el uso de la lengua, que contrasta con la libertad que existe en la zona rural para poder hablarla, y que se asocia con un espacio de discriminación y de negación de su condición de persona y –por tanto– de ciudadano. Aunque ahora que está en la especialidad de EIB Emuri intenta hablar más quechua que antes, Lima representa un escenario que lo sigue incapacitando en sus habilidades con el quechua: «En Lima ya, nadie habla, y acá más que todo tienes un miedo a que cuando hablas quechua te van a discriminar total. Ese miedo es lo que no nos deja hablar».

Aunque el siguiente caso también se relaciona con cómo el poder afecta la capacidad de los hablantes, nos muestra además cómo los repertorios son conjuntos de recursos que están organizados biográficamente y que siguen el ritmo de las vidas de las personas. Esto significa que los repertorios no se desarrollan a lo largo de un camino lineal que va aumentando cada vez, sino que muchas veces se desarrollan de manera explosiva en algunas fases de la vida y gradualmente en otras. En ese sentido, son el resultado de experiencias de

aprendizaje policéntricas. Un fenómeno que precisamente se aprecia en relación con el quechua es que su aprendizaje y uso no es continuo: se manifiesta, pero también desaparece en momentos específicos de la vida de las personas.

El siguiente es el caso de Milady. Ella nació en la ciudad de Ayacucho. Su madre era madre soltera y había migrado de la zona rural a la ciudad, en donde «se puso a hablar más castellano»: «Crecí en una familia que hablaba como lengua materna el quechua, pero hablaba en castellano por necesidad». Aunque la mayor parte de su vida vivió en esta ciudad al lado de su madre (y se socializó en castellano), en diversos momentos de su vida, pasó largos períodos en la zona rural con diversos familiares y esto le permitió el aprendizaje del quechua. De esta manera, su desplazamiento fue al revés del de Emuri, pues migró varias veces hacia zonas más rurales en lugar de a zonas más urbanas.

Cuando tuvo tres años, su mamá la llevó a la zona rural a vivir dos años con sus abuelos: «Creo que fui aprendiendo qué es lo que quiere decir en quechua, pero a hablar no». A los cinco años volvió con su mamá a la ciudad para estudiar educación inicial, donde todo era en castellano en el ámbito escolar. El único vínculo con el quechua era la mamá de su padrastro con quien se quedaba cuando su mamá se iba a trabajar: «Yo la llamaba en quechua, pero no le hacía una conversación larga; le decía ciertas palabras y hay algunas cosas que aprendí de ella, cómo llamar a las cosas, por ejemplo». Es más, aunque su mamá le hablaba todo en castellano «porque pensaba que yo no entendía el quechua», «a veces cuando venía una visita a la casa, ellos hablaban en quechua y yo a veces por curiosidad me acercaba, les oía e iba alimentando mi vocabulario poquito a poquito». Recuerda que estas conversaciones entre adultos eran una oportunidad de aprendizaje, pues a ella le gustaba escuchar el quechua y siempre quería estar ahí.

Luego de un año de estar en la ciudad, a los siete años, su mamá la llevó a vivir con su bisabuelo a Lucanas y ahí estudió en la escuela rural, donde todos los niños hablaban quechua: «Ahí sí como que aprendí más. Admiraba a mis primas. Yo nunca había visto a un niño a hablar quechua así seguido, corrido, hablar quechua con una persona mayor y ellas sí lo hacían». Luego de ese año, regresó nuevamente a la ciudad, donde se quedó varios años, «y ahí como que olvidé el quechua».

Cuando tuvo que matricularse en cuarto de secundaria, le pidieron DNI y ella no pudo conseguirlo a tiempo, porque tuvo problemas con su partida de nacimiento. Como consecuencia, tuvo que irse a vivir a Cangallo con la familia de su papá para finalizar el colegio. Aunque el colegio «era todo en castellano», la zona era más quechuahablante que la ciudad de Ayacucho: «Mis hermanitos también castellano hablaban, pero así para insultarse, para hablar entre nosotros, para hablar con sus abuelitos ellos hablaban en quechua». Sin embargo, esta movilidad de la zona urbana a la zona rural a los quince años también la limitó en el despliegue de sus recursos y habilidades en lengua originaria, pues los otros la percibían como «fuera de lugar» y no le hablaban en quechua: «Yo también saludaba en quechua, algunas palabras, creo que algunos me miraban

“¿esta de dónde vino?” y, a veces, murmuraban en quechua, pero yo les entendía; ellos pensaban que yo no les entendía». Incluso, cuenta que en el colegio los compañeros hablaban en quechua entre ellos, pero a ella no le hablaban en quechua: «Me sentía como que ellos pensaban que yo no podía hablar el quechua, pero yo no les decía nada y les contestaba en castellano». El valor indexical del quechua (y el hecho de que se asocia con alguien que no sabe hablar castellano y que es de zona rural) se presentó como una limitación para que Milady pudiera desplegar su voz en la lengua originaria.

Luego de ese año, volvió a Huamanga y «ahí ya perdí de hablar el quechua»: «Dejé de hablar el quechua, de escucharlo también». Cuando tuvo oportunidad de presentarse para la beca, Milady sentía que no podía hablar quechua, aunque sí se «defendía» en leer y escribir, pues su mamá había sido promotora de alfabetización en ambas lenguas y traía libros de harawi, cuentos y adivinanzas en la lengua originaria: «Yo me ponía a leer así, a palabrear así». Esta oportunidad que supo aprovechar le ayudó a pasar el examen para la beca: «Había una canción que hemos bailado en el colegio; a veces, las canciones son en quechua y tenías que aprendértela para cantar en pleno baile, y, entonces, escribí esa canción y creo que eso me salvó».

A pesar de que se le podría considerar una bilingüe emergente, que ha vivido más en la zona urbana, ella se siente muy identificada con la lengua originaria y con el modo de vida más rural:

Nací en la ciudad, pero provengo de una familia quechuahablante, pero tampoco tengo como lengua materna el quechua, sino que yo primero aprendí el castellano, pero a veces yo me identifico más con lo rural, porque mi familia es de ahí, tanto mi mamá como mi papá es de ahí. Me identifico más con la gente de zona rural.

Aunque le pesa no haber aprendido más quechua, ahora siente que la lengua está aflorando poco a poco en su vida. Incluso, tiene un cuaderno en el que traduce baladas al quechua, trata de buscar adjetivos diversos para determinados sustantivos y anota palabras nuevas. Además, ha empezado a hablar más con su abuelita y también por Facebook con sus primos: «Todo lo que quiero decir lo tengo aquí, pero al momento de hablar se me va, se me escapa. No sé; no lo puedo decir».

El tercer caso muestra nuevamente el planteamiento de Leung et al. (1997) con respecto a la poca utilidad de la distinción entre hablante nativo y no nativo, y a la importancia de tomar en cuenta la identificación o apego que la persona siente por la lengua, así pertenezca o no nominalmente al grupo social que se suele asociar con ella. Percy nació en una comunidad campesina de migrantes de la zona andina en el Vrae en el distrito de Kimbiri (Villa Quintarina), provincia de la Convención (región Cusco). Su familia tenía contacto con personas matsiguengas que vivían a una hora y que, a veces, iban a trabajar en actividades colectivas. Según declaró, su lengua materna es quechua por

influencia de sus padres y el castellano recién lo aprendió en la escuela. Aunque recuerda que en la escuela les hacían cantar el himno nacional en quechua y que su profesora sabía hablar quechua porque era cusqueña, «en el salón de clase solo nos habló en español»:

La lengua española, nos decía la profesora, que es para tu vida y para cualquiera te sirve para que te puedas defender en la secundaria, en la universidad. Además, cuando vas a ir a estudiar superior, siempre vas a hablar esta lengua y en cualquier parte. Pero ahora me doy cuenta que no, pero eso es lo que decía y, además, nos decía ya no van a ser igual que sus padres con esa lengua no más que se van a quedar. Y ya poco a poco tenía que aprender, aunque difícil pero sí.

Cuando estaba en cuarto grado, migró de su comunidad campesina al poblado más cercano y, al igual que en los casos anteriores, este movimiento de ámbito afectó sus habilidades multilingües: «Cuando hablabas quechua te trataban un poco menos; a veces, no quería jugar contigo». Más aún, en secundaria, los profesores eran de Ica o de Lima, y no les permitían hablar quechua. Percy cuenta cómo el ámbito más urbano fue haciendo desaparecer el quechua en la vida de su familia:

En San Antonio, tenía la ideología que el castellano lo era todo, para ir a comprar, para ir a estudiar, en todo lugar, para jugar con tus amigos, hasta en la casa ya también comenzamos a hablar. Hasta mi mamá, no sabía y comenzó a hablar, porque vendía productos; para que venda, tenía que hablar en español. En la actualidad, ya no hablamos quechua en la casa también. Por eso, me he decidido a hablarles en quechua a todos (a partir de su ingreso al programa de formación docente en EIB). En mi casa, prácticamente es puro español. Hasta mi padrastro, que no sabía nada de castellano, ahora ya sabe.

Ahora bien, cuando él tenía diez años, su tía (la hermana de su mamá) se casó con un matsiguenga. Hasta entonces, Percy solo conocía algunas palabras de esa lengua, porque los matsiguengas solían venir a su comunidad a trabajar la chacra:

Además, venían matsiguengas a mi casa a preparar masato, y preparaban masato y hablaban matsiguenga. Y yo no sabía qué estaban hablando; no sabía que era matsiguenga, nada. Simplemente, son nativos nada más. Pensaba que estaban hablando en otra lengua extranjera algo así.

Poco a poco, comenzó a ir a visitar a sus primos algunos fines de semana: «Ellos hablaban matsiguenga, pero también un poco de quechua cuando hablaban conmigo». Sin embargo, poco a poco, pidió que le enseñaran a hablar porque le interesaba aprender. Cuando tenía trece años, se quedó una tempo-

rada de cuatro meses con ellos, porque hubo una huelga del magisterio y no pudo ir al colegio. A partir de esa experiencia, su tía ya no le hablaba en quechua, sino en matsiguenga: «diariamente, me hablaba».

Aunque Percy es fluido en quechua y no tanto en matsiguenga, en términos de afiliación, se siente muy cercano a la cultura matsiguenga: «En el programa, me siento selvático como matsiguenga, aunque no me crean, pero así me siento. Soy distinto y, cuando comienzan a rajarse de la cultura matsiguenga o ashaninka, digo que no es así. Defiendo esa posición». A veces, se pone su cushma y «me identifico más con ellos». Aunque se identifica con el quechua, le interesa mucho la cultura matsiguenga: «Me lo sé un montón de ellos: qué comían, qué hacían, qué pensaban, qué cosmovisión tenían. No sé; me interesa más y me gusta esa vida, cómo curan y todo». No obstante, cuando está con su familia, se siente quechua.

Además, también usa el matsiguenga para escribir poesías y otro tipo de textos: «Palabras lo agrego; es chévere. Por ejemplo, hay palabras que no puedes traducirlo, como las flores de la selva o los sonidos; no lo puedes traducir al quechua ni al español». Desde que estaba en secundaria, escribe diversos tipos de textos combinando las tres lenguas, aunque la lengua no marcada o la lengua base es ahora el castellano:

La combinación se ve bonito y, cuando lo hablas, estás hablando puro español y de un momento cambias en quechua y es algo que llama la atención. Lo cambias y, a veces, cuando no están atendiendo, te prestan atención y más cuando lo cambias al matsiguenga; se preguntan, ¿no? Y luego vienen a preguntarte. El sonido también cambia; no es igual. Es interesante hacer esto.

Además, es importante puntualizar que, al igual que en el caso anterior, la escritura en lengua quechua ya era parte del repertorio de Percy antes de que ingresara al programa. Cuando era pequeño, logró desarrollar la escritura quechua en un ámbito de aprendizaje particular: la religión evangélica. Según Percy,

Mi abuelita me hacía leer en quechua para que pueda entender, porque no lee ella. Siempre me llamaba, porque me gustaba leer y me gustaba hablar de Dios; a mis hermanos no les gustaba. Yo le leía. Así, aprendí a leer y también a escribir. No había ni curso ni taller, solo con la Biblia.

Percy declara que hay muchas palabras del quechua que se ha olvidado. Ante esto, aplica una serie de tácticas que lo están ayudando a recordar: «Trato de buscar y buscar, y, a veces, encuentro. Me recuerdo y trato con la memoria». Además, habla en quechua (y en matsiguenga) por celular con su mamá y acude a su abuelita cuando necesita que lo ayude en algún trabajo para la universidad.

Como vemos, no podemos clasificar a estos estudiantes como ciertos tipos de bilingües con dicotomías simplificadoras. Cada uno habla las dos (o tres lenguas), pero no son monolingües «dobles» o «triples», ni tampoco estas están internamente relacionadas con una «cultura» en particular. Echan mano de recursos de cada lengua como parte de su repertorio individual y seleccionan elementos de cada una, según los necesitan, para lograr un propósito particular. Los repertorios de estas personas son, además, trazos complejos de poder, en el sentido de que sus posibilidades y sus limitaciones están dictaminadas por los diferentes ámbitos, las normas y las expectativas sociales que los gobiernan. Después de todo, la voz siempre está sujeta a un juicio normativo, pues alguien tiene voz cuando otro lo ratifica.

5. Reflexiones finales

A lo largo de este artículo, hemos intentado mostrar el desfase entre la complejidad de bilingüismos y multilingüismos, y algunas conceptualizaciones reduccionistas del discurso de la EIB, que todavía se resisten a desaparecer, a pesar de las innovaciones que se vienen desarrollando en los últimos años. Necesitamos introducir conceptualizaciones más sofisticadas sobre la EIB, y el rol de las prácticas lingüísticas y culturales en la educación. Aunque el uso de las lenguas y las identidades sociales se han ido modificando en las últimas décadas, y están desafiando algunas categorizaciones de la EIB, este discurso sigue reproduciendo una clasificación de las identidades lingüísticas de los estudiantes como lo hacía hace algunas décadas. Sabemos que los cambios que se están formulando desde las políticas educativas (en relación con los diversos y nuevos escenarios sociolingüísticos de la EIB, por ejemplo) inevitablemente arrastran paradigmas anteriores que están históricamente asentados y que son difíciles de transformar en poco tiempo. Necesitamos, entonces, desarrollar espacios ideológicos que promuevan ideologías lingüísticas heteroglosicas, pero también espacios de implementación que nos orienten sobre qué deberíamos hacer en las aulas.

La dicotomía entre L1 y L2 no permite apreciar la diversidad de casos de estudiantes en los procesos de formación en EIB. Podemos mencionar el caso de alumnos quechuas –o boras en la Amazonía– que aprendieron la lengua indígena como lengua materna, pero que luego dejaron de usarla en ciertos períodos de sus vidas; el caso de alumnos quechuas que se socializaron con el castellano durante su niñez, pero que pueden ser clasificados como bilingües emergentes; el caso de estudiantes de la lengua cocama que aprendieron solo el castellano durante su niñez y que escucharon la lengua originaria en menor medida que los alumnos quechuas que acabamos de mencionar; o el caso de algunos estudiantes matsés que quizás sí deberían aprender el castellano con metodología de L2, pues tienen un castellano muy incipiente que no les permite entender los cursos impartidos en esta lengua. De hecho, aunque el programa estudiado cuenta con algunos alumnos con estas características, estos constituyen un porcentaje muy reducido. Ahora bien, a pesar de esta diversi-

dad de casos, y en alineación con las políticas de EIB que han dominado en la educación básica, la institución de educación superior construye una representación de los becarios como hablantes de quechua como L1 y castellano como L2 desde un discurso que –por momentos– se acerca al déficit, y que, además, tiene el riesgo de invisibilizar la problemática del aprendizaje del lenguaje en su variedad académica. De hecho, la problemática del dominio de una variedad académica del español no constituye un reto particular de esta población, sino que se evidencia también en distintos otros integrantes de la comunidad universitaria, con biografías incluso altamente distintas.

Más aún, la dicotomía entre L1 y L2 tampoco nos permite ver que muchos estudiantes llegan al programa con un quechua «trabado» y que la institución debería contemplar políticas en función de esta problemática. Por ejemplo, así como los alumnos deben llevar un año de «nivelación» en castellano antes de ingresar a los cursos regulares de la carrera (lo que, por cierto, se puede cuestionar), deberían también «nivelarse» –o, más bien, empoderarse– en la lengua originaria apenas llegan al programa para que esta vuelva a emerger con más seguridad y confianza. No obstante, como se asume que los estudiantes tienen al quechua como lengua materna, durante este primer año remedial, llevan todo en castellano y la institución no se ocupa del quechua, como si se tratara de un asunto ya resuelto.

Esta representación de los becarios como hablantes de quechua como L1 y castellano como L2, que pone en cuestionamiento su competencia lingüística en castellano y a veces asume el quechua como un obstáculo para el aprendizaje en la educación superior, se podría enmarcar en las ideologías raciolingüísticas que se han venido discutiendo para otros contextos (Flores & Rosa, 2015; Alim et al., 2016). Este marco teórico cambia el foco de atención de los hablantes y sus prácticas lingüísticas hacia los oyentes, y la percepción que estos tienen de ellas. A su vez, sostiene que los oyentes nunca perciben las prácticas lingüísticas de los hablantes de forma objetiva, sino siempre bajo el tamiz de su posición (racializante) en la estructura social. De esta manera, las ideologías raciolingüísticas fusionan ciertos cuerpos racializados con deficiencia lingüística, más allá de la existencia o no de prácticas lingüísticas objetivas. Lo que hemos visto en el caso estudiado es que los repertorios bilingües de los estudiantes son percibidos por la institución desde una ideología de «carencia de lenguaje» –o *languagelessness*, en inglés– (Rosa, 2016), que asume la capacidad lingüística limitada de un grupo social. No obstante, esta percepción del castellano de los estudiantes desde un discurso del déficit y del quechua como un problema en la educación superior puede no necesariamente coincidir con las prácticas lingüísticas objetivas y las habilidades con el lenguaje que los estudiantes despliegan. Después de todo, nunca accedemos a la realidad de forma neutral y directa, sino siempre a partir de la mediación de ideologías, valoraciones y todo tipo de regulaciones (Hall, 2010).

Otro punto que hemos querido enfatizar en este artículo es el paso de la noción de lengua a la noción de repertorio. Como hemos podido apreciar en

los casos presentados, no podemos clasificar a estas personas en hablantes o en no hablantes de la lengua originaria, pues, por lo general, cuentan con diversos recursos comunicativos que se distribuyen y funcionan de manera diferenciada en el marco del repertorio. Después de todo, la lengua que sabemos nunca está acabada e involucra un aprendizaje de ciertos registros, estilos, géneros y variedades lingüísticas, mientras que se pierden o alteran otros que existían antes. Además, hemos visto que es importante ir más allá de la dimensión del *expertise* en la lengua para tomar en cuenta dimensiones identitarias que siempre se conectan con el *expertise*. Los profesores, entonces, no solo deberían preocuparse por saber si el estudiante habla la lengua originaria como lengua materna o como segunda lengua, sino por saber con qué tipos de repertorios comunicativos cuentan y si la relación del estudiante con cada lengua se basa en el *expertise*, la herencia o la afiliación, o en una combinación de estos aspectos. Si las personas asumen que saber una lengua implica dominar un código discreto, acabado, estático y definido, dirán que no saben la lengua o que no son hablantes de la lengua, y se sentirán deslegitimados cuando –en realidad– pueden conocer elementos de la lengua en el marco de un repertorio comunicativo que despliegan en diferentes circunstancias.

El caso de Milady es interesante al respecto. Cuando ella ingresó a la universidad, sintió que su quechua era muy débil y que su lugar en el programa podía verse amenazado, a pesar de que sentía una fuerte afiliación e identificación con la lengua. Su preocupación la llevó a desarrollar una serie de estrategias para potenciar su repertorio comunicativo en la lengua originaria. Luego de dos años y medio en el programa de formación, ya entiende las clases en la lengua originaria. Es más, hace unos meses, se presentó a un concurso de poesía en quechua convocado por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y obtuvo el primer puesto.

La sociolingüística tradicional y el discurso de la EIB han enfatizado la conexión de las lenguas minorizadas con lugares específicos (Blommaert, 2010). Sin embargo, la noción de trayectoria de aprendizaje de los recursos bilingües resulta fundamental para darnos cuenta de que la conexión mencionada ya no se sostiene y que hay que movernos del enfoque de comunidades al de los sujetos que se mueven. En lugar de asumir la estabilidad de las comunidades, deberíamos fijarnos en la fluidez de las redes, las comunidades de práctica y las comunidades de conocimiento. Todas estas son dinámicas y forman parte de la vida de los sujetos en períodos específicos de sus vidas. Por lo tanto, los repertorios no son propiedades estáticas y sincrónicas de una comunidad de habla, sino que se desarrollan a partir de la participación dinámica, cambiante y negociable de los sujetos en diferentes comunidades. Así lo han mostrado las historias de Emuri, Percy y Milady. Debemos pasar, entonces, de un bilingüismo aditivo a un bilingüismo dinámico, en el que empezamos a problematizar –de modo estratégico– aquellos esencialismos que nos vienen acompañando por varias décadas y que no nos ayudan a comprender las transformaciones sociolingüísticas del Perú de hoy. La división entre L1 y L2 es uno entre tantos.

Notas biográficas

VIRGINIA ZAVALA

Es Ph.D en Sociolingüística por Georgetown University en Estados Unidos y profesora principal de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Sus investigaciones abordan la problemática de la lengua y la educación desde una perspectiva etnográfica y de análisis del discurso.

ROBERTO BRAÑEZ

Es magíster en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica del Perú y profesor por la misma universidad y la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Sus intereses se concentran en el campo de la Comunicación Mediada por Computadoras, con especial énfasis en la construcción de subjetividades racializadas y generizadas en el ciberespacio peruano.

Referencias

- Alim, H. S., Rickford, J. & Ball, A. (Eds.) (2016). *Raciolinguistics: How language shapes our ideas about race*. New York: Oxford University Press.
- Bailey, B. (2000). Language and negotiation of racial/ethnic identity among Dominican Americans. *Language in Society*, 29, 555-582.
- Blackledge, A. & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. London: Continuum.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. & Backus, E. (2011). Repertoires revisited: «Knowing language» in superdiversity. *Working Papers in Urban Language and Literacies*, 67.
- Blommaert, J., Collins, J. & Slembrouck, S. (2005). Spaces of multilingualism. *Language & Communication* 25, 197-216.
- Bucholtz, M. & Hall, K. (2004). Language and identity. In A. Duranti (Ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 369-394), Vol. 1. Oxford: Blackwell.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice. Global englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge.
- Degregori, C. I. & Huber, L. (2007). *Cultura, poder y desarrollo rural*. Lima: Sepia.
- Duff, P. (2011). Second language socialization. In A. Duranti, E. Ochs & B. Shieffelin (Eds.), *Handbook of language socialization* (pp. 564-586). Oxford: Blackwell.
- Flores, N. (2013). Silencing the subaltern: Nation-state/colonial governmentality and bilingual education in the US. *Critical Inquiry in Language Studies*, 10(4), 263-287.
- Flores, N. & Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149-171.
- García, O. (2005). Positioning heritage languages in the United States. *Modern Language Journal*, 89(4), 601-605.
- (2009). *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. New York: Wiley-Blackwell.
- García, O., Flores, N. & Spotti, M. (2017). Introduction. Language and society: A critical poststructuralist perspective. *The Oxford Handbook of Language and Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Hall, S. (2010). El trabajo de la representación. En E. Restrepo, C. Walsh & V. Vich (Eds.), *Sin garantías* (pp. 445-480). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

- Heller, M. (2007). Bilingualism as ideology and practice. En M. Heller (Ed.), *Bilingualism: A social approach* (pp. 1-22). New York: Palgrave.
- (2011). *Paths to post-nationalism: A critical ethnography of language and identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Irvine, J. T. & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. In P. Kroskrity (Ed.), *Regimes of language. Ideologies, politics and identities* (pp. 35-84). New Mexico: School of American Research Press.
- Jacquemet, M. (2005). Transidiomatic practices: Language and power in the age of globalization. *Language & Communication*, 25(2005), 257-277.
- Jaffe, A. (2007). Discourses of endangerment: Contexts and consequences of essentializing discourses. En A. Duchene & M. Heller (Eds.), *Discourses of endangerment*. London: Continuum.
- (2015). Defining the new speaker: Theoretical perspectives and learner trajectories. *International Journal of the Sociology of Language*, 231, 21-44.
- Johnson, D. C. (2013). *Language policy*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Jørgensen, J., Karrebaek, M. S., Madsen, L.M. & Møller, J. S. (2011). Polylinguaging in Superdiversity. *Diversities*, 13(2).
- Kroskrity, P. (2006). Language ideologies. In A. Duranti (Ed.). *A companion to linguistic anthropology*. Malden, MA: Blackwell.
- Leeman, J. (2015). Heritage language education and identity in the United States. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 100-119.
- Leung, C., Harris, R. & Rampton, B. (1997). The idealized native speaker, reified ethnicities and classroom realities. *Tesol Quarterly*, 31(3), 543-560.
- Ley 28044, Ley General de Educación (2003)
- Ley 29735, Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú (2016).
- Makoni, S. & Pennycook, A. (Eds.). (2006). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ministerio de Cultura (2017). *Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad del año 2017*. Lima.
- Ministerio de Educación (2016). *Política Sectorial de la Educación Intercultural y la Educación Intercultural Bilingüe*. Lima.
- Pavlenko, A. & Blackledge, A. (2004). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- (2010). *Language as local practice*. London: Routledge.
- Rymes, B. (2014). *Communicating beyond language. Everyday encounters with diversity*. London: Routledge.

- Rosa, J. (2016). Standardization, racialization, languagelessness: Raciolinguistic ideologies across communicative contexts. *Journal of Linguistic Anthropology*, 26(2), 162-183.
- Shenk, P. S. (2007). «I'm Mexican, remember?» Constructing ethnic identities via authenticating discourse. *Journal of Sociolinguistics*, 11, 194-220.
- Van Deusen-Scholl, N. (2003). «Toward a definition of heritage language: sociopolitical and pedagogical considerations». *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(3), 211-230.
- Zavala, V., Mujica, L., Córdova, G. & Ardito, W. (2014). *Qichwasimirayku. Batallas por el quechua*. Lima: Fondo Editorial PUCP.

«En primaria, juegas; acá en secundaria, no».
Transición a secundaria en instituciones educativas
públicas de Lima

*«In primary school, you play. In secondary school,
you don't». Transition to secondary education in
public schools in Lima.*

Flavia Alessandra Demarini Razzeto

Pontificia Universidad Católica del Perú
fdemarini@pucp.pe

Resumen

El presente estudio cualitativo tiene como finalidad explorar y describir las percepciones de estudiantes de primero de secundaria acerca de su transición a ese nivel educativo, para lo cual se entrevistó a 20 alumnos de 2 colegios públicos de Lima Metropolitana (uno integrado y otro solo de secundaria). La selección de la muestra fue intencional, y a modo de triangulación se realizó un *focus group* con alumnos de sexto de primaria y entrevistas a profesores de primero de secundaria en ambos colegios. Los resultados muestran que los estudiantes tienen altas aspiraciones educativas y deseo de superación. Sin embargo, la realidad que enfrentan al entrar a secundaria es desfavorable, pues se encuentran con violencia dentro del aula y en los alrededores del colegio, así como con bajas expectativas educativas de los profesores con respecto a su conducta y su rendimiento académico por pertenecer al turno de la tarde. Por otra parte, la ocurrencia simultánea de la transición a la secundaria y a la adolescencia plantea a los alumnos una serie de cambios que deben enfrentar. En esta etapa, los adultos cercanos, como padres y maestros, desempeñan un rol fundamental. No obstante, el estudio encuentra que con frecuencia los padres disminuyen bruscamente el apoyo y la supervisión brindada a sus hijos en comparación con la ofrecida en primaria, a partir de lo cual se pierde la comunicación entre la casa y la escuela. El estudio plantea recomendaciones tanto a nivel del aula y de la escuela, así como de la familia para apoyar a los alumnos en su proceso de transición.

Palabras clave: Transiciones, secundaria, adolescencia, colegios públicos

Abstract

The objective of this qualitative study is to explore and describe the perception of students that recently made the transition to secondary school. Twenty students from two different public schools in Lima were interviewed (one offered only secondary education and the other one primary and secondary). An intentional sampling method was implemented and in order to triangulate information a focus group with students from last grade of primary school and interviews with teachers of first grade of secondary education were also conducted. The qualitative analysis provided several findings such as the difference between the expectations that the students had when entering secondary school and what they felt in reality. Students have high educational aspirations, although in reality they found bullying in their classes and violence between schools. Furthermore, teachers have lower academic and behavioral expectations of their students given they are attending the afternoon shift. On the other hand, the simultaneous occurrence of the transition to secondary school and adolescence brings several changes for the students. Their significant adults such as parents and teachers play an important role in this stage. Nevertheless, this study shows that they suddenly decrease the support and supervision over the adolescents. Because of that, the communication between home and school also decreases. This study suggests recommendations for the classroom, school and family to support the students in this transition to secondary.

Keywords: Transitions, secondary school, adolescence, public schools

«*En primaria, juegas; acá en secundaria, no*». Transición a secundaria en instituciones educativas públicas de Lima

1. Introducción

La transición está definida como el paso de una realidad a otra que puede incluir ciertas etapas de crisis e indefinición, pues no se sabe exactamente a dónde se llegará (Sacristán, 1997). Asimismo, se trata de una «experiencia personal y social destacable, no neutra, en la que la identidad se ve alterada y hasta sacudida. En ella no solo nos vemos transformados nosotros mismos, sino también nuestra situación social, los papeles que nos corresponde desarrollar» (Sacristán, 1997, p.17). Implica así un cambio en la persona y en todo lo que rodea a la misma.

Dentro de las transiciones, destacan las educativas, que consisten en pasar de un nivel educativo a otro. En el contexto peruano, resulta interesante e importante estudiar la transición de los estudiantes de primaria a secundaria, puesto que las tasas de deserción y repetición son altas en primero de secundaria: ascienden a un aproximado de 30 mil deserciones anuales a nivel nacional y un promedio de repetición (2010 a 2015) de casi el 6% de los alumnos matriculados al inicio del año (Ministerio de Educación del Perú, 2016). Adicionalmente, se trata de una transición educativa que se da de manera paralela con la entrada a la adolescencia, ambos cambios significativos en la vida de las personas.

Frente a ello, conocer las percepciones de los propios estudiantes acerca de los retos y dificultades de este período de entrada a la secundaria y a la adolescencia podría ayudarnos a comprender mejor dicha etapa; asimismo, podría ser un insumo para diseñar estrategias para ayudar a los alumnos en este proceso de transición educativa.

1.1 Contexto personal y social de la transición a secundaria

A lo largo de la vida, las personas pasan por diversas transiciones (Kagan & Neuman, 1998, citado en Vogler, Crivello & Woodhead, 2008), entre las que destacan las educativas, que consisten en el paso de un nivel educativo a otro. En particular, esta investigación se centra en la transición de primaria a secundaria por combinar el hito de pasar a secundaria con una etapa del desarrollo humano como es la entrada a la adolescencia. La adolescencia «se trata de un período marcado por muchos cambios que se reflejan tanto en la apariencia física como en el pensamiento y la vida social» (Giménez-Dasí, 2009, p. 99). Esta combinación puede traer consecuencias tanto positivas como negativas en los estudiantes en relación con su bienestar, su desarrollo psicosocial y su desempeño académico (Seifert & Schulz, 2007).

Adicionalmente, cabe resaltar la heterogeneidad de los efectos de la adolescencia entre hombres y mujeres. Dado que las mujeres usualmente se

desarrollan antes que sus pares varones, se puede presumir que es más difícil para ellas el paso a la secundaria (Akos & Galassi, 2004a). Por ejemplo, el estudio realizado en México por Benjet y Hernández-Guzmán (2002) reportó que alumnos recientes o próximos a hacer la transición a secundaria manifestaron síntomas depresivos asociados, en mayor medida, con aquellos alumnos más entrados en la etapa adolescente. Esto muestra que los cambios internos influenciados por la etapa del desarrollo humano que les toca vivir pueden afectar la percepción sobre la secundaria y sobre el desempeño que tendrán en esta etapa educativa (Elias, 2001).

Un cambio importante que experimentan los adolescentes –entre otros– es que van desarrollando su capacidad de autorregulación. Esta es descrita por Zimmerman (1989) como el grado en el que los sujetos son metacognitiva, motivacional y conductualmente activos en su propio proceso de aprendizaje. Aquellos adolescentes autorregulados suelen tener mejores resultados académicos, mayor compromiso con la escuela, mayor aceptación por parte de los padres, adecuada evitación de conductas negativas y patrones más saludables de alimentación (Baummeister & Vohs, 2007, citado en Bandy, Kristin & Moore, 2010; Shapiro, 2000, citado en Bandy et al., 2010). En contraste, los adolescentes que no regulan adecuadamente sus emociones y acciones son más propensos a caer en conductas de riesgo (Gestsdóttir & Lerner, 2007).

De manera paralela, la necesidad de autorregulación viene acompañada por una búsqueda de autonomía que se ve reflejada en la toma de decisiones. Para conseguir mayor autonomía, los adolescentes tendrán que realizar un ajuste de roles y responsabilidades, tanto en el hogar como en la institución educativa (Eccles et al., 1993). El joven busca independencia, mayor libertad y autonomía en la toma de decisiones, y ser tratado como adulto, por lo que la familia debe adaptarse a este nuevo rol (Eccles et al., 1993; Jozefowicz-Simbeni, 2008). Este nuevo papel se modificará también por el cambio corporal que experimentan en esta etapa del desarrollo (Elias, 2001; Benjet & Hernández-Guzmán, 2002; Ellis, Marsh & Craven, 2009). Para lograr el éxito de los estudiantes en esta etapa de cambios, se requiere del adecuado manejo en casa por parte de los padres y de la participación y del compromiso de estos con la escuela (Woolley & Bowen, 2007).

1.2 Principales cambios que enfrentan los estudiantes durante la transición a secundaria

En relación con las expectativas de los alumnos respecto a su ingreso a la secundaria, los estudios sugieren que, por lo general, existe un enfrentamiento entre estas y la realidad (Chedzoy & Burden, 2005). Las percepciones sobre la secundaria y los cambios implicados pueden ser positivos en algunos aspectos y negativos en otros, e incluso pueden variar con el paso del tiempo y el momento de la transición en el que están (Ruiz, Castro & León, 2010).

88 | Al respecto, Wigfield, Byrnes y Eccles (2006) señalan que los alumnos suelen

percibir dificultad en los cursos, mayor exigencia de los profesores y mayor demanda de tiempo en las tareas. Según estos últimos autores, la percepción – usualmente, negativa– de la carga académica podría manifestarse en un menor rendimiento académico, lo que además podría estar relacionado con que se encuentran en una edad en la que el sentido de autoeficacia y la motivación disminuyen (Wigfield et al., 2006). Si bien una vez que ya han pasado a secundaria muchos encuentran un ambiente agradable en el colegio, la carga académica sigue pareciendo bastante elevada (Mackenzie, McMaugh & O’Sullivan, 2012). Otro problema encontrado es que la secundaria se percibe como un ambiente más estricto y exigente; incluso, existe la expectativa –que se llega a confirmar– de que los profesores serán más estrictos que en primaria y la disciplina es percibida como más fuerte (Chedzoy & Burden, 2005; Akos & Galassi, 2004b).

Por otra parte, es relevante para los estudiantes que realizan la transición el hacer y mantener amigos, así como encajar en el grupo (Howard & Johnson, 2004; Akos & Galassi, 2004b). No contar con el apoyo de los pares podría dar pie a eventos vinculados con el hostigamiento (Akos, 2002), mientras que contar con hermanos mayores que estudian en el centro puede ser positivo, pues se sienten menos amenazados (McKenzie et al., 2012). El área social determinará, en muchos casos, cómo se siente el alumno dentro de la escuela y, por lo tanto, cómo se desempeñará dentro de la misma. Tait (2004, citado en Jozefowicz-Simbeni, 2008) mostró que, durante la adolescencia temprana, hay un aumento significativo del acoso entre compañeros y del rechazo, lo que lleva, en ocasiones, a que los estudiantes se retiren tempranamente del colegio. De este modo, se observa que las relaciones sociales son de tal importancia que podría influir en la decisión de permanecer o abandonar el colegio. En este contexto, comprender estos cambios ayuda a entender cómo se puede mejorar dicha transición (Monarca, Rappoport & Sandoval, 2013; Calvo & Manteca, 2016).

Existen algunos estudios longitudinales (Akos, 2002; Akos & Galassi, 2004b; Chedzoy & Burden, 2005) que aportan información interesante al encontrar que hay ciertos cambios en las percepciones del grupo conforme pasa el tiempo y según la etapa en la que se encuentran dentro de dicha transición. Sin embargo, en términos del enfoque, son pocos los estudios que ponen énfasis en estudiar la transición a secundaria en el contexto de la transición a la adolescencia y que buscan comprender la influencia de los complejos cambios bio-psicosociales en los procesos educativos.

1.3 La transición a secundaria en el contexto peruano

El contexto peruano muestra desigualdad en las oportunidades: existe un colegio público de secundaria por cada cuatro escuelas primarias públicas, una de las mayores tasas de repetición y deserción escolar en primero de secundaria, y una amplia brecha entre la cantidad de estudiantes que terminan la primaria y aquellos que terminan la secundaria (Ministerio de Educación del Perú, 2010). Por ello, el estudio de la transición de primaria a secundaria es un tema

relevante de análisis. La transición se constituye como un punto de quiebre, en el cual las experiencias de los estudiantes podrían influir, junto con otros factores como el nivel socioeconómico, en su decisión de permanecer o no en la escuela.

En el país, las transiciones dentro de las escuelas han sido principalmente estudiadas desde las Ciencias Sociales (Callirgos, 1995; Ansión, 2005). En particular, la transición a secundaria en el contexto peruano implica que los estudiantes enfrenten una serie de retos:

Desde cambiar de escuela a tener nuevo(s) maestro(s), desde adecuarse a diferentes estilos de enseñanza hasta enfrentar nuevas estructuras organizativas y curriculares, al igual que asumir modificaciones en el ambiente del aula, en el entorno escolar y en las relaciones sociales en este nuevo escenario (Ames & Rojas, 2011, p. 23).

Los hallazgos, para el caso peruano, en relación con esta transición, no se alejan mucho de lo mencionado en la teoría. Los compañeros representan un gran apoyo para el alumno e incluso llegan a fortalecer su sentido de pertenencia (Cueto, Guerrero, Sugimaru & Zevallos, 2009). Por esto, el cambio es más difícil si la transición implica también cambiar de institución educativa. Particularmente, en el caso rural, la dificultad va aumentando conforme incrementa la distancia (Ames & Rojas, 2011). Asimismo, el paso a la secundaria es percibido por los alumnos como algo difícil, pero también es considerado como importante, pues puede determinar el éxito del futuro del estudiante. Estas grandes expectativas, que implican una sensación de cambio para el presente y el futuro de los alumnos, traen consigo una percepción de alta dificultad académica en la secundaria (Ames & Rojas, 2011).

Por otra parte, en el estudio de Cueto et al. (2009), se ha visto que los estudiantes que perciben un buen sentido de pertenencia al colegio se sienten más cómodos en este y tienen una buena experiencia al pasar a secundaria, debido a que están a gusto con sus profesores, sus compañeros y con la infraestructura de sus escuelas.

Por otro lado, en muchos casos, parece haber hostigamiento en las instituciones educativas, lo que ha llevado incluso a la necesidad de promulgar una ley anti-bullying (*Ley 29719*) en el Perú. Esta problemática de violencia escolar genera temor, pues los alumnos deben defenderse y quieren contar con un grupo de pares que lo apoye, lo cual es crucial en esta etapa (Akos, 2002; Howard & Johnson, 2004).

En Perú, los escasos estudios realizados en el tema de transición a secundaria tienen un foco mayor en áreas rurales y no han profundizado en la etapa del desarrollo en la que se encuentran los estudiantes. Resulta relevante estudiar la transición a secundaria tomando en cuenta la etapa del desarrollo humano en la que están estos alumnos y conocer también las características de este proceso en grandes urbes como Lima.

A la luz de lo anterior, el presente estudio de caso múltiple tiene como objetivo describir las experiencias de estudiantes urbanos de instituciones educativas públicas de Lima que han hecho la transición de primaria a secundaria, y conocer cómo describen su experiencia y cuáles consideran que son los principales retos y dificultades de esta transición. El análisis realizado toma en cuenta que los estudiantes se encuentran además en el proceso de transitar de la niñez a la adolescencia, por lo que busca entender de qué manera la ocurrencia simultánea de ambas transiciones matiza las experiencias de los estudiantes al ingresar al nuevo nivel educativo.

1.4 Método

Participantes

Este estudio de caso múltiple busca conocer las percepciones de los estudiantes que han hecho recientemente la transición a secundaria. Para la muestra intencional, se seleccionó un distrito de Lima Metropolitana: Miraflores, el cual posee más de 7 mil alumnos matriculados de diferentes zonas de la capital en cerca de 15 instituciones educativas públicas (Inei, 2007). Dentro de este distrito, se seleccionaron intencionalmente dos instituciones educativas mixtas y laicas. Una de las instituciones seleccionadas era integrada; y la otra, solo de secundaria. Las dos instituciones contaban con turno mañana y tarde; este último fue elegido para realizar el estudio. Para acceder a estos centros, se llevaron a cabo las gestiones pertinentes con las autoridades educativas del distrito, a quienes se les presentó una carta y un consentimiento informado.

Posteriormente, se realizó la selección intencional de participantes. Para ello, los profesores de primero de secundaria refirieron a cinco alumnos y cinco alumnas bajo la consigna de enviar a sus estudiantes con más alto y más bajo rendimiento académico¹ con la finalidad de tener en la muestra cierta variabilidad respecto al rendimiento de los alumnos. La edad de la muestra osciló entre los once y catorce años de edad, y seis de los participantes son repetidores en grados de primaria. Ocho de los alumnos provenían de Lima Sur, tres de Lima Centro, y nueve del mismo distrito o distritos contiguos. Por otra parte, tres de los alumnos entrevistados habían finalizado sus estudios de primaria en colegios privados².

1. La consigna dada a los profesores de enviar alumnos con mejor y más bajo rendimiento no fue cumplida a cabalidad, debido a que los profesores tenían la expectativa de que el estudio y la entrevista ayudaran más a aquellos alumnos que no tenían buen rendimiento académico o mala conducta. Por ello, en el balance final, hubo más alumnos con bajo redimiendo académico.
2. En la muestra final, hubo varios alumnos del colegio integrado, primaria y secundaria, que no habían estudiado la primaria en ese colegio, sino que habían cambiado de centro educativo. Parece ser usual el transferirse a otro colegio y, en el caso de este distrito, migrar de un distrito lejano en busca de mejor educación.

A manera de triangulación de la información y con el objetivo de tener otras perspectivas, se administraron entrevistas semiestructuradas a dos profesores de primero de secundaria de cada institución participante. Finalmente, se realizó un *focus group* con alumnos de sexto de primaria de la institución educativa integrada. De esta manera, se recabó información acerca de las expectativas que tienen los estudiantes acerca de la transición a secundaria. Este *focus group* también fue administrado en el colegio a cuatro alumnos con edades entre los diez y doce años³. Es importante señalar que los colegios estudiados abarcaron una muestra de casos, por lo que los grados de transferibilidad de los resultados son limitados a contextos muy parecidos al de los colegios estudiados.

Técnicas de recolección de información

Los instrumentos utilizados fueron entrevistas semiestructuradas y *focus group*. Estos fueron ajustados tras la realización de una prueba piloto, y aplicados bajo el consentimiento informado de los responsables de las instituciones educativas y previa información a los alumnos y maestros.

Todos los instrumentos recabaron datos generales del entrevistado, percepciones generales sobre la institución educativa y el proceso de transición, percepciones acerca de los principales cambios asociados a la transición y el balance general del proceso de transición a secundaria. Para ello, se empezó con preguntas generales; luego, preguntas más complejas y sensibles; y, finalmente, preguntas de cierre, todas abiertas. Los datos generales del entrevistado permiten entender mejor el contexto y el caso particular de cada estudiante. Con respecto a las percepciones generales sobre la institución educativa y el proceso de transición, se abordaron temas tales como los retos a enfrentar, y el apoyo y el prestigio de la institución educativa. En cuanto a las percepciones sobre los cambios en ciertos aspectos clave, se tomó en cuenta lo encontrado en la revisión de la literatura.

Procedimiento

El enfoque de investigación utilizado fue el cualitativo, debido a que lo que se buscaba era analizar el discurso de los participantes dentro de su propio contexto y, de este modo, obtener un panorama más amplio acerca de las percepciones de los estudiantes sobre la transición de primaria a secundaria. En lo que respecta al recojo de datos, el levantamiento de información se llevó a cabo durante el segundo semestre del año 2011⁴. Cada entrevista individual y

-
3. La consigna planteada a la profesora fue enviar a dos de sus alumnos con más alto rendimiento y dos con más bajo rendimiento. Fueron enviadas dos niñas y dos niños.
 4. El segundo semestre resultaba mejor, pues los estudiantes de primero ya conocían mejor el ambiente de la secundaria, los profesores conocían mejor a sus estudiantes y los alumnos de sexto de primaria estaban cercanos al cambio.

el *focus group* duraron aproximadamente 45 minutos. La documentación del proceso fue grabada y transcrita, y tanto las entrevistas como las transcripciones fueron realizadas por el propio investigador.

El procedimiento de codificación se realizó con el *software* Atlas-ti, y, para ello, se desarrollaron categorías y códigos de análisis. La categorización, basada en dimensiones determinadas, se hizo de manera deductiva guiándose de los principios de la teoría fundamentada. El análisis toma en cuenta diferencias por género, tipo de institución educativa y procedencia de los estudiantes, mientras que los resultados obtenidos fueron discutidos a la luz de la literatura existente antes presentada. Además, se triangula la información obtenida⁵ con miras a incrementar la validez de los hallazgos.

2. Resultados y discusión

2.1 «Quiero ser algo más en la vida». Aspiraciones educativas de los estudiantes en el contexto de la transición a secundaria

El paso de sexto de primaria a primero de secundaria se encuentra enmarcado en un contexto de motivación por parte de los estudiantes por continuar sus estudios y culminar la secundaria. Esta motivación radica en el deseo de superarse, superar a sus padres y conseguir un futuro mejor estudiando una carrera luego de la secundaria. De este modo, en el discurso de los alumnos, se ve reflejada la idea de la secundaria como un camino para mejorar, que radica en el poder acceder a educación superior en un futuro y cumplir sus metas profesionales.

Porque quiero lograr mis metas; no quiero quedarme como mi mamá. Quiero ser algo más en la vida. Para mí, quedarme en un grado, o sea, no terminar el instituto, la universidad, el colegio y no tener un cartón donde diga «tú eres esto» sería fracasar (alumna, primero de secundaria, colegio solo secundaria, no vive en el distrito).

E: ¿Por qué es importante estudiar?

A: Para ser alguien en la vida.

E: ¿A qué te refieres con alguien en la vida?

A: Para ser abogado o ingeniero (alumno, primero de secundaria, colegio solo secundaria, vive en el distrito).

Tanto en los resultados de este estudio enfocado en alumnos urbanos como el de Ames y Rojas (2011), sobre estudiantes de zonas rurales y urbanas, indican que la importancia de estudiar secundaria radica en el deseo de supe-

5. Se utilizaron entrevistas con alumnos de primero de secundaria, *focus group* con estudiantes de sexto y entrevistas con docentes.

ración, lo cual podría estar relacionado con la búsqueda de identidad propia de la adolescencia (Labajos, 1994). Al buscar estudiar algo y «ser alguien en la vida», los alumnos parecen referirse también a encontrar su propia identidad y su rol en la sociedad, con lo que muestran que están pensando en un futuro.

Dado que la mayoría de los alumnos de la muestra provenían de otros distritos y habían estudiado la primaria cerca de sus casas, ahora debían recorrer una mayor distancia. Se pudo observar que el cambio de nivel educativo es aprovechado para realizar un cambio de colegio y de distrito. En este marco, se eligen estos colegios básicamente por la reputación positiva (en términos relativos) que tiene la educación pública en el distrito donde se realizó el estudio. En la mayoría de casos, esto responde a las decisiones familiares; los consejos de padres o hermanos mayores; y, también, al consejo de pares. Solo en algunos casos se debe a una decisión de los propios estudiantes.

E: ¿Querías cambiarte de colegio?

A: Sí.

E: ¿Por qué?

A: Mis papás decían que acá era mejor, por la zona y eso (alumna, primero de secundaria, colegio solo secundaria, no vive en el distrito).

Otra estudiante afirma: «No me quedé allá, porque yo quería cambiarme. Quería buscar algo mejor» (alumna, primero de secundaria, colegio integrado, no vive en el distrito).

La distancia llega a ser un tema positivo en el caso de algunos alumnos de la muestra, quienes perciben mayores oportunidades de progreso al movilizarse hacia este distrito y recibir lo que ellos consideran una mejor educación. Resulta destacable la voluntad que tienen para recorrer estas distancias, pues, en sus distritos, sí existe oferta de colegios, a diferencia de los estudiantes de zonas rurales, quienes por falta de oferta se ven obligados a movilizarse grandes distancias para acceder a educación.

Si bien los alumnos entrevistados son conscientes del tiempo que implica movilizarse, muchos aprovechan para ir juntos al paradero o, incluso, hasta sus distritos con compañeros que viven cerca. Esta experiencia de movilizarse juntos les sirve para conversar y verse fuera del colegio, a partir de lo cual afianzan los lazos que pueden servirles como apoyo para la transición sea más fácil. De manera similar, en zonas rurales, el compartir con los compañeros el regreso a casa ayuda a que el sentido de pertenencia a la escuela mejore (Cue-to et al., 2009). Es interesante, también, que en áreas rurales (Ames y Rojas, 2011) la transición de primaria a secundaria sea difícil, entre otras cosas, por la distancia entre el lugar en donde se vive y la ubicación del colegio. «Sí, me voy con ellas [mis amigas] juntas, tomamos el mismo carro» (alumna, primero de secundaria, colegio solo secundaria, no vive en el distrito).

Para una minoría este distanciamiento de sus casas les permite además alejarse de las peleas, o del ambiente agresivo y peligroso que hay en sus barrios

y en sus colegios anteriores. Tienen una expectativa de que el nuevo ambiente les ofrecerá un entorno menos violento, aunque probablemente esto sea solo relativo.

Sí. Acá es mejor que por allá. [...] mi casa es cerro y se pelean pandillas [...]. Como en mi colegio hay turno mañana y turno tarde, pero en la mañana no me puedo quedar porque he repetido, en la tarde, es un poquito más, más pandilleros, no hago muchas amistades. [...] me gusta la distancia; yo vine para acá por eso. Allá no; no es bueno, mucha pandilla. La distancia es buena; no es la misma gente que allá (alumna, primero de secundaria, colegio solo secundaria, no vive en el distrito).

El estudio realizado encuentra un contraste entre las expectativas de los alumnos y la realidad educativa que enfrentan.

2.2 «Acá ya no te miran como niña, te miran como más grande».

Relaciones con pares y cambios físicos

Al pasar a primero de secundaria, los alumnos están en una etapa de cambios sociales y físicos debido a la entrada a la adolescencia. Por ello, la mayoría de alumnos, tanto hombres como mujeres, afirmaron que les habría sido más fácil la transición a secundaria si es que sus compañeros de primaria hubiesen seguido estudiando junto con ellos, pues esto habría implicado continuidad y apoyo.

E: ¿Qué lo hubiera hecho mejor [el paso a secundaria]?

A: Que mis amigas vinieran, las de mi otro colegio, pero se quedaron allá (alumna, primero de secundaria, colegio solo secundaria, no vive en el distrito).

A: Que mis compañeros vengan acá (alumno, primero de secundaria, colegio solo secundaria, no vive en el distrito).

Según Ellis et al. (2009) este apoyo podría incluso ayudar a disminuir el estrés de la transición y las conductas de hostigamiento, en la medida que brinda una red de soporte.

Si bien es necesario el apoyo de los pares en esta etapa, hay un cambio importante en las relaciones entre hombres y mujeres que responde al desarrollo físico por el que están pasando. En el caso de ambos colegios, la mayoría de mujeres manifestó notar cambios físicos y personales debido a la edad en la que se encuentran. Tal como Giménez-Dasí (2009) señala, los cambios se dan antes y de manera más notoria en las mujeres, y que esto implica una percepción y experiencia distinta de su transición a secundaria.

En general, las mujeres notaban que los cambios físicos hacían que la transición se dificultara, puesto que los alumnos mayores podían faltarles el respeto y verlas como mujeres –no como niñas–, por lo cual se sentían más expuestas. Esto se refleja en el comentario de algunas alumnas: «Los grandes [da miedo] cómo te mirarían, porque antes eras chica, pero acá ya no te miran así; te miran como más grande» (alumna, primero de secundaria, colegio solo secundaria, no vive en el distrito). Del mismo modo, otra afirma: «Nos fastidian. No nos meten mano, pero tenemos que defendernos; sé defenderme. Más van y fastidian al colegio de puras mujeres» (alumna, primero de secundaria, colegio solo secundaria, no vive en el distrito).

Por su parte, los pocos alumnos hombres que distinguieron estos cambios físicos y personales debido a la adolescencia señalaron que estos los llevaban a portarse de manera más irrespetuosa, lo que justificaban como un comportamiento adolescente: «He cambiado mi forma de ser: más rebelde. Hay cosas que ya no me gustan tanto, que no aguanto. Me aburro mucho en la clase ahora» (Alumno, primero de secundaria, colegio integrado, no vive en el distrito).

El establecer nuevas relaciones en medio de tantos cambios puede ser difícil para los adolescentes, quienes además extrañan a sus antiguos compañeros y sienten inseguridad en este nuevo ambiente.

Tal como señalan Benjet y Hernández-Guzmán (2002), dependiendo de cuán desarrollados están los alumnos y alumnas físicamente, estos tendrán una reacción y experiencia distintas de su transición a secundaria. Es importante reconocer y tener en cuenta estas diferencias según género con miras a brindarles a los alumnos un soporte adecuado durante su transición.

2.3 «Las pandillas que hay acá mucho se pelean».

Violencia entre estudiantes dentro y fuera de la institución educativa

De acuerdo con lo encontrado en este estudio, la diferencia de edad entre los alumnos de hasta cuatro años se debe a las altas tasas de repetición en primero de secundaria, y facilita –junto con otros factores– la existencia de peleas y hostigamiento por parte de alumnos mayores hacia los menores dentro del mismo grado. Esto se observa en los siguientes comentarios de estudiantes: «Porque nos molestan. Es que nosotros somos más pequeños, en primero ‘A’ hay más repitentes entonces son más grandes. Molestan, nos ponen apodos» (alumno, primero de secundaria, colegio solo secundaria, no vive en el distrito).

[De] primero «E», ese chico mayor como 15 tiene, yo soy «F». Me estaba fastidiando ya con lisura y yo fui, y le metí una cachetada y él quiso levantarme la mano, pues. Yo, por mi reacción, porque soy bien impulsiva y bien nerviosa, y me estaba levantando la mano, yo fui y le metí un cachetadón, y me quiso pegar pues (alumna, primero de secundaria, solo secundaria, no vive en el distrito).

Estas diferencias de edades parecen generar, en ciertos casos, conflictos entre los alumnos, conflictos que son esperables si se toma en cuenta que toda transición, tanto educativa como del desarrollo humano, implica un grado de ambigüedad de la posición social (Coleman & Hendry, 2003).

En el caso de los profesores, ellos también observan y reconocen esta situación, así como la problemática que genera el que haya tantos repitentes y diferencia de edades.

E: ¿Se pelean mucho los chicos?

P: Sí.

E: ¿Más en secundaria que en primaria?

P: [...] más que primaria, pero no tanto. Yo ahorita tengo a 1° D y la gran mayoría ahí, no hay muchos, hay 22 nada más, pero la mayoría de ahí son repitentes. Ya tienen 13, 14; entonces, yo digo mucha diferencia de edad (Profesora de primero de secundaria, colegio integrado).

Algunos conflictos implican poca confianza entre los compañeros y fastidiarse de manera verbal: «Porque hay cosas como que te ocultan, te fastidian o hablan a tus espaldas mal» (Alumna, primero de secundaria, colegio solo secundaria, no vive en el distrito). Otros conflictos, en cambio, implican agresiones físicas: «[...] se pelean a golpes» (Alumna, primero de secundaria, colegio integrado, no vive en el distrito).

E: ¿Lo que menos te gusta del colegio?

A: Los malcriados, los que pelean (Alumno, primero de secundaria, colegio integrado, vive en el distrito).

Los alumnos manifiestan que existe hostigamiento dentro del colegio y muchas peleas entre los colegios de la zona, lo que genera que se sienta cierta inseguridad dentro y fuera del colegio: «A veces me gustaría ver (las peleas), pero me da miedo que me caiga una piedra o algo» (alumna, primero de secundaria, colegio solo secundaria, no vive en el distrito).

Según la información recogida en este estudio, parece haber dos niveles de agresión: uno en que los insultos predominan y suelen darse dentro de la institución educativa, y otro nivel en el que resaltan las agresiones físicas entre alumnos de distintos colegios. No obstante, los maestros no parecen estar informados sobre las peleas al interior de la institución educativa o minimizan el problema. En cambio, las peleas contra otros colegios sí son vistas como algo grave por los profesores, por lo cual afirman que, cuando suceden, los alumnos son sancionados con suspensiones y, en ocasiones, se cita a los padres, aunque no siempre asisten.

Muchos alumnos entrevistados afirmaron que, al ver una pelea, preferían pasar desapercibidos y miraban por curiosidad; sin embargo, una minoría de estos observadores señaló que avisan a un profesor cuando presencian o se

enteran de un acto de violencia. Esto podría explicar la falta de información de los docentes acerca de estas peleas.

La información acerca de la violencia en secundaria fue corroborada por los alumnos de sexto de primaria, quienes afirmaron tener temor de pasar a secundaria, especialmente, debido a los alumnos mayores y los posibles maltratos que podrían recibir por parte de estos últimos, más aún en el turno de la tarde.

Al respecto, uno de los alumnos afirma: «Y cuando estás ahí los de quinto cuidan a los de primero cuando no está el profesor, entonces te amenazan en momentos» (*focus group* con alumnos de sexto de primaria, colegio integrado). De este modo, se observa que existe temor hacia la violencia en el colegio, principalmente, hacia los alumnos mayores, a partir de lo cual la secundaria es percibida como un ambiente amenazante. Dicha información es encontrada en otros estudios realizados (Akos, 2002; Akos & Galassi, 2004a), en los que se señala que la percepción de la secundaria como un lugar en el que podría darse el maltrato por parte de alumnos mayores es una constante. Este miedo a ser maltratados podría estar afectando las percepciones de los estudiantes y generándoles estrés al encontrarse con un clima escolar en el que no se sienten seguros (Ellis et al., 2009; Treviño et al., 2010).

Dentro de esta problemática, el pertenecer al turno de la tarde, como es el caso de los participantes de este estudio, resulta ser un agravante más. Al turno de la tarde suelen acudir aquellos alumnos que tuvieron un bajo rendimiento académico o mostraron dificultades en conducta durante la primaria. Por esto, en ambos colegios, está mal visto por los maestros y por los alumnos menores el pasar a este turno, mostrándose temor hacia posibles conductas inadecuadas y teniendo una expectativa de fracaso en el ámbito académico.

E: ¿Qué saben del turno de la tarde?

Alumno 1: Es bien peligroso. Si yo paso al turno de la tarde, me cambio.

Alumna 2: Yo me cambio también si paso a la tarde.

[...]

E: ¿Por qué no quieren la tarde?

Alumna 3: Es que yo una vez vine para el recreo de la tarde y se tiran todo. Son muy malcriados, hablan lisuras y todo (*focus group* con alumnos de sexto de primaria, colegio integrado).

Los propios alumnos de primero de secundaria mencionan que el estar en turno tarde no es necesariamente una decisión de ellos. Más bien, verbalizan su malestar por la desigualdad de oportunidades que enfrentan en comparación con sus pares del turno de la mañana. Alegan que este turno desorganiza sus horarios; incluso, algunos llegan a usarlo como justificación del que no hagan las tareas, puesto que en las mañanas deben ayudar en sus casas o duermen. Sobre este turno, una estudiante afirma: «[...] en mi colegio, hay turno mañana y turno tarde, pero en la mañana no me puedo quedar, porque he repetido. En la

tarde, es un poquito más, más pandilleros; no hago muchas amistades» (alumna, primero de secundaria, colegio solo secundaria, no vive en el distrito). A su vez, otro alumno señala:

En turno mañana creo que hay más orden. Veo que nadie se pelea. Salen del colegio y se van a su casa; en cambio, acá salen del colegio y se ponen en las esquinas a conversar. Por eso, se pelean contra otros colegios (alumno, primero de secundaria, colegio integrado, no vive en el distrito).

Si bien en el discurso de los estudiantes –analizado anteriormente– hay una motivación por mejorar, las posibilidades que se les brindan al entrar a este turno de tarde no son las mejores, debido a que se cuenta con una expectativa de fracaso por parte del entorno, y son alumnos que en general tienen un bajo rendimiento académico o mala conducta. En el turno tarde, deben enfrentar un ambiente de peleas entre colegios e incluso dentro de la propia institución educativa, o cuentan con poco apoyo social, realidades que podrían resultar poco motivadoras.

Cabe señalar que una de las características de los adolescentes es la rebeldía, el no aceptar la autoridad y el no querer depender de nadie (Labajos, 1994). Frente a ello, es indispensable que el colegio busque mecanismos para apoyar a los alumnos en esta transición tomando en cuenta las características propias de esta etapa.

2.4 «Más difícil es acá». Percepción de los estudiantes sobre los cambios académicos al ingresar a secundaria

A partir de esta investigación, se puede observar que las responsabilidades de la secundaria se contrastan con las libertades y momentos divertidos y tranquilos que había en la primaria. Estos cambios son notorios en el área académica, la cual cobra más peso que en la primaria, debido a la necesidad de una adecuada preparación para «ser alguien en la vida». Esto último va cobrando mayor importancia por encontrarse en una etapa del desarrollo en que se va forjando la identidad y se piensa en el futuro. Al respecto, una estudiante señala: «Es distinto, como que en secundaria te enseñan diferente; en primaria, uno juega más» (alumna, primero de secundaria, colegio solo secundaria, no vive en el distrito). En esa misma línea, otra alumna afirma: «En la primaria, juegas mucho y hablas cosas, de juguetes. Acá, en secundaria, no» (alumna, primero de secundaria, colegio solo secundaria, no vive en el distrito).

En este estudio, se encontró que la expectativa de la mayoría de alumnos antes de pasar a secundaria era que la carga académica sería más difícil y confirmaron, una vez iniciada la secundaria, que efectivamente lo era.

Tengo que estudiar un poquito más. Antes yo estudiaba, daba una leída y ya. Ahora tengo que buscar [...] y tengo que investigar. [...] No es como la primaria, que tú pensabas y te ponían «Ah ya»; tienes que poner una idea que caiga con la tarea. Acá te lo revisan (alumna, primero de secundaria, colegio integrado, no vive en el distrito).

Para otros alumnos, incluso, las exigencias superaron sus expectativas de dificultad: «[...] fue más difícil de lo que pensé [pasar a secundaria]. Está difícil [...] algunas veces dejan poca tarea, pero igual es difícil. Yo no pensé que iba a hacer tantas responsabilidades» (alumno, primero de secundaria, colegio solo secundaria, no vive en el distrito).

Solo unos pocos no anticipaban la secundaria como un nivel más difícil y, según lo presentado en su discurso, no les parecía más complicado en cuanto a lo académico: «En el colegio que yo estaba, era particular y eran tranquilos; acá todos son movidos. [...] Más fácil es acá. No tengo que estudiar tanto; en el otro, sí, porque era particular» (alumno, primero de secundaria, colegio integrado, vive en el distrito). En relación con ello, se debe considerar que, en el caso de alumnos provenientes de colegios particulares, su percepción sobre la transición, al menos en el punto de dificultad académica, parece ser distinta que la de sus pares que han estudiado siempre en colegio público. Es posible que la imagen positiva que algunos colegios particulares puedan tener en el país, en comparación a la educación pública, esté afectando esta percepción.

Para los alumnos de primero de secundaria, la transición a dicho nivel educativo se ve dificultada por el poco apoyo académico y emocional que les brindan sus profesores. De acuerdo con lo señalado por los estudiantes, una gran diferencia entre primaria y secundaria es que en primaria tenían un solo profesor que los conocía bien, los apoyaba emocional y académicamente, y con quien tenían una relación más cálida y cercana. Asimismo, percibían el aspecto académico como algo fácil y más recreacional. Varios participantes afirmaron que se les hubiese hecho más fácil la transición a secundaria si sus profesores de primaria hubiesen continuado con ellos por la confianza que tenían con estos, así como la atención y el apoyo para ayudarlos a resolver problemas personales y académicos. En secundaria, en cambio, los alumnos señalaban que tener tantos profesores les hacía sentir que estos no se conectaban con ellos, pues ni siquiera conocían sus nombres. Adicionalmente, cada profesor tenía estilos diferentes de enseñanza y para los estudiantes era difícil adaptarse a ello.

Sí, te dejan un montón de tareas, todos los profesores piensan que su curso es el único, y te dejan harta tarea y mucho pues [...]. [En primaria] Tuve dos profesores más o menos. Uno con varios cursos. Luego, otro para inglés, pero no dejaban tanta tarea. Ellos sabían cuánto dejar; ya sabían, pues. Acá son muchos profesores; todos te dejan tarea. No saben si hay de otro curso también; te dejan todo (alumno, primero de secundaria, colegio solo secundaria, no vive en el distrito).

De manera similar, otra estudiante indica: «Primaria ha sido más, más –cómo se llama– jugar y te explicaban; secundaria es diferente. Te enseñan más profesores, viene un profesor y viene otro, te confunden y dejan un montón de tarea» (alumna, primero de secundaria, colegio integrado, no vive en el distrito).

Como consecuencia del mayor número de profesores, los alumnos reportaban que otros retos o dificultades asociados a la transición consistían en que ahora tenían que enfrentar nuevos cursos y que, en general, tenían más tareas que en primaria. Según lo señalado por los estudiantes, ellos tienen gran dificultad para comprender muchos de los temas vistos en clase y sienten que sus profesores no siempre les explican hasta que entienden. Algunos de ellos manifestaron que esta situación podía llevarlos a reprobar un curso. No obstante, algunos pocos alumnos mencionaron a ciertos maestros que sí se preocupaban por ellos, y los motivaban y les daban segundas oportunidades, lo que ayudaba y facilitaba el proceso de cambio.

Esto se refleja en los comentarios de los estudiantes: «Ahora es más difícil» (alumno, primero de secundaria, colegio solo secundaria, no vive en el distrito). Otro alumno señala: «Sí, hay que estudiar más. No explican tanto y antes en primaria era solo teoría; ahora, acá también hay prácticas. [...] Ahora tú tienes que responder y sin que te expliquen mucho» (alumno, primero de secundaria, colegio solo secundaria, no vive en el distrito). En un tercer testimonio, se afirma: «Que a veces hay cosas muy difíciles que no entiendo y le preguntas a los profesores y te dicen “ya un ratito”, “después”. Pero no te responden nunca» (alumno, primero de secundaria, colegio solo secundaria, no vive en el distrito).

Los adolescentes deberían haber alcanzado, o estar próximos a alcanzar, una estructura de pensamiento formal, lo que debería permitirles tener un razonamiento hipotético-deductivo y resolver problemas con mayor facilidad (Giménez-Dasí, 2009). No obstante, les parece muy difícil, pues probablemente o bien aún no alcanzan este estadio del pensamiento o no se organizan de manera adecuada, y la forma autoritaria de los profesores no está ayudándolos. A pesar de que supuestamente hay un aumento de madurez, suele suceder que los profesores de grados mayores imparten mayor disciplina y control que los de primaria, y proveen a los estudiantes de menos oportunidades para ejercer la toma de decisiones y aprender a autorregularse (Feldlaufer et al., 1988, citado en Eccles y Roeser, 2010).

Según lo encontrado en este estudio, los profesores entrevistados también percibían las dificultades académicas de los estudiantes y comentaban que sus alumnos no dominan todos los contenidos académicos que deberían.

Académico son muchas cosas; por ejemplo, cosas que ven en primaria ya no se acuerdan. Por ejemplo, los acentos, palabras agudas ya no se acuerdan. Muchos se olvidan. En cuanto a la madurez, también, están mucho a la broma, al chiste, al chisme, que me dijeron esto, lo otro.

[...] Algunos ni su nombre lo escriben bien; se olvidan de la mayúscula (profesora de primero de secundaria, colegio solo secundaria).

Los alumnos de sexto de primaria también manifestaron preocupaciones sobre la mayor dificultad académica del nivel secundaria y afirmaron no sentirse preparados para este paso.

E: ¿Hay algo que les de miedo de pasar a secundaria?

A: Sí, las clases van a ser más difíciles.

[...]

E: ¿Sienten que están preparados para pasar a secundaria?

A1: Más o menos.

A2: No (*focus group* con alumnos de sexto de primaria, colegio integrado).

Las dificultades académicas identificadas anteriormente podrían contribuir a explicar las altas tasas de repetición en primero de secundaria. Tal como Chedzoy y Burden (2005) afirman, los retos académicos debido a la dificultad de la secundaria son uno de los mayores desafíos que enfrentan al pasar de nivel educativo. Sin embargo, en opinión de los profesores entrevistados, el alto número de repitentes en primero de secundaria no solo estaría relacionado con el aspecto académico, sino también con lo que ellos consideran «inmadurez» de los adolescentes para poder afrontar la secundaria: «Hay algunos chicos bien incapaces [...]. Cada vez se ha ido incrementando más [la cantidad de repitentes]; de eso, me doy cuenta. En cambio, antes no sé por qué los chicos eran más maduros» (profesora de primero de secundaria, colegio integrado).

A la luz de lo señalado por los diferentes actores entrevistados, parecería que los estudiantes no se encuentran preparados académicamente para responder a los cambios y los retos asociados con su transición a secundaria. Si bien esto podría depender hasta cierto punto de las capacidades del propio alumno, sería pertinente analizar si existe una continuidad entre el currículo o si salen de primaria sin cumplir los objetivos planteados. Adicionalmente, se podría sugerir un acompañamiento personalizado por parte de la escuela y los padres para conseguir el éxito académico o un proceso más paulatino de cambio de nivel educativo.

Otro tema importante es el concepto negativo que tienen los profesores de los alumnos, especialmente, hacia los del turno tarde y la influencia de esto en la conducta de los últimos. En una etapa de formación de identidad, como es la adolescencia, la idea de otros sobre el adolescente podría influenciar en él y su comportamiento (Rosenthal & Jacobson, 1968). El desempeño es mejor cuando los estudiantes están social, emocional e intelectualmente apoyados por los profesores (Eccles & Roeser, 2010).

2.5 «Sus papás no se enteran, pero los míos sí». El rol de la familia en el proceso de transición

Las dificultades y los retos que enfrentan los alumnos se enmarcan en el contexto de la entrada a la adolescencia. El perfil de niños se va dejando atrás, y se asume que son más responsables y autónomos, lo que hace que sus padres y maestros ya no los traten como en primaria, sino que les otorgan más responsabilidades y libertad esperando que asuman su autonomía correctamente.

E: ¿Antes también tenías esas responsabilidades?

A: No, recién. Ahí me engreían en primaria; ahora pasé a secundaria y ya tengo que ayudar más, además de que tengo que estudiar más, porque hay mucha más tarea y eso. [...] Cumplir con las tareas; de ahí, cuidar a mi hermana cuando estoy en mi casa; las tareas del hogar también. Las tareas del colegio y de la casa (alumno, primero de secundaria, colegio solo secundaria, no vive en el distrito).

Si bien se espera que los adolescentes asuman una serie de responsabilidades cuando pasan a secundaria, se debe destacar que el apoyo de los padres, igual que el de maestros, cambia. Dicho cambio podría estar dándose, porque los padres tienen menos control en las acciones de sus hijos, debido a que estos se movilizan solos y se van muchas horas lejos al colegio. Los padres se ven en la necesidad de adaptarse a los nuevos roles de sus hijos; sin embargo, el cortar el apoyo tan drásticamente, en vez de acompañar y de enseñar a enfrentar las nuevas responsabilidades, parece dificultar la transición para los alumnos, quienes afirman que la falta de apoyo de sus padres y el tener menos supervisión por parte de estos los ha afectado académica y conductualmente. En general, la supervisión por parte de los padres parece disminuir ahora que han pasado a secundaria: «Antes estaba en turno mañana y ya pues me ayudaban a veces; ahora no. Hago mis cosas en la mañana y mi mamá ya no tiene tiempo, y son cosas más difíciles también» (alumno, primero de secundaria, colegio integrado, no vive en el distrito). De este modo, se puede observar que, en relación con el aspecto académico, los alumnos perciben menor apoyo, a pesar de estar entrando a una etapa en la que –como se vio– la carga académica es más exigente. Sin embargo, también se espera que tengan mayor autonomía, la que no parecen manejar adecuadamente o no han adquirido.

De acuerdo con la percepción de los propios alumnos, la disminución de la supervisión se relaciona con el hecho de que han crecido y deben asumir mayores responsabilidades, por lo que sus padres dejan de prestarles la atención de antes. Al no tener supervisión en su casa, pueden tener más libertad para tomar algunas decisiones, como faltar a clases⁶. Los resultados de esta muestra

6. Muchos alumnos de la muestra no vivían con ambos padres e, incluso, algunos vivían con otros familiares, por lo que se dificulta la supervisión parental en algunos casos.

indican que a la mayoría de adolescentes no les atemorizan las sanciones del colegio, sino las que podría haber en sus hogares, pero saben que es poco probable que las haya, pues sus padres no se enteran de sus faltas. Los alumnos que no faltan a clases afirmaron que su mayor temor era que sus padres se enteraran y que estaban seguros de que, si faltaban, lo sabrían, puesto que ellos les revisan siempre el cuaderno de control y se mantenían en contacto con los profesores. Esto permite, además, observar que sí hay padres que supervisan a sus hijos, y muestra que los alumnos supervisados son aquellos que usualmente tienen mejor desempeño académico y conducta según lo que ellos mismos y los profesores revelan.

[A] Los que no les hacen nada sí faltan, pues. No están sus papás, no saben si faltan; si yo falto, me pegan. Pero ellos no están nadie en la casa, y ya no pasa nada ni saben si vinieron o no, porque no les ven el cuaderno de control. A veces, me dicen para tirarme la pera, pero yo digo no. Es que sus papás no se enteran, pero los míos sí y yo no quiero (alumna, primero de secundaria, colegio integrado, no vive en el distrito).

En general, al ser percibidos como mayores por parte de la familia, los padres asumen un rol más distante. La falta de supervisión ocasiona que los alumnos no hagan tareas en la casa, ya sea porque no tienen a quién pedirle ayuda o bien porque saben que nadie los sancionará en casa si es que no hacen la tarea. Esta falta de vigilancia se encuentra estrechamente ligada a la baja autorregulación de los estudiantes, quienes sin una supervisión externa parecen fallar en el cumplimiento de sus responsabilidades (Zimmerman, 2000).

En lo que respecta a las percepciones de los estudiantes, esta varía: se reconocen con cierta capacidad de autonomía, dejan de autopercibirse como niños y reconocen las nuevas responsabilidades que deben asumir.

Como estoy en secundaria y soy un poquito más grande, como que tengo que fijarme más en mis cosas, más en mis tareas. No es como en primaria, que yo podía estarle diciendo a mi mamá que me ayude; acá tengo que hacer sola mis cosas (alumna, primero de secundaria, colegio solo secundaria, no vive en el distrito).

A pesar de sentirse como mayores y plantearse ciertas metas, como el terminar la secundaria para tener un futuro mejor, muchos de estos alumnos no llegan a tener una adecuada autorregulación para alcanzar sus metas aún.

E: ¿Por qué faltas al colegio?

A: A veces, me aburro.

E: ¿A dónde vas cuando faltas?

A: A internet, a jugar.

[...]

E: ¿Vas solo o con otros compañeros?

A: Con mis compañeros; ellos me dicen para ir (alumno, primero de secundaria, colegio integrado, vive en el distrito).

La falta de autorregulación en estos alumnos podría deberse a que estaban habituados a una regulación externa. Podría ser cuestionable, entonces, el apoyo que se da en primaria para preparar a los alumnos para secundaria y para que aprendan a asumir responsabilidades, tanto por parte de los profesores de primaria como por parte de los padres. También, se evidencia que hay una influencia del grupo de pares.

Es importante señalar que algunos alumnos sí consiguen regularse, ya sea por factores internos –como el querer superarse y tener un buen rendimiento–, o por factores externos –como el evitar un castigo por parte de la escuela o los padres–, lo que parece ser en ciertos casos más fuerte que la presión del grupo de pares: «Me molesta porque distraen. El otro día me han dicho para ir al Internet, tirarnos la pera. [...] pero no quiero porque de ahí se enteran (alumno, primero de secundaria, colegio solo secundaria, no vive en el distrito).

Los estudiantes entrevistados para el presente estudio reportan que es frecuente que los adolescentes falten a clases para ir a fiestas, cabinas de Internet o simplemente a pasear. Se podría decir que los adolescentes no parecen manejar adecuadamente la libertad y responsabilidad que se les otorga, debido a que no cuentan con suficiente autorregulación, a lo que se suma la supervisión de los adultos que los rodean, que es baja.

La falta de supervisión en casa y la disminución de apoyo de los docentes en comparación con primaria genera una ruptura en la comunicación entre la casa y el colegio. Esta falta de comunicación que podría ayudar a brindar cierto soporte a los estudiantes se ve obstaculizada por la distancia que hay entre la casa y la escuela, la cual no permite muchas veces que los padres puedan asistir a las reuniones programadas. También, se hace más complicada esta comunicación y supervisión si se compara con la primaria, período en que la mayoría de estos alumnos tenían pocos o incluso solo un profesor, quienes los conocían bien y podían hacer un seguimiento más cercano.

Al haber un cambio en los roles, sin haber una adecuada comunicación entre la escuela y la familia del estudiante, el apoyo académico y emocional hacia este parece disminuir en ambos ambientes. Para los profesores queda en evidencia que los alumnos que no reciben apoyo familiar suelen tener mayores problemas de conducta y académicos. Además, los maestros entrevistados indicaron que la falta de comunicación entre la institución educativa y la casa responde a que los padres toman cierta distancia de los alumnos y del colegio.

Varios son de familias disfuncionales [...]. El papá trabaja, la mamá trabaja y los dejan solos todo el día; entonces, ya no hacen la tarea y así se la pasan. Tenemos un chico que ha estado faltando, o tenía tardanza o no venía. Después de vacaciones, los hemos citado y hemos averiguado

[...]. «cuando llego a mi casa mi mamá me agarra a correazos y me dice regresa», entonces, él regresa y a dónde se va: se va a los parques, por acá, a Internet, esperando a que sean las seis de la tarde (profesora de primero de secundaria, colegio integrado).

Frente a ello, toman medidas extremas, como no dejar entrar a clases a los alumnos hasta que los padres se presenten a las reuniones pactadas: «Se les cita [a los papás]. Se tiene que insistir. Ya cuando ocurre un hecho de que ya prácticamente no se permite, ya se le hace una suspensión por dos días o un día, dependiendo del caso» (profesor de primero de secundaria, colegio integrado).

En las entrevistas, incluso, se afirmó que algunos padres llegan a otorgar absoluta responsabilidad a la escuela hasta el punto de mencionar que aceptan que se agreda a sus hijos físicamente si eso es necesario para que obedezcan.

Lo que piden los papás es que nos dan permiso de que les peguemos; eso nos dicen. Antes [nos lo pedían] más; este año ha bajado. Ellos se quejan, cuestionan que uno no les grita, que no somos fuertes con ellos. Después, todas las denuncias que hay (profesora de primero de secundaria, colegio integrado).

El dejar de contar con el apoyo de la familia y maestros, en algunos casos, podría llevar a problemas académicos y conductuales, debido a que desmotiva a los estudiantes, puesto que muchos parecen encontrarse motivados extrínsecamente para evitar el castigo. En ese sentido, los alumnos no parecen estar preparados para asumir muchos de los retos que enfrentan al realizar estas transiciones; continúan rigiéndose por los beneficios o castigos que pueden recibir si realizan o no una tarea, por lo que necesitan constantemente de un apoyo externo que los ayude a justificar sus conductas. De acuerdo con la teoría del desarrollo moral de Kohlberg (1981), se esperaría que los adolescentes se encuentren en un estado convencional, en que la orientación moral se rige por las relaciones sociales y por el orden social; sin embargo, estos alumnos parecen estar en un estado preconventional aún, en el que basan sus decisiones y conductas según el beneficio que obtengan o el castigo que eviten.

Balance final

Los resultados muestran los principales retos y dificultades de esta transición educativa que se combina con la entrada a la adolescencia. El estudio encuentra un claro deseo de superación de los adolescentes y una alta valoración de la educación, no solo a nivel de discurso, sino también demostrada mediante acciones concretas. Sin embargo, a pesar de estas grandes expectativas, lo que ellos encuentran en muchos casos es una realidad poco favorable. En primer lugar, se observa que la alta tasa de repetición en primero de secundaria genera que en los salones haya alumnos con edades muy diferentes y es común que los

mayores abusen de los menores. En segundo lugar, los alumnos del turno tarde enfrentan un ambiente educativo complejo, en el que hay bajas expectativas tanto por parte de los profesores como de los mismos alumnos, debido a que en ese turno suelen concentrarse los estudiantes con más dificultades académicas y conductuales.

Por otro lado, en este nuevo nivel, los alumnos deben afrontar cambios sociales: ocupar un nuevo rol, y asumir nuevas responsabilidades y libertades, tanto en el colegio como en otros contextos. Dentro de estos cambios, los adultos cercanos, como padres y maestros, desempeñan un rol fundamental. Los resultados han mostrado que estos adultos disminuyen el apoyo, en relación con el que daban en primaria, de manera casi inmediata. Los padres dejan de supervisar a sus hijos, y los maestros reducen el apoyo académico y emocional comparado con el que se les brindaban en primaria. Asimismo, el nivel de coordinación entre la casa y la escuela disminuye; en la medida que el alumno percibe esta falta de comunicación, se siente más libre para tomar decisiones. No obstante, los adolescentes no siempre saben manejar la libertad que se les otorga de manera adecuada, y toman decisiones como faltar a clases o entrar en peleas, pues sienten que no habrá sanciones. Frente a ello, hace falta un seguimiento mayor por parte de los adultos que acompañan paulatinamente en este cambio a los estudiantes, quienes, al estar en el inicio de la adolescencia, se encuentran pasando por muchos cambios que no logran manejar adecuadamente sin apoyo. Incluso, académicamente, no parecen estar preparados, según lo que perciben los maestros y alumnos, lo que causa que esta etapa sea más difícil y, por lo tanto, requiere de mayor apoyo.

Esta investigación contribuye a la literatura sobre transición aportando una mirada desde la psicología a la ocurrencia simultánea de dos transiciones importantes en la vida de las personas –a la adolescencia y la educación secundaria– detallando los respectivos retos a nivel personal, social y académico que esto supone, y que han sido especificados anteriormente. Pensando en una futura agenda de investigación, sería interesante estudiar este fenómeno en otros contextos. Por ejemplo, podría contarse con una población dividida en colegios mixtos y segregados, de modo tal que pueda profundizarse en los temas relacionados con la maduración de los alumnos según el género de los mismos. Finalmente, se podría realizar entrevistas a los padres, de modo que ellos puedan dar su punto de vista, puesto que se ha visto que cumplen un rol importante en esta transición. En términos del diseño, sería enriquecedor poder estudiar las percepciones de los estudiantes sobre la transición usando un diseño longitudinal, de manera tal que se puedan analizar los cambios y continuidades en el discurso de los estudiantes.

Del presente estudio, también, se desprenden recomendaciones. En primer lugar, es importante trabajar el clima del aula. El apoyo de los pares es clave en el proceso de transición, y, sin embargo, entre los alumnos de secundaria se reportan con frecuencia episodios de hostigamiento y violencia, frente a lo cual es fundamental que las instituciones educativas tomen cartas en el asunto.

Se debe trabajar el tema de acoso escolar con todos los actores implicados: alumnos, profesores y padres de familia, de manera que pueda prevenirse e intervenir. En segundo lugar, se debería desarrollar, dentro de las instituciones, sistemas para identificar alumnos en riesgo, como podrían ser aquellos que tienen poco apoyo en casa, y brindarles el apoyo y el seguimiento que requieren. Finalmente, para que esta transición sea más fácil, es indispensable fortalecer la relación entre las familias y la institución educativa. Con el apoyo y la supervisión necesarias por parte de los adultos, tanto padres como profesores, el ausentismo escolar y los problemas académicos podrían disminuir. Para ello, se podría brindar herramientas a los estudiantes para conseguir una mejor autorregulación, y realizar una transición más pausada y no tan drástica como parece ser que sucede.

Por último, cabe señalar como limitaciones de este estudio el haber contado con participantes, en su mayoría, provenientes de otros distritos al de su escuela. Esto se da particularmente en el distrito estudiado, debido a que es percibido como un distrito con mejor calidad académica. Sería interesante contrastar las percepciones de alumnos de otros distritos con los del presente estudio. Además, es probable que, de acuerdo con lo señalado por los propios estudiantes, haya diferencias entre las percepciones de aquellos que asisten al turno de la mañana, pues a este suelen ir los alumnos con mejor rendimiento académico e incluso conducta.

Agradecimientos

Agradezco a los alumnos y docentes de ambas instituciones por el tiempo dedicado y disposición para las entrevistas, así como a los directores por la confianza y permiso que me otorgaron para realizar el estudio. Asimismo, agradezco a Gabriela Guerrero por su continuo apoyo, paciencia y dedicación puestos en sus correcciones y comentarios.

Nota biográfica

FLAVIA DEMARINI RAZZETO

Es profesora de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú y de la Maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo de la misma casa de estudios. Además se desempeña como psicóloga en un colegio de Lima. Es Magíster en Psicología Educativa por la Universidad de Barcelona. Se especializa en la investigación sobre primera infancia y desarrollo humano. Ha publicado *Competencias genéricas en los Estudios Generales Letras con Augusta Valle* (Lima: PUCP, 2017) y *Atención y educación de la primera infancia en el Perú: avances y retos pendientes con Gabriela Guerrero* (Lima: GRADE, 2016).

Referencias

- Akos, P. (2002). Student perceptions of the transition from Elementary to Middle School. *Professional School Counseling*, 5(5), 339- 345.
- Akos, P. & Galassi, J. (2004a). Gender and race as variables in psychosocial adjustment to Middle and High School. *The Journal of Educational Research*, 98(2), 102-108.
- _____ (2004b). Middle and high school transitions as viewed by students, parents, and teachers. *Professional School Counseling*, 7(4), 212- 222.
- Ames, P. & Rojas, V. (2011). *Cambios y oportunidades: La transición de la escuela primaria a la secundaria en el Perú*. Niños del Milenio. Documento de trabajo 63. Lima: Grade.
- Ansión, J. (2005). Discriminación y pluralismo cultural en la escuela: Lima - Cusco, Perú. En P. Marambio (Ed.), *Discriminación y pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago: Unesco / Orealc.
- Bandy, T., Kristin, B. S. & Moore, A. (2010). *Assessing self regulation: A guide for out-of-school time program practitioners*. Washington D.C.: Child Trends. Recuperado de: http://www.childtrends.org/Files//Child_Trends-2010_10_05_RB_AssesSelfReg.pdf
- Benjet, C. & Hernández-Guzmán, L. (2002). A short-term longitudinal study of pubertal change, gender and psychological well-being of Mexican early adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(6), 429-442. doi: 10.1023/A:1020259019866
- Callirgos, J. C. (1995). *La discriminación en la socialización escolar*. Lima: Pontificia Católica del Perú.
- Calvo, A. & Manteca, F. (2016). Barreras y ayudas percibidas por los estudiantes en la transición entre la educación primaria y secundaria. *Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 49-64.
- Chedzoy, S. M. & Burden, R. L. (2005). Making the move: Assessing student attitudes to primary-secondary school transfer. *Research in Education*, 74, 22-35.
- Coleman, J. C. & Hendry, L. B. (2003) *Psicología de la adolescencia* (4ª ed). Madrid: Ediciones Morata.
- Cueto, S., Guerrero, G., Sugimaru, C. & Zevallos, A. (2009). Sense of belonging and transition to high schools in Peru. *International Journal of Educational Development*, 30(3), 277-287.
- Eccles, J., y Roeser, W. (2010). An ecological view of schools and development. In J. Meece & J. Eccles (Eds.), *Research on schools, schooling and human development*. New York: Routledge.

- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101. doi: 10.1037/0003-066X.48.2.90
- Elias, M. J. (2001). Easing transitions with social-emotional learning. *Principal Leadership*, 1(7), 20-26.
- Ellis, L., Marsh, H. & Craven, R. (2009). Addressing the challenges faced by early adolescents: A mixed-method evaluation of the benefits of peer support. *American Journal of Community Psychology*, 44(1), 54-75. doi 10.1007/s10464-009-9251-y
- Gestsdóttir, S. & Lerner, R. (2007). Intentional self-regulation and positive youth development in early adolescence: Findings from the 4-h study of positive youth development. *Developmental*, 43(2), 508-521. doi: 10.1037/0012-1649.43.2.508
- Giménez-Dasí, M. (2009). El desarrollo del pensamiento. En B. Delgado Egido (Coord.), *Psicología del Desarrollo: Desde la infancia hasta la vejez* (pp. 97-114). Vol. 2 (2ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Howard, S. & Johnson, B. (2004). Transition from primary to secondary school: Possibilities and paradoxes. In *AARE 2004, Conference Papers*. HOW04184.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (Inei) (2007). Mapa de pobreza provincial y distrital 2007. *Censo Nacional 2007-INEI-Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) Perú 2007*. Lima: Inei.
- Jozefowicz-Simbeni, D. M. H. (2008). An ecological and developmental perspective on dropout risk factors in early adolescence: Role of school social workers in dropout prevention efforts. *Children & School*, 30(1), 49-62.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development. Vol. I: The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper y Row.
- Labajos, J. A. (1994). Identidad del adolescente. En A. Aguirre Baztán (Ed), *Psicología de la adolescencia*. Barcelona: Marcombo, S.A.
- Mackenzie, E., McMaugh, A. & O'Sullivan, K. (2012). Perceptions of primary to secondary school transitions: Challenge or threat? *Issues in Educational Research*, 22(3), 298-314.
- Ministerio de Educación del Perú (2010). *Censo Escolar del Ministerio de Educación-Unidad de Estadística Educativa*. Lima: Minedu. Recuperado de: <http://escale.minedu.gob.pe/indicadores2010>.
- Ministerio de Educación del Perú (2016). *Censo Escolar del Ministerio de Educación-Unidad de Estadística Educativa*. Lima: Minedu. Recuperado de: <http://escale.minedu.gob.pe/indicadores2016>

- Monarca, H., Rappoport, S. & Sandoval, M. (2013). La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre educación primaria y educación secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 192-206.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Ruiz, L., Castro, M. & León, A. (2010). Transición a la secundaria: Los temores y preocupaciones que experimentan los estudiantes de primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(3), 1-13.
- Sacristán, G. (1997). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Seifert, T. & Schulz, H. (2007). The effects of pubertal timing and school transition on preadolescents's well-being. *Canadian Journal of School Psychology*, 22(2), 219-234.
- Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C. & Donoso Rivas, F. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Salesianos Impresores S.A. Serce/Unesco.
- Vogler, P., Crivello, G. & Woodhead, M. (2008). La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano N° 48*. La Haya: Fundación Bernard van Leer.
- Wigfield, A., Byrnes, J. & Eccles, J. (2006). Development during early and middle adolescence. In P. A. Alexander y P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Woolley, M. & Bowen, G. (2007). In the context of risk: Supportive adults and the school engagement of middle school students. *Family Relations*, 56(1), 92-104. doi: 10.1111/j.1741-3729.2007.00442.x
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- _____ (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.

(Re)construyendo la memoria histórica del pasado reciente: La violencia política peruana y los estudiantes de hoy

(Re)making the historical memory of the recent past: Peruvian political violence and today's students

Lucía Fernández Bravo

Pontificia Universidad Católica del Perú
lucia.fernandez@pucp.edu.pe

Resumen

Si bien en la escuela se presenta la memoria histórica oficial de un país, el hogar y la comunidad constituyen lugares alternativos donde también se tejen versiones sobre el pasado desde las subjetividades e intereses de medios más locales y privados (Nora, 1984). En este artículo, analizaré las representaciones que elaboran estudiantes de quinto de secundaria en torno a los agentes sociales, los eventos y las causas del período de la violencia política vivida en Perú (1980-2000). El análisis revela que los jóvenes construyen una *memoria subterránea* (Pollak, 1989), que está en contraposición con la *memoria oficial*. Entre otros aspectos, estos actores sociales representan a los agentes estatales como grupos análogos a los «terroristas», y construyen una categoría de sujeto perpetrador que incluye a ambos y que refiere a aquel que atentaba sin reparo contra víctimas inocentes. En su discurso, los jóvenes legitiman estas representaciones sobre la base de estrategias intertextuales que recontextualizan las voces de sus parientes y miembros de su comunidad que vivieron la violencia y fueron víctimas de aquel pasado traumático. La investigación se basa en grupos focales realizados a veinte jóvenes de un colegio estatal de Lima. Asimismo, se utiliza las herramientas de estudio del Análisis Crítico del Discurso (ACD), y marcos teóricos interdisciplinarios sobre memoria y violencia política. Esta mirada interdisciplinaria nos permite comprender cómo se construye memoria histórica desde sectores no hegemónicos de la sociedad.

Palabras clave: Memoria subterránea, memoria histórica, terrorismo, estudiantes, ACD

Abstract

Although the national historical memory is transmitted to the students from schools, home and community are alternative places where the recent past is made on subjectivities and interests of local and private sites (Nora, 1984). In this article, I analyze the representations made by 5th grade of high school students on social actors, events and causes of political violence in Peru (1980-2000). The analysis reveals that youth construct an underground memory (Pollak, 1989), which is opposed to the official memory. Among other aspects, these social actors represent the state agents as groups analogous to “terrorists” and construct a category of perpetrator who includes both and refers to the one who tried without any harm against innocent victims. In their discourse, youth legitimize these representations on the basis of intertextual strategies that recontextualize their relatives and friends’ memory who were victims of that traumatic past. This paper is based on focus groups of 20 young people from a public school in Lima. Through a Critical Discourse Analysis and interdisciplinary theoretical frameworks on memory and political violence I analyzed the violence. This interdisciplinary view allows us to understand how historical memory is made from non-hegemonic sites of society.

Keywords: Underground memory, historical memory, terrorism, students, ACD

(Re)construyendo la memoria histórica del pasado reciente: La violencia política peruana y los estudiantes de hoy¹

1. Introducción

Un período traumático que marcó medularmente el Perú de fines del siglo XX fue la crisis de violencia que se vivió entre 1980 y 2000. Esta etapa ha sido catalogada por la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) como la más duradera, de mayor impacto territorial y económico, y con un costo de vidas sin precedentes en toda su historia republicana; incluso, supera las cifras de víctimas que dejaron la guerra por la Independencia y la guerra del Pacífico (CVR, 2004a). Esta comisión estima que el número de muertos y desaparecidos bordea los 69.000. Según la CVR (2004a), el grupo subversivo Sendero Luminoso (SL) fue responsable del 54% de víctimas fatales; el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA), del 1,5%; y el aparato estatal, del 37,26%.

La memoria histórica que se construye en torno a ese tipo de pasados traumáticos y recientes es objeto de múltiples debates y posicionamientos ideológicos. Su elaboración está inmersa en un proceso subjetivo e intersubjetivo que se ancla en experiencias, en «marcas» materiales y simbólicas, y en marcos institucionales construidos discursivamente de acuerdo con intereses específicos (Halbwachs, 1968; Pollak 2006 [1989]; Jelin, 2012). Distintos actores sociales (Estado, víctimas, Fuerzas Armadas, agrupaciones subversivas, políticos, académicos, activistas, etc.) relatan su exégesis histórica de lo ocurrido: elaboran versiones y ofrecen interpretaciones del qué, cómo y por qué ocurrió, así como de quiénes fueron las víctimas y quiénes los victimarios. Estas versiones, desde luego, resultan en la mayoría de los casos disímiles unas de las otras, lo que genera múltiples y dilemáticas representaciones de lo que significó ese pasado (Huysen, 2000). Se emprenden, así, batallas por la memoria para legitimar y hegemonizar una memoria en particular (Stern, Winn, Lorenz & Marchesi, 2013).

Bajo ese contexto de luchas, en este artículo, me pregunto especialmente por las representaciones que construyen jóvenes estudiantes de quinto de secundaria de un colegio público de Lima (San Juan de Lurigancho) en torno a la violencia de los 80 y 90. La data que analizo proviene de tres grupos focales que organicé dos semanas antes de que se desarrollara el tema en el aula; el propósito general fue conocer aquellas memorias que se elaboran desde los sectores excluidos de la sociedad. En sus relatos, estos jóvenes cuentan que

1. El presente estudio es una adaptación del tercer capítulo de mi tesis de maestría en Lingüística (Pontificia Universidad Católica del Perú), en el que analizo los discursos sobre la violencia que manejan los estudiantes de un colegio estatal. En la tesis, también, reviso cómo ese período es representado en los textos escolares de Ciencias Sociales producidos por el Estado para alumnos del quinto de secundaria de las escuelas públicas del país (Fernández, 2015).

son hijos/as de víctimas directas de ese período y marcan discursivamente esa relación identitaria (Bucholtz & Hall, 2005) a través de expresiones como «a mi mamá también le pasó», «mi papá estuvo allí», «a mis tías las trajeron al penal», «mi papá vio todo», «mi tía me contó», etc. Cabe precisar que sus parientes y miembros de su comunidad migraron, en su mayoría, de Ayacucho, catalogada como una de las principales zonas de conflicto (CVR, 2014a). Estos colegiales, mientras dan cuenta de los hechos –como mostraré más adelante–, construyen a sus familiares como víctimas inocentes de la violencia, y, para ello, se valen de estrategias intertextuales que les permiten recontextualizar las voces de su entorno familiar y comunal.

Esas memorias privadas son actualizadas desde espacios periféricos de la sociedad, y constituyen relatos alternativos y directos que retan a los discursos oficiales (Pollak, 2006 [1989]). A diferencia de lo que se puede encontrar en los textos escolares² distribuidos por el Ministerio de Educación, esta memoria expone narrativas en las que no se favorece ni exculpa a los actores estatales de las prácticas violentas que estos encabezaron (Fernández, 2015); por el contrario, sus relatos asumen un tono de denuncia. Este tipo de memoria, denominada por Pollak (2006 [1989]) como «memoria subterránea», no cuenta normalmente con dispositivos masivos de difusión, como las publicaciones, por ejemplo, sino que se vale del recurso oral para contar su verdad, y de las condiciones externas (restablecimiento del orden democrático, de la capacidad de escucha, del activismo de grupos sociales, etc.) para emerger de la clandestinidad a espacios visibles (Pollak, 2006 [1989]; Jelin, 2012).

Ahora bien, con el presente estudio, no pretendo llegar a generalizaciones, pues se trata de un estudio de caso. Tampoco, podría expandir ligeramente la idea de que todos los hijos de las víctimas conocen ese pasado reciente, debido a que una conducta también esperable de personas expuestas a experiencias dolorosas es la tendencia al mutismo como mecanismo para sobrellevar el

-
2. En los textos escolares que analizo (emitidos durante los gobiernos de Toledo, García y Humala), constato que refuerzan una «memoria dominante» de la época, porque (re)construyen un pasado alineado con los intereses y subjetividades de los sectores hegemónicos. Esto se debe principalmente a cuatro aspectos: 1) difunden un discurso que normaliza las prácticas violentas producidas a lo largo de la historia peruana; 2) justifican o mitigan las responsabilidades del Estado y FF.AA. frente a la transgresión de los DD.HH.; 3) muestro cómo los significados y el sentido histórico pueden ser «fácilmente» manipulables al advertir que una de las editoriales responsables de la producción de dichos textos purga cierta información que, en su primera edición, comprometía la imagen política de un expresidente; y 4) los textos enfatizan un discurso que da cuenta principalmente de los hechos ocurridos en la capital, lo que podría generar la idea de que esta fue la principal zona de conflicto durante el período (Fernández, 2015). Resultados similares también son encontrados en los análisis de textos escolares –sobre las dictaduras en el Cono Sur– que hicieron Oteiza (2006), sobre Chile; Achugar et al. (2011), Uruguay; Atienza (2007), España; y D’Alessandro (2014), Paraguay.

trauma (Pollak, 2006 [1989]; Ricoeur, 2000). De otro lado, sí me anima la idea de ayudar a comprender cómo la memoria histórica sobre la violencia de los 80 y 90 se orquesta en las generaciones jóvenes cuya realidad familiar los acerca más a ese pasado. Considero importante que se escuchen, e integren esas voces y demandas que alertan de una crisis en los valores humanos y en la convivencia democrática, puntos neurálgicos en la formación ciudadana que la escuela debe garantizar con el fin de formar jóvenes críticos que les sepan hacer frente a discursos que embanderan la violencia.

2. Haciendo memoria de la violencia (1980-2000)

Según el informe de la CVR (2004a), el principal desencadenante del período de violencia fue SL³, que en mayo de 1980 le declaró la guerra al Estado peruano y, consecuentemente, al sistema capitalista (Manrique, 2002). Así, SL irrumpió la reinstauración democrática tras doce años de dictadura militar. De 1980 a 1984, la violencia se concentró en Ayacucho, donde los senderistas, encarnados en la figura de su líder Abimael Guzmán, formaron bases de apoyo para consolidar la lucha armada. A partir de 1984, la violencia se expandió a distintos puntos del país y, en ese año, se sumó el grupo subversivo MRTA. SL se incrustó en las universidades y escuelas públicas, fábricas, barrios pobres con el fin de reclutar militantes. Su discurso de igualdad representaba para los sectores desfavorecidos una oportunidad para escalar económica y socialmente (Contreras & Cueto, 2013). Con el apoyo del narcotráfico, los recursos y radio de acción de SL y el MRTA se incrementaron notoriamente.

SL empleó sistemáticamente métodos de extrema violencia y terror contra la población indígena, en su mayoría, quechuahablantes. Según la CVR (2004a), incurrieron en aniquilamientos selectivos, secuestros, desapariciones, violencia sexual, tortura, desplazamientos forzosos, etc. En 1983, el entonces presidente Belaúnde convocó a las Fuerzas Armadas para enfrentar a los subversivos, hecho que marcaría en la historia peruana «una cruenta guerra civil que causó devastación y zozobra» (Contreras y Cueto, 2013). Por su parte, la CVR (2004a) señala que el aparato estatal perpetró ejecuciones extrajudiciales, torturas, desapariciones forzadas, detenciones arbitrarias, violaciones sexuales, etc., como parte de una política contrasubversiva que estuvo reglamentada desde los altos mandos de las Fuerzas del Orden (Mora, Rospigliosi, Abad & Basombrío, 2001; Manrique, 2002; Portocarrero, 2012).

Solo entre 1983 y 1985, se registró el mayor número de víctimas fatales y violaciones de los derechos humanos de todo el período, en que Ayacucho fue el principal escenario sangriento. Únicamente, en esa parte del Perú, se reportaron más de 26 mil víctimas (CVR, 2004a). Una vez culminados los 20

3. SL se conformó a partir de las sucesivas escisiones maoístas que experimentó el Partido Comunista a fines de los 60 y comienzos de los 70, e irrumpió en 1980, cuando proclamó el inicio de la lucha armada.

años de violencia y el gobierno dictatorial de Fujimori (1990-2000), se creó la CVR, cuyo objetivo principal fue esclarecer lo acontecido y proponer recomendaciones. Sería la primera vez que desde un marco oficial se encomendaba públicamente el ejercicio de hacer memoria⁴.

3. Enfoque y metodología

El trabajo de campo se realizó en el año 2013 en un colegio estatal-urbano de San Juan de Lurigancho⁵. En este, se imparten dos niveles de educación básica regular: primaria (mañana) y secundaria (tarde). La población estudiantil de quinto de secundaria contaba con 22 matriculados, cuyas edades fluctuaban entre los 15 y 17. Estos jóvenes participaron de esta investigación y, como se señaló líneas arriba, sus padres fueron víctimas de la violencia. Por tal razón, migraron a Lima de las regiones de Ayacucho (principalmente), Junín, Áncash y San Martín, y se asentaron en Lucanapampa⁶. Las visitas al centro educativo las realicé en junio, julio y agosto. Al inicio, observaba algunas actividades extracurriculares con el fin de generar un ambiente de empatía y confianza. En una cuarta visita, organicé los tres grupos focales⁷, pues tenía planeado recoger los saberes de los alumnos antes de que se desarrollara formalmente el tema en el aula. Cada grupo interactuó por 40 minutos aproximadamente. Esta información fue grabada en audio y transcrita. Las interacciones giraron básicamente en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Qué pasó en el período de la violencia/terrorismo?
- ¿Por qué sucedió aquel período?
- ¿Cuál fue el rol del Gobierno/Estado?

4. Los estudios de la memoria constituyen uno de los fenómenos políticos y culturales más sorprendentes de las sociedades occidentales de las últimas décadas del siglo XX. Con este fenómeno, se busca fundamentalmente prevenir escenarios como el Holocausto de la Segunda Guerra Mundial (Huyssen, 2000).

5. En abril, me entrevisté con la directora y le presenté por escrito el proyecto de investigación, ya aprobado por mi asesora de tesis, Virginia Zavala. En este, se le informaba —entre otros detalles— los objetivos, la metodología y el calendario de actividades. En concreto, iba a trabajar grupos focales, presenciar las sesiones de clase sobre el tema y verificar el uso que se les daba a los textos escolares en el aula. Asimismo, comuniqué al profesor del curso y a los alumnos sobre la investigación para solicitar sus consentimientos. Los estudiantes mostraron, desde el inicio, un enorme interés en colaborar, pero debían consultar previamente a sus padres. En todos los casos, hubo aceptación y garanticé la confidencialidad de sus identidades. Los nombres de los alumnos, escuela y comunidad donde viven han sido cambiados.

6. Este nombre es ficticio, pero representaría a un lugar ubicado en San Juan de Lurigancho.

7. Cada grupo estaba conformado por seis alumnos que fueron elegidos aleatoriamente, y asegurando de que haya tanto mujeres como hombres en los grupos.

Estas interrogantes orientaban a que los colegiales abordasen las causas, el desarrollo y los actores sociales de aquel período. Indagué por la función del Gobierno, pues quería sopesar la capacidad mediática (producción y distribución del conocimiento) que goza el discurso oficial (Fairclough, 1992, 2003a). Ahora bien, para el estudio de las representaciones, empleo el Análisis Crítico del Discurso (ACD). El ACD puede ser entendido como una apuesta teórica y metodológica a la vez. Como teoría, ofrece el marco para comprender cómo el lenguaje en uso (discurso) evidencia aspectos del orden social; en ese sentido, el lenguaje constituye una práctica social con la que se construyen, reproducen o transforman las estructuras sociales. Como método, propone analizar el discurso en tres dimensiones: (i) análisis textual; (ii) análisis de los mecanismos de producción, distribución y consumo; y (iii) análisis de la relación entre el lenguaje y el poder (Fairclough, 1992, 2003b; Van Dijk, 2000; Wodak y Meyer, 2003). Dentro del estudio, analizo las estrategias intertextuales, que me permiten identificar qué fuentes seleccionan los estudiantes y bajo qué finalidad las citan; analizo, así también, el sistema de transitividad (Halliday, 1994) y los mecanismos de evaluación (Martin, 2000)⁸.

4. El Perú bajo el dominio terrorista

Ante la pregunta «¿Qué pasó en la época del terrorismo?», los estudiantes ofrecían respuestas en las que representaban a los grupos subversivos como agentes de procesos negativos. Según sus discursos, los terroristas profesaban soberanamente autoridad y dominio no solo sobre la sierra peruana y sus víctimas, sino también sobre las autoridades. Los jóvenes recontextualizan, a partir de citas indirectas, los testimonios de sus familiares con dos finalidades: narrar el terror y abuso que experimentaban los pobladores a manos de los subversivos, y, por otro lado, denunciar la desidia e inoperancia de las instituciones estatales ante el contexto de violencia. Observemos el siguiente pasaje⁹:

8. Con la transitividad, estudio cómo se construyen la agencia y las responsabilidades de los actores sociales, mientras que, con el sistema de evaluación, analizo los recursos léxico-gramaticales y discursivos que seleccionan los estudiantes como evidencia de sus posicionamientos ideológicos.

9. Para la transcripción de todas las interacciones, se ha seguido el sistema GAT:

.	Entonación descendente
?	Entonación ascendente
:	Sílaba alargada
MAYÚSC	Acento muy enfático
(...)	Sección ininteligible
[texto]	Información para clarificar
>palabra<	Habla rápida
A: [Superposición de dos o más hablantes
B: [

Extracto 1:

Enzo: de la parte de Huancayo, bueno por lo que me han contado: mi familia es que los terroristas también habían llegado a Huancayo y la cuestión es que las personas no podían salir de sus casas a partir de las de la tarde porque a esas ya andaba el terrorismo. no no había mucha autoridad y cuando había asesinatos, en plena plaza, e: cuando recién venían los policías esos, los terroristas se escondían en los cerros y cuando los iban a buscar, no los encontraban ya pues y eso era casi diario porque cada día bajaban porque se escondían en la parte de los cerros. y bajaban y las personas tenían miedo de caminar a cierta horas, a partir de las 6 cuando recién se ocultaba el sol. o sea caminaban con miedo, con miedo a que un terrorista esté por allí porque autoridades no no no había autoridades en la parte de Huancayo.

Se observa que Enzo posiciona a los terroristas, término con el que él y sus compañeros refieren a los agentes subversivos –y que también es empleado en el discurso oficial y en sistema legal–, como sujetos responsables de generar pavor entre la población huancaína. Según su discurso, estos «andan», «asesinan», «se esconden» y «bajan» de los cerros a su libre albedrío, de forma que los pobladores no pueden revertir la situación de ver vulnerado su derecho al libre tránsito. Es interesante notar cómo en su discurso construye reiteradamente una relación tripartita entre las entidades «miedo», «terrorista» y «autoridad»: la sensación de miedo hacia los terroristas parece surgir como consecuencia de la falta de autoridades. Al respecto, el miedo fue una condición naturalizada en el país no solo de lado de las fuerzas insurgentes, sino de las contrainsurgentes. Según Burt (2011), el gobierno de Fujimori instauró una política del miedo como instrumento para impedir que la sociedad civil se movilizara y rechazara públicamente la violencia de ambos bandos, y, como consecuencia de lo anterior, los peruanos sintieran que era una figura indispensable en la lucha contra el terrorismo.

En la representación de Enzo, se observa a un Estado incapaz de frenar el terror; si bien este es agente de los procesos materiales¹⁰ «llegaban», «ir a

10. Los procesos se enmarcan dentro del análisis de la transitividad, que estudia el sistema léxico-gramatical (Halliday, 1994). Dentro de una cláusula, es esperable encontrar procesos (mentales, materiales, verbales, relacionales, existenciales) y participantes (agentes, pacientes, experimentadores, etc.). Los procesos materiales («comprar», «agarrar», «hacer», etc.) seleccionan necesariamente a un agente que lleve a cabo la acción y opcionalmente a un paciente que la «sufra». Por su parte, los procesos mentales («concientizar», «pensar», «ver», etc.) requieren de un participante humano

buscar» y «encontraban», no logra detener las acciones subversivas. Así, los insurgentes son representados como sujetos que operan asertivamente en desavenencia de las políticas contrasubversivas del Gobierno (Manrique, 2002; CVR, 2004a; Degregori, 2010; Portocarrero, 2012). Un caso similar es el que se analiza a continuación:

Extracto 2:

Miguel: en esa época pasó muchas cosas porque pasó muertes,
violaciones en las mujeres que violaban
mejor dicho, los terroristas entraban así a los hogares
y mejor dicho lo sacaban no?
de lo que estaban descansando y a veces abusaban de las mujeres
y también por ejemplo cuando habían. por ejemplo
por ejemplo una parte o sitio donde se
decía la zona roja, no podía ingresar: mejor dicho
la ley no? la policía no?

La CVR (2004a) afirma que la violencia sexual fue una práctica común y sistemática durante el período. Aproximadamente, 527 mujeres, en su mayoría ayacuchanas, denunciaron ser víctimas de este tipo de violencia: un 83,46 % de los casos se les imputaron a las Fuerzas Armadas; y un 11 %, a los grupos de SL y MRTA. En este caso, Miguel atribuye agencia a los terroristas: «entran», «sacaban», «abusaban», y, en su relato, las víctimas no pueden ejercer ninguna resistencia. En ambos extractos mostrados, es recurrente el uso del adverbio «no» como huella de la incapacidad del aparato estatal. En el siguiente fragmento, una estudiante narra el abuso sexual que padeció su pariente.

Extracto 3:

21. Rosa: a mi mamá también le pasó?
22. mi abuelita tenía en la ciudad
23. una vivienda , una casa.
24. Lucía: ya:
25. Rosa: una casa este: su mamá de mi
26. mamá alquilaba a los: este: turistas así (...)
27. y uno de ellos era un terrorista, bueno tres terroristas eran
28. Lucía: ya::

consciente que sienta, piense y/o perciba algo, mientras que los relacionales («ser» o «tener») vinculan dos entidades. Finalmente, los existenciales («ser», «existir», «ocurrir», etc.) denotan existencia de algo; y los verbales («decir», «hablar», etc.), a lo que los actores dicen.

29. Rosa: una vez mi abuelita le dice a mi mamá que vaya cuidar la casa a la
 30. ciudad
 31. mi mamá va tranquila. como: cobrando también, este: lo que deben
 32. no?
 33. mi mamá tocando así las puertas este:
 34. >ni mi mamá ni mi abuelita sabían que eran terroristas<
 35. a mi mamá la agarraron y la violaron
 36. Lucía: ya:
 37. Rosa: no dejaron nada, se llevaron todo del cuarto. las camas, las mesas
 38. todo

La alumna intertextualiza el ultraje sexual de su madre, que, desde mi entender cobra cierta prominencia en su memoria de la época, pues emerge inmediatamente frente a la pregunta «¿Qué pasó en la época del terrorismo?». En términos de la estructura narrativa laboviana¹¹, esta joven ofrece una *orientación* de los participantes y del ambiente (ciudad, casa, vivienda, alquiler), e identifica a su madre ejecutando eventos: «va [caminando] tranquila», «cobrando», «tocando» las puertas. Antes de narrar la etapa de *complicación*, la violación misma, brinda rápidamente (representado por los signos oblicuos abiertos «> <») una aclaración que busca mitigar el grado de involucramiento y responsabilidad de sus parientes: «>ni mi mamá ni mi abuelita sabían que eran terroristas<». En la memoria de Rosa, existe una joven que es «agarrada» y abusada aun cuando está, supuestamente, bajo la protección y seguridad que uno podría encontrar en su propia casa. La imagen de la casa se repite claramente hasta en cuatro oportunidades, pero es consignada como un lugar inseguro, al que también hay que cuidar (líneas 29, 37, 38). Esa serenidad e inocencia de la víctima (líneas 29-33) es resquebrajada al final.

Como muestra de desaprobación frente a lo sucedido, la estudiante emplea formulaciones de caso extremo. Este tipo de recurso lingüístico refiere a términos categóricos, como «todo», «nada», «ninguno», «cada», «absolutamente», etc., cuyo fin es defender o justificar una descripción o evaluación que podría ser desafiada por otros (Pomerantz, 1986; Edward, 2000). Entonces, una narración así de contundente es difícil que sea cuestionada por la audiencia: «no dejaron nada; se llevaron todo del cuarto, las camas, las mesas, todo». Cabe anotar que la estudiante no solo narra este episodio familiar para denunciar el abuso de los terroristas en términos del robo de la dignidad de la madre, sino también para reclamar el robo de bienes tangibles.

11. Según Labov (1999), una narración presenta la siguiente estructura: resumen, orientación, complicación, coda y evaluación. El resumen sintetiza la historia; la orientación contextualiza el tiempo, el lugar de los hechos, los participantes y la situación; la complicación cuenta la acción que desencadena la historia; la coda plasma el desenlace; y la evaluación ofrece la razón por la cual se narra.

cometidas por los insurgentes. Para sostener el símil, el estudiante emplea estratégicamente el conector causativo «porque» y el de aclaración «o sea» (líneas 251, 253). Esta vinculación se ve reforzada con el alineamiento que se construye entre Manuel y Rosa (líneas 260, 261), hecho que podría leerse como un consenso entre ambos para representar a los del Gobierno como similares a los terroristas. El siguiente extracto también identifica una actuación negativa de los agentes estatales.

Extracto 5:

47. Roxy: mi mamá me comentó que ella estaba viviendo en la selva
 48. uno no podía salir a partir de las 5 de la tarde
 49. esa hora los militares entraban a las casas y los botaban las puertas
 50. los militares les pedían cupos, plata les pedían sino los amenazaban de
 51. llevar a sus hijos
 52. mi abuelita tenía que pagar cupos pues si no se llevaban a sus hijos
 53. toda la época que estuvo el terrorismo, los que cobraban eran los
 54. militares
 55. Lucía: los militares cobraban cupos:
 56. Roxy: para que no se llevaran a la gente para que les ayude ayu[de a:
 57. Miguel: [enfrentar el
 58. terrorismo
 59. Lucía: ya ok
 60. tu familia, tu abuelita es de la selva? De qué parte de la selva, Roxy?
 61. Roxy: en Satipo, Chanchamayo.
 62. Lucía: ya, allí ella vivió el terrorismo.
 63. Roxy: las calles eran invadidas por los militares a partir de las 5,
 64. y entraban a las casas sin importar nada
 65. les llevaban todo,
 66. las tienditas eran saqueadas
 67. les llevaban todo arroz, azúcar, leche
 68. les llevaban todo

En este fragmento, Roxy narra por medio de una cita indirecta («mi mamá me comentó») la violencia que su familia experimentó en Satipo. La época traumática que padecieron sus predecesoras se plasma en los distintos atropellos perpetrados por los militares. Estos son agentes de procesos materiales cuestionables: «entraban a las casas», «botaban las puertas», «pedían/cobraban cupos», «amenazaban de llevar a sus hijos», invadían calles, saqueaban tienditas, se llevaban víveres. El nivel de abuso militar es detallado y evaluado negativamente a través de una cadena léxica de formas verbales en pretérito imperfecto (entraban, botaban, pedían, amenazaban, etc.) que recrean los hechos como prácticas comunes y suspendidas en el tiempo. A su vez, se vale de formulaciones de caso extremo (líneas 53, 64, 65, 67, 68) para otorgar un carácter de veracidad a lo que cuenta.

Al tratarse de sus parientes, el discurso de la estudiante podría ser leído como un relato de acusación y sanción hacia los agentes estatales, el que, asimismo, es reforzado con una aclaración: «toda la época que estuvo el terrorismo, los que cobraban eran los militares». Curiosamente, esta precisión deja entrever una comparación implícita: los terroristas no cobraban. Bajo esta figura del militar ladrón, los estudiantes pueden reconstruir en sus modelos mentales al terrorista y al militar como sujetos análogos. Como se observó también en los extractos 3 y 4, ambos actores sociales ejecutaron las mismas prácticas: saquean, se llevan todo, abusan de las mujeres.

El siguiente fragmento retrata en toda su dimensión la memoria subterránea. En esta, se identifica con nombre propio a un expresidente y se lo culpa de la matanza de presos en el penal Castro Castro. La CVR (2004b), al respecto, afirma que 42 internos del establecimiento penal de máxima seguridad Miguel Castro-Castro fueron ejecutados extrajudicialmente por agentes del Estado durante una operación militar de traslado de internos realizada entre el 6 y 9 de mayo de 1992¹². Asimismo, resultaron heridos centenares de reclusos. Revisemos el siguiente recuento.

Extracto 6:

69. Lisa: Eso dice que el presidente::?
70. El que está ahorita
71. Miguel: Fujimori?
72. Lisa: Fujimori, él los mandó a matar [a los presos]
73. Lucía: él los mandó a matar?
74. Lisa: sí
75. Lucía: cómo sabes que él los mandó a matar?
76. Lisa: porque: mi papá me contó que cuando estaba ahí en el penal¹³,
77. antes de que lo suelten o sea dijeron que a todos los preso-
78. o sea a todas las personas que los habían agarrado les iban a dar
79. libertad
80. y: entonces faltando un mes, una semana, creo que me contó mi papá
81. agarraron y dice que Fujimori fue al penal mismo
82. Lucía: así Fujimori? El presidente?
83. Lisa: fue al penal allí mismo
84. él entonces agarró y tenía a tod- todo los policía tras de él y

12. Hechos similares también se produjeron en octubre de 1985, el cual dejó 30 internos muertos del penal de Lurigancho, y en junio de 1986, en que se perpetraron masacres en 3 establecimientos penitenciarios de Lima (El Frontón, Lurigancho y Santa Bárbara), con un saldo de aproximadamente 274 muertos (CVR, 2004b).

13. La estudiante Lisa cuenta que su padre fue recluido injustamente en el penal Castro Castro por quince años, dado que la Policía lo sindicó como terrorista por ser de origen ayacuchano –imaginario en el que me detendré más adelante–.

85. los mandó a que bajaran a toditi::tos de las celdas
 86. [y los tiraron allí en el pampón
 87. Miguel: [los militares lo mataron (...)
 88. Lisa: >y él estaba allí presente cuando él los mató<
 89. o sea lo:s tira[ron al piso y para que no lo vean
 90. Lucía: [a los presos
 91. Lisa: sí y o sea para que que no los vean quién les está matando
 92. les decían entonces que se pongan la cabeza hacia el piso
 93. y entonces empezaron a matar[los a todi::tos de un porrazo
 94. Miguel: [(imita el sonido de una ametralladora)
 95. Lisa: o sea algunas personas lograron ver quién estaba mandando a
 96. hacer esas cosas

Propongo analizar el fragmento desde tres aristas: (i) la responsabilidad de Fujimori en la matanza del penal, (ii) el nivel de detalle presente en la narración y (iii) la función de la estrategia de intertextualidad. Respecto del primer punto, Lisa otorga agencia al exmandatario Fujimori mediante oraciones en voz activa, como «él los mató» y «él los mandó a matar», así como a través de los procesos materiales «mandar» (a matar/a que bajaran), «mató», «fue» (al penal) y «agarrar». Como se puede observar, para la estudiante, Fujimori es el responsable intelectual y material de los asesinatos, hecho que se corrobora aún más cuando se produce un desalineamiento en la conversación (líneas 87, 88). Su compañero Miguel brinda la opción «los militares lo mataron», pero ella no acepta la cláusula ofreciéndole inmediatamente el enunciado «y él estaba allí presente cuando él los mató». La enmienda propuesta no solo contempla la presencia del expresidente en el lugar de los hechos, sino su autoría: «él los mató» (línea 88), afirmación que no es negociable para la estudiante.

Por otro lado, llama la atención el nivel de detalle con el que es narrada la matanza (líneas 83-86, 88-89 y 91-93). Para Van Dijk (2000), el exceso de información en la narración puede influir negativa o positivamente en un grupo determinado; en este caso, la minuciosidad descrita compromete más a Fujimori, hecho que es reforzado mediante el creciente uso de formulaciones de caso extremo (seis veces): «todos», «toditos». En algunos momentos, la prosodia (sonidos alargados, «to:dos», «toditi::tos») con la que son producidas las palabras alude a un abuso inconmensurable que la estudiante quiere construir y atribuir a la figura del expresidente.

Por último, es interesante notar cómo los jóvenes intertextualizan estratégicamente la voz de sus familiares. Por ejemplo, cuando se le pregunta a Lisa por la validez de la afirmación «Fujimori los mandó a matar», ella inmediatamente apela a su fuente primaria, que es su padre. El objetivo de apoyarse en esa memoria le permite recontextualizar los hechos y construir su relato como objetivo. Es decir, aseverar que alguien estuvo en la misma escena de lo acontecido constituye en sí misma una prueba casi irrefutable (línea 76).

tertextualmente, pues cuentan con saberes comunes. Esto es, las acciones deplorables que distintos estudiantes adjudicaron a los agentes estatales también se las atribuyeron a los grupos subversivos: ambos entran a las casas y roban, violentan a las mujeres, matan, son abusivos. Se observa, así, que estos colegiales disponen de significados compartidos y, cuando no, negocian sus memorias (Achugar, 2016; Acugar et al., 2011). Esas representaciones similares pueden obedecer a que cuentan con los testimonios de las víctimas; ello les permite, por ejemplo, representar a los miembros del Gobierno como grupos análogos a los «terroristas» y construir una categoría de sujeto perpetrador que incluye a ambos, y que refiere a aquel que atentaba sin reparo contra gente inocente (Manrique, 2002; CVR, 2004a; Degregori, 2010; Portocarrero, 2012).

6. Resistiendo la representación «ayacuchano terrorista»

Entre las distintas historias que narran los alumnos, cobra prominencia un tipo de representación que categoriza a todo habitante «ayacuchano como terrorista», que ellos atribuyen al discurso hegemónico. Esta representación prejuiciosa parece constituir un pretexto «natural» para maltratar a los migrantes de esa zona –como el encarcelamiento del padre de Lisa por ser de Ayacucho–. Así, sobre la base de esa representación, los colegiales construyen a los limeños –policías y un expresidente (extracto 6)– como los responsables de limitar a los ayacuchanos de toda oportunidad de acceso a una mejora de condiciones en la capital.

Extracto 7:

61. Lisa: Bueno a mí mi papá me contó que el terrorismo allá en Ayacucho era
62. muy era muy fuerte porque había bastante matanza, violaciones,
63. se los robaban a los niños para que vayan allá con ellos y para que
64. sean terroristas como ellos.
65. Lucía: ya:
66. Lisa: se los robaban a los niños, allí (...)
67. y este la gente luego se vino de Ayacucho más que nada hacia Lima
68. acá a Lima o a distintos departamentos se vinieron
69. pero la gente o sea al venir acá a Lima, fue muy duro para ellos
70. porque no tenían familiares la gran mayoría
71. entonces venían acá
72. este también era::
73. acá también había terroristas y entonces
74. cuando ellos empezaron a buscar trabajo para poder
75. sobrevivir, pero no, o sea, no les daban trabajo porque decía-
76. primero les preguntaba de dónde eran?
77. y si les decían que eran de Ayacucho, este (creían)
78. que también eran terroristas
79. un poco que los discriminaban

En este extracto, Lisa opta primero por recontextualizar la situación de violencia en Ayacucho. En su discurso, emplea el proceso relacional y existencial «era» y «había» respectivamente, que les dan un carácter de naturalidad a los eventos (Oteiza, 2006); así, el terror pasa a ser un estado normal en esa provincia¹⁴. Es interesante, a su vez, notar que el horror al que refiere la estudiante puede incluso ser intensificado a través de adverbios y adjetivos: «muy», «muy fuerte», «bastante». En efecto, en Ayacucho, se registró el mayor número de muertos (26.259) y desaparecidos durante el período de violencia (Manrique, 2002; CVR, 2004a).

Ahora bien, como un mecanismo para huir de aquel panorama negativo, los pobladores optaron por migrar a la capital y a otros puntos del país; no obstante, según la representación de Lisa, un cuadro de violencia similar se repite: «pero la gente, o sea, al venir acá a Lima fue muy duro para ellos», «un poco que los discriminaban». Ser ayacuchano, desde luego, no solo fue complejo en «la tierra misma», donde la violencia detonaba, sino fuera de ella, como también se narra a continuación.

Extracto 8:

78. Manuel: ah: a mí contaron que:
 79. o sea cuando la gente venía de: allá Ayacucho a hacia acá Lima
 80. eran cuando venían a buscar trabajo. para buscar un hogar
 81. para que vivan acá eran así como discriminados porque pensaban que
 82. todos los Ayacuchanos eran así como. terroristas
 83. como si fueran terroristas,
 84. o sea los incluían en un solo saco a todos y
 85. Lucía: >quiénes, quiénes los in-<
 86. Daniela: [>los limeños<
 87. Manuel: [o sea los de Lima
 88. gente que tenían trabajos acá en Lima y cuando venían
 89. personas de Ayacucho, le presentaban su . hoja de reporte donde
 90. decían de dónde eran eh: porque si decían que eran de Ayacucho
 91. ellos pensaban que eran terroristas y por eso algunas veces no les
 92. daban trabajo
 93. Lucía: ya. eso tú sabes, por qué? quién te comentó?
 94. Manuel: en esta parte de acá . en esta zona de Lucanapampa viven bastantes
 95. personas que son de Ayacucho
 96. Lucía: en esta zona de Lucanapampa, la mayoría son pobladores
 97. de Ayacucho, no?
 98. Manuel: eh: la mayoría se han localizado acá

14. Junto con Ayacucho, los departamentos de Junín, Huánuco, Huancavelica, Apurímac y San Martín suman el 85 % de un total de 69.280 víctimas reportadas a la CVR (CVR, 2004a, p.21).

99. Rosa: >por eso le dicen Lucanapampa<
100. Lucía: sí pues, no?
101. y tu familia es de Lucanapampa?
102 Manuel : no, me contó una señora que tiene su internet pues
103. su hijo tiene su internet pues y su mamá es de Ayacucho

La temática de un futuro mejor reaparece. La agencia del ayacuchano reflejado en los procesos materiales «buscar» (trabajo, un hogar) es negada a causa del imaginario «ayacuchano terrorista». Esta identidad otorgada por el capitalino, según Lisa y Manuel, resuena en actos discriminatorios, como el negarles el acceso a un trabajo, que dada la condición de migrantes era imprescindible. Ambos estudiantes señalan que los de la capital segregaban a los ayacuchanos, porque los consideraban terroristas. Esta estigmatización se concibe como resultado de imaginar históricamente a la sierra, en general, como un espacio violento, no moderno, degradado, vacío, exótico, e ingobernable (Vich, 2010). Los distintos pasajes de revueltas y violencia ocurridos en Ayacucho –la Revuelta de la Sal, por ejemplo–, asentadas aún más con el conflicto de los 80, legitiman representaciones prejuiciosas que la construyen como una zona agónica por antonomasia (Fernández, 2015). La condición de violencia que se le atribuye a Ayacucho es indexada a su gente: un ambiente de terror solo puede generar «terroristas». Incluso, en ese entonces, el imaginario «ayacuchano terrorista» regulaba las políticas antiterroristas. De acuerdo con la CVR (2004a), la Dirección Nacional de Terrorismo (Dincote) contemplaba un perfil senderista: ayacuchano, con estudios superiores, edades entre 20 y 39, quechuahablante.

Por otro lado, es interesante resaltar que en su discurso Manuel busca distanciarse de la identidad ayacuchana al afirmar que «en esta zona de Lucanapampa viven bastantes personas que son de Ayacucho». Ese distanciamiento se percibe, a su vez, cuando rechaza el ofrecimiento que lo posiciona a él y a su familia como potenciales pobladores ayacuchanos: «¿Y tú familia es de Lucanapampa?/ no me contó una señora (...) que es de Ayacucho». Él se refiere a los habitantes de Lucanapampa como terceros («gente», «personas», «señora»); así evita que, por extrapolación, la audiencia los etiquete dentro de la representación de «ayacuchano terrorista». Sin embargo, no solo se aleja de la identidad ayacuchana, sino también de la identidad limeña, pues marca su deslinde a través del nombre «gente» o del pronombre «ellos». Resulta, evidentemente, complejo poder autoidentificarse con ambas identidades (discriminador, discriminado), debido a que socialmente ambas categorías tienen una carga negativa; en consecuencia, uno podría mostrar resistencia a ser reconocido como un sujeto marginal o como un sujeto discriminador. Desde ese punto de vista, el estudiante prefiere permanecer en un espacio de indeterminación para evitar ser cuestionado en cualquiera de los casos.

7. ¿Y por qué sucedió la violencia política?

Los alumnos también ofrecen interpretaciones de por qué surgió la violencia política. El análisis revela que el factor generador, según los jóvenes, fue principalmente la discriminación y la desigualdad. Este problema social al que refieren encuentra un correlato en las fuentes académicas y oficiales que tratan de explicar las causas. Estudiosos –como Manrique (2002), Degregori (2010) y Portocarrero (2012)– afirman que, desde la Colonia, el Estado peruano se erigió como un ente excluyente y segregacionista, en el que el factor raza constituía un componente central de jerarquización social. Los indígenas estuvieron en el piso piramidal y, a partir de ello, marginados de los intereses nacionales. La discriminación también es reconocida en los textos escolares de Ciencias Sociales de quinto de secundaria como una de las causas de la violencia de los 80 y 90 (Fernández, 2015); sin embargo, la diferencia con el discurso de los estudiantes radica en que estos acusan directamente al Gobierno y a la sociedad limeña de ser los principales discriminadores.

Extracto 9:

221. Lucía: algo que recuerdas, por qué surgió, por ejemplo?
 222. Josué: por el gobierno?
 223. Lucía: ya, quién era el presidente en ese entonces?
 224. Enzo: >Alan García <
 225. Lucía: [Alan García, ya
 226. Todos: [(murmuran)
 227. Josué: no les importaba el pueblo
 228. Lucía: no les importaba el pueblo? Cómo así?
 229. Josué: no les importaba que (...)
 230. les daba las armas para que esa gente se protejan así solos

Para Josué, el Gobierno es el gestor de la violencia: surgió «por el gobierno» presidido por Alan García. Aunque esta respuesta no es una opción que convida a sus compañeros del grupo focal, por los susurros que realizan, tampoco es rechazada. Este estado de vacilación (línea 226) podría interpretarse como un aparente desacuerdo, pues, al parecer, tienen conocimiento de que la violencia no solo se circunscribió a ese gobierno. En efecto, los 20 años de violencia abarcaron el segundo mandato de Fernando Belaúnde (1980-1985), Alan García (1985-1990) y Alberto Fujimori (1990-2000). El estudiante sustenta su postura (el gobierno es responsable) con un argumento causal: «no les importaba el pueblo» y, por eso, «les daba las armas para que esa gente se protejan así solos». Al parecer, Josué estaría entremezclando dos eventos que podrían fácilmente estar separados en el tiempo: las causas que dieron inicio a la violencia y la actuación del gobierno durante el desarrollo de la misma. Al respecto, uno podría entender del discurso del joven que, en ambos contextos temporales, pareciera estar

presente una actitud de desidia de parte del Estado al prescindir del pueblo y al desatenderlo frente a un conflicto socialmente complejo.

En los extractos 10 y 11, los jóvenes aluden a una condición de desigualdad de clases y de discriminación que experimentaban las víctimas.

Extracto 10:

164. Lucía: y chicos a ver, por qué pasó esto?
165. Rosa: >creo que los terroristas querían igualdad<
166. creo todos querían que todos sean iguales a ellos
167. bueno también porque querían, mi abuelita me contó que
168. porque muchos los ayacuchanos los discriminaban los limeños
169. Lucía: los limeños a los ayacuchanos, ah, ya
170. Rosa dicen que de eso surgió.

La primera causa que postula la joven no se presenta con determinación, pues el proceso mental «creo» funciona como un modalizador que resta fuerza al enunciado: «creo que los terroristas buscaban una igualdad», aunque no queda claro a qué tipo de igualdad se refiere, porque también alude a buscar una similitud con los subversivos (línea 166). En la línea 168, se recontextualiza nuevamente la discriminación que, de acuerdo con la estudiante, padecían los ayacuchanos de parte de los limeños. Este planteamiento, en comparación con el primero (terroristas querían igualdad), es expuesto con mayor contundencia al intertextualizar la voz de su pariente y al citar la expresión «dicen», que alude a un saber generalizado. Ahora bien, es importante recordar cómo la identidad del ayacuchano como ser marginado no solo está presente en la etapa de desarrollo de la violencia, como se mostró en los extractos 6, 7 y 8, sino que se ha convertido en un patrón histórico: es causa, pero también forma parte del proceso. En términos de Manrique (2002), la discriminación podría muy bien ser «una consecuencia de la crisis cuanto un componente fundamental de la misma». Para ir cerrando, ofrezco un fragmento en el que se extrapola el pasado reciente al contexto actual.

Extracto 11:

150. Lucía: Por qué pasó la época del terrorismo?
151. Doris: será porque los terroristas querían que sean escuchados
152. querían que sean iguales todos.
153. No querían que haya la diferencia entre ricos y pobres.
154. Porque así, acá saben que los de San Juan de Lurigancho somos
155. los más pobres,
156. otras zonas, los de más allá, Miraflores tienen plata
157. los de acá somos de clase baja, así pues

En este extracto, reaparece el problema de la desigualdad, hecho que legitima la acción subversiva: «porque los terroristas querían que sean escuchados,

querían que sean iguales todos, no querían que haya diferencia entre ricos y pobres». La estudiante no solo actualiza la exclusión que experimentaban los sectores empobrecidos de aquella época, sino que aprovecha lo vivido para demandar igualdad en el presente. Los jóvenes, actualmente, viven en Lucanapampa, localidad fundada por ayacuchanos migrantes de la violencia. Esta zona pertenece al distrito que posee, según Doris, a los habitantes más pobres y los confronta con quienes –para la alumna– están mejor posicionados económicamente (los de Miraflores). En ese sentido, la alumna entrecruza los tiempos históricos para sostener su representación dicotómica, que es compartida por «todos»: «acá saben que los de San Juan de Lurigancho somos los más pobres». De esta sección, vale advertir que estos jóvenes posicionaron a los grupos subversivos como agentes que «luchan por la igualdad», pero no así se refirieron a los del Gobierno y a la sociedad limeña, quienes –según ellos– actuaron de forma indiferente con las víctimas, mientras experimentaban la violencia en sus zonas de origen, y las discriminaban cuando migraron a la capital en «busca de paz».

8. Conclusiones y reflexiones finales

La escuela y los textos escolares, espacios clave para generar memoria histórica (Oteíza, 2011; Achugar et al, 2011; Jelin, 2012), no constituyen en esencia las únicas esferas y los únicos mecanismos con los que cuentan los jóvenes para definir y construir la historia nacional. Existen saberes que provienen y se configuran desde otros lugares de memoria (Nora, 1984), como los discursos que se transmiten en el entorno familiar, en la comunidad y/o los que se derivan de los medios de comunicación (Lemke, 1995; Rémond, 2007; Achugar et al., 2011; Oteíza, 2014).

Desde esos espacios alternativos, se puede (re)construir el pasado y posibilitar en las jóvenes generaciones una aproximación de los hechos históricos que les permitan comprender su presente e idealizar su futuro como nación. En ese sentido, por ejemplo, quienes no vivieron directamente el período de violencia tienen acceso a él por medio del canal oral que discurre natural e intergeneracionalmente en espacios privados (Halbwachs, 1968; Pollak, 2006 [1989]; Assmann, 2008; Welzer, 2010; Jelin, 2012; Achugar, 2016). Muchas de esas memorias son subterráneas, pues se elaboran desde los grupos minoritarios y excluidos de la sociedad, y se caracterizan por confrontar los relatos oficiales, como se evidenció en este estudio.

En el caso de los jóvenes que participaron en la investigación, la memoria de las víctimas constituye para ellos fuentes primarias y confiables con las que recontextualizan, significan y negocian los sentidos de ese pasado. Intertextualizan sus voces con más de una finalidad: detallar la violencia, buscar un sentido de identificación con las víctimas y –como consecuencia de lo anterior– denunciar categóricamente a los responsables. Los marcadores de tiempo, espacio, detalle, formulaciones de caso extremo, el léxico que seleccionan –

como parte de los recursos lingüísticos que emplean en su construcción discursiva– sugieren que conocen, aparentemente, los procesos y procedimientos de aquel pasado traumático.

En ese sentido, tanto los grupos subversivos, los agentes estatales como la sociedad civil limeña son evaluados negativamente. Los primeros son representados como sujetos temibles, abusivos, dominantes, esquivos, ladrones, asesinos, fuertes e inmorales, pero también son valorados positivamente al construirlos como sujetos que luchan por la igualdad y por la no discriminación. Los agentes estatales, por otra parte, son representados como incompetentes, incapaces, ausentes, abusivos, dominantes, ladrones, asesinos y discriminadores; curiosamente, en ningún caso, fueron evaluados de forma positiva. En contraste, las víctimas son posicionadas como miedosas, indefensas, oprimidas, asesinadas, desesperadas, pobres, desempleadas y discriminadas. Ese es el retrato de los actores de la época construido por un grupo de estudiantes, quienes son hijos/as de víctimas de la violencia. En esa medida, la versión de la realidad tiene un punto de enunciación muy específico que se ancla en un lugar en la historia de la violencia política.

Este propósito de indagar en la memoria de jóvenes que no han vivido directamente la violencia política, pero que guardan un vínculo con las víctimas, nos permite conocer qué se transmite y cómo se construye intersubjetivamente la memoria histórica desde espacios no oficiales. A pesar de que se trata de una pequeña investigación, esta nos puede ofrecer algunas luces para fortalecer la formación ciudadana (libertad, respeto, no discriminación, autonomía, etc.) que la escuela debe promover (Guadalupe, 2015). Este grupo de jóvenes no solo reportan el grado de exclusión y violación de los derechos humanos que vivió una parte de la población peruana en el pasado reciente, sino que demandan deseos de justicia y reclaman también igualdad en el presente.

A partir de ello, cabe plantearse las siguientes preguntas, de modo particular, tomando en cuenta este tipo de población de estudiantes: ¿Cómo fortalecer una formación ciudadana sin entrar en contradicciones?, ¿cómo la escuela puede consolidar un discurso de fortalecimiento democrático y de respeto de los derechos humanos si tiene entre sus aulas a los hijos/as de las víctimas con sus memorias «frescas»? ¿qué posición debería asumir la escuela con aquellos estudiantes cuyos parientes fueron violentados no solo por los grupos insurgentes, sino también por representantes del mismo Estado?, ¿cómo los maestros deberían afrontar representaciones en las que los estudiantes posicionan a los terroristas también como hacedores de buenas acciones y a los del Estado como hacedores de acciones negativas?, ¿qué enseñar y cómo enseñar esa parte de la historia en las aulas? Sería válido replicar estudios similares en otros puntos del país con el fin de conocer las distintas representaciones de la violencia que pueden ofrecer otros estudiantes, e ir repensando cómo incorporar las distintas representaciones y memorias de la violencia en la formación escolar.

Una de las recomendaciones que plantea el Informe Final de la CVR es la lucha contra prácticas segregacionistas, dado que existió una estrecha relación

entre ser pobre y estar excluido socialmente, y convertirse en una potencial víctima de la violencia (CVR, 2004a). Sin embargo, la pobreza, la exclusión o discriminación son problemas que los mismos estudiantes reconocen que aún no han sido resueltos (también en Guadalupe, 2015). Este tipo de representaciones seguirán naturalmente reconstruyéndose y reconfigurándose, e influirán de alguna forma en las decisiones de los estudiantes como futuros ciudadanos (Jelin, 2002; Oteiza, 2006; Achugar et al., 2011).

Deseo finalizar advirtiéndole que la escuela debería ser un espacio para (de)/(re)construir críticamente la memoria histórica de una nación; sin embargo, debo comentar –a modo de plantear lo que aún falta por hacer– que, durante las observaciones de las clases en las que se abordaba el tema, sentí una preocupación al notar cómo las prácticas pedagógicas que empleaba el profesor del aula terminaban por anular y aturdir los saberes que estos jóvenes habían mostrado durante los grupos focales. Fuera del aula, esos estudiantes movilizaban un conocimiento amplio sobre el tema, pero, curiosamente, dentro de esta, era como si «partieran de cero». Esta anécdota podría sugerir que aún falta trabajar en las aulas el manejo pedagógico de la violencia: tarea compleja y pendiente.

Agradecimiento

Quiero agradecer infinitamente a Virginia Zavala, quien, con su gran profesionalismo y paciencia, me acompañó en el desarrollo de mi tesis, hoy fragmentada en este artículo. Sus críticas y comentarios siempre fueron pertinentes e iluminadores para poder seguir avanzando como investigadora. Asimismo, agradezco a la Sociedad de Investigación Educativa Peruana por el reconocimiento económico otorgado por mi tesis de maestría, en el marco del V Seminario Nacional organizado por la SIEP. Finalmente, quiero agradecer al director y al profesor por abrir las puertas a esta investigación y, sin lugar a dudas, mi agradecimiento a todos los/las estudiantes que me permitieron entrañarme en sus miedos, expectativas, subjetividades: en sus memorias.

Nota biográfica

LUCÍA FERNÁNDEZ BRAVO

Ees magíster en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica del Perú y licenciada en Educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Es profesora de cursos de redacción académica y de temas vinculados a la Lingüística en la Pontificia Universidad Católica del Perú (Pucp). Es miembro del grupo de investigación *Lenguaje en Sociedad* y del *Grupo de Investigación en Lenguaje, Cultura y Educación*. Sus principales áreas de interés se relacionan con el análisis crítico de textos escolares, estudios de memoria y violencia política, análisis crítico de discursos de la prensa y discursos políticos, literacidad académica y escritura en educación superior.

Referencias

- Achugar, M. (2016). *Discursive processes of intergenerational transmission of recent history. (Re)making our past*. New York: Palgrave Macmillan.
- Achugar, M., Fernández, A. & Morales, N. (2011). (Re)presentando el pasado reciente: la última dictadura uruguaya en los manuales de historia. *Discurso y Sociedad*, 1(4), 543-573.
- Achugar, M. & Oteiza, T. (2014). Recontextualización del pasado reciente: Prácticas sociales multisemióticas. Introducción. *Discurso y Sociedad*, Número especial de Discurso & Sociedad, 8(1), 1-11.
- Assman, A. (2008). Transformation between history and memory. *Social Research: An International Quarterly of Social Sciences* 75, 49-72.
- Atienza, Encarna (2007). Discurso e ideología en los libros de texto de Ciencias Sociales. *Discurso y Sociedad*, 2(1), 543-574. Recuperado de <http://www.dissoc.org/ediciones/v01n04/DS1%284%29Atienza.pdf>
- Burt, J. (2011). Quien habla es terrorista: La política del miedo. En J. Burt, *Violencia y autoritarismo en el Perú: Bajo la sombra de Sendero y la dictadura de Fujimori* (pp. 315-349). 2ª edición. Lima: IEP / Asociación SER / Equipo Peruano de Antropología Forense (EPAF).
- Comisión de la Verdad y Reconciliación [CVR]. (2004a). *Hatun Willakuy. Versión abreviada del informe final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación Perú*. Lima: CVR.
- _____ (2004b). *Los casos investigados por la CVR* (Tomo 7). Lima: Comisión de Entrega de la CVR.
- Contreras, C & Cueto, M. (2013). *Historia del Perú contemporáneo* (5ª ed.). Lima: IEP / Fondo de Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú / Universidad del Pacífico.
- D'Alessandro, S. (2014). Las representaciones del pasado reciente en los textos escolares de Historia de Paraguay. *Discurso y Sociedad*, 8(1), 37-56.
- Degregori, C. (2010). *Qué difícil es ser Dios. El partido Comunista del Perú – Sendero Luminoso y el conflicto armado interno en el Perú: 1980-1999*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Edwards, D. (2000). Extreme case formulations: Softeners, investment and doing nonliteral. *Research on Language and Social Interaction* 33(4), 347-373.
- Guadalupe, C. (2015). *La construcción de ciudadanía en el medio escolar: Resultados de una investigación exploratoria*. Lima: Universidad del Pacífico.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. London: Polity Press.
- _____ (2003a). *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. New York: Routledge.
- _____ (2003b). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en las Ciencias Sociales. En R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 179-203). Barcelona: Gedisa.

- Fairclough, N. & Wodak, R. (2000). Análisis crítico del discurso. En T. Van Dijk (Comp.), *El discurso como interacción social. Estudios del discurso: Introducción multidisciplinaria* (pp. 367-404). Vol. 2. Barcelona: Gedisa.
- Fernández, L. (2015). *La memoria en (re)construcción: Las representaciones de la violencia política en el proceso educativo peruano* (tesis de maestría en Lingüística). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado.
- Halliday, M. (1994). *An introduction to functional grammar* (2ª ed.). London: Edward Arnold.
- _____ (1992). Part I: The social frameworks of memory. *On collective memory*. (edición y traducción de L. A. Coser). Chicago / London: University of Chicago Press.
- Halbwachs, M. (1968). Memoria colectiva y memoria histórica. *La memoria colectiva* (pp. 209-219). Recuperado de http://reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_069_12.pdf
- Huysen, A. (2000). Medios, política y memoria (traducción de S. Fehrmann). *Revista Puentes*, 1(2).
- Jelin, E. (2012). *Los trabajos de la memoria* (2ª ed.). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Jelin, E. & Lorenz, F. (Comps.) (2004). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI de España editores / Social Science Research Council.
- Lavob, W. (1999). The transformation of experience in narrative. In A. Jaworski & N. Coupland (Eds.), *The discourse reader*. London: Routledge.
- Lemke, J. (1995). *Textual politics: Discourse and social dynamics*. London: Taylor & Francis.
- Manrique, N. (2002). *El tiempo del miedo. La violencia política en el Perú / 1980-1999*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- Martin, J. (2000). Beyond exchange: Appraisal system in English. In S. Hunston & S. Thompson (Eds.), *Evaluation in texts* (pp. 142-75). Oxford: Oxford University Press.
- Meyer, M. (2003). Entre la teoría, el método y la política: La ubicación de los enfoques relacionados con el ACD. En R. Wodak & M. Meyer (Comps.). *Método de análisis crítico del discurso* (pp. 35-59). Barcelona: Gedisa.
- Mora, D., Rospigliosi, F., Abad, S. & Basombrío, C. (2001). *Las Fuerzas Armadas en la transición democrática en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Nora, P. (1989). Between memory and history: Les liux de mémoire. *Representations*, Special Issue. Memory and Counter-Memory, 26, 7-24.
- Oteiza, T. (2006). *El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970-200)*. Santiago: Tipografía.

- _____ (2010). Patrones valorativos en el discurso oficial de Derechos Humanos en Chile: Dando valor al pasado y construyendo memorias históricas en la sociedad. *Discurso y Sociedad*, 4(1), 45-77.
- _____ (2011). Representación de las memorias del pasado: intersubjetividad en el discurso pedagógico de la historia. En T. Oteiza & D. Pinto (Eds.), *En (re)construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*. Santiago: Editorial Cuarto Propio.
- _____ (2014). Intertextualidad en la recontextualización pedagógica del pasado reciente chileno. *Discurso y Sociedad*, 8(1), 109-136.
- Pollak, M. (2006) [1989]. Memoria, olvido, silencio. *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límites* (pp. 1-18). Buenos Aires: Al Margen. Recuperado de <http://comisionporlamemoria.net/bibliografia2012/memorias/Pollak.pdf>
- Pomerantz, A. (1986). Extreme case formulations: A way of legitimizing claims. *Human Studies*, 9, 219-229.
- Portocarrero, G. (2012). *Razones de sangre: Aproximaciones a la violencia política* (2ª ed.). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rémond, R. (2006). ¿La transmisión de la memoria? *Academia Universal de las Culturas: ¿Por qué recordar?* (pp. 69-72) Prólogo de E. Wiesel. Buenos Aires: Granica.
- Ricoeur, P. (2000). Extracto de «Epílogo: El difícil perdón». *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Stern, S., Winn, P., Lorenz, F. & Marchesi, A. (2013). *No hay mañanas sin ayer. Batallas por la memoria histórica en el Cono Sur*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Van Dijk, T. (2000). El discurso como interacción en la sociedad. En T. Van Dijk (Comp.). *El discurso como interacción social. Estudios del discurso: Introducción multidisciplinaria* (pp. 19-66). Vol. 2. Barcelona: Gedisa.
- Vich, V. (2010). El discurso sobre la sierra del Perú: la fantasía del atraso. En J. Ortega (Ed.), *Nuevos hispanismos interdisciplinarios y trasatlánticos* (pp. 254-265). México D.F.: Iberoamericana / Vervuert.
- Welzer, H. (2010). Re-narrations: How past change in conversational remembering. *Memory Studies*, 3(10), 5-17.
- Wodak, R. (2003). De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y su desarrollo. En R. Wodak & M. Meyer (Comps.), *Método de análisis crítico del discurso* (pp. 17-34). Barcelona: Gedisa.
- Wodak, R. & Meyer, M. (Comps.) (2003). *Método de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

La violencia homofóbica en la escuela peruana y sus particularidades respecto a otros tipos de violencia escolar: Una exploración cuantitativa¹

Homophobic violence in the peruvian school and its peculiarities with respect to other types of school violence: a quantitative exploration

Lucero Cuba Varas

Pontificia Universidad Católica del Perú
lucero.cuba@pucp.pe

Tomás Osores Gonzáles²

Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social
tomasosores@gmail.com

Recibido: 16-04-2017

Aprobado: 02-10-2017

-
1. Este artículo se desprende de la investigación *Violencia escolar por homofobia y racismo, ¿de qué depende?*, realizada por Lucero Cuba y Tomás Osores, y ganadora del concurso nacional «Investigando la Violencia Escolar en el Perú».
 2. Osores brindó el apoyo en minería de datos.

Resumen

El presente artículo analiza las características de la denominada «violencia homofóbica» en la escuela (aquella ejercida hacia los y las estudiantes que declaran que son agredidos por ser reconocidos bajo las categorías de «maricón», «gay», «lesbiana» o «machona»). Así mismo, identifica sus particularidades y diferencias frente a otros tipos de violencia escolar (como aquellas se reconoce que están causadas por el origen étnico, la discapacidad física, el estatus socioeconómico, entre otras). Sobre la base de la Encuesta de Convivencia Escolar de la prueba piloto de la Evaluación Censal de Estudiantes 2013, aplicada a 47.114 estudiantes de quinto de secundaria, se construyeron subpoblaciones de afectados por violencia homofóbica, así como por violencia en general. A partir de un análisis descriptivo y comparativo, se encontró una relación entre el hecho de ser afectado por violencia escolar homofóbica, y el ser hombre y de escuela urbana. Además, se halló que, en comparación con los afectados por otras violencias, el subgrupo afectado por violencia homofóbica se encontraría en una situación más vulnerable, tanto por la mayor frecuencia del hostigamiento como por sus percepciones del clima escolar, el bienestar subjetivo, el bajo rendimiento, el consumo de sustancias y su exposición a la violencia en otros entornos. Mediante una primera exploración cuantitativa para escuelas de todo el país, se destaca, finalmente, la posibilidad de sugerir nuevas preguntas tanto sobre la violencia homofóbica como sobre distintos aspectos de la convivencia escolar.

Palabras clave: Violencia, escuela, homofobia, acoso escolar

Abstract

This article analyzes the characteristics of the «homophobic violence» at schools (the one applied to students who declare they are assaulted for being recognized as «gay» or «lesbian») and, in the same way, it identifies its particularities and differences from other types of school violence (like those recognized to be caused by ethnic origin, physical disability or socioeconomic status). Based on the census-based National Student Assessment 2013 (questionnaire on school interactions), applied to final high school grade (5th) students, two sub populations were identified: those affected by both homophobic violence and violence in general. Following a descriptive analysis, binomial logistic regression models were constructed for both sub populations. A direct correlation was found between being affected by homophobic school violence and the fact of being a man and attending an urban school. Likewise, it was showed that, in comparison with those affected by other kinds of violence, the homophobic violence victims are in a more vulnerable situation, both by the higher prevalence of harassment as well as their perceptions of the school climate, subjective well-being, and, finally, as reporting poor performance, substance use, and exposure to violence in other settings. Being a first quantitative exploration for Peruvian schools, the possibility of suggesting new questions about homophobic violence, as well as the pieces of school life, stand out.

Keywords: Violence, school, homophobia, harassment

La violencia homofóbica en la escuela peruana y sus particularidades respecto a otros tipos de violencia escolar: Una exploración cuantitativa

1. Introducción

Desde una perspectiva sociológica, la escuela es un espacio fundamental en la reproducción de la sociedad (tanto sus valores y prejuicios, como sus jerarquías a escalas local y societal) y, por ende, también en sus procesos de transformación. Así, en tanto espacio de disputa, es objeto de diferentes intereses políticos. Si bien se reconocen carencias en las políticas y recursos al sector por buena parte de los gobiernos, lo cierto es que la educación siempre ha sido objeto de interés público: las políticas de acceso universal a la educación gratuita, magisteriales, contra la violencia escolar, entre otras, cada una en su tiempo, han sido objeto del debate y de la opinión en la esfera pública. Por eso, hablar de violencia escolar no es hablar de un fenómeno neutro o terminado, sino de un espacio en permanente pugna a nivel de interpretaciones y de estrategias. En ese marco, para algunos sectores de la sociedad, la violencia escolar por homofobia no constituye realmente un problema, mientras que, para otros, desde donde nos situamos, se trata de un problema invisibilizado y que requiere de atención urgente³.

La presente investigación se aproxima al fenómeno de la violencia escolar asociada a la homofobia⁴. De reciente visualización, a pesar de su existencia cotidiana, la violencia escolar motivada por actitudes homofóbicas requiere no solo de políticas públicas para combatirla, sino de mayor investigación sobre sus dinámicas específicas. Si bien la violencia escolar en general es un problema grave que perjudica el bienestar y el aprendizaje de las y los estudiantes, la violencia escolar por homofobia tiene dinámicas propias que ameritarían ser atendidas en su especificidad (Ortiz-Hernández & García, 2005; Pichardo,

3. Desde fines de 2016, hemos sido testigos de cómo el Currículo Nacional 2016 se ha vuelto objeto de interés público, principalmente, por los aspectos relacionados con el enfoque de igualdad de género y las orientaciones generales sobre sexualidad (como la no discriminación por orientación sexual y algunas pautas de educación sexual) que en este se mencionan. Un grupo de interés es el conformado por políticos, iglesias cristianas y organizaciones religiosas, desde argumentos religiosos, busca eliminar el enfoque de género y que en las escuelas no se haga mención alguna sobre las diversas formas que la sexualidad puede adquirir. Por otro lado, estamos quienes apostamos por hacer de la escuela un espacio más seguro para las niñas y niños, desde sus diversidades, así como una posibilidad de transformación de paradigmas culturales que generan violencia y discriminación como son el machismo, la homofobia, el racismo, entre otros, el cual se disputa en las aulas a través de instrumentos como el currículo.
4. Conceptos centrales como este serán desarrollados en la subsiguiente sección.

2006). Ejemplo de ello es el profundo daño que puede generar en sus víctimas⁵. Es decir, combatir la violencia escolar por homofobia requiere, entre sus múltiples acciones, combatir las ideas que subyacen a la homofobia, y, por ello, promover el respeto a las diversidades sexuales y de género.

Estudios y reportes sobre la violencia escolar en el Perú dan cuenta de una alta incidencia de violencia entre escolares en distintas regiones del Perú (Oliveros & Barrientos 2007; Oliveros et al. 2008; Amemiya et al. 2009; Ministerio de Educación 2017). Además de ello, es común que las agresiones no sean comunicadas a adultos en la escuela o, cuando lo son, estos no reaccionan, impunidad que legitima y reproduce la dinámica de violencia. En esa línea, un estudio en una ciudad de la Amazonía peruana da cuenta de la relación entre violencia escolar e ideación suicida (Cano, Gutiérrez & Nizama, 2009).

La violencia por homofobia en la escuela, por su parte, no ha sido tan explorada en el Perú. Como aproximaciones interesantes, un estudio de Cáceres y Salazar (2013) da cuenta de cómo el *bullying*, si bien tiene alta incidencia entre escolares en general, es mucho mayor entre los no heterosexuales. El estudio plantea que el ambiente escolar normaliza y favorece el *bullying* homofóbico. Por otra parte, el estudio de Rondán (2015) en una escuela de Lima evidencia la asociación entre la masculinidad hegemónica, el rechazo al ser gay y la constante feminización simbólica entre varones como forma de reafirmar la propia masculinidad. Finalmente, Del Castillo (2001) muestra que, en la escuela, los niños aprenden desde muy temprano el ejercicio de la exclusión mediante la categoría «maricón», término asociado al erotismo prohibido entre varones, y que el «afeminado» de la clase suele ser el elegido como objeto del estigma «maricón». Estos tres estudios se aproximan a la homofobia entre o hacia adolescentes varones.

Frente a esta revisión, el presente artículo busca contribuir con el estudio de la violencia homofóbica en las escuelas a partir del análisis de aquellos aspectos de esta que la hacen particular respecto de otros tipos de violencia escolar, así como plantear interpretaciones a los resultados obtenidos, plantear hipótesis y generar nuevas preguntas.

2. Objetivos de investigación

A modo de hipótesis de trabajo, consideramos que no todos los tipos de violencia escolar operan del mismo modo, y, en ese sentido, que la violencia escolar por homofobia se distingue de otros tipos de violencia escolar al ser más intensa y agresiva con sus víctimas. Todas las dimensiones analizadas de la violencia escolar homofóbica están atravesadas por este análisis comparativo. Frente a

5. Según la Red Peruana TLGB y Promsex (2015), entre abril de 2014 y marzo de 2015, se registraron 4 casos de suicidios de personas LGTB. Todas tenían en común experiencias cotidianas de homofobia en sus entornos familiar y escolar. Tres de esos casos eran adolescentes de entre 12 y 18 años.

ello y en el marco de las posibilidades de explotación de datos que nos permitió la ECE 2013, se plantearon 3 objetivos para la presente investigación. En primer lugar, se busca describir y analizar las características sociodemográficas significativas de las y los estudiantes afectadas/os por violencia homofóbica en la escuela. En segundo lugar, se apunta a describir y a analizar las manifestaciones de la violencia por homofobia que se distinguen de otras formas de violencia escolar, y el impacto que esta podría tener en la percepción sobre el clima escolar y en el bienestar subjetivo. Finalmente, se procura explorar la relación entre la violencia homofóbica y los problemas asociados a la violencia escolar, como son la violencia en otras relaciones sociales, el consumo de alcohol y drogas, y el ausentismo y el bajo rendimiento.

3. Metodología

La principal fuente de trabajo fue la base de datos de la Encuesta de Convivencia Escolar, que fue un bloque anexo de la prueba piloto de una Evaluación Censal de Estudiantes, aplicada por el Ministerio de Educación (Minedu, 2013) a estudiantes de quinto de secundaria en noviembre de 2013⁶. La Encuesta de Convivencia Escolar fue aplicada a 47.114 estudiantes a nivel nacional siguiendo un muestreo aleatorio simple⁷. La tabla 1 muestra la heterogeneidad de la población encuestada.

-
6. Hasta donde se tiene conocimiento, esta es la única y última encuesta de este tipo aplicada en secundaria.
 7. Según la fuente consultada de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación (2017), la aplicación de la prueba piloto de la Evaluación Censal de Estudiantes tuvo como propósito evaluar las pruebas y el proceso de aplicación, por lo que la muestra se estableció mediante una selección aleatoria de escuelas (de la cual se excluyeron a aquellas con menos de diez estudiantes); sin embargo, no tuvo fijado un error de estimación, pues no era el propósito realizar inferencias. Además, si bien la Evaluación Censal de Estudiantes definió su muestra en 65.000 estudiantes, esta (y la Encuesta de Convivencia Escolar adjunta) se aplicó finalmente a 47.114 estudiantes. Este desfase se debió a cuestiones logísticas esperables en una aplicación de carácter piloto. Finalmente, podemos decir que, si bien es una muestra a nivel nacional, no constituye una muestra probabilística que permita extraer conclusiones generalizables más allá de la muestra.

Tabla 1. Estructura poblacional de los estudiantes de la muestra ECE 2013

	Nº de estudiantes	% de estudiantes
Total encuestados	47.114	100
Sexo		
Hombre	23.550	49,9
Mujer	22.754	48,3
Tipo de gestión de la escuela		
Pública	34.924	74,1
Privada	12.181	25,9
Ámbito		
Rural	3076	6,5
Urbano	44.038	93,5
Edad		
16 y 17 años	39.981	84,8
Otros	6026	12,8
Departamento		
Lima	15.498	32,9
Lambayeque	3661	7,8
Junín	3519	7,5
Piura	2917	6,2
Puno	2875	6,1
Ica	2414	5,1
La Libertad	1992	4,2
Arequipa	1739	3,7
Cusco	1706	3,6
Cajamarca	1506	3,2
Otros (15)	9287	19,7

Fuente: Minedu (2013). Elaboración propia.

En Perú, el Estado no suele recoger información sobre la situación de personas lesbianas, gays, trans, bisexuales e intersexuales, o relacionada con la discriminación y la violencia homofóbicas. Desde la sociedad civil, ha habido esfuerzos por realizar estudios diagnósticos, entre los cuales, al margen de sus importantes aportes, pocos han sido estadísticamente representativos. Cuando el Ministerio de Educación convocó a su I Concurso Nacional «Investigando la Violencia Escolar en el Perú», en el que uno de los requisitos para participar era usar las bases de datos disponibles de encuestas nacionales, llamó nuestra

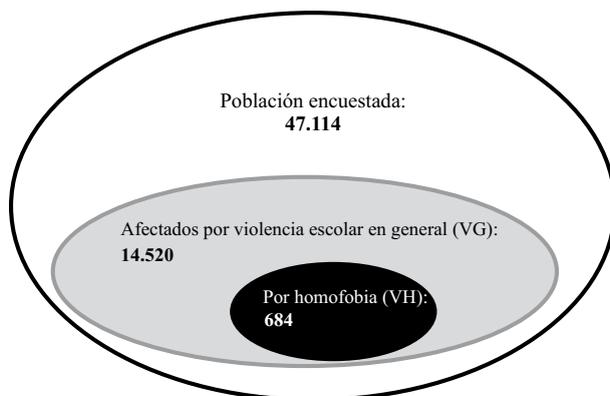
atención que, en una de ellas, había una pregunta que permitía aproximarse a la violencia homofóbica en las escuelas por primera vez a escala nacional y a partir de datos oficiales. El carácter *sui generis* de este tipo de información fue una de las principales motivaciones para plantear la investigación realizada.

3.1 Construcción de la población afectada por violencia homofóbica

El primer paso en el tratamiento de la información fue el establecimiento de grupos de afectados por violencia en general (VG) y afectados por violencia homofóbica (VH). Para empezar el análisis en torno a la constitución de una población de víctimas de violencia escolar, cabe resaltar la brecha entre los estudiantes que reconocen haber recibido algún tipo de agresión (el 79% o 37.218 estudiantes) y aquellos que se reconocen como víctimas de agresión por algún motivo dado (solo el 31% o 14.520 estudiantes). Es probable que esta brecha se deba a la diferencia que existe entre reconocer que alguna vez alguien ha sido agredido frente a reconocer que eres objeto de violencia en la escuela, lo cual a algunos podría darles una noción de una condición permanente con la que no se identifican o no desean reconocer. Por ende, si bien ocho de cada diez ha sido objeto de algún tipo de agresión, solo tres se identifican a sí mismos como objeto de agresiones por algún motivo (incluido «otros»). Así, se decidió definir a las subpoblaciones a partir de los 14.520 (31%) de estudiantes que se reconocen víctimas de violencia por algún motivo, a los cuales denominamos «afectados por violencia en general».

De ellos, 684 son afectados por violencia homofóbica específicamente, aquellos quienes ante la pregunta «¿Por qué crees que te pasó [el episodio de violencia]?» marcaron la opción «Porque me dicen maricón, gay, lesbiana, machona». Esta es la única variable del cuestionario que da cuenta de este tipo de violencia (medida por incidencias de agresión) a partir de la manifestación específica de homofobia que consiste en insultar al otro/a usando este tipo de categorías consideradas peyorativas. Consideramos que, si bien el número es reducido en relación con la muestra, podría reflejar una subrepresentación doble respecto del fenómeno de la violencia homofóbica por la dificultad personal de reconocerse como víctima y, por otra parte, la dificultad metodológica de solo incluir la indagación de una causa para los insultos, pese a que la homofobia se manifiesta de múltiples maneras. A pesar de los límites en términos de significatividad de la muestra y del reducido tamaño de esta subpoblación, consideramos que es una oportunidad sin precedentes para explorar las características de la violencia homofóbica y su relación con otros fenómenos.

Gráfico 1. Definición de subpoblaciones



Fuente: Elaboración propia

Luego, se realizó un análisis descriptivo general de las variables del cuestionario (manifestaciones, respuestas y consecuencias de la violencia) para caracterizar a las poblaciones de afectados por violencia en general y los afectados por violencia homofóbica. A lo largo del análisis, se muestra o descarta el efecto especificador de la violencia homofóbica en relación con los afectados por violencia en general para algunas variables⁸.

4. Homofobia en la escuela: Conceptos generales

Conviene aclarar dos conceptos operativos que aparecen a lo largo del artículo: violencia escolar y homofobia. Para hacer referencia a la violencia en las escuelas, usualmente se utiliza el vocablo «*bullying*», como si se tratara de términos intercambiables; sin embargo, esto no es preciso. Mientras que el *bullying* hace alusión al acoso y violencia entre pares, que podría circunscribirse a las relaciones entre escolares, pero, también, a otro tipo de relaciones (compañeros de barrio, etc.), la violencia escolar implica diversos tipos de violencias que involucran a varios actores presentes en la escuela (estudiantes, docentes, directivos, auxiliares, etc.) (García & Ascensio, 2015). Es importante hacer esta distinción, debido a que, al hablar de violencia escolar, se entiende que las autoridades y los docentes pueden participar de las dinámicas de violencia en tanto agresores, cómplices o víctimas, y no solo como terceros o espectadores. Asimismo, en las dinámicas típicas a las que se hace referencia cuando se habla de *bullying*, aparecen la víctima, el agresor y los observadores casi como personajes fijos. En realidad, lo que se debe comprender al hablar de violencia escolar es que las

8. El desarrollo del análisis descriptivo figura en la siguiente sección.

dinámicas de violencia no se ejercen solo en una dirección, sino que, más bien, se instalan como formas de interacción validadas socialmente. Es decir, al hablar de violencia escolar, es necesario entenderla como un problema social que emerge en contextos sociales específicos, y no únicamente como un problema de conducta, comportamiento o acción individuales (Flores-González et al., 2011, p. 334).

Con respecto a la homofobia, hay muchas formas de entenderla, pero en este artículo tomaremos la definición de Viñuales (2002), quien señala que es una actitud de rechazo hacia quienes ponen en cuestión, con sus discursos, sus prácticas o sus expresiones, los roles de género o las expectativas sociales asociadas a estos roles. Si bien hay quienes – no sin razón– han afirmado que no es el término más afortunado, en tanto no se trata en estricto de una fobia como trastorno psicológico, optamos por mantener su uso, puesto que se ha ganado cierta legitimidad en el discurso estatal, académico y mediático como problemática social que afecta a las personas LGTBI y de expresiones de género diversas.

Entendemos que la homofobia es, finalmente, una expresión de lo que Butler (2001) conceptualiza como prácticas de exclusión y abyección, propias de la matriz heterosexual, a determinadas expresiones sexuales y de género. La autora define a la matriz heterosexual como un

[...] modelo discursivo/epistémico de inteligibilidad de género, el cual supone que para que los cuerpos sean coherentes y tengan sentido debe haber un sexo estable expresado mediante un género estable (masculino expresa hombre, femenino expresa mujer) que se define históricamente y por oposición mediante la práctica obligatoria de la heterosexualidad (Butler, 2001, p. 38).

Así, el comprender el concepto de matriz heterosexual como modelo de inteligibilidad cultural es importante porque, según Butler (2001), el imperativo heterosexual permite ciertas identificaciones sexuales, mientras excluye y repudia otras. Estas identificaciones excluidas y repudiadas serían los seres abyectos.

En esa medida, la identificación sexual de acuerdo con la regulación del sexo no es un asunto menor, sino que es constitutivo de la formación del sujeto. Sostiene Butler que «la materialización de un sexo dado será esencial para la regulación de las prácticas identificatorias que procurarán persistentemente que el sujeto rechace la identificación con la abyección del sexo» (2002, p. 19). Entonces, la identificación sexual de los y las adolescentes no sería solo un aspecto de su subjetividad, sino que resulta un proceso central en la configuración de su posición, como sujeto o como abyecto, en la matriz heterosexual. En este orden, la abyección de ciertas identidades sexuales no es la excepción, sino parte de la norma en la configuración de identidades sexuales regidas por la matriz heterosexual; es decir, la matriz heterosexual (que implica feminidades

y masculinidades determinadas, así como la obligatoriedad de la heterosexualidad) es, en sí misma, una forma de violencia simbólica que atraviesa las relaciones sociales y las instituciones en general. Se trata de violencia simbólica entendida desde la perspectiva de Bourdieu (1999), que refiere a aquella que establece sumisiones que ni siquiera se perciben como tales en tanto están instaladas en creencias socialmente inculcadas: la sociedad en general presume y espera que, si alguien rompe con la heteronorma, reciba alguna forma de sanción o segregación en la medida que no es «normal».

Autores que han estudiado las relaciones existentes entre el ámbito escolar y la sexualidad, como Morgade (2011), han planteado que, en efecto, las escuelas funcionan como espacios de reproducción de la matriz heterosexual. Asimismo, junto con Morgade, Espinosa (2004), Rosales (2008) y Rondán (2015) coinciden en que, en la escuela –ya sea mediante la educación formal, o mediante las prácticas sociales en los espacios formales e informales–, se ponen en juego formas de comprender y encarnar la feminidad y la masculinidad específicas, que son reforzadas si se consideran aceptables o rechazadas si se consideran inaceptables. Entre las rechazadas, están la homosexualidad; la transgeneridad; y, en general, las expresiones de varones que no se ajusten a lo definido como masculino o de mujeres que no se ajusten a lo femenino. De hecho, la sexualidad misma es tratada desde un lenguaje cargado de sentidos pecaminosos y sesgados por el sistema de sexo-género (Morgade, 2011, p. 79).

Al analizar la violencia homofóbica en la escuela, es necesario abordarla considerando sus especificidades. Según Pichardo (2006), son las siguientes: la invisibilización, la ausencia de apoyo familiar, el contagio del estigma, el horizonte de la injuria, el continuo de la homofobia y la normalización de la homofobia. Este autor señala que la invisibilización contribuye a reproducir la violencia en la escuela. Sin embargo, los estudiantes perciben la homofobia no solo en la escuela, sino también en sus entornos familiares, por lo que, si son violentados en la escuela, no recurrirían a su familia o, en caso lo hicieran, probablemente, no recibirían el mismo respaldo que si se tratara de otros tipos de violencia.

El contagio del estigma es otra de sus especificidades, pues es probable que quien apoye o defienda a la víctima de violencia homofóbica sea también estigmatizado bajo la misma homofobia por sus compañeros. Por horizonte de la injuria, Pichardo (2006) se refiere a que toda expresión de violencia homofóbica afecta no solo a la persona específica que es agredida, sino a los estudiantes con orientaciones sexuales o identidades de género diversas, quienes interpretan dicha violencia como una advertencia o eventual castigo. Por su parte, el continuo de la homofobia hace referencia a que esta se halla no solo en la escuela, sino también en el hogar, los espacios públicos, los medios de comunicación, las iglesias, etc. Finalmente, la normalización de la homofobia se relaciona con cómo los distintos actores sociales en la escuela consideran que las bromas o actitudes homofóbicas son parte de una dinámica tolerable o normal.

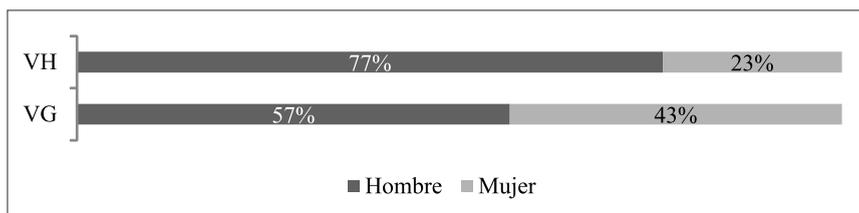
5. Resultados y análisis

Se ha organizado los resultados obtenidos en seis acápite. El primero y el segundo dan cuenta de las principales características sociodemográficas de los estudiantes afectados por violencia homofóbica en la escuela. En el tercero, se analizan las manifestaciones de la violencia escolar homofóbica. En el cuarto y el quinto, se analiza la relación entre la violencia homofóbica, el clima escolar y el bienestar subjetivo. El último acápite explora algunos problemas asociados a la violencia escolar, como son la violencia en otras relaciones sociales (hogar, pareja), el consumo de alcohol y drogas, y el ausentismo y el bajo rendimiento.

5.1 Un fenómeno principalmente masculino

Los resultados muestran que, si bien los afectados por violencia en general son varones en su mayoría (57%), esta diferencia se acentúa considerablemente cuando se trata de violencia homofóbica, marco en que casi 4 de cada 5 afectados son varones (ver gráfico 2). En ese sentido, se trata de un fenómeno principalmente masculino.

Gráfico 2. Afectados por violencia homofóbica (VH) y violencia en general (VG) según sexo



Fuente: Minedu (2013). Elaboración propia.

El análisis muestra que el identificarse como hombre es la variable que más se correlaciona con la violencia homofóbica en la escuela. Esto va en la línea de estudios que encuentran asociación entre violencia escolar por homofobia e identidades masculinas (Mollericona et al., 2011; Penna 2015). Para plantear una interpretación de estos resultados, tomamos la propuesta de Vásquez (2013) sobre el capital masculino en el marco de los estudios sobre masculinidades. Al respecto, Vásquez sostiene que la masculinidad no es algo dado o natural de los varones, sino que es un estatus que un varón debe demostrar y debe ganarse, ejercicio que se realiza permanentemente. No obstante, hay un momento en que esta demostración parece ser crucial: la adolescencia. En dicho tránsito hacia la juventud y la adultez, los varones deben dejar de ser niños y demostrar que merecen ser considerados hombres.

Según Vásquez (2013), ese «volverse hombres» es el conjunto de cinco principales procesos para obtener el capital masculino: (i) el rechazo del mundo femenino y la conducta femenina, (ii) el rechazo de la homosexualidad, (iii) el debut heterosexual y el alarde del desempeño sexual, (iv) el riesgo y la violencia, y (v) la incorporación de valores morales masculinos. Sobre el rechazo de lo homosexual, este se complejiza en tanto los adolescentes deben aprender a lidiar con el homoerotismo presente en las relaciones entre varones y la constante homofobia. En un contexto masculino, la feminización de un hombre por otro hombre es un acto constante con el que los adolescentes deben aprender a lidiar sin alegrarse (puesto que no debe gustarles) ni tampoco ofenderse (en la medida que eso revelaría inseguridad). Más bien, deben feminizar a otro hombre; de ese modo, «se deshacen» de la feminización inicial de sí mismos. Esto es importante, porque da una descripción sobre cómo es que funciona la homofobia entre varones en la cotidianeidad. En esa medida, no hace falta que haya algún adolescente abiertamente homosexual para que se ponga en acción la homofobia, en tanto esta es un ejercicio constante entre los grupos de varones, y que termina afectando a quienes, por distintas razones, no la reproducen o la reproducen inadecuadamente según su grupo. En esta línea, Kimmel (1997) sostiene que la huida homofóbica de la intimidad con otros hombres es el repudio al homosexual que está dentro de sí, tarea que es constantemente revalidada en las relaciones entre varones, debido a que nunca es totalmente exitosa. Dicho de otra forma, la homofobia es un principio organizador de la masculinidad hegemónica.

Además, con respecto al riesgo y la violencia, Vásquez (2013) plantea que, mientras mayor sea el riesgo que se adopte, así como la violencia que se experimente, mayor será el capital masculino obtenido. De esta manera, por un lado, se añade al elemento de la homofobia el elemento de la violencia como un mecanismo válido y apropiado en la socialización, por lo cual la violencia homofóbica resulta ser un fenómeno no solo tolerado, sino fomentado en el camino de la obtención del capital masculino. Por otro lado, se reconoce el coraje y el miedo, mientras que el quejarse es asociado a lo femenino, que es rechazado. Por ende, ante un caso de violencia escolar, no resolverlo por uno mismo y acudir a otras personas en busca de ayuda sería desalentado al ir contra la masculinidad hegemónica. Esto hace posible que la dinámica de la violencia se reproduzca.

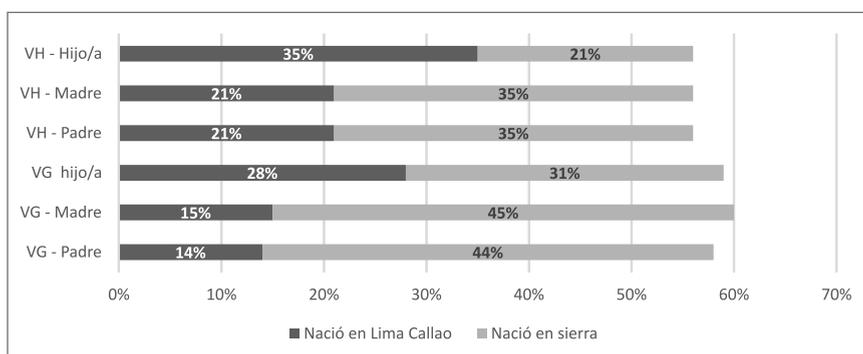
Así, en el contexto de la escuela peruana, se presenta la asociación entre homofobia, violencia y masculinidades. En dicha relación, las dos primeras no solo son toleradas, sino que constituyen parte fundamental del proceso de obtención de capital masculino y, de esta forma, en la construcción de una masculinidad reconocida por los otros como tal. Esta dinámica de construcción de masculinidades anclaría dichas prácticas de violencia y homofobia en los sujetos que, de alguna forma, se distancian de lo considerado masculino. Los chicos «afeminados» o que no encajan en lo valorado como masculino serían los más vulnerables a la violencia escolar por homofobia. La violencia homofóbica como un fenómeno principalmente masculino (en 77% de los casos) tiene sentido en tanto es parte del proceso de construcción de determinadas masculinidades.

No obstante, si bien observamos que es un fenómeno eminentemente masculino, se aprecia que, también, un 23% de los casos corresponde a mujeres afectadas por la violencia homofóbica o, más precisamente, lesbofóbica. Lo interesante, en este caso, es que las exploraciones acerca de cómo funciona la lesbofobia o la homofobia hacia las jóvenes son limitadas. Esto revela la necesidad, como planteó Alfarache (2009), de estudiar y analizar cómo se construyen socialmente las (homo)sexualidades masculinas y femeninas de manera diferenciada, debido a que, en la generalidad, se invisibiliza la realidad específica de las mujeres que escapan a la heterosexualidad o a lo establecido como «femenino». Mientras que con la homofobia hacia los adolescentes varones hay teorías validadas sobre cómo interpretar dicho fenómeno, no sucede lo mismo con la homofobia hacia las adolescentes mujeres. Esto plantea una necesidad de estudios que profundicen en este fenómeno.

5.2 Un fenómeno principalmente urbano

Llama la atención que la violencia homofóbica en la escuela resulte ser un fenómeno asociado con el ámbito urbano, y que proviene de la costa y de la selva del país, y –más bien– está alejado de lo rural y de la sierra del país. En el gráfico 3, se observa que la proporción de afectados por violencia escolar nacidos en Lima-Callao versus aquellos nacidos en la sierra del país es similar, y es de 1 a 3 –respectivamente– en el caso de sus padres, diferencia generacional que se entiende por el proceso migratorio de las últimas décadas. Sin embargo, cuando observamos el lugar de nacimiento de los afectados por violencia homofóbica y de sus padres, notamos que la proporción de nacidos en Lima-Callao es mayor mientras que el porcentaje de nacidos en la sierra del país es menor.

Gráfico 3. Lugar de nacimiento de padres y de afectados por violencia homofóbica (VH) y por violencia en general (VG)



Fuente: Minedu (2013). Elaboración propia.

Si bien no es en absoluto equiparable el provenir de la sierra o que los padres provengan de la sierra con el contexto rural, para esbozar una interpretación de esta relación entre escuela urbana de la costa del país y violencia homofóbica, se puede recoger lo planteado por Callirgos (1995) sobre la cultura escolar alternativa en Lima. El autor sostiene que, por un lado, la escuela oficial propone el ideal de joven estudioso y obediente, mientras que el modelo alternativo impulsa la figura del «achorado», el «vivo», el astuto, que incumple las normas, pero lo disimula para no ser sancionado, y también quien actúa con violencia, debido a que puede insultar y amedrentar a otros como forma de ser respetado. Callirgos explica esta cultura escolar desde el mandato de acriollamiento que se les ha exigido a las poblaciones de migrantes, quienes, a su vez, lo reproducirían en la siguiente generación como mandato de adaptación a la vida en la ciudad. Esto podría contribuir a explicar, de manera muy general, la asociación entre violencia escolar y ámbitos urbanos. De hecho, Forero-Londoño (2011) plantea que la violencia escolar, lejos de ser una desviación –en términos sociológicos–, constituye el régimen de visibilidad y de obtener reconocimiento en un contexto escolar en el que predominan los modelos autoritarios y el poco reconocimiento de la alteridad.

Ahora bien, con respecto a la homofobia y los contextos urbanos, René (2014) señala que usualmente se ha presentado a la ciudad como el ámbito idóneo para la construcción y la expresión de las sexualidades minoritarias. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que «la urbanización, el anonimato, la distancia social y la homosexualidad surgieron y se construyeron juntos como manifestaciones de la modernidad» (René, 2014). Así, en medio del pluralismo de formas de clase, étnicas y culturales, se abre paso la posibilidad de expresiones sexuales y de género diversas (Weeks, 1998, p. 81), pero también la vulnerabilidad a la violencia. Por eso, René sostiene que los espacios de homosexualización en las ciudades se construyen a partir de la angustia; el silencio; la soledad; y, sobre todo, la fragmentación, en que el estigma y la discriminación establecen estrategias socioespaciales (el gueto, el clóset, etc.) destinadas a evitar el peligro. Es decir, en la ciudad, si bien surge la posibilidad de ser diverso, la expresión pública de esta diversidad es sancionada, a veces, de manera fatal. De este modo, diversidad y violencia conviven en la dinámica urbana.

Con ello, podríamos plantear que la escuela urbana sería un escenario de mayor violencia, incluso cuando se trata de violencia escolar en general. Esto se debe, en parte, a que es un espacio que, a pesar de la diversidad inherente a ella, no logra procesarla con integración, en tanto hay expresiones hegemónicas, y expresiones que son relegadas y subordinadas. El mandato de acriollamiento en un contexto particular como las grandes ciudades de la costa del Perú, sumado a la regulación social de las expresiones sexuales y de género no hegemónicas que en los espacios públicos de la urbe operan, podrían explicar la relación encontrada entre violencia homofóbica y escuela urbana. Es decir, en los ámbitos urbanos, las diversidades sexuales y de género son reprimidas tanto por desafiar la heteronormatividad como por ser en sí misma una

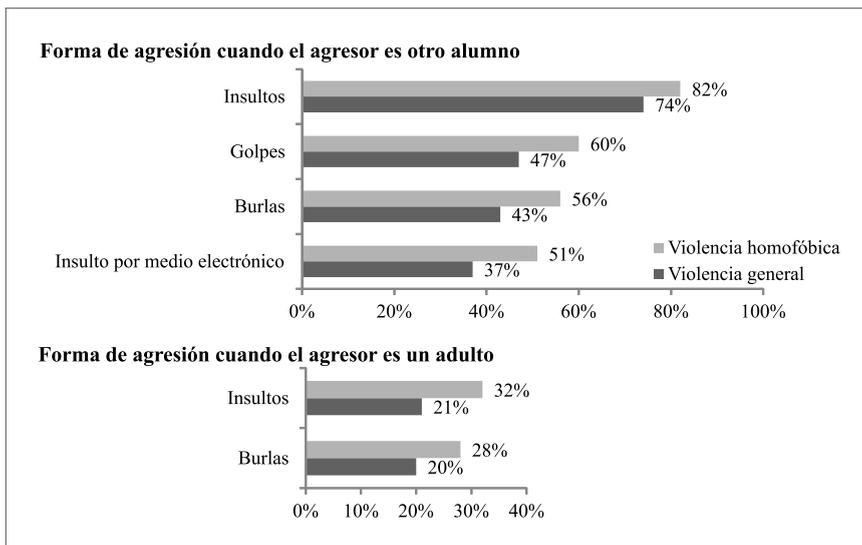
forma de diversidad. Esta es una de las hipótesis que valdría la pena explorar en trabajos sobre la violencia homofóbica desde metodologías cualitativas que profundicen en los sentidos que se ponen en juego.

5.3 *Manifestaciones de la violencia homofóbica*

Al explorar cómo ocurre la violencia escolar, según el tipo de agresor, el lugar de la agresión y las formas de agresión, se encuentra lo siguiente. En primer lugar, existen diferencias entre las manifestaciones de la violencia en función del tipo de agresor. Cuando el agresor es otro alumno (gráfico 4), la agresión se da mediante insultos, golpes, burlas e insultos por medios electrónicos. Los porcentajes en que la violencia escolar en general proviene de otros alumnos son altos: aproximadamente, 3 de 4 han recibido insultos de sus compañeros, y casi la mitad han recibido golpes, burlas y –en menor medida (37%)– insultos por medios electrónicos. Sin embargo, cuando se analiza a la población afectada por violencia homofóbica, los porcentajes son considerablemente más altos. Se observa que más del 80% de los afectados por violencia homofóbica han sido insultados por sus compañeros, el 60% han sido golpeados por algún compañero, y más de la mitad han sido objeto de burlas o de insultos por medios electrónicos. Esto significa que la incidencia de agresiones en sus distintas formas es mayor en la población afectada por violencia homofóbica que en el resto de población afectada por violencia escolar. Se trata, entonces, de una violencia que, cuando proviene de otros alumnos, es más agresiva, y, por ende, tiene otras características y dinámicas.

Asimismo, en los casos en que los agresores son adultos en la escuela (docentes, autoridades, personal en general), se observa que, entre los afectados por violencia homofóbica, hay mayor porcentaje de insultos (32%) y burlas (28%) que entre los afectados por violencia escolar en general. En ese sentido, la violencia homofóbica también es más agresiva que otras formas de violencia escolar cuando proviene de adultos en la escuela. Con respecto a ello, algunos autores han explorado cómo los profesores tienen creencias y actitudes homofóbicas. Quaresma et al. (2013, p. 446) señalan en una investigación en escuelas brasileñas que el 25% de profesores califican la homosexualidad y transexualidad como una anomalía que debe ser corregida, mientras que Penna y Sánchez (2015) afirman que un 20% de los futuros profesores en Ecuador manifiesta actitudes homofóbicas. Por ello, se considera que la violencia escolar es solo una de las formas en que se expresa la homofobia, la cual está bastante más anclada en un sistema de género; en pautas que regulan las instituciones y las relaciones sociales; y que definen lo normal y lo anormal, lo deseable y lo repudiable (Lozano & Rocha, 2011).

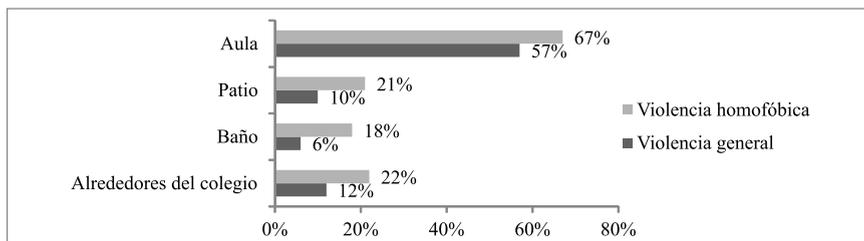
Gráfico 4. Forma de agresión según tipo de agresor



Fuente: Minedu (2013). Elaboración propia.

Con respecto al lugar en que ocurre la agresión, se ha encontrado que la violencia suele ocurrir en el aula, tanto cuando se trata de violencia en general (57%) como cuando se trata de violencia homofóbica (67%), lo que evidencia que los actos son practicados en la presencia del adulto responsable del grupo (Prodócimo et al., 2014). Lo que llama la atención es cómo la violencia homofóbica se produce con mayor frecuencia que la violencia en general en el patio; en los alrededores del colegio; y, sobre todo, en los baños, donde el porcentaje se triplica (18%) en los casos de violencia homofóbica. Se observa que en el caso de la violencia homofóbica ningún espacio de la escuela resulta seguro, puesto que, hasta en aquellos espacios que podrían ser un poco más seguros para el resto de las personas, como el baño y el patio, la manifestación de violencia homofóbica es, también, alta. Sin intentar explicar cómo ocurre la violencia homofóbica en cada lugar señalado, resulta interesante cómo el baño es un espacio en que se da casi la quinta parte de casos de violencia homofóbica. Retomamos, para ello, lo planteado por Kimmel (1997) sobre cómo las prácticas de construcción de la masculinidad tienen como contexto de reproducción los espacios homosociales. Sobre esta base, encontramos que el baño (que, en la mayoría de casos, es segregado por sexo) reúne las condiciones de ser un espacio homosocial y de estar relativamente fuera de la vigilancia de las autoridades u otros actores, por lo cual sería un espacio en que la homofobia es recurrente.

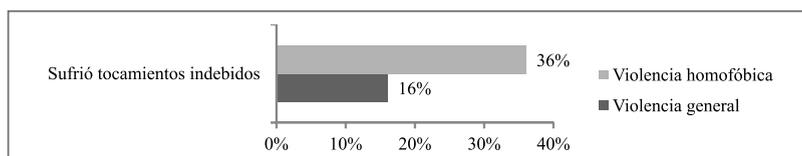
Gráfico 5. Lugar de la agresión



Fuente: Minedu (2013). Elaboración propia.

Al explorar las formas de agresión que declaran haber sufrido ambas poblaciones, se nota una diferencia considerable en el caso de tocamientos indebidos (gráfico 6). Así, mientras el 16% de afectados por violencia escolar ha sido víctima de tocamientos indebidos, cifra que ya es preocupante, entre los afectados por violencia homofóbica, este porcentaje aumenta a 36%. Es decir, más de la tercera parte de afectados por violencia homofóbica ha sido víctima de tocamientos indebidos, lo que se constituye como una forma de violencia sexual.

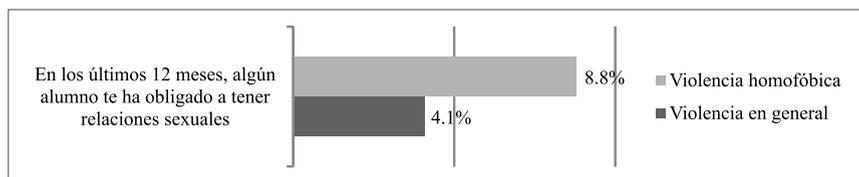
Gráfico 6. Tocamientos indebidos



Fuente: Minedu (2013). Elaboración propia.

Otro dato muy preocupante que da cuenta de cómo llega a operar la violencia en la escuela es que, al preguntar por haber sido obligado por un compañero de colegio a tener relaciones sexuales, el 4,1% de afectados por violencia escolar en general responde afirmativamente. Cifra que asciende a 8,8% en el caso de los afectados por violencia escolar homofóbica. En otras palabras, el ser víctima de violación sexual por parte de un compañero de colegio es el doble de probable cuando se es afectado por violencia escolar homofóbica que cuando se es afectado por violencia escolar en general.

Gráfico 7. Violación sexual por parte de otro alumno



Fuente: Minedu (2013). Elaboración propia.

Al analizar las manifestaciones de la violencia homofóbica y de la violencia en general de manera diferenciada, observamos que, en el caso de violencia homofóbica, hay mayor incidencia de agresiones tanto cuando proviene de otros alumnos como de adultos en la escuela; además, se produce con frecuencia en los distintos espacios de la escuela y la incidencia de abuso sexual (tocamientos indebidos y violación sexual) es mucho mayor en esta población que en otras afectadas por violencia escolar. Por eso, afirmamos que se trata de un tipo de violencia escolar que hostiga de manera más sistemática a sus víctimas y a través de diferentes mecanismos, entre ellos, específicamente, el de la violencia sexual.

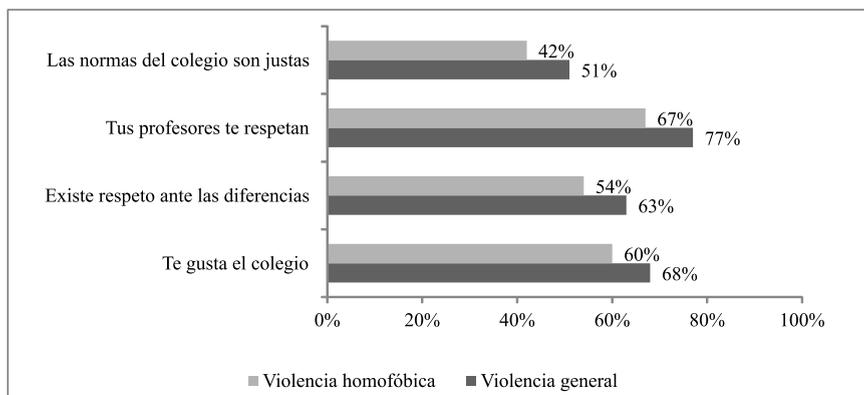
5.4 Violencia homofóbica y clima escolar

En su estudio sobre la relación entre la ideación suicida y los factores protectores escolares, Withaker et al. (2015) abordan los factores protectores como las características y los recursos que reducen el riesgo de ideación suicida en adolescentes lesbianas, gays y bisexuales. Estos factores protectores se relacionan con el nivel de soporte emocional que tiene la persona, la cohesión de sus relaciones sociales más cercanas, etc.

En la escuela, se trataría de un adecuado clima escolar como el principal factor protector. Como plantean Flores-González et al. (2011), en un clima escolar positivo, los acontecimientos de crisis son más fáciles de gestionar. El clima escolar, al ser fruto de la percepción colectiva del ambiente escolar, está definido por la percepción que tienen los miembros de la escuela acerca de si son respetados por la comunidad educativa, y, en el caso de los estudiantes, el nivel de confianza que tienen en el soporte de los adultos y de las autoridades de la escuela.

Al analizar la percepción que tienen los estudiantes sobre la escuela, se observa que las percepciones positivas son, en general, la mayoría. Sin embargo, reiteradamente, en lo que respecta a los estudiantes afectados por violencia escolar en general, aquellos afectados por violencia homofóbica tienen una menor percepción de la escuela como un espacio justo, en el que se respeten las diferencias y, específicamente, al propio estudiante (gráfico 8).

Gráfico 8. Percepción del estudiante sobre el clima escolar



Fuente: Minedu (2013). Elaboración propia.

La menor percepción de buen clima escolar que hay entre los afectados por violencia homofóbica significa que, en esta población, los factores protectores escolares son incluso menores que entre los afectados por violencia en general, lo cual, siguiendo a Withaker et al. (2015), incrementa el riesgo de que estos estudiantes presenten ideación suicida u otros problemas asociados a la violencia. Como plantea Pacheco-Salazar (2015), la no atención a la diversidad es un factor de riesgo y una expresión de violencia simbólica por parte de la escuela. Esto plantea la necesidad de fomentar una cultura de justicia y de respeto de la diversidad en la escuela; específicamente, de respeto a las diversidades sexuales y de género. De este modo, se contribuiría, por un lado, a combatir la violencia homofóbica y, por otro, a proteger a los estudiantes que son afectados por este tipo de violencia, en tanto el respaldo de la institución escolar es clave para la atención de estos casos.

5.5 Impacto de la violencia en el bienestar subjetivo

Con bienestar subjetivo nos referimos a «las percepciones, evaluaciones y aspiraciones, positivas o negativas, que las personas tienen sobre sus vidas» (Oyanedel, 2015), lo que está íntimamente relacionado con la satisfacción vital y el bienestar personal. En esta línea, el bienestar subjetivo de los estudiantes da cuenta del nivel de satisfacción que sienten estos con sus vidas.

Al ser este un aspecto particularmente importante –usualmente la preocupación central cuando nos referimos a violencia hacia niños, niñas y adolescentes–, se ha decidido incluir en este apartado las respuestas de la población encuestada en general. De este modo, se puede comparar al total de estudiantes con las respuestas de aquellos afectados por violencia escolar en general y con aquellos afectados por violencia escolar homofóbica.

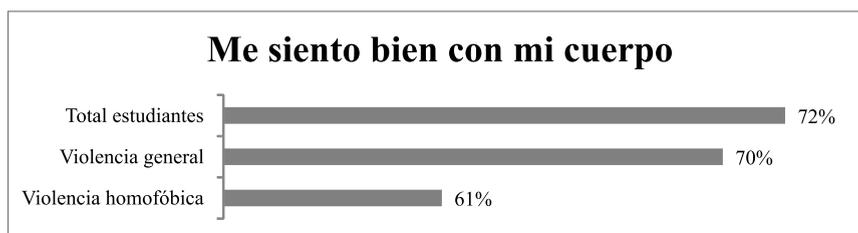
Al preguntar a los estudiantes si consideraban que su vida es excelente, mientras que un 18% del total responde que no, este porcentaje aumenta a 22% en el caso de los afectados por violencia en general y, en el caso de los afectados por violencia homofóbica, asciende a un 28%. Esto se traduce en una mayor negatividad en la evaluación sobre la propia vida en el caso de los estudiantes afectados por violencia escolar e incluso mayor negatividad en el caso de los estudiantes afectados por violencia escolar homofóbica.

Gráfico 9. Apreciación negativa sobre la propia vida



Fuente: Encuesta de Convivencia Escolar (2013). Elaboración propia.

Gráfico 10. Apreciación positiva sobre el propio cuerpo



Fuente: Encuesta de Convivencia Escolar (2013). Elaboración propia.

Por otro lado, al preguntar por si se sentían bien con su cuerpo, el 72% de estudiantes respondió que sí («SÍ» y «¡SÍ!»), lo mismo que el 70% de afectados por violencia en general, pero esta cifra se reduce a un 61% en el caso de los afectados por violencia homofóbica. Es decir, mientras que la proporción de estudiantes satisfechos con su cuerpo entre el total de estudiantes y los afectados por violencia en general difiere por poco (2%), la diferencia con respecto a los estudiantes afectados por violencia homofóbica sí es considerable. En relación con este punto, podríamos sugerir que esta menor conformidad con el cuerpo podría relacionarse con que, como hemos visto en acápite anteriores, la violencia homofóbica resulta más agresiva al recaer sobre el cuerpo de los afectados. Así como en los afectados por violencia homofóbica hay una

mayor proporción de violencia física (golpes) y violencia sexual (tocamientos indebidos y violación sexual) –ambas expresiones de violencia que vulneran el cuerpo directamente–, habría, también, un mayor impacto en la percepción y evaluación del propio cuerpo. De alguna forma, en las dinámicas que se producen por la homofobia, la relación entre aquello que es violentado (sean expresiones de género no hegemónicas o expresiones homoeróticas) y el cuerpo de la víctima parece ser más estrecha. El cuerpo resulta tanto objeto de la violencia como una materialidad menos valorada por la persona violentada. Pareciera ser que la violencia homofóbica, particularmente, encuentra en el cuerpo un lugar al cual asirse, tanto por los agresores –quienes lo agreden más intensamente– como por los agredidos –quienes se sienten menos conformes con su propio cuerpo–.

En todo caso, la encuesta muestra que, en efecto, el bienestar subjetivo de los estudiantes afectados por violencia homofóbica está más deteriorado que el bienestar subjetivo de los estudiantes afectados por violencia escolar en general. En la línea de lo planteado por Penna (2015), el acoso por homofobia genera sufrimiento psíquico, incluidos el miedo y la conducta suicida, que, a su vez es una condición que posibilita diversas prácticas de riesgo y conductas (auto) destructivas. Asimismo, García y Ascensio (2015) recuerdan que la naturalización de la violencia homofóbica por parte del medio social, e incluso por la propia persona afectada, se puede convertir en un contexto moral y psicológico que instaura un código de silencio en torno a la violencia, reproduciéndola y/o intensificándola.

5.6 *Problemas asociados a la violencia escolar*

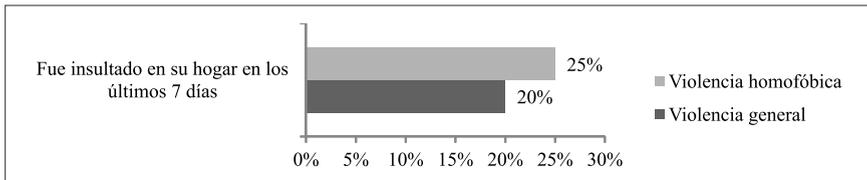
En este apartado, exploramos tres tipos de fenómenos que suelen estar asociados a la violencia escolar, específicamente, cómo se dan estos entre los afectados por violencia homofóbica.

Violencia familiar y en relaciones de pareja

Distintos autores han estudiado la relación entre la violencia escolar y la violencia en el ámbito familiar. Al respecto, García y Ascensio (2015) señalan que los modelos familiares violentos favorecen la violencia en otros ámbitos, puesto que es la familia la primera instancia que proporciona a la persona un conjunto de modelos socioculturales, y mecanismos para afrontar los conflictos y procesar las diferencias. Además, Valdés y Martínez (2014) plantean que, entre las variables que explican la violencia escolar, se encuentran el clima escolar y familiar. A partir de ello, en este estudio, exploramos la prevalencia de la violencia en el ámbito familiar y en las relaciones de pareja. Los resultados obtenidos muestran que el 20% de afectados por violencia escolar, en general, han sido víctimas de una forma de violencia familiar reciente, mientras que entre los afectados por violencia homofóbica esta cifra asciende a 25%. De esta

forma, se observa que hay mayor prevalencia de violencia familiar en los estudiantes afectados por violencia homofóbica que en los afectados por violencia escolar en general.

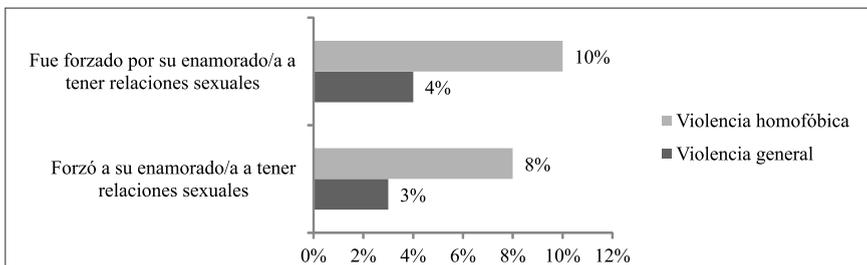
Gráfico 11. Manifestación reciente de violencia familiar



Fuente: Encuesta de Convivencia Escolar (2013). Elaboración propia.

Al analizar las relaciones de pareja, la encuesta permite indagar en una dinámica particular: la de la víctima que es a la vez agresor. Así, encontramos que entre el 3% y 4% de los afectados por violencia escolar declaran haber forzado a sus parejas a tener relaciones sexuales y a haber sido forzados por sus parejas a tener relaciones sexuales. Es importante notar que, en la mitad de estos casos, la persona ha forzado a su pareja y, simultáneamente, ha sido forzada por su pareja a mantener relaciones sexuales; en la otra mitad, la persona se declara solo agresora o solo agredida. En todo caso, estos casos no superan el 4%, que de por sí es una cifra preocupante si tenemos en cuenta que se está aludiendo a violación sexual en la relación de pareja. No obstante, entre el grupo de afectados por violencia homofóbica, esta cifra asciende a 8% (quienes forzaron a su pareja) y a 10% (quienes fueron forzados por su pareja); es decir, la prevalencia de violencia sexual en las relaciones de pareja (como víctima y como agresor) corresponde a más del doble entre los estudiantes afectados por violencia homofóbica que entre los estudiantes afectados por violencia escolar en general.

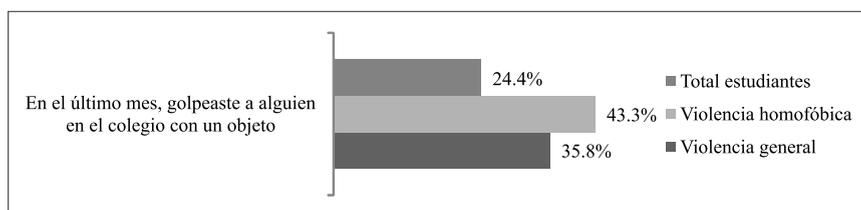
Gráfico 12. Violencia sexual en relaciones de pareja



Fuente: Encuesta de Convivencia Escolar (2013). Elaboración propia.

A continuación, nos adentramos en la dinámica del agredido que es a la vez agresor, sobre la cual la encuesta planteó solo dos preguntas. Observamos en el gráfico 13 que, al preguntarles a los estudiantes si en el último mes golpearon a alguien en el colegio con un objeto, el 24,4% del total de estudiantes responden que sí. Esta cifra se eleva a 35,8% en el caso de los afectados por violencia escolar en general, y es de 43,3% entre los afectados por violencia escolar homofóbica. Estos resultados, lejos de estigmatizar a los estudiantes afectados por violencia escolar o, peor aún, justificar que sean agredidos, deben llamar la atención sobre cómo se está comprendiendo el fenómeno de la violencia escolar, sobre todo, cuando se da entre pares. En este sentido, es vital comprender que la violencia se constituye como un componente de determinadas relaciones sociales en la escuela y no como una acción unidireccional de agresores a víctimas. Entre estas relaciones sociales específicas, estarían las de pares (especialmente, pares varones), las de profesor-estudiante, las de autoridad-estudiante, etc. Si bien puede haber estudiantes que ocupan más sistemáticamente la posición de víctima o agresor, muchas veces, cuando la víctima no encuentra cómo detener la violencia, una forma de reaccionar es involucrarse activamente en la dinámica de violencia en tanto agresor. Tal y como sostuvo Vásquez (2013), la agresión al otro mediante la homofobia y la feminización suelen ser una acción en cadena. Este autor lo llama «el juego de la papa caliente», en el cual, el adolescente, si no quiere caer en el rol del agredido sistemáticamente («el punto»), debe pasar la agresión hacia otro compañero. Asimismo, de ninguna manera, debe acudir con las autoridades, puesto que ello lo dejaría en una situación más vulnerable. Una política escolar que busque reducir la violencia debe tener claro cómo esta funciona para así implementar mecanismos adecuados dentro de la escuela para procesar los conflictos, y afrontar los casos de agresiones y de violencia estructural.

Gráfico 13. Golpeó a alguien en el colegio con un objeto



Fuente: Encuesta de Convivencia Escolar (2013). Elaboración propia.

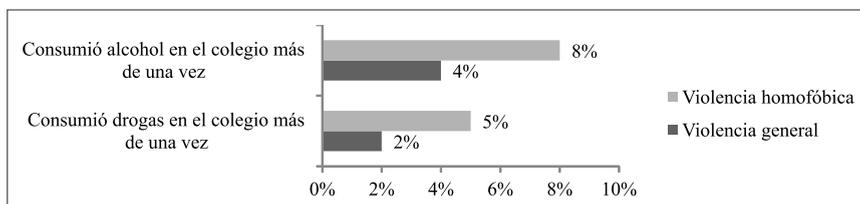
Se considera que podríamos estar ante un patrón de violencia en la sociabilidad de los estudiantes afectados por la violencia escolar y, específicamente, afectados por la violencia homofóbica. Esto guardaría relación con la violencia que se manifiesta en la escuela y la violencia en la familia, así como con la prevalencia de afectados por violencia que a la vez son agresores.

Asimismo, si entendemos la homofobia como un fenómeno no propiamente del ámbito escolar, sino más bien un fenómeno social, enmarcado en las relaciones de género que se construyen en sociedad, podemos afirmar que es muy probable que los estudiantes que son afectados por violencia homofóbica en la escuela también sufran este tipo de violencia en sus hogares. La naturalización de la violencia en las relaciones sociales más próximas y la interiorización de la homofobia podrían tentarse como hipótesis para explicar la alta prevalencia de violencia sexual en las relaciones de pareja, en las que la persona se reconoce tanto agresor como víctima.

Consumo de alcohol y drogas

Otro de los fenómenos que suelen estar asociados a la violencia, como consecuencia de esta, es el consumo de drogas y de alcohol (Cano et al., 2009, p. 179), los cuales pueden ser usados por quienes los consumen como formas de escapar a una realidad que no se sienten capaces de procesar. En la encuesta analizada, se preguntó por el consumo de estas sustancias dentro de las instalaciones del colegio y su frecuencia. A partir de ello, se encontró que el 4% de afectados por violencia escolar ha consumido alcohol en el colegio más de una vez. Esta cifra se duplica en el caso de los afectados por violencia homofóbica. De modo similar, el 2% de afectados por violencia escolar declara haber consumido drogas en el colegio más de una vez, cifra que asciende a 5% en el caso de los afectados por violencia homofóbica. Si bien se trata aún de cifras menores, el hecho de que se trate de un consumo reiterado (más de una vez) de estas sustancias y en el colegio revela que el problema puede ser más extendido. Además, vemos nuevamente que, tanto en lo que respecta a consumo de drogas como de alcohol, la prevalencia del consumo es el doble o más en el caso de los afectados por violencia homofóbica frente a aquellos afectados por violencia escolar en general.

Gráfico 14. Consumo de alcohol y drogas en el colegio



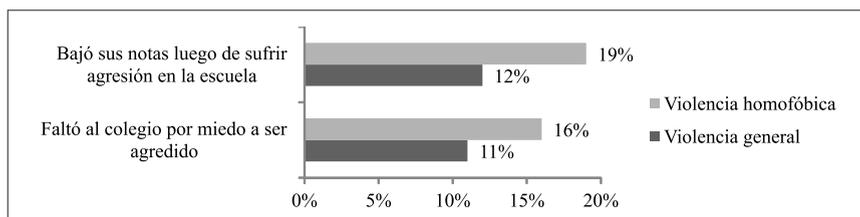
Fuente: Minedu (2013). Elaboración propia.

Ausentismo y bajo rendimiento

El ausentismo escolar y el bajo rendimiento, también, son problemas asociados con la violencia escolar (Román & Murillo, 2011; García & Ascensio, 2015). Al preguntar a los estudiantes sobre si bajaron sus notas luego de sufrir alguna agresión en la escuela, el 12% de los afectados por violencia escolar declararon que sí, que ese fue un efecto de la agresión. Entre los afectados por violencia homofóbica, esta cifra es mayor: alcanza el 19%, lo que quiere decir que casi 1 de cada 5 afectados por violencia homofóbica disminuyó sus notas como consecuencia de esta violencia. A diferencia de otras formas de violencia, la violencia homofóbica tiene un mayor impacto en el rendimiento escolar de sus víctimas.

Asimismo, de los afectados por violencia escolar en general, el 11% manifiesta haber faltado al colegio por temor a ser agredido, cifra que se eleva a 16% en el caso de los afectados por violencia homofóbica. Nuevamente, se observa que el impacto de la violencia homofóbica en sus víctimas, al punto de faltar a clases por temor a futuras agresiones, es mayor que otros tipos de violencia escolar.

Gráfico 15. Ausentismo y bajo rendimiento producto de la violencia



Fuente: Minedu (2013). Elaboración propia.

Mediante el análisis de la violencia en relaciones de pareja y dentro de la familia, el consumo de alcohol y drogas, y el ausentismo y bajo rendimiento escolar como consecuencias de la violencia escolar, sostenemos que la población de estudiantes afectados por violencia homofóbica resulta una población más vulnerable a problemas asociados a la violencia.

6. Conclusiones

Si bien la violencia homofóbica en la escuela es un tipo de violencia escolar, el presente estudio da cuenta de que su dinámica tiene particularidades que hacen necesaria una aproximación específica y a profundidad de dicho fenómeno. En primer lugar, se ha encontrado relación entre ser afectado por violencia homofóbica, y ser hombre y estudiar en escuelas urbanas, por lo que

sostenemos que la violencia escolar homofóbica se perfila como un fenómeno principalmente masculino y urbano. La violencia homofóbica hacia aquellos estudiantes que muestran prácticas o expresiones consideradas femeninas sería parte constitutiva del proceso de construcción de masculinidades en la escuela. Mientras que, en el ámbito urbano, si bien conviven mayor diversidad de expresiones, operan ciertos mandatos que jerarquizan y/u homogenizan dichas diversidades; entre estas, la regulación social de las expresiones sexuales y de género no hegemónicas en los espacios públicos y virtuales. Sin embargo, queda pendiente empezar a explorar bajo qué lógicas opera la violencia homofóbica en las escuelas rurales, y en los casos en que las afectadas son niñas o adolescentes mujeres.

En segundo lugar, al analizar sus manifestaciones, la violencia escolar por homofobia hostiga de manera más sistemática a sus víctimas que otros tipos de violencia. La incidencia de violencia sexual entre afectados por violencia homofóbica es el doble que entre los afectados por violencia en general. Más de la tercera parte de afectados por violencia homofóbica ha sido víctima de tocamientos indebidos.

En tercer lugar, se observa que los afectados por violencia homofóbica tienen menor percepción de buen clima escolar, y están menos satisfechos con su cuerpo y su vida que los afectados por violencia escolar en general. Esto tendría relación con la mayor incidencia de agresión y violencia sexual que se ejerce sobre este grupo.

En cuarto lugar, los estudiantes afectados por violencia escolar homofóbica resultan una población más vulnerable a problemas como el consumo de alcohol y drogas; el ausentismo y el bajo desempeño escolar; y el ser parte (víctima/agresor) de relaciones violentas en otros entornos, como el hogar y la pareja. Esto podría estar asociado con la falta de apoyo, o incluso victimización múltiple, en distintos ámbitos cuando se trata de prácticas homofóbicas que suelen ser naturalizadas. Asimismo, puede vincularse con el menor bienestar subjetivo, que suele ser una condición que posibilita prácticas de riesgo y conductas destructivas y autodestructivas.

Estos resultados plantean la necesidad de seguir indagando en la violencia homofóbica como un fenómeno que atraviesa todas las relaciones sociales, entre ellas, las que tienen lugar en la escuela. Del mismo modo, se hace necesario y urgente fomentar una cultura de respeto de la diversidad en la escuela, específicamente de respeto a las diversidades sexuales y de género. Esto contribuiría, por un lado, a combatir la violencia homofóbica y, por otro, a proteger a los estudiantes que son afectados por este tipo de violencia, en tanto el respaldo de la institución escolar es clave para la atención de estos casos.

Nota biográfica

LUCERO CUBA VARAS

Es socióloga y estudiante de la Maestría de Estudios de Género de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Investiga temas de género, educación y diversidad sexual. Ha trabajado en evaluación y políticas educativas en el Ministerio de Educación y, a la fecha, en el Centro de Medición, Evaluación y Certificación de la PUCP.

TOMÁS OSORES GONZÁLES

Es sociólogo y magíster en Territorios, Espacios, Sociedades por la EHESS. Investiga temas de pobreza multidimensional contextos peruanos y focalización en la Dirección de Diseño de Investigación, del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social.

Referencias

- Alfarache, A. (2009). Las mujeres lesbianas y la antropología feminista de género. Recuperado de <http://www.caladona.org/grups/uploads/2009/08/las-mujeres-lesbianas-y-la-antropologia-feminista-de-genero-a-alfarache.pdf>
- Bourdieu (1999). Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción, 2ª edic. Barcelona: Anagrama
- Amemiya, I., Oliveros, M. & Barrientos, A. (2009, diciembre). Factores de riesgo de violencia escolar (bullying) severa en colegios privados de tres zonas de la sierra del Perú. *Anales de la Facultad de Medicina* [en línea], 70(4), 255-258.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. México D.F.: Editorial Paidós.
- (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Buenos Aires: Paidós.
- Cáceres, C. F., Salazar, X. (Eds.) (2013). «Era como ir todos los días al matadero...» *El bullying homofóbico en instituciones educativas públicas en Chile, Guatemala y Perú* (documento de trabajo). Lima: IESSDEH / UPCH / PNUD / Unesco.
- Callirgos, J. C. (1995). *La discriminación en la socialización escolar* (separata). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cano, P., Gutiérrez, C. & Nizama, M. (2009). Tendencia a la violencia e ideación suicida en adolescentes escolares en una ciudad de la Amazonía peruana. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 26(2), 175-81.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2015). Violencia contra Personas Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans e Intersex en América [Informe]. OEA/Ser.L/V/II. Doc. 36. Consulta: 25 de marzo de 2017. <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/violenciapersonaslgbti.pdf>
- Connell, R. W. (2011, abril). Educando a los muchachos: Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas* (14), 156-171 Universidad Central Bogotá.
- Del Castillo, D. (2001). Los fantasmas de la masculinidad. En S. López, G. Portocarrero, R. Silva Santisteban, V. Vich (Eds.), *Estudios Culturales: discursos, poderes, pulsiones* (pp. 253-264). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.
- Espinosa, G. (2004, diciembre). Currículo y equidad de género en la primaria: Una mirada desde el aula. Estudio realizado en tres escuelas estatales de la ciudad Lima. En M. Benavides (Ed.), *Educación y procesos pedagógicos y equidad. Cuatro informes de investigación* (pp. 69-129). Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade).

- Forero-Londoño, O. F. (2011). La violencia escolar como régimen de visibilidad. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, Edición especial «La violencia en las escuelas», 4(8), 399-413.
- Flores-González, L. M. & Retamal-Salazar, J. A. (2011). Clima escolar y gestión compleja del conocimiento: Desafíos para la investigación educativa y la política pública en violencia escolar. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, Edición especial «La violencia en las escuelas», 4(8), 319-338.
- García, M. & Ascencio, C. (2015, julio-diciembre). Bullying y violencia escolar: Diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9-38.
- Instituto de Estudios Peruanos (2016). *La ciudadanía desde la escuela: Vivir en el Perú*. Serie Miscelánea, volumen 38. Lima: Instituto de Estudios Peruanos / Fundación Gustavo Mohme Llona.
- Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En T. Valdes & J. Olavarría (Eds.), *Masculinidad/es: Poder y crisis* (pp. 49-62), Santiago: Isis Internacional, Ediciones de las Mujeres N° 24.
- Lozano, I. & Rocha, T. (2011). La homofobia y su relación con la masculinidad hegemónica en México. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, vol 22, pp. 101-121.
- Ministerio de Educación (2013). *Encuesta de Convivencia Escolar 2013*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- _____ (2014). *Paz Escolar: Estrategia Nacional contra la Violencia Escolar (2013-2016)* (2ª edición). Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- _____ (2017). Sobre la violencia escolar en el Perú. Número de casos reportados en el SíseVe a nivel nacional (del 15 de setiembre de 2013 al 30 junio de 2017). *Síse ve. Contra la violencia escolar*. Recuperado de <http://www.siseve.pe/Seccion/Estadisticas>
- Mollericona, J., Copa, J. & Cadena, M. (2011). «Paradorcito eres, ¿no?». *Radiografía de la violencia escolar en La Paz y El Alto*. La Paz: Fundación PIEB.
- Morgade, G. (Comp.) (2011). *Toda educación es sexual: Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.
- Morgade, G. & Alonso, G. (Comps.) (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la «normalidad» a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Oliveros, M. & Barrientos, A. (2007). Incidencia y factores de riesgo de la intimidación (bullying) en un colegio particular de Lima-Perú, 2007. *Revista Peruana de Pediatría*, 60(3), 150-155.

- Oliveros, M., Figueroa, L., Mayorga, G., Cano, B., Quispe, Y. & Barrientos, A. (2008). Violencia escolar (*bullying*) en colegios estatales de primaria en el Perú. *Revista Peruana de Pediatría*, 61(4), 215-220.
- Ortiz-Hernández, L. & García, M. I. (2005). Efectos de la violencia y la discriminación en la salud mental de bisexuales, lesbianas y homosexuales de la Ciudad de México. *Cadernos de Saúde Pública*, 21(3), 913-925.
- Oyanedel, J. C. (2015). Violencia escolar y bienestar subjetivo infantil [diapositiva]. Consulta: 15 de marzo de 2017. http://www.ijvs.org/files/JC-Oyanedel_-_Violencia-Escolar-y-Bienestar-subjetivo-infantil.pdf
- Pacheco, B. (2015). Reflexiones sobre la no atención a la diversidad como violencia de la escuela. *Ciencia y Sociedad*, 40(4), 663-684.
- Penna, M. (2015). Homofobia en las aulas universitarias. Un metaanálisis. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 181-202.
- Penna, M. & Sánchez, M. (2015). Evaluación de la homofobia en los futuros docentes de educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 83-98.
- Pichardo, J. I. (2006). *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: Cogam.
- Prodócimo, E., Gonçalves, R., Rodrigues, R. & Bognoli, P. V. (2014). Violencia escolar: Reflexiones sobre los espacios de ocurrencia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 1-15. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no2/contenido-prodocimoetal.html>
- Promsex, Centro de Promoción y Defensa de los Derechos Sexuales y Reproductivos (2016). *Estudio nacional sobre clima escolar en el Perú 2016. Experiencias de adolescentes y jóvenes lesbianas, gays, bisexuales y trans en el ámbito escolar*. Lima: Promsex. Recuperado de <http://promsex.org/images/docs/Publicaciones/IAEPeruWebGlesen.pdf>
- Quaresma, D. (2013). Lo legitimado y lo estigmatizado: Género y sexualidad en la educación sexual. *Revista Interamericana de Psicología*, 47(3), 441-448.
- Red Peruana TLGB, Trans, Lesbianas, Gays y Bisexuales / Promsex, Centro de Promoción y Defensa de los Derechos Sexuales y Reproductivos (2015). *Informe Anual sobre Derechos Humanos de Personas Trans, Lesbianas, Gays y Bisexuales en el Perú 2014-2015*. Lima.
- René, R. (2014, enero-julio). La ciudad de la homofobia. Discriminación y violencia hacia las minorías sexuales en las urbes mexicanas. *Revista Latinoamericana de Geografía de Género*, 5(1), 180-207.
- Román, M. & Murillo, J. (2011, agosto). América Latina: Violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista Cepal*, 104, 37-54.
- Rondán, L. (2015) ¿Construyendo una masculinidad «alternativa» desde la escuela peruana? Una aproximación a la socialización masculina del joven en un colegio limeño de orientación alternativa. *Debates en Sociología*, 41, 103-131.

- Rosales, J. (2008). Las rutas del cuerpo en el currículo nacional. Un estudio sobre la socialización del cuerpo en las políticas educativas (tesis de licenciatura en Sociología). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Valdés, A. & Martínez, E. A. (2014). Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundaria. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3), 447-457.
- Vásquez, E. (2013). *Being a man in a transnational world: The masculinity and sexuality of migration* (Vol. 13). New York: Routledge.
- Viñuales, O. (2002). *Lesbofobia*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Weeks, J. (1998). La invención de la sexualidad. *Sexualidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Withaker, K., Shapiro, V. & Shields, J. (2015). Factores escolares protectores del riesgo de suicidio en adolescentes lesbianas, gays y bisexuales. *Journal of Adolescent Health*, 58(2016), 63-68.

Propuesta de análisis de la metodología
de clases matemáticas universitarias:
El modelo del conocimiento didáctico-matemático¹

*Proposal of analysis of the methodology
of the university mathematics lectures:
the didactical-mathematical model of knowledge*

Teresa Sofía Oviedo Millones

Pontificia Universidad Católica del Perú
sofia.oviedo@pucp.edu.pe

Recibido: 16-04-2017

Aprobado: 30-07-2017

1. Este artículo es parte de mi tesis de doctorado –aún en proceso– en Ciencias de la Educación en la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Resumen

Esta investigación se inscribe en el campo de formación matemática y didáctica de profesores. Desde esta perspectiva, ella informa y ejemplifica la aplicación del modelo del conocimiento didáctico-matemático (CDM) en el análisis de las metodologías de clases universitarias de matemática. Este modelo está basado en las herramientas teórico-metodológicas del enfoque ontosemiótico (EOS) del conocimiento y la instrucción matemática.

Este análisis adopta una perspectiva cualitativa: descriptiva e interpretativa con estudio de caso. Las fuentes de datos han sido transcripciones de las grabaciones de las clases de un docente muestra de estudio en un tema específico de matemáticas: funciones.

A partir de ello, se presentan resultados parciales con respecto a la aplicación del modelo CDM, los cuales muestran algunas de las características de la metodología de clase del docente en estudio. Se evidencian aspectos deficientes del conocimiento del docente, a partir de lo cual se incentiva a la reflexión sobre los conocimientos que se requiere en la gestión de enseñanza docente.

Palabras clave: Análisis de la información, enseñanza universitaria, formación de docentes, matemática, metodología

Abstract

This research focusses its attention in the field of mathematical and didactical teacher's instruction; in this field, the teacher plays a fundamental role in the improvement of the teaching and learning process. From this point of view, this research informs and shows specific examples of the application of the didactical mathematical knowledge (DMK), in the analysis of the methodology of university mathematics lectures. This model is based on the theoretical-methodological tools of the Onto Semiotic Approach (OSA) to mathematical knowledge and teaching. This analysis adopts a qualitative perspective: descriptive and interpretative whit case study. The data sources are the transcriptions of the video recording of the math lectures where the professor discusses a specific mathematics topic: functions.

This paper presents partial results regarding the application of the DMK model. These results show some characteristics of the professor's lecture methodology. It has been evidenced some deficiencies in the professor's knowledge, encouraging reflection on the knowledge required in the management of a professor's teaching.

Keywords: Information analysis, university teaching, teacher's instruction, mathematics, methodology

Propuesta de análisis de la metodología de clases matemáticas universitarias: El modelo del conocimiento didáctico-matemático

1. Introducción

El conocimiento de un profesor de matemáticas incluye muchos componentes adicionales al conocimiento matemático, tales como conocimientos para identificar la relación e interrelación entre estos conocimientos y su didáctica. «[...] estos conocimientos permitirán al profesor tener criterios para seleccionar las tareas, elaborar otras relacionadas, prever conflictos potenciales y planificar con sentido sus intervenciones en el aula» (Godino, Gonzato & Fernández, 2010, p. 342).

De acuerdo con Moreno y Azcárate (2003), en la mayoría de universidades, los docentes se inclinan a una enseñanza de carácter normativo, en la que es el estudiante un receptor pasivo del discurso del docente; frente a ello, proponen que debe haber un cambio en el papel del docente, que reflexione sobre su propia práctica para generar un aprendizaje más acorde con los diferentes estilos de aprendizaje de sus estudiantes. Además del dominio de la disciplina que se enseña, es necesario que el docente posea una didáctica estratégica en el desarrollo de sus clases. Sin embargo, uno de los problemas en didáctica de la matemática es la identificación de componentes del conocimiento del profesor requeridos para una enseñanza efectiva de tópicos específicos de la matemática. Ante este problema, es necesario caracterizar el conocimiento del profesor con la finalidad de que este reconozca en su metodología los aspectos matemáticos y didácticos para la gestión de una enseñanza idónea.

Existen varios modelos teóricos que «permiten analizar la actuación del profesor, describir la práctica docente, evaluar los conocimientos requeridos para una buena enseñanza de las matemáticas y consecuentemente elaborar planes de formación de profesores» (Godino, Batanero, Font & Giacomone, 2016, p. 285), es decir, caracterizar mediante sistemas de categorías el conocimiento requerido para la enseñanza de las matemáticas. Se encuentran, por ejemplo, los modelos de Schulman (1986, 1987): conocimiento del contenido, conocimiento pedagógico del contenido (PCK), conocimiento curricular, conocimiento pedagógico general, conocimiento de los estudiantes y sus características, conocimientos de los contextos educativos y conocimiento de los fines, propósitos y valores de la educación. Asimismo, se debe mencionar el estudio de Shoenfeld y Kilpatrick (2008) sobre la «proficiencia», así como la propuesta del cuarteto del conocimiento (KQ) de Rowland, Huckstep y Thwaites (2005), entre otros².

2. En la investigación de Pino-Fan y Godino (2015), se puede ver detalles al respecto.

Aunque la problemática de la enseñanza de las matemáticas se presenta en los diferentes niveles educativos, no existe un acuerdo universal sobre un marco teórico para describir el conocimiento de los profesores de matemática (Rowland & Ruthven, 2011). Bajo esta perspectiva, Godino (2009) realiza un análisis de los principales modelos de conocimiento matemático para la enseñanza, en los cuales identifica ciertas limitaciones, frente a las que propone un modelo teórico: el modelo del conocimiento didáctico-matemático (CDM). Dicho modelo contempla algunas de las categorías de los modelos anteriormente citados, que se complementan y desarrollan con las herramientas teórico-metodológicas del enfoque ontosemiótico (EOS) del conocimiento y la instrucción matemática (Godino & Batanero, 1994, 1998; Godino, Batanero & Font, 2007). Las categorías y subcategorías del modelo CDM posibilitan los conocimientos que deberían tener los docentes para la gestión adecuada del aprendizaje de sus estudiantes.

Con este modelo, entonces, se puede establecer –de acuerdo con la metodología de clases matemáticas utilizada por los docentes universitarios– un análisis pormenorizado, minucioso, de toda la trama de actividades realizadas en la actividad de enseñanza. Las categorías y subcategorías, así como las herramientas del EOS, las detallaremos de forma concisa en la siguiente sección.

El objetivo de esta investigación es mostrar, dentro de la metodología de clases del docente (muestra de estudio), las características de su conocimiento didáctico y matemático en el tema de funciones, analizado mediante el modelo CDM. A partir de ello, se busca inducir a que los docentes de matemáticas tomen conciencia de la trama de objetos y procesos que se ponen en juego en su actividad de enseñanza, y contemplen el análisis de sus clases para la mejora de su actividad de enseñanza. Para ello, se propone realizar este análisis mediante el modelo denominado «el modelo del conocimiento didáctico-matemático», que permite identificar sistemáticamente y minuciosamente estos objetos y procesos mediante categorías y subcategorías.

Se enfatiza que con el modelo CDM se han realizado varias investigaciones en el marco de formación de profesores de matemática y esto se aplica en los diferentes niveles educativos. En particular, en esta investigación, se aplica este modelo a la enseñanza matemática en el nivel universitario.

De los cinco niveles del EOS, que se detallan en la siguiente sección, se aplica de manera parcial el primer nivel, el segundo nivel y quinto nivel respectivamente: sistema de prácticas matemáticas, configuración de objetos y procesos, y la idoneidad didáctica. Las dimensiones del CDM que se utilizan corresponden a dos de las tres dimensiones: parte de la dimensión matemática y parte de la dimensión didáctica (las facetas epistémica, interaccional y mediacional), cuyos análisis son parte de una investigación más amplia, en la que se considera todas las dimensiones del CDM y todos los niveles del EOS.

2. Marco teórico

En esta investigación, se propone el modelo del conocimiento didáctico-matemático (Godino, 2009; Pino-Fan & Godino, 2015) para el análisis de la metodología de clases matemáticas universitarias. Se eligió este modelo, porque surge como un compendio del análisis de las investigaciones de modelos teóricos vistos anteriormente. Además, este organiza sistemáticamente categorías y subcategorías de conocimientos que deberían tener los docentes para gestionar adecuadamente los aprendizajes de sus estudiantes basándose en la aplicación de las herramientas de análisis didáctico propuestas por el enfoque ontosemiótico (EOS) del conocimiento y la instrucción matemática (Godino & Batanero, 1994, 1998; Godino, Batanero & Font, 2007), que permiten realizar un estudio minucioso de las diversas categorías de conocimientos del docente de matemáticas. A continuación, se describirá de manera concisa las herramientas del EOS y las categorías y subcategorías del modelo CDM.

En diversas investigaciones realizadas en el marco del EOS (Godino & Batanero, 1994; Font & Godino, 2006; Godino, Contreras & Font, 2006; Godino, Font & Wilhelmi, 2006; Godino, Font, Wilhelmi & Castro, 2007; Godino, Bencomo, Font & Wilhelmi, 2006), se han propuesto cinco niveles o tipos de análisis aplicables a un proceso de estudio matemático (ya planificado o bien ya implementado). El primero corresponde a las prácticas matemáticas (operativas y discursivas). En el EOS, la actividad de resolución de problemas es la actividad central en la construcción del conocimiento matemático. Se consideran los significados institucionales (referencial, pretendido, implementado y evaluado) y los significados personales (global, declarado y logrado). En la realización de las prácticas matemáticas, intervienen y emergen objetos de diversos tipos, de acuerdo con la función que desempeñan en dichas prácticas. Todos los objetos están interconectados entre sí mediante funciones semióticas referenciales y operacionales, a partir de lo cual se forman configuraciones ontosemióticas de prácticas, objetos y procesos.

El segundo nivel corresponde a la configuración de objetos y procesos matemáticos emergentes e intervinientes en las prácticas matemáticas. En este caso, el EOS propone una tipología de objetos primarios emergentes de las prácticas matemáticas: situaciones-problema, elementos lingüísticos, conceptos, propiedades, procedimientos y argumentos. Estos seis tipos de objetos se relacionan entre sí y forman configuraciones que se definen como las redes de objetos intervinientes y emergentes de los sistemas de prácticas, y las relaciones que se establecen entre los mismos. Las configuraciones pueden ser epistémicas (redes de objetos institucionales) o cognitivas (redes de objetos personales), y se construyen a partir del planteamiento y resolución de una situación problema. Estos seis tipos de objetos primarios se complementan y enriquecen mediante cinco facetas o dimensiones duales: personal e institucional, ostensiva y no ostensiva, ejemplar y tipo, elemental y sistémica, y expresión y contenido. La emergencia de los objetos primarios tiene lugar mediante los respectivos

procesos matemáticos de comunicación, problematización, definición, enunciación, elaboración de procedimientos y argumentación. Además, las dimensiones duales dan lugar a los siguientes procesos cognitivos/epistémicos:

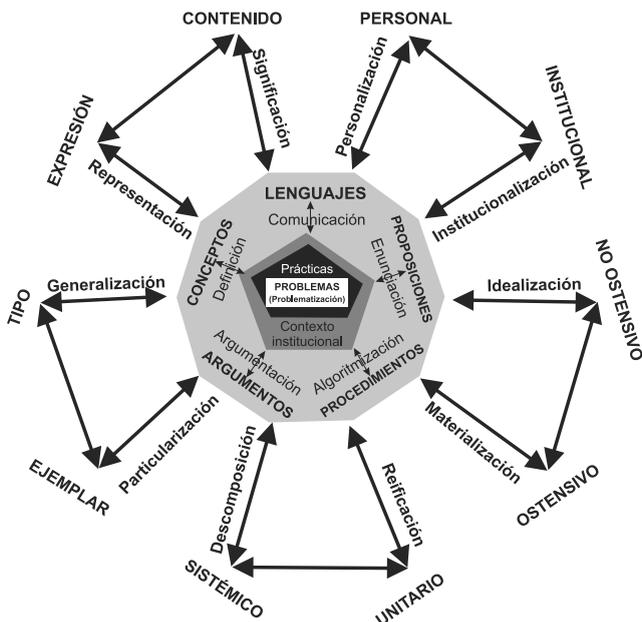
- Institucionalización-personalización,
- Generalización-particularización,
- Análisis/descomposición-síntesis/reificación,
- Materialización/concreción-idealización/abstracción
- Expresión/representación-significación.

En el tercer nivel, se encuentran la configuración didáctica y las trayectorias didácticas. Las configuraciones didácticas y su articulación en trayectorias didácticas están condicionadas y soportadas por una compleja trama de normas y metanormas (D'Amore & Godino, 2007) que regulan la dimensión epistémica de los procesos de estudio (primer y segundo nivel de análisis) y regulan otras dimensiones de los procesos de estudio (cognitiva, afectiva, etc.).

Desde el cuarto nivel, que corresponde a la identificación de normas y metanormas, se regulan la dimensión epistémica de los procesos de instrucción (niveles 1 y 2) y también otras dimensiones de estos procesos (cognitiva, afectiva, etc.). Finalmente, el quinto nivel, sobre la valoración de la idoneidad didáctica, consiste en un criterio general de adecuación y pertinencia de las acciones de los agentes educativos, de los conocimientos puestos en juego y de los recursos usados en un proceso de estudio matemático. El sistema de indicadores empíricos identificados en cada una de las facetas constituye una guía para el análisis y reflexión sistemática que aporta criterios para la mejora progresiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para determinar la idoneidad didáctica, se deben articular coherente y sistemáticamente seis componentes: idoneidad epistémica, idoneidad cognitiva, idoneidad interaccional, idoneidad mediacional, idoneidad afectiva e idoneidad ecológica.

A continuación, en el gráfico 1, se presenta los objetos y procesos que intervienen en las prácticas matemáticas.

Gráfico 1. Objetos y procesos que intervienen en las prácticas matemáticas



Fuente: Godino (2014, p. 23)

El modelo CDM explicita el vínculo y la interacción entre las seis facetas implicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas –epistémica, cognitiva, afectiva, interaccional, mediacional y ecológica, las cuales serán detalladas más adelante-. En general, el modelo CDM presenta tres dimensiones: dimensión matemática, dimensión didáctica y dimensión metadidáctica matemática.

La primera propone tres categorías globales del conocimiento sobre el contenido matemático: conocimiento común del contenido, conocimiento avanzado del contenido y conocimiento especializado. La primera categoría remite a los conocimientos matemáticos no necesariamente orientados a la enseñanza, que el profesor debe poner en juego para resolver situaciones problemáticas en relación con un tema de matemáticas de un nivel educativo concreto en el que se enmarca la situación problema. Dicho conocimiento se analiza a través de la faceta epistémica. La segunda categoría –conocimiento avanzado del contenido– refiere a un conocimiento matemático que supone que el profesor, además de saber resolver situaciones problemáticas sobre un determinado tema y nivel, debe poseer conocimientos más avanzados que los previstos en el currículo. Ello se analiza a través de la faceta epistémica. Finalmente, el conocimiento especializado consiste en un conocimiento que diferencia al profesor de otras personas que saben matemáticas. Además de implicar conocimiento

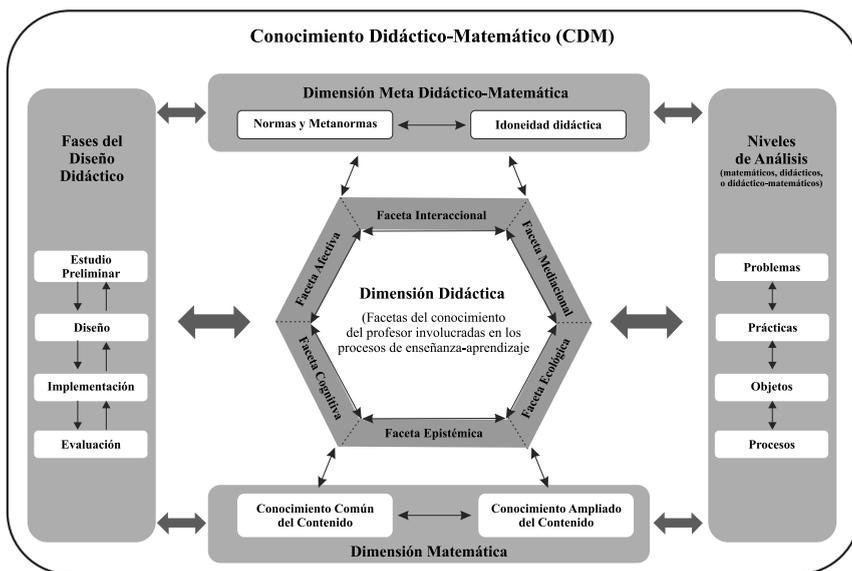
común y parte del conocimiento avanzado, «debe incluir la pluralidad de significados del objeto, la diversidad de configuraciones de objetos y procesos inherentes a tales significados y las necesarias articulaciones inherentes entre los mismos» (Pino-Fan, Godino & Font, 2013, p. 6). Este conocimiento es interpretado desde la faceta epistémica e incluye cuatro subcategorías: conocimiento del contenido especializado, conocimiento del contenido en relación con los estudiantes, conocimiento del contenido en relación con la enseñanza, y conocimiento del contenido en relación con el currículo. Para el análisis de estas categorías, se emplean herramientas teóricas del EOS.

La dimensión didáctica del modelo CDM comprende las seis facetas antes mencionadas:

- Faceta epistémica: conocimiento especializado de la dimensión matemática
- Faceta cognitiva: conocimiento sobre los aspectos cognitivos de los estudiantes
- Faceta afectiva: conocimiento sobre los aspectos afectivos, emocionales y actitudinales de los estudiantes
- Faceta interaccional: conocimiento sobre las interacciones que se suscitan en el aula
- Faceta mediacional: conocimiento sobre los recursos y medios que pueden potenciar los aprendizajes de los estudiantes
- Faceta ecológica: conocimiento sobre los aspectos curriculares, contextuales, sociales, políticos, económicos, etc., que influyen en la gestión de los aprendizajes de los estudiantes

En el gráfico 2, se muestra las dimensiones y componentes del modelo del conocimiento didáctico-matemático.

Gráfico 2. Dimensiones y componentes del modelo del conocimiento didáctico-matemático (CDM)



Fuente: Pino-Fan y Godino (2015, p. 103).

3. Metodología

La metodología que se utilizó fue de carácter cualitativo, correspondiente a un estudio de caso. Se realizó la descripción y análisis de la clase de un profesor en el tema de funciones matemáticas. Se analizaron las dos primeras clases (220 minutos) de funciones matemáticas de un curso de Matemática que dictó un docente de una institución universitaria en el lapso de 2 horas cada clase (con 60 alumnos matriculados en un curso de Matemática de primer semestre académico).

Se recogieron los datos a través de videos que realizó la investigadora para registrar las clases del docente muestra de estudio. Se aplicó la técnica de observación no participativa y se llevó a cabo el análisis de contenido de las transcripciones de los videos de las clases del docente. Previamente, para poder hacer la filmación de las clases del docente, se pidió permiso a la autoridad correspondiente de la institución en que se realizó esta investigación, así como al docente en estudio, aclarando los fines académicos de esta investigación tanto por escrito como oralmente. De este modo, se obtuvo el consentimiento para la filmación de las clases. A su vez, el docente del curso informó a los alumnos que las clases iban a ser filmadas para una investigación académica.

En este estudio, se consideran las dos primeras clases del docente, que fueron transcritas y posteriormente analizadas de acuerdo con el «modelo del conocimiento didáctico-matemático», que se basa en las herramientas teórico-metodológicas del enfoque ontosemiótico (EOS) del conocimiento y la instrucción matemática. Es decir, a partir de las categorías que propone el modelo CDM y con la aplicación de las herramientas que proporciona el EOS, fue posible analizar, interpretar y caracterizar los conocimientos del profesor de matemática, muestra de estudio. Ello comprende la promoción de su conocimiento común, ampliado y especializado en la resolución de tareas mediante distintos procedimientos, en la movilización de diversas representaciones, en la vinculación de objetos matemáticos y que integren el significado holístico para dicho objeto (Pino-Fan, Godino & Font, 2011), es decir, que se integre los diferentes significados parciales de las funciones.

Cabe anotar que, en esta investigación, se analizaron las facetas epistémica, interaccional y mediacional del docente de la dimensión didáctica del modelo CDM, aplicando tres de los niveles del EOS (como se mencionó anteriormente en la parte introductoria). Se realizó la aplicación de este modelo en la determinación de la metodología de la clase del docente muestra de estudio. Para ello, se diseñó un instrumento de análisis de la información basado en los criterios de idoneidad didáctica de los indicadores de idoneidad (Godino, 2013).

4. Resultados

A continuación, se presentan los resultados del significado de función que el docente utiliza en su práctica matemática (primer nivel del EOS), así como los resultados de los análisis en la dimensión matemática (faceta epistémica, en la que se aplican el segundo y quinto nivel del EOS) y del análisis de la dimensión didáctica (faceta interaccional y mediacional). Se debe considerar que esto se realiza de acuerdo con las transcripciones de video de las clases del docente.

Para empezar, se exponen los resultados de los análisis de las dos clases observadas del docente con respecto a funciones lineales y funciones cuadráticas (dominio, rango, gráficas, diferencia entre las funciones). Para la dimensión matemática en la faceta epistémica, y para la dimensión didáctica en las facetas interaccional y mediacional, los resultados se muestran en correspondencia con la numeración de los indicadores de los anexos 2, 3 y 4.

4.1 Resultados de la dimensión matemática en el sistema de prácticas matemáticas (primer nivel del EOS)

El docente aplica cinco de los seis significados holísticos de referencia de la función mencionados en Parra (2015). Sobre esa base, se puede considerar

idoneidad en cuanto a los significados³ de la función en los sistemas de prácticas que utiliza en su clase. A partir de estos significados, de acuerdo con los análisis de las clases del docente, se puede dar cuenta del significado personal del docente, es decir, del significado de la función que utiliza el docente en su clase, y que ha sido tomado como referencia de los libros de texto que se le ha sido asignado o de los libros que él mismo considera para sus sesiones.

A continuación, se detallan aquellos significados personales que el docente que utilizó en sus clases de función:

- La función como correspondencia: Tiene sus raíces en el desarrollo del concepto de número «[...] En este sentido se entenderá por correspondencia a aquello que asocia elementos entre dos conjuntos» (Parra, 2015, p. 56).
- La función como representación gráfica: Esta acepción surge de la intención de representar la relación de variabilidad entre magnitudes físicas por medio de gráficas. «[...] Por otro lado, la idea de función como curva es parte del significado de función como expresión gráfica» (Parra, 2015, p. 57).
- La función como expresión analítica: «[...] Euler apoyado en las nociones de su maestro Bernoulli, propone la siguiente definición de función: *Una función de una cantidad variable es una expresión analítica compuesta de cualquier forma que sea, de esta cantidad y de números o cantidades constantes*» (Parra, 2015, p. 58).
- La función como correspondencia arbitraria:

[...] Esta acepción de la función es definida ampliamente por Dirichlet (1837), quien la enuncia de la siguiente manera: *Si una variable y está relacionada con otra variable x de tal manera que se atribuya un valor numérico a x hay una regla según la cual queda determinado un único valor de y, entonces se dice que y es una función de la variable dependiente x* (Parra, 2015, p. 59).

- La función a partir de la teoría de conjuntos:

[...] La influencia que dicha teoría posee sobre la noción de función, permite establecer la definición formal del objeto matemático función: Sean X e Y dos conjuntos no vacíos. Una función f definida en un conjunto X y con valores en Y es una ley mediante la cual se hace corresponder a cada elemento de X un elemento de Y . Se dice también que f es una aplicación de X en Y . Para un elemento genérico $x \in X$ denotaremos habitualmente por $f(x)$ el elemento Y correspondiente a ese x , y se dirá

3. Según el EOS, los significados pueden ser institucionales o personales. El significado de un objeto personal es el sistema de prácticas personales de un individuo para resolver el campo de problemas del que emerge un objeto en un momento dado.

también que $f(x)$ es el valor de la función f en x , esto se expresa a veces mediante la igualdad $y = f(x)$ (Parra, 2015, p. 59).

De acuerdo con los significados de función utilizados por el docente, se puede considerar que este tiene una idoneidad alta en la dimensión matemática con respecto a los significados personales de función.

4.2 Resultados de la dimensión matemática en la faceta epistémica

En el análisis epistémico, se identificaron los objetos primarios utilizados del EOS (elementos lingüísticos, conceptos, procedimientos, propiedades y argumentos) en la explicación de la resolución de ejercicios planteados por el docente muestra de estudio. En un análisis anterior⁴, se realizó la construcción del significado de referencia para las funciones para poder realizar la identificación de los conocimientos didácticos matemáticos en esta faceta epistémica.

A continuación, se presentan los resultados del análisis según los componentes y los indicadores de la idoneidad epistémica de las funciones –expuestos en el anexo 2–, que están basados en los componentes e indicadores de la idoneidad epistémica (Godino, 2011) planteados en el anexo 1.

Conocimiento común

1. El docente identifica los conocimientos básicos referidos a las funciones, además de que realiza su presentación formal de acuerdo con el significado epistémico, utilizando cinco significados para las funciones de los seis significados holísticos de las funciones (Parra, 2015).

Conocimiento especializado

a. Situaciones-problemas

2. Las situaciones que propone el docente se restringen a ejercicios de funciones en el contexto matemático, es decir, sin otra contextualización. Sin embargo, para la explicación introductoria del tema, hizo referencia a situaciones relacionadas con un contexto extra-matemático.
 - 2.1. El docente, durante las dos horas de clase, planteó ejercicios en contexto gráfico. Se observó que realizó los procesos de simbolización; representación; y, de lo particular, estableció una generalización.

4. Dicho análisis se enfocó en los significados de referencia de las funciones identificados en los libros de texto usados por el docente en su clase. Estos no se muestran en esta investigación, debido a que se trata de un análisis bastante amplio, que es parte de la investigación de mi tesis de doctorado, la cual sigue en proceso.

- 2.2. El docente, durante las dos horas de clase, propuso ejercicios en contexto algebraico. Se registró que llevó a cabo los procesos de simbolización; representación; y, de lo particular, planteó una generalización.
- 2.3. El docente combinó el contexto gráfico y el analítico durante las dos horas de clase. Los procesos que realizó son los mencionados anteriormente.
3. El docente propuso situaciones contextualizadas en la parte introductoria del tema de funciones, es decir, al inicio de su primera clase, para llegar a un concepto determinado con respecto a las funciones. No obstante, no presentó situaciones específicas de generación de problemas en la parte introductoria de la clase ni durante el resto de la clase. Luego de la parte introductoria del tema, explicó los significados de los objetos relacionados con al tema de funciones, mediante ejercicios sin contextualización.
 4. El docente explicó las situaciones contextualizadas conforme al nivel de los estudiantes. En la medida que sus estudiantes se encuentran en el primer semestre académico, les hizo recordar las funciones de manera sencilla, con temas de funciones que se imparten en el colegio. Sobre esa base, luego, amplió su explicación en términos matemáticos más formales. Por ejemplo, anotó la diferencia entre función afín y función lineal (generalmente, los estudiantes recién egresados de la escuela secundaria no toman en cuenta esta diferencia).

b. Elementos lingüísticos

5. El docente utilizó distintos modos de expresión, con excepción de la tabulación. Partiendo de Duval (2014), podemos afirmar que solo realizó tratamientos, es decir, representaciones de las funciones dentro de un mismo registro.
6. El docente usó el lenguaje propio de las matemáticas que explicó. Esto se puede constatar con el significado de referencia – que se compara con el lenguaje usado por el docente⁵.

c. Elementos regulativos (Definiciones, proposiciones, procedimientos)

El docente desempeña el rol de ser quien asume la institucionalización en la explicación de los temas tratados en clase con respecto a las funciones y no negocia estos significados con los estudiantes. Es decir, no promueve la participación de los estudiantes en la interpretación de las funciones, aunque sí incentiva a que los estudiantes se expresen durante la explicación de los temas, haciéndolos participar de lo que está explicando. En esa línea, el docente presenta los enunciados y los procedimientos básicos de las funciones lineales.

5. Este no se muestra en este artículo, debido a que forma parte de la investigación en curso de mi tesis de doctorado.

les y cuadráticas haciendo fluir el entendimiento de los estudiantes que están recordando el tema, pues son estudiantes recién egresados de la educación secundaria. Dentro de esa dinámica, el docente no aplicó el modo de expresión tabular, no interpretó los resultados obtenidos luego de realizar las representaciones, ya sean mediante la regla de correspondencia o a través de la gráfica.

En general, la explicación de la clase del docente es adecuadamente estructurada y ordenada. Asimismo, utiliza el lenguaje propio del significado epistémico de las funciones. Sus procedimientos, en los ejercicios desarrollados, están centrados en lo algebraico-algorítmico. En relación con ello, se debe precisar que no realizó problemas, solo ejercicios. Con respecto a la interpretación de los resultados en la resolución de ejercicios, el docente se limitó a dar la explicación de manera formal de los resultados obtenidos.

d. Argumentos

7. Al abordar las funciones cuadráticas, el docente pudo haber explicado más detalladamente la ubicación de los pares ordenados en el plano cartesiano. En la medida que no utilizó el lenguaje tabular, no realizó dicha explicación. En cuanto a los modos de expresión (verbal, gráfico, simbólico) del docente en el procedimiento de resolución de ejercicios, utilizó la formalización clara y detallada acorde con los significados epistémicos de la función.
8. El docente, en general, institucionaliza los significados de las funciones haciendo participar a los estudiantes, pero para que lleguen a lo que él ha planteado.

En general, en la idoneidad epistémica del docente, los objetos y procesos del EOS que utilizó fueron bien estructurados, de manera que detallaron la formalización de los significados de los objetos matemáticos de la función. Los procesos empleados correspondieron a la simbolización, la representación, la particularización, la generalización y la algoritmización, según los siguientes objetos: lenguajes, proposiciones, procedimientos, argumentos y conceptos. Además, realizó el proceso de tratamiento de expresiones simbólicas.

Conocimiento ampliado

Relaciones (conexiones, significados)

9. El docente realiza tratamientos, pero no institucionaliza la importancia de estos; es decir, en este caso, no relaciona ni articula de manera significativa los objetos matemáticos.

4.3 Resultados de la dimensión didáctica en la faceta interaccional

A continuación, se presenta los resultados del análisis de acuerdo con los componentes e indicadores de la idoneidad interaccional (Godino, 2014) dados en el anexo 3.

Interacción entre los alumnos

10. El docente, al finalizar aproximadamente una hora de clase, dio un tiempo aproximado de diez minutos para que los estudiantes conversen, consulten entre sí y también le consulten a él. De este modo, favoreció el diálogo entre los alumnos.
11. Como los estudiantes que se sentaron en las primeras filas son generalmente los que participan en clase, cuando el docente plantea preguntas, hace que participen también aquellos que se encuentran sentados en las últimas filas llamándolos por su nombre.

Autonomía

12. Después de aproximadamente una hora de clase, el docente brindó unos diez minutos para que los estudiantes, desde sus carpetas, lo llamen para hacerle consultas; él fue explicando conforme lo llamaban. En paralelo, los alumnos podían consultarse entre sí. Cabe anotar que, en esa dinámica, el docente no dio nuevos ejemplos o contraejemplos para que los estudiantes exploren o presenten soluciones, sino que el tiempo que otorgó para que pregunten o se consulten entre ellos se orientó a los objetos matemáticos explicados en la clase.

Evaluación formativa

13. En este caso, se puede intuir que el docente aprecia cómo los estudiantes van entendiendo el tema. Aclara sus dudas, mientras que las consultas frecuentes las aclara en la pizarra para que las puedan entender todos los estudiantes.

Interacción docente-discente

14. El docente tuvo empatía con los estudiantes. Como este tema de funciones se desarrolló casi al final del semestre académico, él ya sabía los nombres de los estudiantes. Además, tuvo una actitud jovial y hacía reír a sus estudiantes de forma espontánea, según cómo iba avanzando la clase. A partir de ello, los estudiantes tenían confianza al responder a las preguntas planteadas por el docente durante su sesión.

De 60 matriculados, asistieron aproximadamente 50 alumnos a las 2 clases. Eran pocos los alumnos que participaban cuando el docente elaboraba una pregunta mientras explicaba el tema. Generalmente, participaban aquellos estudiantes que estaban sentados en las tres primeras filas de carpetas. Sin embargo, el docente trataba de incluir a los alumnos que se sentaban en las filas lejanas de la pizarra, dirigiéndose a estos por su nombre. En general, el docente logró que sus alumnos participaran a través de preguntas dirigidas a todos o algunos en particular. En ese contexto, el docente es el resolutor y el expositor en toda la clase, mientras que sus estudiantes se limitan a responder cuando la pregunta va dirigida a ellos. En lo que respecta a las preguntas que hizo el docente, en general, estas se enfocaron en el tipo de funciones, el dominio y su gráfica. Como parte de la explicación, el docente mostró las diferencias entre las funciones de forma algebraica y, también, de manera gráfica.

4.4 Resultados de la dimensión didáctica en la faceta mediacional

A continuación, se presenta los resultados del análisis de acuerdo con los componentes y los indicadores de la idoneidad mediacional (Godino, 2011) planteados en el anexo 4.

Recursos materiales

15. Los materiales que utilizó el docente fueron el libro de texto y la pizarra. En ese sentido, se constata la falta de recursos mediacionales en la implementación de la clase; no se favorece la utilización de recursos digitales. Por ejemplo, habría sido motivador y preciso detallar, en determinados momentos de la clase, las gráficas de las funciones con *software* libres que se ofrecen en la red.

Distribución del tiempo

16. El tiempo de clase está bien establecido, a partir de lo cual las explicaciones de todos los objetos matemáticos mencionados en clase llegan a buen término. El tiempo estuvo estructurado de la siguiente forma:
 - Tiempo para la introducción
 - Tiempo para la definición de conceptos y, a la vez, de ejercicios
 - Tiempo en que realiza una síntesis del tema
 - Tiempo para que los estudiantes resuelvan sus dudas
 - Tiempo al final de la clase para que los alumnos se acerquen al docente a consultarle sus dudas

Número de alumnos, horario y condiciones del aula

17. La clase está compuesta por un número significativo de estudiantes: aproximadamente, 60 estudiantes para un aula relativamente amplia. En cuanto al horario, parece adecuado, en la medida que la clase se dicta durante las primeras horas de la tarde. Asimismo, las condiciones del aula son favorables: buena iluminación, cortinas oscuras y claras para el manejo del ambiente del aula⁶, proyector, escritorio para el docente con computadora incorporada, carpetas distribuidas por siete filas y dos columnas, de modo que en cada fila se podían sentar cuatro estudiantes.

De acuerdo con todos los resultados vistos anteriormente se muestra, en síntesis, la idoneidad epistémica, interaccional y mediacional del conocimiento matemático y didáctico del docente en los anexos 5, 6 y 7.

5. Conclusiones

A partir de los resultados de los componentes y los indicadores del conocimiento matemático y didáctico del docente, presentados en la sección anterior y sintetizados en los anexos 5, 6 y 7, se puede afirmar que el conocimiento matemático del docente fue mayor que su conocimiento didáctico. Asimismo, el conocimiento matemático y didáctico del docente fue medio.

En cuanto a la idoneidad matemática en la faceta epistémica del docente, se observó que, en las explicaciones del docente, faltó detallar las diferencias entre las funciones y argumentar los resultados de los ejercicios. Puesto que el tema de funciones es de gran importancia en la formación académica de los estudiantes, y dado que los mismos tienen muchas dificultades en cuanto a su significado y representación, tendría que ser fundamental hacer una clase con todos los detalles de las funciones para contribuir con un mejor entendimiento por parte de los estudiantes.

En lo que respecta a la idoneidad didáctica interaccional del docente, se puede indicar que se requiere que el docente trate de involucrar más a los estudiantes en su aprendizaje, que ellos sean los que lleguen a una solución o afirmación por sí mismos. En esa dinámica, el rol del docente sería el de un mediador, que institucionalice los significados de las funciones una vez que haya habido discusión y participación por parte de los estudiantes. Para ello, se requeriría que, en la explicación de los temas, se planteen situaciones problemáticas que ayuden a definir los conceptos, a entender los procesos y a interpretar los resultados. Estas situaciones se tendrían que articular de modo que los estudiantes aprendan de manera significativa los lenguajes, las reglas, los argumentos, lo

6. Con estas cortinas, en caso se proyectara algo en pizarra, se podía oscurecer el ambiente y, en caso se quisiera tener abiertas las ventanas sin que entrara el viento, se podía mantener las cortinas claras para que taparan las ventanas.

cual tendría que ser análogo para los ejercicios presentados por el docente.

En relación con la idoneidad didáctica mediacional del docente, se puede afirmar que el docente tendría que contar con mayor variedad de estrategias y recursos didácticos que facilite un protagonismo de los estudiantes en la construcción de sus conocimientos, que permita una confrontación entre los estudiantes y los conocimientos recibidos para que haya una mayor interacción entre los mismos estudiantes, y entre estos y el docente. Asimismo, se sugiere el uso de tecnología en sus clases como un medio –por ejemplo– para notar las diferencias entre los tipos de funciones, los dominios, los rangos, y entre las gráficas y las funciones.

Para caracterizar los conocimientos matemáticos y didácticos que utiliza este docente en su metodología de clase, al abordar el tema de función, se tendría que triangular la información que nos da el análisis de las clases del docente con entrevistas, que es parte de una investigación más amplia (que está en curso). Considerando todas las clases que el docente dictó sobre el tema de las funciones (no solo dos de sus clases), y realizando todos los análisis con todas las dimensiones del CDM y los niveles mencionados del EOS, se podría caracterizar el conocimiento didáctico y matemático del docente. Esto forma parte de una investigación más amplia, que –como ya se ha señalado– está en proceso.

En este artículo, se ha pretendido mostrar el modelo del conocimiento didáctico-matemático como una alternativa de análisis para las clases de matemática a nivel universitario con el fin de ayudar, según se requiera, a realizar modificaciones dentro de la práctica docente, cualquiera sea la metodología que se aplique en clases. En el análisis de dichas clases, mediante la aplicación de 3 de los 5 niveles del EOS (nivel 1: sistema de prácticas matemáticas; nivel 2: configuración de objetos y procesos; y nivel 5: la idoneidad didáctica) se pudo describir «¿qué ha ocurrido aquí?» y valorar «¿qué se podría mejorar?».

Con la aplicación del modelo CDM, en el análisis de las transcripciones de clase, se pudo observar que la metodología del docente muestra de estudio corresponde al de una clase magistral: él es quien despliega el mayor esfuerzo por hacer que los estudiantes entiendan el tema de clase, mientras que la receptividad le compete al estudiante. En este marco, la técnica que utiliza es el dar ejemplos y plantear ejercicios. A través de este modelo, se pudo apreciar características de los docentes que conducen a una reflexión en torno a la mejora en las estrategias y las acciones que debería tomar el docente en su actividad de enseñanza. A partir de ello, se plantea que los docentes deberían tener una competencia en análisis de sus propias prácticas. En esa línea, se puede apreciar la gran utilidad del modelo CDM, que permite un análisis pormenorizado de los conocimientos del docente; y, de este modo, poder dar pautas de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje en temas en general de matemáticas.

Se pone de manifiesto la importancia de fomentar la reflexión del docente en su propia práctica, teniendo en cuenta que existen varios modelos de conocimiento matemático y didáctico que pueden ayudar a mejorar la enseñanza

de los distintos tópicos de matemática (mencionados en la introducción de esta investigación). Además, cabe anotar que existen varias investigaciones actuales con respecto al conocimiento matemático y didáctico de los docentes, tales como Medrano (2016) y otros.

Esta actividad de análisis sobre la propia práctica de los docentes universitarios de matemáticas es un reto que requiere del desarrollo de la competencia de análisis didáctico. Sobre esta, hay investigaciones, como Godino, Rivas, Castro y Konic (2012), que señalan que el profesor de educación primaria y secundaria debe presentar un cierto nivel de competencia para este tipo de análisis.

En general, los profesores pueden evaluar y caracterizar su conocimiento didáctico y matemático aplicando el modelo CDM como en el caso estudiado del docente, es decir, aplicar el modelo CDM en el análisis de la metodología de sus clases para así conocer las dificultades, carencias didáctico-matemáticas de la enseñanza de temas específicos de matemática, así como fortalecer su enseñanza.

La limitación de esta investigación reside en que solo se muestra los resultados de dos de las tres dimensiones del modelo CDM: dimensión matemática y dimensión didáctica. De la dimensión didáctica, solo se exponen los resultados de tres de las seis facetas del modelo: epistémica, interaccional y mediacional. Para el análisis de la metodología de clases del docente en estudio, se requeriría aplicar el modelo CDM con todas sus dimensiones y facetas (mencionadas en el marco teórico de esta investigación). Asimismo, se tendría que realizar entrevista(s) al docente muestra de estudio para complementar y contrastar lo analizado en los videos de sus clases, y así poder tener un análisis más preciso de la metodología que aplica en ellas.

Nota biográfica

TERESA SOFÍA OVIEDO MILLONES

Es doctoranda en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y magister en Enseñanza de las Matemáticas por la PUCP. Docente de Posgrado del Departamento Académico de Educación de la PUCP. Además, es miembro del Grupo de Investigación: Educación y Tecnología (EDUTECH) del departamento académico de Educación de la PUCP y miembro de la Asociación Peruana de Investigación en Educación Matemática (APINEMA). Sus investigaciones y publicaciones se vinculan con la línea de investigación del área de Gestión de la Educación (nivel superior): Formación, evaluación y desarrollo profesional de docentes y con la línea de formación de profesores de Matemática (nivel superior).

Referencias

- D'Amore, B. & Godino, J. D. (2007) El enfoque ontosemiótico como un desarrollo de la teoría antropológica en didáctica de la matemática. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 10(2), 191-218.
- Duval, R. (2004). *Semiosis y pensamiento humano. Registros semióticos y aprendizajes intelectuales*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Font, V. & Godino, J. D. (2006). La noción de configuración epistémica como herramienta de análisis de textos matemáticos: Su uso en la formación de profesores. *Educação Matematica Pesquisa*, 8(1), 67-98.
- Godino, J. D. (2009). Categorías de análisis de los conocimientos del profesor de matemáticas. *Iberoamericana de Educación Matemática*, 20, 3-31.
- Godino, J. D. (2011). *Indicadores de la idoneidad didáctica de procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas*. XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática (Ciaem-Iacme). Recife, 26-30, junho.
- Godino, J. D. (2013). Indicadores de la idoneidad didáctica de procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 11, 111-132.
- Godino, J. D. (2014). *Síntesis del enfoque ontosemiótico del conocimiento y la instrucción matemáticos: Motivación, supuestos y herramientas teóricas*. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de http://enfoqueontosemitico.ugr.es/documentos/sintesis_EOS_2abril2016.pdf
- Godino, J. D. & Batanero, C. (1994). Significado institucional y personal de los objetos matemáticos. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 14(3), 325-355.
- Godino, J. D. & Batanero, C. (1998). Clarifying the meaning of mathematical objects as a priority area of research in mathematics education. In A. Sierpinska & J. Kilpatrick (Eds.), *Mathematics education as a research domain: A search for identity* (pp. 177-195). Dordrecht: Kluwer, A. P.
- Godino, J. D., Batanero, C. & Font, V. (2007). The onto-semiotic approach to research in mathematics education. *ZDM. The International Journal on Mathematics Education*, 39(1), 127-135. doi: 10.1007 /s11858-006-004-1
- Godino, J. D., Batanero, C., Font, V. & Giacomone, B. (2016). Articulando conocimientos y competencias del profesor de matemáticas: El modelo CCDM. En J. A. Macías, A. Jiménez, J. L. González, M. T. Sánchez, P. Hernández, C. Fernández, F. J. Ruiz, T. Fernández & A. Berciano (Eds.), *Investigación en educación matemática XX* (pp. 285-294). Málaga: Seiem.
- Godino, J. D., Bencomo, D., Font, V. & Wilhelmi, M. R. (2006). Análisis y valoración de la idoneidad didáctica de procesos de estudio de las matemáticas. *Paradigma*, 27(2), 221-252.

- Godino, J. D., Contreras, A. & Font, V. (2006). Análisis de procesos de instrucción basado en el enfoque ontológico-semiótico de la cognición matemática, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 26(1), 39-88.
- Godino, J. D., Font, V. & Wilhelmi, M. R. (2006). Análisis ontosemiótico de una lección sobre la suma y la resta. *Revista Latinoamericana de Matemática Educativa*, 9, 131-155.
- Godino, J. D., Font, V., Wilhelmi, M. R. & Castro, C. de (2007). *Aproximación a la dimensión normativa en didáctica de la matemática desde un enfoque ontosemiótico*. XXI Reunión Latinoamericana de Matemática Educativa. Maracaibo, 22-26 de julio.
- Godino, J. D., Gonzato, M., Fernández, T. (2010). ¿Cuánto suman los ángulos interiores de un triángulo? Conocimientos puestos en juego en la realización de una tarea matemática. En M.M. Moreno, A. Estrada, J. Carrillo, & T.A. Sierra, (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XIV* (pp. 341-352). Lleida: SEIEM.
- Godino, J. D., Rivas, M., Castro, W. & Konic, P. (2012). Desarrollo de competencias para el análisis didáctico del profesor de matemáticas. *Revemat: Revista Eletrônica de Educação Matemática*, 7(2), 1-21.
- Medrano, E. (2016). Conocimiento de la práctica matemática (KPM). En J. Carrillo, L.C. Contreras & M. Montes (Eds.), *Reflexionando sobre el conocimiento del profesor. Actas de las II Jornadas del Seminario de Investigación de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Huelva* (pp. 30-34). Huelva: SGSE.
- Moreno, M. & Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(2), 265-280.
- Parra, Y. (2015). *Significados pretendidos por el currículo de matemáticas chileno sobre la noción de función* (tesis de maestría en Educación Matemática). Santiago, Chile: Universidad de Los Lagos, Escuela de Posgrado. Recuperado de https://www.dropbox.com/s/2yf2yj84cfn2z3n/TESIS%20MAG%C3%8DSTER_YOCELYN%20PARRA.pdf?dl=0
- Pino-Fan, L. & Godino, J. D. (2015). Perspectiva ampliada del conocimiento didáctico-matemático del profesor. *Paradigma*, 36(1), 87-109.
- Pino-Fan, L., Godino, J. D. & Font, V. (2011). Faceta epistémica del conocimiento didáctico-matemático sobre la derivada. *Educação Matemática Pesquisa*, 13(1), 141-178.
- Pino-Fan, L., Godino, J. D. & Font, V. (2013). Diseño y aplicación de un instrumento para explorar la faceta epistémica del conocimiento didáctico-matemático de futuros profesores sobre la derivada (segunda parte). *Revemat*, Edición especial (dez.), 8, 1-47.

- Rowland, T., Huckstep, P. & Thwaites, A. (2005). Elementary teachers' mathematics subject knowledge: The knowledge quartet and the case of Naomi. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 8(3), 255-281.
- Rowland, T. & Ruthven, K. (Eds.) (2011). *Mathematical knowledge in teaching*. Mathematics Education Library, Series 50. London: Springer.
- Schoenfeld, A. & Kilpatrick, J. (2008). Towards a theory of proficiency in teaching mathematics. In D. Tirosh & T. L. Wood (Eds.), *Tools and processes in mathematics teacher education* (pp. 321-354). Rotterdam: Sense Publishers.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

Anexos

Anexo 1. Componentes e indicadores de la idoneidad epistémica (matemática)

Componentes	Indicadores
Conocimiento común	Resuelve la tarea.
Conocimiento especializado	Elabora la configuración de objetos y procesos puestos en juego en las soluciones plausibles de la tarea y otras relacionadas.
Situaciones-problemas	Selecciona una muestra representativa y articulada de situaciones de contextualización, ejercitación y aplicación. Propone situaciones de generación de problemas (problematización). La situación planteada corresponde al nivel educativo de los estudiantes.
Elementos lingüísticos	Usa diferentes modos de expresión (verbal, gráfico, simbólico, etc.), traducciones y conversiones entre los mismos. El nivel del lenguaje es adecuado para el nivel al que se dirige. Promueve la expresión e interpretación.
Elementos regulativos (definiciones, proposiciones, procedimientos)	Las definiciones y los procedimientos son claros y correctamente enunciados, adaptados al nivel educativo a que se dirige. Presenta los enunciados y procedimientos básicos del tema.
Argumentos	Promueve la generación y negociación de las definiciones y de los procedimientos. Adecúa las explicaciones, las comprobaciones y las demostraciones al nivel educativo al que se dirige. Promueve momentos de generación y negociación de argumentos, de validación.
Conocimiento ampliado: • Relaciones (conexiones, significados)	Relaciona y articula de manera significativa los objetos matemáticos puestos en juego (situaciones, lenguaje, reglas, argumentos) y las distintas configuraciones en que se organizan.

Fuente: Godino (2009, 2011).

Anexo 2. Componentes e indicadores de la idoneidad epistémica de las funciones (matemática)

Componentes	Indicadores
Conocimiento común	1. Identifica los conocimientos básicos referidos a los objetos matemáticos involucrados en las funciones y los explica de manera formal.
Conocimiento especializado	Elabora la configuración de objetos y procesos puestos en juego en las soluciones plausibles de la tarea y otras relacionadas:
• Situaciones-problemas	2. Selecciona una muestra representativa y articulada de situaciones de contextualización, ejercitación y aplicación: <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Problemas o ejercicios en contexto gráfico 2.2. Problemas o ejercicios en contexto analítico 2.3. Problemas o ejercicios que articulan los contextos gráficos y analíticos
• Elementos lingüísticos	3. Propone situaciones de generación de problemas (problematización). 4. La situación planteada corresponde al nivel educativo de los estudiantes.
• Elementos regulativos (definiciones, proposiciones, procedimientos)	5. Usa diferentes modos de expresión (verbal, gráfico, simbólico, etc.), tratamientos y conversiones entre los mismos. 6. El nivel del lenguaje es adecuado para el nivel al que se dirige. 7. Promueve la expresión e interpretación de las funciones: <ul style="list-style-type: none"> • Presenta los enunciados y procedimientos básicos de las funciones lineales y cuadráticas. • Brinda las definiciones de las funciones mediante su regla de correspondencia. • Muestra la representación gráfica de las funciones lineales y cuadráticas mediante su regla de correspondencia ubicando los pares ordenados en el plano correspondiente a dicha función. • Identifica las funciones lineales y cuadráticas en el plano de coordenadas rectangulares, y muestra sus diferencias. • Elabora la representación algebraica de la función lineal y de la función afín, y muestra sus diferencias. • Interpreta los resultados obtenidos luego de la resolución de problemas o ejercicios que involucran las funciones lineales y cuadráticas.
• Argumentos	8. Justifica con rigor su procedimiento en la resolución de problemas y ejercicios de funciones lineales y cuadráticas. 9. Promueve momentos de generación y negociación de argumentos, de validación.
Conocimiento ampliado:	10. Relaciona y articula de manera significativa los objetos matemáticos puestos en juego (situaciones, lenguaje, reglas, argumentos) y las distintas configuraciones en que se organizan.
• Relaciones (conexiones, significados)	

Anexo 3. Componentes e indicadores de la idoneidad interaccional

Componentes	Indicadores
Interacción entre los alumnos	11. Favorece el diálogo entre los estudiantes. 12. Favorece la inclusión en el grupo y se evita la exclusión.
Autonomía	13. Contempla momentos en que los estudiantes asumen la responsabilidad del estudio (plantea cuestionarios y presenta soluciones, explora ejemplos y contraejemplos para investigar y conjeturar).
Evaluación formativa	14. Observa sistemáticamente el progreso cognitivo de los alumnos.
Interacción docente-discente	15. Utiliza diferentes recursos y argumentos en la explicación de la clase que propicia la interacción entre el docente y los estudiantes.

Fuente: Godino (2011)

Anexo 4. Componentes e indicadores de la idoneidad mediacional

Componentes	Indicadores
Recursos materiales	16. Utiliza materiales físicos y virtuales apropiados en la explicación de clase.
Distribución del tiempo	17. El tiempo previsto es suficiente para realizar las actividades de comprensión de la clase.
Número de alumnos, horario y condiciones del aula	18. La distribución de los estudiantes, el horario y las condiciones del aula son apropiados.

Fuente: Godino (2011)

Anexo 5. Componentes e indicadores de la idoneidad epistémica de las funciones (matemática)

Componentes	Indicadores	Características
Conocimiento común	1. Identifica los conocimientos básicos referidos a los objetos matemáticos involucrados en las funciones y los explica de manera formal.	Sí
Conocimiento especializado	Elabora la configuración de objetos y procesos puestos en juego en las soluciones plausibles de la tarea y otras relacionadas:	
• Situaciones-problemas	2. Selecciona una muestra representativa y articulada de situaciones de contextualización, ejercitación y aplicación:	Sí
	2.1 Problemas o ejercicios en contexto gráfico	Sí
	2.2 Problemas o ejercicios en contexto analítico	Sí
	2.3 Problemas o ejercicios que articulan los contextos gráficos y analíticos	No
	3. Propone situaciones de generación de problemas (problematización).	Sí
	4. La situación planteada corresponde al nivel educativo de los estudiantes.	
• Elementos lingüísticos	5. Usa diferentes modos de expresión (verbal, gráfico, simbólico, etc.), tratamientos y conversiones entre los mismos.	Sí (con excepción de la expresión tabular)
	6. El nivel del lenguaje es adecuado para el nivel al que se dirige.	Sí
• Elementos regulativos (Definiciones, proposiciones, procedimientos)	7. Promueve la expresión e interpretación de las funciones:	
	• Presenta los enunciados y procedimientos básicos de las funciones lineales y cuadráticas.	Sí
	• Da las definiciones de las funciones mediante su regla de correspondencia.	Sí
	• Muestra la representación gráfica de las funciones lineales y cuadráticas mediante su regla de correspondencia ubicando los pares ordenados en el plano correspondientes a dicha función.	Sí
	• Identifica las funciones lineales y cuadráticas en el plano de coordenadas rectangulares, y muestra sus diferencias.	No

	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora la representación algebraica de la función lineal y de la función afín, y muestra sus diferencias. 	No
	<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta los resultados obtenidos luego de la resolución de problemas o ejercicios que involucra las funciones lineales y cuadráticas. 	No
Argumentos	8. Justifica con rigor su procedimiento en la resolución de problemas y ejercicios de funciones lineales y cuadráticas.	No
	9. Promueve momentos de generación y negociación de argumentos, de validación.	
Conocimiento Ampliado: • Relaciones (conexiones, significados)	10. Relaciona y articula de manera significativa los objetos matemáticos puestos en juego (situaciones, lenguaje, reglas, argumentos) y las distintas configuraciones en que se organizan.	No

Fuente: Godino (2011). Elaboración propia.

Anexo 6. Idoneidad interaccional del conocimiento didáctico del docente

Componentes	Indicadores	Resultados
Interacción entre los alumnos	11. Favorece el diálogo entre los estudiantes.	Sí
	12. Favorece la inclusión en el grupo y evita la exclusión.	Sí
Autonomía	13. Contempla momentos en que los estudiantes asumen la responsabilidad del estudio (plantea cuestionarios y presenta soluciones; explora ejemplos y contraejemplos para investigar y conjeturar).	No
Evaluación formativa	14. Observa sistemáticamente el progreso cognitivo de los alumnos.	Sí
Interacción docente-discente	15. Utiliza diferentes recursos y argumentos en la explicación de la clase que propician la interacción entre el docente y los estudiantes.	No

Fuente: Godino (2011). Elaboración propia.

Anexo 7. Idoneidad mediacional del conocimiento didáctico del docente

Componentes	Indicadores	Resultados
Recursos materiales	16. Utiliza materiales físicos y virtuales apropiados en la explicación de clase.	No
Distribución del tiempo	17.El tiempo previsto es suficiente para realizar las actividades de comprensión de la clase.	Sí
Número de alumnos, horario y condiciones del aula	18. La distribución de los estudiantes, el horario y las condiciones del aula son apropiados.	Sí

Fuente: Godino (2011). Elaboración propia.

La migración del campo a la ciudad
y la amplitud del vocabulario

*Migration from rural to urban areas
and vocabulary development*

María Cristina Vásquez Bendezú

Universidad de Lima
vasquez.macristina@gmail.com

Recibido: 16-04-2017
Aprobado: 02-10-2017

Resumen

La presente investigación busca identificar la influencia que tiene migrar a una ciudad, sobre el desarrollo lingüístico a los ocho años de edad de niños que nacieron en zonas rurales del Perú. Se realiza una regresión lineal múltiple que permite identificar los factores asociados a la amplitud del vocabulario. Se encuentra que la migración a zonas urbanas es un predictor estadísticamente significativo de una mayor amplitud en el vocabulario, medido por el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody. De manera específica, los resultados indican que los niños que migraron antes de los cinco años de edad tienen más probabilidades de ampliar su vocabulario frente a aquellos que migraron después de los cinco años de edad. Los niños que permanecieron en zonas rurales obtuvieron los puntajes más bajos en amplitud del vocabulario. Con respecto a las otras variables individuales y contextuales analizadas, los hallazgos coinciden con experiencias previas en las que se han encontrado factores similares asociados al desarrollo del vocabulario. Sin embargo, la migración rural-urbana como predictora de la amplitud en el vocabulario es una variable que no cuenta con evidencias previas en el Perú. Por ello, este estudio permite entender, en el marco de la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987), la influencia tan importante que tienen los factores del contexto sobre el desarrollo del niño migrante.

Palabras clave: vocabulario, migración rural, desarrollo del lenguaje, infancia, Perú

Abstract

This study aims to identify if migrating to cities influences linguistic development of eight-year-olds born in Peruvian rural areas. Participants in the study belong to a longitudinal sample, which provides information on their development since they were 6 months old. A linear multiple regression is performed with this information to identify related factors to vocabulary development. It was found that migration to urban areas is a significant predictor of a greater receptive vocabulary, measured by the Peabody Picture Vocabulary Test. Specifically, results show that children migrating to cities before age 5 are more likely to have a larger vocabulary at age 8, than those who migrated after age 5. The children who remained living in rural areas obtained the lowest vocabulary scores. Regarding individual and contextual variables hereby studied, findings are similar to those from previous studies about vocabulary development. Rural-urban migration as predictor of vocabulary amplitude is a variable with no previous evidence in Peru; thus, this study provides new information for understanding the importance of contextual factors in child development, taking into consideration Bronfenbrenner's ecological theory (1987).

Key words: vocabulary, rural migration, language development, childhood, Peru

La migración del campo a la ciudad y la amplitud del vocabulario

1. Introducción¹

Existen distintas cifras que retratan los logros educativos del Perú. La Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2016 muestra que los estudiantes que asisten al segundo grado de primaria tienen un largo camino por recorrer para alcanzar los estándares de comprensión lectora y habilidades matemáticas que corresponden a su grado escolar, pues ni siquiera la mitad de la población alcanza el nivel de logro satisfactorio (46,4% en Comprensión Lectora y 34,1% en Matemática) (Ministerio de Educación [MINEDU], 2017). Es necesario identificar los distintos factores que permiten la mejora del rendimiento académico, particularmente el de comprensión lectora dado que a partir de este se desarrollan otros conocimientos necesarios tanto académica como socialmente (Flatts et al., 2016; Reátegui, 2008).

El proceso lector implica una práctica social en la que se integran procesos lingüísticos y factores psicológicos (Flatts et al., 2016). La adquisición del lenguaje es un proceso que se da desde los primeros años de vida y es fundamental para desarrollar habilidades cognitivas, entre ellas la comprensión lectora (Santrock, 2007). Además de la importancia en el rendimiento cognitivo y académico, el desarrollo del vocabulario surge como un mecanismo de adaptación para la socialización con el mundo que rodea al niño y al mismo tiempo permite un proceso de interiorización y conocimiento personal (Reátegui, 2008).

Además de los factores de madurez biológica de cada niño, el contexto en el que vive también desempeña un papel importante para su desarrollo semántico. Uno de los elementos del contexto, y que ha sido poco estudiado en relación con el desarrollo infantil, es la movilidad entre áreas geográficas rurales y urbanas. En nuestro país se ha comprobado que las diferencias de rendimiento académico entre los que viven en el campo y en la ciudad son alarmantes: el 50,9% de los estudiantes que viven en zonas urbanas se encuentran en el nivel satisfactorio de Comprensión Lectora mientras que el 16,5% de sus pares en zonas rurales alcanzan dicho nivel (MINEDU, 2017).

Desde hace varias décadas, la migración interna, principalmente manifestada en la movilización de familias que van del campo a la ciudad, ha sido uno de los procesos históricos que más han afectado a la sociedad contemporánea del Perú (Yamada, 2012). En el año 1993, se reportaba que un 70% de la población vivía en áreas urbanas, mientras que, en 2007, se incrementó al 76% de la población (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], s.f.).

1. En el presente estudio, los términos «el niño», «el docente» y similares se utilizan de manera inclusiva para referirse a hombres y mujeres. Se opta por esta terminología dada la convención idiomática y pretende facilitar la lectura, evitando hacer explícita la alusión a ambos géneros.

A pesar de que muchas veces las migraciones internas se dan entre zonas en las que hablan la misma lengua, los estímulos a los que está expuesto el niño varían y pueden influir en el desarrollo del vocabulario. Por ello, se estudiará ¿cuál es la relación que se presenta entre la migración de áreas rurales a urbanas y la amplitud del vocabulario de los niños a los ocho años de edad? Se prestará especial atención a la adquisición del vocabulario, en relación con la migración, por ser una herramienta esencial para la comunicación y desarrollo cognitivo (Berko Gleason, 2010) y, al mismo tiempo, por ser un factor fundamental para la evidencia del nivel de nuestra educación nacional.

En Latinoamérica, y en particular en Perú, existen pocas investigaciones que registren las consecuencias del creciente fenómeno de migración sobre los niños y adolescentes (Escobal & Flores, 2009; Yamada, 2012). Es de especial interés para la comunidad educativa conocer sobre la amplitud semántica a la edad de los 8 años, que coincide con el aprendizaje de la lecto-escritura, pues el desarrollo de vocabulario tiene una repercusión importante sobre la comprensión lectora, una de las evidencias principales del nivel de rendimiento de los estudiantes. Tomando en cuenta la diversidad cultural y lingüística del Perú, resulta fundamental que los docentes puedan responder a la complejidad cultural de sus alumnos, sobre todo de los que han migrado internamente (Reátegui, 2008). Por ello, será también importante conocer las características de los niños migrantes, de modo que se pueda proveer los recursos y estrategias necesarias para su adaptación.

Este estudio permitirá complementar y ampliar las evidencias que ya existen con respecto a los factores asociados al desarrollo del vocabulario (Díaz, 2006; Paxson & Shady, 2007; Cueto, León & Muñoz., 2014). Asimismo, se pretende aportar con evidencias del desarrollo semántico para la búsqueda de intervenciones que beneficien a las poblaciones rurales.

2. Marco teórico

2.1 El desarrollo del vocabulario

Se entiende por desarrollo semántico al proceso de adquisición de las palabras que lleva a cabo el niño al relacionar estas con sus respectivos significados (Santrock, 2007; Alexander & Uccelli, 2010; Berko Gleason, 2010). La riqueza del vocabulario aumenta cuando se establecen mayores relaciones entre las palabras y el niño es capaz de categorizarlas; el conocimiento de las familias de palabras y las redes semánticas hacen posible un mejor desarrollo del vocabulario (Alexander & Uccelli, 2010). Bruner (1989) se apoya en la teoría de Vygotski y describe que el contexto sociocultural cumple un papel fundamental en el desarrollo del lenguaje; en particular, los padres y maestros conforman un sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje (SAAL).

Los primeros años de edad son fundamentales para el desarrollo del lenguaje, dado que es en esta etapa en la que se llevan a cabo los progresos más rápidos (Berko Gleason, 2010). Aproximadamente, a los dos años de edad se encuentra una explosión del vocabulario es decir, un incremento intenso en la

calidad de palabras que aprenden los niños; estas suelen reflejar los conceptos más concretos y familiares (Alexander & Uccelli, 2010; Berko Gleason, 2010).

El ingreso a la educación primaria facilita un vocabulario más complejo, la categorización de palabras en agrupaciones semánticas, su uso de manera interconectada y las habilidades requeridas para aprender a leer y escribir (Santrock, 2007; Berko Gleason, 2010). Entre los dos primeros años de escolarización, cuando los niños tienen entre seis y ocho años, surgen los mayores cambios de la escolaridad en cuanto a los procesos semánticos dadas la estimulación y la evolución cognitiva (Berko Gleason, 2010). Hacia los ocho años, los niños tienen mejor delimitadas las categorías de palabras así como un mayor dominio de las clasificaciones sintácticas de las palabras (Berko Gleason, 2010). De este modo, se empiezan a sentar las bases para su desarrollo académico posterior, que implicará mayores relaciones conceptuales y mayor complejidad en la lectura (Santrock, 2007; Berko Gleason, 2010).

2.2 Factores asociados al desarrollo del vocabulario

Los factores que influyen en el vocabulario son diversos pues existe una amplia variabilidad individual en términos de desarrollo semántico; estos son tanto individuales como ambientales (Walker et al., 2007; Alexander & Uccelli, 2010). Entre los factores individuales destaca la capacidad intelectual que puede tener un niño para asociar y recordar estímulos o palabras, que suele estar relacionada con el hemisferio izquierdo del cerebro (Marchman & Fernald, 2008). Asimismo, influye el estado nutricional del niño y su desarrollo saludable. Este suele ser evaluado mediante variables antropométricas y se encuentra que tiene un rol importante en la cognición y el lenguaje (Verdisco, Cueto, Thompson & Neuschmidt, 2015). Distintos estudios identifican relaciones significativas entre una talla menor de lo esperada para la edad (que suele utilizarse para indicar retraso en el crecimiento), y el retraso en el desarrollo cognitivo y lingüístico (Paxson & Schady, 2007; Walker et al., 2007; Rubio-Codina, Atanasio, Meghir, Varela & Grantham-McGregor, 2013; Verdisco et al., 2015).

Con respecto a los factores ambientales, Bruner (1989) sostiene que el conocimiento del mundo que tiene el niño influirá en su adquisición del lenguaje y Bronfenbrenner (1987) explica la teoría ecológica del desarrollo humano, asegurando que las propiedades cambiantes del entorno son fundamentales en el desarrollo de la persona, que se ve influenciado por las relaciones que se establecen en sus entornos inmediatos y por los contextos más amplios a estos.

La teoría de Bronfenbrenner (1987) propone una clasificación de sistemas o ambientes ecológicos. El primer sistema, el de mayor proximidad a la persona en desarrollo, es el microsistema que incluye las actividades, los roles y las relaciones interpersonales experimentadas por la persona en espacios concretos en los que se puede interactuar cara a cara, como el hogar o la guardería. El mesosistema es el siguiente ambiente ecológico que se caracteriza por las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona participa activamente, por ejemplo, las relaciones entre el hogar y la escuela. En el exosistema,

la persona no es un participante activo pero los hechos que se llevan a cabo le afectan a ella o a sus entornos de mayor proximidad, como pueden ser el trabajo de sus padres o las actividades del consejo escolar del barrio. Finalmente, el macrosistema abarca las relaciones y correspondencias entre los entornos anteriores e incluye a la cultura o sistema de creencias en su totalidad en la cual crece el niño y se transmite a la siguiente generación; por ejemplo, el macrosistema de una familia acomodada no será el mismo que el de una familia más pobre.

Teniendo en cuenta que el macrosistema tiene un gran impacto sobre los demás sistemas que forman parte del contexto del niño, es fundamental disponer de un entorno lingüístico que promueva la riqueza semántica, ya sea desde la familia, la escuela, los pares hasta los medios de comunicación y accesibilidad a otros medios de lectura (Reátegui, 2008). Lo que el niño interioriza es lo que ha realizado previamente en su contexto social: la interacción con otras personas y su nivel de habilidad en relación con diferentes instrumentos culturales influye en el desarrollo individual del niño (Rogoff, 1993). El desarrollo cognitivo implica un proceso de construcción social: el desarrollo cognitivo y lingüístico están relacionados y no solo depende de la maduración biogenética sino también de la interacción social (Riviére, 1996; Alfonso & Ibáñez, 2013).

Se ha encontrado que los niños que empiezan la educación primaria con desventajas en habilidades verbales presentan mayores riesgos para desarrollar problemas de lectura (Berko Gleason, 2010). En el Perú, estos niños suelen ser aquellos cuyas madres presentan menores niveles educativos y/o que tienen una lengua materna originaria; tienen menores probabilidades de asistir a un centro preescolar y, por ello, más posibilidades de presentar desventajas cognitivas frente a las demandas de la escuela, al iniciar la escolaridad (Cueto et al., 2014). Cabe anotar que un prerrequisito fundamental para aprender a leer es la capacidad de comprensión de las palabras (Berko Gleason, 2010). Si los niños no presentan una amplitud de vocabulario determinada para su edad, será muy posible que muestren dificultades para lograr el éxito académico, debido a que no comprenderán el lenguaje oral y escrito para distintas áreas curriculares (Alexander & Uccelli, 2010).

Se encuentra que la riqueza cultural del hogar, estudiada mediante la cantidad de libros con los que cuentan los niños en sus casas y los hábitos de lectura de sus padres, es un factor significativo para predecir el desarrollo del vocabulario (Farrant, Shepherd, Walker & Pearson, 2014; Verdisco et al., 2015). Un estudio realizado en 28 países en vías de desarrollo (Bornstein & Putnick, 2012), encuentra que solo un tercio de las madres participantes leían libros o contaban cuentos a sus hijos; estas actividades, entre otras, se consideran estimulantes para el desarrollo del vocabulario de los niños y por lo tanto resulta urgente promoverlas en países en desarrollo.

Se encuentran diferencias en el desarrollo del vocabulario entre distintos contextos: una mayor riqueza socioeconómica beneficiará el desarrollo cognitivo y semántico del niño (Díaz, 2006; Paxson & Schady, 2007; Alfonso & Ibáñez, 2013; Coddington, Mistry & Bailey, 2014; Cueto et al., 2014; Farrant et al., 2014; Henrichs et al., 2011; Rubio-Codina et al., 2013; Schady et al., 2014; Verdisco et al., 2015). Aquellos ambientes desfavorecidos socioeconómicamente

presentan evidencias de que el lenguaje es más reducido en vocabulario (más simple y concreto), y la conceptualización es escasa y las oraciones son breves (Alfonso e Ibáñez, 2013).

Cueto et al. (2014) hallaron brechas en el desarrollo del vocabulario de los niños peruanos de cinco años de edad, en función de la educación de la madre y lengua materna, y son similares a las diferencias que se presentan a sus ocho años de edad. A partir de su investigación, concluyen que el mejor predictor de los resultados educativos es el nivel educativo de la madre, y que los niños que provienen de familias con desventajas socioeconómicas, madres con bajo nivel educativo y lengua originaria tienen menores oportunidades educativas desde la edad de los tres años y estas diferencias continúan hasta los ocho años de edad.

Por otro lado, estudios realizados en diferentes países de Latinoamérica confirman que el nivel socioeconómico, junto con la educación de los padres, es uno de los factores más influyentes en el desarrollo temprano de los niños; esta relación será más intensa en el niño cuando sea mayor en edad (Paxson & Schady, 2007; Rubio-Codina et al., 2013; Schady et al., 2014). De manera específica, en Costa Rica, Nicaragua, Paraguay y Perú, Verdisco et al. (2015) encontraron que la desigualdad en distintas dimensiones del desarrollo de la primera infancia aparece a partir de los 24 meses de edad y se va incrementando en el tiempo.

Además del factor socioeconómico, resulta importante el ambiente en el que se desarrollan los niños, definido por las interacciones de los padres con sus hijos, la estimulación cognitiva y lingüística que reciben los niños, el tipo de escuela al que asisten, el material lúdico y educativo disponible por niño, entre otros (Coddington et al., 2014; Verdisco et al., 2015).

Una investigación longitudinal llevada a cabo en Canadá por Brownell et al. (2016) evidencia que, tomando en cuenta una combinación de factores, los riesgos que presenta la familia del niño es el factor que tiene una correlación más fuerte y negativa con el desarrollo lingüístico y cognitivo de este al iniciar la escuela primaria. A su vez, estos factores de riesgo familiar están influidos por su contexto vecinal (desempleo de los vecinos, promedio bajo de ingresos, nivel educativo de los mismos). Los resultados sugieren que, si bien las intervenciones que se enfocan en los factores individuales del niño resultan efectivas, las intervenciones y las políticas que se enfocan en las comunidades y las familias son las que pueden tener el mayor impacto en el desarrollo de la infancia.

Respecto a un contexto social más amplio, la teoría de Vygotski propone que la importancia de la cultura y de la interacción social para el desarrollo cognitivo del niño es inseparable de las actividades sociales y culturales (Santrock, 2007). Así, los conocimientos (como el de nuevas palabras) podrán mejorarse con nuevas interacciones sociales. Desde una perspectiva psicosocial, la urbe es un espacio de interacción y tanto la sociedad urbana como la migración repercuten en las personas en distintas dimensiones: actitudes, estereotipos, comunicación, identidad social, formación de grupos (Escobal & Flores, 2009; Romay, López-Corton & Gil, 2012). En un estudio desarrollado en España (Romay et al., 2012) sobre los patrones de migración, se halló que los inmigrantes desarrollan nuevas relaciones sociales, que repercuten en las comunicaciones interpersonales y, por ende, en el lenguaje.

Entre las pocas evidencias de la influencia del área geográfica en el desarrollo infantil, Mastin y Vogt (2015) realizan un estudio longitudinal sobre la adquisición del lenguaje en comunidades de Mozambique. Los autores describen que los participantes de la comunidad urbana tienden a estar expuestos a un contexto social más dinámico por la densidad demográfica, la industria y tecnología. Los resultados muestran que los niños de zonas rurales pasan la mayor parte del tiempo en espacios solitarios, mientras que los niños que viven en espacios urbanos tienen más interacciones con otros individuos o grupos sociales. Estas distinciones en sus relaciones repercuten de manera diferenciada en su aprendizaje de vocabulario.

3. Objetivo e hipótesis del estudio

En este estudio, se busca examinar en qué medida la migración temprana y tardía de áreas rurales a otras urbanas predice la amplitud del vocabulario de los niños peruanos a los ocho años de edad. La hipótesis nula plantea que no habría diferencias entre los niños que permanecieron en zonas rurales y aquellos que migraron a zonas urbanas. Dado que el desarrollo del vocabulario es un proceso influido por el ambiente sociocultural en el que crece el niño y el conocimiento que este tiene del mundo (Bruner, 1989; Alfonso e Ibáñez, 2013), la hipótesis alternativa postula encontrar diferencias en la amplitud del vocabulario de los niños, a partir de la experiencia de migración de áreas rurales a otras urbanas, a favor de los niños que han migrado.

4. Definición de variables

4.1 Variable dependiente

Se estudia la amplitud del vocabulario como variable dependiente, que se refiere al proceso semántico de adquisición de palabras que se da desde los primeros meses de edad y continúa a lo largo de toda la vida (Santrock, 2007; Alexander & Uccelli, 2010; Berko Gleason, 2010). Esta variable es continua y se mide con la cantidad de palabras comprendidas de modo oral en el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody [TVIP] (Dunn, Padilla, Lugo & Dunn, 1986). Los puntajes directos pueden tomar valores desde «0» hasta «125», que corresponde al total de ítems de la prueba (cada respuesta correcta tiene valor de 1). Los valores que se utilizarán para los análisis fueron transformados a partir del puntaje directo mediante la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) y se ajustaron con una media de 300 y desviación estándar 15 (Cueto & León, 2012). Estos puntajes transformados permiten calcular las habilidades del niño y la dificultad de los ítems en una misma escala. Un mayor puntaje en esta prueba quiere decir que el niño conoce más palabras. Para los participantes de este estudio, los puntajes obtenidos fluctúan entre 243 y 342.

4.2 Variables predictoras

La variable predictora de interés es la migración. Las distinciones de rural y urbano se basan en las definiciones descritas por el INEI (s.f.): el área urbana es descrita como el territorio de un distrito conformado por uno o más centros poblados urbanos (agrupamiento de mínimo 100 viviendas contiguas que forman calles y manzanas). También son considerados centros poblados urbanos las capitales de distrito, incluso si estas no cumplen con el criterio mínimo de viviendas. El área rural es el territorio de un distrito comprendido por los centros poblados rurales (aquellos que no tienen 100 viviendas contiguas, ni son capital de distrito).

Para el presente estudio, se entenderá por migración interna al cambio de una localidad residencial rural a una localidad residencial urbana². Para efectos del modelo, la migración interna se compone de tres categorías (no migró, migró tempranamente y migró tardíamente) que fueron transformadas en una indicación de probabilidad de ocurrencia (*dummy*) para poder incluirlas en la regresión lineal múltiple (Keith, 2015):

- i. La variable toma valor de 0 para indicar que el niño no migró y permaneció en un área rural hasta sus ocho años de edad.
- ii. La migración temprana toma valor de 1 para indicar que el niño migró de un contexto rural a uno urbano entre sus dos y cinco años de edad (entre los años 2006 y 2009), en caso contrario, adopta el valor de 0.
- iii. El valor de 1 de migración tardía expresa que el niño (que hasta el año 2006 vivía en un contexto rural) se mudó a un contexto urbano entre sus cinco y ocho años de edad, en caso contrario, tiene valor de 0.

Se toman en cuenta otras variables que en experiencias previas, se han comportado como predictoras sobre el desarrollo de vocabulario (Díaz, 2006; Paxson & Schady, 2007; Henrichs et al., 2011; Rubio-Codina et al., 2013; Coddington et al., 2014; Cueto et al., 2014; Farrant et al., 2014; Schady et al., 2014; Verdisco et al., 2015). La mayoría de estas son categóricas y han sido dicotomizadas en variables *dummy* para poder ser incluidas en una regresión lineal múltiple (Keith, 2015):

- i. Sexo del niño/a: Este es reportado por los padres de los niños, con posibles valores de 1 para femenino y 0 para masculino.
- ii. Edad cronológica del niño: Esta es reportada por los padres y medida en cantidad meses hasta la fecha de la evaluación del TVIP, ocurrida en el año 2009.

2. La información se obtendrá a partir de la comparación entre los datos geográficos de residencia (denominados como rural o urbano, según la clasificación del INEI) reportados en los cuestionarios del estudio longitudinal Niños del Milenio, aplicados a los padres de los niños.

- iii. Talla para la edad: Esta variable continua es expresada mediante un puntaje Z, correspondiente a la diferencia de la altura del niño medida en el 2002 frente a la altura media internacional que se espera para la edad, según los criterios de la Organización Mundial de la Salud (Henrichs et al., 2011; Cueto, Escobal, Penny, y Ames, 2012) y expresada en unidades de desviación estándar. Esta suele entenderse como un indicador nutricional del niño (Verdisco et al., 2015).
- iv. Índice socioeconómico del hogar: Está compuesto por el bienestar de los miembros del hogar respecto a la calidad de la vivienda (ratio del número de habitaciones en el hogar, material del techo, paredes y piso), uso de bienes duraderos (tenencia de electrodomésticos y vehículos) y acceso a los servicios básicos (electricidad, agua entubada, fuente de combustible y servicios higiénicos)³. Es una variable continua con un rango de valores entre 0 y 1, en que 1 representa las mejores condiciones socioeconómicas.
- v. Nivel educativo de la madre: Esta variable dicotómica toma valor de 1 si la madre alcanzó completar la secundaria o niveles superiores, mientras que se le asignará el valor de 0 si tiene secundaria incompleta o niveles educativos inferiores.
- vi. Lengua materna en el hogar: Si ambos padres y/o el niño aprendieron como primera lengua una lengua originaria (quechua, aimara o alguna lengua originaria de la selva), esta variable toma valor de 1. En caso contrario (si la lengua materna es el castellano), toma valor de 0.
- vii. Educación inicial del niño: Consiste en la variable dicotómica que toma valor de 1 si el niño, entre sus 3 y 5 años de edad (en el rango del 2004 al 2007), ha asistido en al menos un año a un Centro de Educación Inicial (CEI). Adopta el valor de 0 en caso contrario.
- viii. Educación primaria del niño: Esta variable dicotómica que toma valor de 1 si el niño, entre sus 5 y 8 años de edad (entre los años 2006 y 2009), ha asistido al menos un año a una institución educativa primaria. En caso contrario, toma el valor de 0.
- ix. Recibe ayuda de los padres en las tareas escolares: Esta variable que permite aproximarse a la estimulación de lenguaje y conocimientos que pueden estar transmitiendo los padres a los hijos con un objetivo académico en el hogar (Bornstein & Putnick, 2012). Toma valor de 1 si el padre o la madre reportan que al menos, uno de ellos ayuda al niño en sus tareas del colegio, a la edad de 8 años. En caso contrario, toma el valor de 0.
- x. Lectura por entretenimiento: Esta variable toma valor de 1 si los padres reportan que su hijo suele leer como entretenimiento a la edad de 8 años. Toma valor de 0 si reportan que el niño no manifiesta esta conducta.

3. El índice socioeconómico es una variable incluida en la base de datos brindada por Niños del Milenio (Cueto et al., 2012). Estos datos han sido reportados por los padres de los niños en el año 2002, este es el momento que representa la etapa más crítica para el desarrollo del vocabulario para los sujetos de la muestra (Santrock, 2007; Alexander & Uccelli, 2010).

- xi. Cantidad de libros en el hogar: Esta variable dicotómica que toma valor de 1 si los padres reportan que, en el hogar del niño, tienen seis o más libros para leer, sin contar los libros de texto de la escuela. Toma valor de 0 si tienen cinco o menos libros en el hogar.

5. Metodología

5.1 Tipo y diseño de investigación

El diseño de la investigación que se lleva a cabo es no experimental transeccional de tipo correlacional-causal, debido a que se establecen relaciones entre las variables del estudio y se analiza retrospectivamente mediante un análisis multivariado el rol predictor que tienen determinadas variables sobre el puntaje del vocabulario receptivo de niños peruanos nacidos en zonas rurales (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

5.2 Participantes

Se utilizan datos secundarios correspondientes a los participantes del estudio longitudinal Niños del Milenio en el Perú, que caracterizado por retratar el desarrollo de los niños que viven en pobreza excluye del diseño muestral original al 5% de los distritos más ricos del país y utiliza un muestreo por racimos mediante selección sistemática (con un marco distrital) de 20 comunidades “centinela” tanto urbanas como rurales, de las cuales se seleccionaron 100 niños que tenían la edad elegida para el estudio. La selección de la muestra fue representativa de las comunidades pobres y rurales (Escobal et al., 2003).

Hasta el presente se han realizado 5 rondas de levantamiento de información a los mismos participantes como parte del estudio Niños del Milenio en los años 2002, 2006, 2009, 2012 y 2016. En esta investigación se trabaja con los datos recogidos hasta el año 2009, y que corresponden a los niños nacidos entre los años 2000 y 2002 en áreas rurales peruanas. Se elige recoger la información de los niños desde sus primeros meses de edad por ser cruciales para el desarrollo lingüístico y se busca encontrar los predictores en el desarrollo del vocabulario hasta sus ocho años de edad, debido a que se trata de una etapa que marca el inicio de la escolaridad y se relaciona con los procesos de lecto-escritura (Berko Gleason, 2010). Además, coincide con el final del ciclo III de la escolaridad (primero y segundo grado de primaria), momento en que los niños peruanos participan en las evaluaciones censales administradas por el Ministerio de Educación.

El estudio se centra en el área rural con el fin de analizar con exclusividad las características de esta población, que se conoce como la más desfavorecida frente a la urbana, en cuanto a tasas de analfabetismo, provisión insuficiente de servicios básicos, ausencia de planificación de transporte y territorial, entre otros (Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola [FIDA], 2013).

Para esta investigación participan 445 niños de la muestra del estudio Niños del Milenio. Debido a los objetivos de la investigación, se seleccionaron a aquellos que habitaban áreas rurales en la ronda 2002 y que rindieron el TVIP en castellano. Al evaluar su sensibilidad mediante G*Power, se encuentra que dicho tamaño es lo suficientemente sensible para detectar un tamaño del efecto entre pequeño y moderado, $f^2 = .07$ teniendo una potencia estadística de .99 (Cohen, 1992; Faul, Erdfelder, Lang & Buchner, 2007).

En la tabla 1, se presenta las frecuencias para cada momento de migración. Se encuentra que el 23% de los participantes total ha migrado de una zona rural a una urbana en algún momento entre los años 2003 y 2009. Del total de migrantes, la mitad de ellos se movilizó a áreas urbanas antes de 2006 y la otra mitad lo hizo antes de 2009.

Tabla 1. Distribución de frecuencias de la muestra para según momento de migración

Migración	Frecuencia	Porcent. (%)	Acum. (%)
Migración temprana	51	11,46	11,46
Migración tardía	51	11,46	22,92
No migró	343	77,08	100
Total	445	100	

Fuente: Elaboración propia.

El contexto geográfico en el que crece el niño es una de las principales variables del estudio; en función de ello, en las tablas 2 y 3, se presentan las características sociodemográficas de los participantes según el momento (o ausencia) de migración.

Los participantes de este estudio se dividen equitativamente respecto al sexo, a la lengua materna y a la ayuda que reciben los niños por parte de sus padres al hacer tareas. Un poco más de la mitad de los niños ha asistido a un centro de educación inicial y una cantidad similar suele leer por entretenimiento. La mayoría tiene madres con un nivel educativo inferior a la secundaria completa y, de la misma forma, los que tienen más de cinco libros en sus hogares (sin contar los textos escolares) se constituyen como una minoría. Todos los niños de la muestra, con excepción de tres, asisten a la escuela. Por otro lado, cabe señalar que en el 2009 la edad promedio de los niños es de 8 años (D.E. = 3,74 meses). Además, los participantes presentan un índice de nivel socioeconómico promedio de 0,21 (DE = 0,13), lo que quiere decir que el promedio de los sujetos evaluados vive en condiciones de pobreza. El promedio de la relación de la talla respecto a la edad es de -1,67 (D.E. = 1,23), lo que implica que los niños presentan una altura por debajo de lo que se espera para su edad.

Tabla 2. Características demográficas de los participantes (variables dicotómicas)

		Migración temprana		Migración tardía		No migró		Total	
		Frec.	Porcent. (%)	Frec.	Porcent. (%)	Frec.	Porcent. (%)	Frec.	Porcent. (%)
Sexo	Masculino	22	43,14	24	47,06	168	48,98	214	48,09
	Femenino	29	56,86	27	52,94	175	51,02	231	51,91
Educación de la madre	Incompleta	38	74,51	45	88,24	313	91,25	396	88,99
	Sec. completa	13	25,49	6	11,76	30	8,75	49	11,01
Lengua materna en el hogar	Castellano	34	66,67	28	54,9	185	53,94	247	55,51
	Nativa	17	33,33	23	45,1	158	46,06	198	44,49
Educación inicial del niño	No	11	21,57	18	35,29	149	43,44	178	40
	Sí	40	78,43	33	64,71	194	56,56	267	60
Educación primaria del niño	No	0	0	2	3,92	1	0,29	3	0,67
	Sí	51	100	49	96,08	342	99,71	442	99,33
Recibe ayuda en tareas	No	20	39,22	24	47,06	184	53,64	228	51,24
	Sí	31	60,78	27	52,94	159	46,36	217	48,76
Lee por entretenimiento	No	20	39,22	16	31,37	120	34,99	156	35,06
	Sí	31	60,78	35	68,63	223	65,01	289	64,94
Cantidad de libros en casa	≤ 5 libros	45	88,24	41	80,39	321	93,59	407	91,46
	> 5 libros	6	11,76	10	19,61	22	6,41	38	8,54

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Características demográficas de los participantes (variables continuas)

Variable	Migración temprana			Migración tardía			No migró			Total										
	N	M	D.E.	Mín.	Máx.	N	M	D.E.	Mín.	Máx.	N	M	D.E.	Mín.	Máx.					
Índice socioeconómico	51	0,24	0,16	0,01	0,84	51	0,23	0,13	0,00	0,68	343	0,20	0,12	0,00	0,67	445	0,21	0,13	0,00	0,84
Talla para la edad	51	-1,14	1,40	-4,04	4,79	51	-1,55	1,18	-3,83	0,68	343	-1,77	1,19	-4,95	2,94	445	-1,67	1,23	-4,95	4,79
Edad del niño (meses)	51	94,90	3,96	85,00	101,00	51	95,27	3,67	89,00	102,00	343	95,11	3,73	89,00	102,00	445	95,11	3,74	85,00	102,00

Fuente: Elaboración propia

5.3 Técnicas de recolección de información

Para el presente estudio se utiliza el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody: Adaptación Hispanoamericana ([TVIP] Dunn et al., 1986), aplicado como parte del estudio Niños del Milenio. La prueba tiene como principal objetivo medir la amplitud de vocabulario adquirido en personas desde los 2,5 hasta los 18 años de edad (Dunn et al., 1986). La prueba consta de 125 ítems y consiste en identificar la imagen que expresa la palabra estímulo.

Se aportan evidencias de confiabilidad y validez para los datos recogidos en el estudio Niños del Milenio (Cueto & León, 2012). En primer lugar, se muestran evidencias de confiabilidad de los puntajes directos en el TVIP para los participantes del estudio mediante el coeficiente de alfa de Cronbach, $\alpha = ,97$, EEM = 2,9 (Cueto & León, 2012). Los puntajes transformados mediante la Teoría de Respuesta al Ítem ($M = 300$, $DE = 15$) muestran un índice de confiabilidad alto, con un valor de ,95, EEM = 3,4 (Cueto & León, 2012). A partir de ello, se demuestra que existe consistencia entre los resultados de los ítems aplicados, dada la alta correlación entre los ítems del test.

En segundo lugar, se encuentran evidencias de validez de los resultados para este estudio mediante dos fuentes. Una de ellas es la estructura interna, que hace referencia a la homogeneidad de los ítems para indicar la unidimensionalidad de la prueba (American Educational Research Association [AERA], American Psychological Association [APA], & National Council on Measurement in Education [NCME], 2014). Los índices de infit y outfit toman valores entre 0,5 y 1,5 para todos los ítems, lo cual ofrece evidencias de validez para los puntajes del TVIP en esta muestra (Cueto & León, 2012).

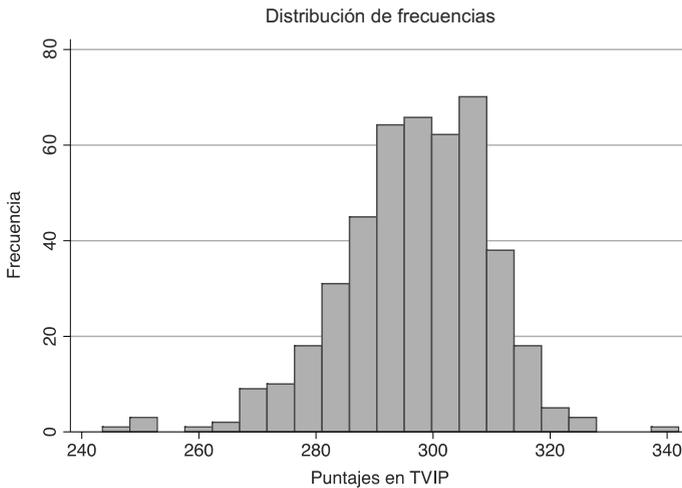
La segunda fuente corresponde a las evidencias de validez basadas en relación a otras variables (AERA, APA, & NCME, 2014). Los resultados en el TVIP obtenidos se correlacionaron con otras variables del estudio que, en literatura internacional y nacional, han comprobado guardar relación con el desarrollo del vocabulario (Cueto & León, 2012). Así, se encontró que las puntuaciones se correlacionan de manera estadísticamente significativa con resultados en prueba de lectura ($r = ,57$, $p < ,001$) y de matemática ($r = ,62$, $p < ,001$), de acuerdo con lo esperado (Cueto & León, 2012).

6. Resultados

Se observa que, para los 445 niños participantes, los puntajes referidos al desarrollo del vocabulario oscilan entre 243 y 342, con lo cual el promedio corresponde a 296,83 puntos (D.E. = 12,57), resultados muy similares a los del diseño muestral del estudio Niños del Milenio. Considerando que estos resultados no cuentan con baremos adaptados para la población, se analizarán a partir de la comparación entre los distintos grupos seleccionados para este estudio, a mayor puntaje mayor amplitud del vocabulario.

En el histograma del gráfico 1 se observa que no hay una distribución normal, así como en la Tabla 4.

Gráfico 1. Distribución de puntajes para el TVIP (desarrollo de vocabulario receptivo)



Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Test de normalidad de asimetría y curtosis (Test de D'Agostino)

Variable	Obs	Pr(Asimetría)	Pr(Curtosis)	adj chi ²	Prob>chi2
Pje. TVIP	445	,000	,0002**	31,17**	,000

Nota: M = 296,83 (D.E. 12,56); *p<,05 **p<,01 ***p<,005

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 5, se describen los puntajes para el TVIP por cada grupo de migración en el que se divide la muestra. Para verificar que existe una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos, se realiza el análisis de varianza de Kruskal-Wallis. Posteriormente, en la tabla 6, se observa que existe una diferenciación estadísticamente significativa entre, por lo menos, 2 de las medias de los grupos ($x^2 = 35,11$, $p < ,0001$). Mediante el análisis de U de Mann Whitney, se realizan las comparaciones entre pares y se hallan diferencias estadísticamente significativas pequeñas entre los que no migraron y los que migraron tardíamente, a favor de estos últimos, $Z_u = 3,77$, $p = ,0002$, $r = ,18$. También se observa que los que no migraron y los que lo hicieron tempranamente se diferencian estadísticamente, y son estos últimos los que tienen mayores puntajes ($Z_u = 5,01$, $p = ,00$, $r = ,24$). En cuanto a la comparación de medias correspondientes a los dos grupos migratorios (migración

temprana y tardía) se encuentra que no existen diferencias estadísticamente significativas $Z_u = 1,24$, $p = ,22$, $r = ,06$.

Tabla 5. Descripción de puntajes para el TVIP según momento de migración

Variable	Migración temprana			Migración tardía			No migró		
	N	M	D.E.	N	M	D.E.	N	M	D.E.
TVIP	51	303,99	10,10	51	301,09	11,98	343	295,13	12,49

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6. Análisis de varianza Kruskal-Wallis

	Observaciones	Media de rangos	Suma ranqueada
Migración temprana	51	301,13	15357,50
Migración tardía	51	275,43	14047,00
No migró	344	203,00	69830,50

Chi-cuadrado = 35,114

gl = 2

Probabilidad = ,0001

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 7, se presenta el análisis de correlación entre las variables. Para la relación entre dos variables dicotómicas, se utilizó el coeficiente tetracórico (r_t); entre una dicotómica y una continua, el coeficiente biserial puntual (r_{pb}); y entre dos variables continuas, el coeficiente r de Pearson) (Field, 2009). Se observa que las únicas variables que no presentan una correlación con los puntajes para el TVIP son sexo, educación escolar del niño y la cantidad de libros que se tienen en el hogar. Destaca que la migración, tanto temprana ($r_{pb} = ,20$, $p < ,05$) como tardía ($r_{pb} = ,12$, $p < ,05$), tiene una correlación positiva con el TVIP. Además, se encuentra que ninguna de las correlaciones entre las variables independientes es sustancial. La única excepción es la correlación entre migración temprana y tardía ($r = -1,00$, $p < ,01$), que se da por ser variables que se excluyen mutuamente. Este análisis permite excluir del modelo de regresión lineal múltiple a las variables de sexo, educación primaria del niño y cantidad de libros, por no mostrar relación con la variable de interés.

Tabla 7. Matriz de correlaciones entre las variables (N=445)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
1. Índice socioeconómico	,31***	--											
2. Talla para la edad	,17***	,120**	--										
3. Sexo	-,03	,18***	--										
4. Migración temprana	,20***	,16***	,10	--									
5. Migración tardía	,12**	,08	,05	,06	,1,00**	--							
6. Nivel educativo de la madre	,28***	,25***	,17***	,19	,35*	,06	--						
7. Lengua materna en el hogar	-,09*	-,11*	-,23***	-,10	-,19	-,03	-,63***	--					
8. Educación inicial del niño	,19***	,18***	-,04	,00	,28**	,10	,21*	-,19**	--				
9. Educación primaria del niño	,07	,05	,07	-,06	1,00	-,41*	-,07	,04	,47*	--			
10. Ayuda de padres en tareas	,24***	,16***	,17***	,00	,20*	,07	,43***	-,24***	,16*	,37	--		
11. Lectura por entretenimiento	,20***	,15***	,10*	,14	-,03	,09	-,03	-,10	,27***	,50*	,16*	--	
12. Cantidad de libros	,07	,10*	,00	,09	,12	,39***	,41***	-,17	,19	-,13	-,01	,22	--
13. Edad	,17***	,02	-,23***	,01	-,02	,01	-,04	,06	,11*	-,03	-,09	,09*	,08

Nota: *p<,05 **p<,01 ***p<,001

Finalmente, se lleva a cabo el análisis de regresión lineal múltiple en el cual se busca identificar el rol predictor de cada una de las variables independientes sobre el puntaje referido al desarrollo del vocabulario receptivo. La tabla 8 revela que el modelo explica el 27% de la varianza del puntaje TVIP, con un ajuste estadístico significativo al modelo ($p < ,001$). Se encuentra un tamaño importante del efecto, $f^2 = ,37$, (Cohen, 1992), lo que quiere decir que existe una fuerza de relación alta y relevante entre las variables estudiadas. Los análisis realizados sugieren que la potencia estadística es muy alta ($1 - \beta = ,999$), es decir que es mínima la probabilidad de no rechazar la hipótesis nula cuando esta es falsa con los datos estudiados.

A partir de estos análisis, se puede señalar que el modelo de regresión utilizado presenta un valor significativo y dentro de lo esperado en el campo de las Ciencias Sociales, para explicar la varianza en la amplitud del vocabulario con una potencia de predicción moderada (Field, 2009; Keith, 2015); en otras palabras, los análisis cuentan con las condiciones óptimas. Se utilizaron estadísticos de robustez en el modelo de regresión calculado para este estudio, lo que quiere decir que, como parte del análisis, se pesaron las variables en función de su varianza, de forma que se minimiza el efecto de aquellas que están más alejadas de la media (Stata, 2013). Al contar con errores estándar robustos, se deduce que los resultados, a pesar de no tener una distribución normal, mantienen su potencia y por lo tanto no se presentaría mayor discrepancia en los hallazgos (Field, 2009).

En cuanto al rol predictor de cada variable independiente sobre la variable dependiente, se muestra que todas presentan coeficientes estadísticamente significativos excepto educación inicial ($\beta = ,07, p > ,05$) y lengua materna en el hogar ($\beta = ,03, p > ,05$). Por su parte, se muestra que la edad del niño ($\beta = ,20, p < ,001$) y el nivel socioeconómico ($\beta = ,18, p < ,001$) son los predictores más fuertes sobre la variable dependiente, seguidos por el nivel educativo de la madre ($\beta = ,17, p < ,001$). Esto quiere decir que, si la madre alcanza la secundaria completa o un nivel educativo superior, el puntaje en el vocabulario aumentará en ,17 desviaciones estándar o en 6,87 puntos en el TVIP.

Además, se comprueba que las variables de migración cuentan con coeficientes estadísticamente significativos; en ese marco, la migración temprana ($\beta = ,15, p < ,001$) tiene una mayor fuerza que la migración tardía ($\beta = ,11, p < ,01$) para predecir el desarrollo del vocabulario receptivo a los ocho años de edad. Así, si el niño migra a una zona urbana antes de sus 5 años de edad, la amplitud de su vocabulario aumentará en ,15 desviaciones estándar del puntaje del TVIP (5,81 puntos), pero si migra entre sus 5 y 8 años de edad, el puntaje del TVIP solo aumentará en ,11 desviaciones estándar (4,34 puntos). También se observa que el recibir ayuda en las tareas escolares por parte de sus padres ($\beta = ,14, p < ,001$), leer por entretenimiento ($\beta = ,13, p < ,001$) y la talla para la edad ($\beta = ,12, p < ,01$) tienen un valor predictor moderado sobre el desarrollo del vocabulario receptivo.

Tabla 8. Variables predictoras del desarrollo del vocabulario receptivo

Puntaje para TVIP	β	b	Err. est. robusto
Migración temprana	0,15 ***	5,81 ***	1,69
Migración tardía	0,11 **	4,34 **	1,64
Edad	0,20 ***	0,68 ***	0,15
Talla para la edad	0,12 **	1,26 **	0,46
Índice socioeconómico	0,18 ***	17,35 ***	4,30
Nivel educativo de la madre	0,17 ***	6,87 ***	1,79
Lengua materna en el hogar	0,03	0,80	1,10
Educación inicial del niño	0,07	1,78	1,11
Recibe ayuda de padres en tareas	0,14 **	3,58 **	1,08
Lee por entretenimiento	0,13 **	3,51 **	1,12
_constante	.	221,41 ***	13,57
Observaciones	445		
F	16,12*		
R2	,2708		

Nota: * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Variable dependiente: Amplitud de vocabulario (Puntaje para TVIP)

Fuente: Elaboración propia

Con el fin de verificar que no existen problemas de colinealidad es decir, que un predictor no tenga una fuerte relación lineal con otro predictor, se realiza el análisis del factor de inflación de la varianza (FIV), mostrado en la tabla 9 (Keith, 2015). A partir de la media FIV de 1,12 se comprueba que ninguna de las variables independientes está explicada por otra de las mismas, lo cual implica que cada variable afecta independientemente a la varianza del desarrollo de vocabulario receptivo. También se puede observar que la tolerancia ($1/FIV$) para todos los casos es mayor a 0,2, lo cual confirma la ausencia de problemas de colinealidad (Keith, 2015).

Tabla 9. Análisis de colinealidad

Variable	FIV	1/FIV
Talla para la edad	1,21	0,82
Nivel educativo de la madre	1,19	0,84
Nivel socioeconómico	1,14	0,88
Lengua materna en el hogar	1,13	0,88
Educación inicial del niño	1,12	0,89
Edad	1,11	0,90
Recibe ayuda de padres en tareas	1,10	0,91
Migración temprana	1,10	0,91
Lee por entretenimiento	1,07	0,93
Migración tardía	1,03	0,97
Media FVI	1,12	

Fuente: Elaboración propia

7. Discusión

Los resultados obtenidos en el análisis explicativo coinciden con la literatura revisada y permiten rechazar además la hipótesis nula del presente estudio. Se observa que las relaciones entre la variable dependiente y la migración temprana como la tardía permiten predecir mejores resultados en vocabulario receptivo. Si bien es conocida la brecha en el desempeño educativo en el Perú entre los niños que viven en zonas urbanas y en rurales, este estudio permite conocer que la movilidad geográfica interviene también en el desarrollo del vocabulario. De acuerdo con la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987) y la evidencia hallada en algunos estudios (Romay et al., 2012; Mastin & Vogt, 2015; Brownell et al., 2016), se comprueba que el contexto en el que crece el niño, así como el cambio de este contexto, tiene un rol fundamental sobre el desarrollo lingüístico del niño.

En particular, se observa que la migración temprana tiene una mayor fuerza de predicción con respecto a la tardía. La migración antes de los cinco años de edad tiene uno de los coeficientes de predicción más altos en cuanto a la amplitud del vocabulario a los ocho años de edad, además de la edad, el índice socioeconómico y la educación de la madre. Esto se explica teniendo en cuenta que la fase crítica del desarrollo del vocabulario ocurre en los primeros años de vida; luego, el niño va desarrollando un vocabulario más complejo a partir de los seis años, que coincide con la estimulación y exigencias escolares (Santrock, 2007; Alexander & Uccelli, 2010). En ese sentido, se podría deducir que si el niño en sus primeros años de vida está expuesto a condiciones que brinden una mayor estimulación lingüística, tendrá mayores probabilidades

de desarrollar un vocabulario más amplio (de acuerdo con lo esperado en la escuela). El cambio de contexto influirá en la cantidad de relaciones sociales que mantengan los niños tal como lo mencionan Romay et al. (2012), y estas interacciones, sobre su desarrollo lingüístico.

La migración tardía manifiesta igualmente un rol predictor sobre el desarrollo de vocabulario receptivo, aunque menor que la migración temprana, e incluso menor que otros factores asociados. Se entiende así que modificar los factores contextuales correspondientes al área geográfica entre los cinco y ocho años de edad no representa un cambio tan determinante sobre el desarrollo del vocabulario, como sí lo es el cambio antes de los cinco años de edad. Distintos factores de riesgo en las áreas rurales podrían explicar una ausencia de recursos suficientes para la estimulación lingüística que requiere la escolaridad. Entre estos se incluirían la baja calidad de los centros educativos (desde el nivel inicial) o de cuidado infantil (Díaz, 2006; Berlinski & Schady, 2015); el limitado acceso a servicios básicos (Cueto et al., 2014), los bajos ingresos no solo de la familia del niño sino también la de sus vecinos (Brownell et al., 2016); y, en algunos casos, las escasas relaciones interpersonales por la dispersión de las viviendas (Romay et al., 2012).

Por otro lado, se encuentra que el nivel socioeconómico y la educación de la madre, condiciones que están sujetas al hogar en las que nace el niño, son los mayores predictores del desarrollo del vocabulario, lo cual es consistente con los distintos estudios que han evaluado el desarrollo infantil en Latinoamérica (Paxson & Schady, 2007; Cueto et al., 2012; Rubio-Codina et al., 2013; Coddington et al., 2014; Schady et al., 2014; Verdisco et al., 2015; Cueto et al., 2016).

Otras variables predictoras del desarrollo del vocabulario son la participación de los padres del niño en la realización de sus tareas escolares y el hábito del niño de leer por entretenimiento. Su influencia sobre el desarrollo del vocabulario se entiende al estar relacionada con la estimulación lingüística que se lleva a cabo en este tipo de interacciones padre/madre-hijo y al leer un libro por iniciativa propia; diferentes estudios han comprobado la importancia de este tipo de espacios para el desarrollo infantil, en particular para el cognitivo y comunicacional (Dezcallar et al., 2014; Verdisco et al., 2015; Takeuchi et al., 2016).

Asimismo, se muestra que los factores individuales de los niños tienen también un rol predictor; uno de ellos es la talla en relación con la edad. Estos resultados son consistentes con experiencias previas, que demuestran que los factores biomédicos y nutricionales cumplen un rol predictor sobre el desarrollo del niño (Rubio-Codina et al., 2013). También, se ha comprobado que, en la actualidad, frente a lo que se demostraba en décadas anteriores, el sexo no guarda relación con el desarrollo del vocabulario (Cueto et al., 2014); esto último se confirma en el presente estudio.

Sin embargo, se encuentra que la lengua materna en el hogar tiene una correlación muy baja con la variable dependiente y no resulta significativa como

predictor, lo cual contradice estudios como el de Cueto et al. (2014). Los niños que tienen una lengua originaria en el hogar muestran puntajes similares en el TVIP al de los castellanohablantes. Esto podría explicarse al tener en cuenta las características de la aplicación del instrumento, pues a todos los niños del estudio Niños del Milenio se les ofreció la posibilidad de rendir el TVIP en castellano o en quechua, según su preferencia. Se puede suponer que aquellos que tienen mayor dominio del quechua (frente al castellano) optaron por la prueba en dicha lengua. Los que tomaron esta elección fueron excluidos de este estudio, debido a que solo se analizaron los resultados del TVIP en castellano. Así, se puede explicar que los participantes de la presente investigación que tienen como lengua materna una originaria, tienen un suficiente dominio del castellano.

De la misma manera, se observa que, para los participantes del estudio, la asistencia a un centro de educación inicial no predice la amplitud del vocabulario a los ocho años de edad, contrario a lo que se había encontrado en otros estudios (Rubio-Codina et al., 2013; Cueto et al., 2016). En esa medida, resulta importante explorar con mayor detenimiento las características de los centros preescolares en futuros estudios que se enfoquen en contextos rurales actuales. Una posible explicación podría relacionarse no solo con el difícil acceso a centros de educación inicial, sino también con la poca disponibilidad de educadores cualificados en poblaciones rurales (Berlinski & Schady, 2015).

Al observar la predicción de las distintas variables que resultaron estar correlacionadas con el desarrollo del vocabulario, se halla cierta consistencia con la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1897). La variable con mayor predicción sobre la amplitud del vocabulario es la edad, una variable individual. Las variables que corresponden al hogar en el que nace el niño y las relaciones que se dan en este lo que Bronfenbrenner (1987) categorizaba dentro del microsistema son el índice socioeconómico y la educación de la madre, que siguiendo a la edad son las que mayor predicción estadística ejercen sobre el desarrollo del vocabulario. Las interacciones de los padres con sus hijos al ayudarlos a hacer su tarea y los hábitos del niño de leer por entretenimiento son actividades que también se dan al interior del hogar, pero además involucran el contexto escolar (tareas de la escuela, aprendizaje de la lectura). Estas dos variables podrían ser consideradas dentro del mesosistema por integrar dos entornos en los que el niño participa de manera activa: las exigencias escolares y las relaciones de los niños con los padres en el contexto académico.

Las características de las áreas rural y urbano se ubicarían en el exosistema, debido a que este ambiente incluye los recursos de la localidad que afectan al niño con una menor proximidad. Así también, la influencia de los medios de comunicación, las tradiciones culturales y las prácticas lingüísticas influyen en el desarrollo del niño. Por lo tanto, alteraciones en los diferentes sistemas inducirán a cambios, de diferente nivel de proximidad y complejidad, en el desarrollo del niño. El orden de los coeficientes de las variables predictoras coincide con la proximidad de los sistemas hacia el individuo, descritos por

Bronfenbrenner (1987): para la mayoría de variables, se cumple que las de mayor proximidad al individuo presentan una mayor fuerza de predicción sobre la amplitud del vocabulario.

Si bien todos estos datos ofrecen elementos para formular una explicación de los factores asociados al desarrollo del vocabulario, debe considerarse que los resultados no cuentan con representatividad nacional, sino que se aproximan a describir la realidad de niños rurales castellanohablantes.

8. Conclusiones y recomendaciones

La presente investigación permite la identificación de los factores asociados al desarrollo del vocabulario desde los primeros meses de vida de los niños nacidos en zonas rurales, incluido como una variable predictora el rol del área geográfica en la que crecen los niños. Al mostrar que la migración hacia áreas urbanas predice un mejor rendimiento en el vocabulario, no se pretende destacar las ventajas de la migración. Por el contrario, se busca poner la atención sobre dos realidades: (i) el contexto geográfico como un factor que puede mejorar el desarrollo del niño si cuenta con los recursos suficientes, pues no está sujeto únicamente a características intrínsecas del niño ni al hogar en el que nace, y (ii) los cambios lingüísticos a los que se ven expuestos los niños migrantes.

El contexto geográfico de crecimiento se trata de una variable que engloba las oportunidades que el niño encuentra en su medio (como los servicios básicos, espacios de recreación, calidad educativa, entre otros). Dadas las evidencias de la influencia que tiene el contexto sobre el desarrollo del niño, la posibilidad de ampliar el vocabulario puede estar sujeta a cambios que se realicen en el contexto geográfico, especialmente si el niño está expuesto a estos cambios antes de los cinco años de edad. Se ha demostrado en diversos estudios internacionales que uno de los cambios más importantes para el desarrollo de los niños es la estimulación temprana y la asistencia a un centro educativo inicial formal de buena calidad (Berlinski & Schady, 2015).

Así, una de las intervenciones que podrían resultar de mayor beneficio para los niños que nacen en áreas rurales es tener como prioridad la provisión de centros educativos iniciales que brinden un servicio de calidad, que responda a las necesidades educativas específicas del contexto rural, así como a las exigencias escolares del nivel primario (Berlinski & Schady, 2015). Uno de los actores claves de la calidad educativa que se ofrece en estos centros son los cuidadores o docentes, que muchas veces en las instituciones rurales no están preparados de manera adecuada. Por ello, sería de especial relevancia proponer políticas educativas que brinden capacitación a los cuidadores que están a cargo de estos centros en las zonas rurales (muchas veces, son las madres de la comunidad) respecto a la importancia y estrategias de estimulación temprana. Asimismo, resulta importante que reciban acompañamiento y supervisión. Debido a la poca densidad demográfica de las zonas rurales, los centros educativos suelen tener pocos estudiantes, lo que por un lado limita la cantidad de

relaciones sociales de los niños, pero a nivel pedagógico podría resultar una ventaja para que los cuidadores puedan dedicarse de manera personalizada a los infantes y establecer vínculos cercanos que le permitan, entre otros aspectos, brindar una adecuada estimulación lingüística. Una de las actividades de estimulación lingüística que puede darse tanto dentro como fuera de un espacio educativo son los grupos de lectura de cuentos para niños (Bornstein & Putnick, 2012); estos pueden ser organizados por diferentes agentes de la comunidad. Cabe recordar que, cuando las familias y la comunidad se involucran, las intervenciones pueden tener un mayor impacto en el desarrollo infantil (Broenell et al., 2016). De esta manera, se esperaría que la educación inicial de calidad y alternativas de estimulación temprana (como grupos de lectura de cuentos) signifiquen medidas concretas que empiecen a cerrar las brechas educativas que presentan los niños en áreas rurales frente a sus pares urbanos.

Por otro lado, es de especial importancia conocer los cambios psicoeducativos que ocurren en los niños migrantes para poder tomar acciones al respecto; por ejemplo, si los docentes conocen, mediante capacitación o acompañamiento pedagógico, las características y necesidades específicas que traen consigo los alumnos migrantes, podrían proveer de espacios de adaptación y desarrollo lingüístico que los ayuden a responder a las exigencias de la escuela.

En conclusión, si el contexto rural ofrece mejores oportunidades educativas y de estimulación lingüística, especialmente para los primeros años de vida del niño, ampliará su desarrollo del vocabulario y aportará en el cierre de las brechas educativas que existen respecto a los niños en zonas urbanas. Considerando la trascendencia de la estimulación y desarrollo lingüístico, la amplitud en el vocabulario de los niños en zonas rurales no solo supone una mejora en los logros académicos, sino también en el desarrollo cognitivo y social.

Agradecimientos

El presente estudio ha sido desarrollado sobre la base de la tesis de la autora para obtener la licenciatura en Psicología por la Universidad de Lima, la cual fue asesorada por Luis Miguel Ecurra. También se agradecen los aportes y asesorías complementarias de Alejandra Miranda, Sandra Inurritegui, Santiago Cueto, Juan León y Diego Ruiz.

Los datos usados en esta publicación provienen del estudio Niños del Milenio, conocido internacionalmente como Young Lives, una investigación longitudinal de quince años que analiza la naturaleza cambiante de la pobreza infantil en Etiopía, India (estado de Andhra Pradesh), Perú y Vietnam (www.ninosdelmilenio.org / www.younglives.org.uk). Niños del Milenio es co-financiado por el Departamento de Desarrollo Internacional (DFID, por sus siglas en inglés) del gobierno del Reino Unido (2001 – 2017) y por el Ministerio de Relaciones Exteriores de los Países Bajos (2010 – 2014). Las opiniones aquí expresadas son de la autora y no necesariamente compartidas por el estudio Niños del Milenio, la Universidad de Oxford, DFID ni otros donantes.

Nota biográfica

MARÍA CRISTINA VÁSQUEZ

Es psicóloga licenciada por la Universidad de Lima. Se ha desempeñado como asistente de investigación en el área de Educación y Aprendizajes en el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) y actualmente es especialista de Factores Asociados en la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) en el Ministerio de Educación.

Referencias

- Alexander, B. & Uccelli, P. (2010). Desarrollo semántico: El aprendizaje del significado de las palabras. In J. Berko Gleason, y N. Bernstein Ratner. (Eds.), *Desarrollo del lenguaje* (7ª edición) (pp. 128-146). Madrid: Pearson Educación.
- Alfonso, C. & Ibáñez, O. (2013). *Estimulación del desarrollo en la infancia: inteligencia, lenguaje, afectividad y otras áreas*. Madrid: Dykinson.
- American Educational Research Association [AERA], American Psychological Association [APA] & National Council on Measurement in Education [NCME]. (2014). *Standards for Educational and Psychological testing*. Washington: AERA.
- Berko Gleason, J. (2010). El desarrollo del lenguaje: Una revisión y una vista preliminar. En J. Berko Gleason, y N. Bernstein Ratner (Eds.), *Desarrollo del lenguaje* (7ª edición) (pp. 21-58). Madrid: Pearson Educación.
- Berlinski, S. & Schady, N. (Eds.). (2015). *Los primeros años: El bienestar infantil y el papel de las políticas públicas*. Washington D.C.: Banco Interamericano del Desarrollo.
- Bornstein, M. & Putnick, D. (2012). Cognitive and socioemotional caregiving in developing countries. *Child Development* 83(1), 46-61. <http://10.1111/j.1467-8624.2011.01673.x>.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Brownell, M., Ekumab, O., Nickel, N., Chartier, M., Kosevab, I. & Santos, R. (2016). A population-based analysis of factors that predict early language and cognitive development. *Early Childhood Research Quarterly*, 35, 6–18. Recuperado de <http://10.1016/j.ecresq.2015.10.004>
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Coddington, C., Mistry, R. & Bailey, A. (2014). Socioeconomic status and receptive vocabulary development: Replication of the parental investment model with Chilean preschoolers and their families. *Early Childhood Research Quarterly* 29 (4), 538-549. Recuperado de <http://10.1016/j.ecresq.2014.06.004>
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112 (1),155-159.
- Cueto, S., Escobal, J., Penny, M. & Ames, P. (2012). ¿Quién se queda atrás? Resultados iniciales del estudio Niños del Milenio Tercera ronda de encuestas en el Perú. Lima: GRADE; Niños del Milenio.
- Cueto, S. & León, J. (2012). *Psychometric characteristics of cognitive development and achievement instrument in Round 3 of Young Lives*. Lima: Young Lives.
- Cueto, S., León, J., Miranda, A., Dearden, K., Crookston, B., & Behrman, J. (2016). Does pre-school improve cognitive abilities among children with

- early-life stunting? A longitudinal study for Peru. *International Journal of Educational Research*, 75, 102-114. doi: 10.1016/j.ijer.2015.09.011
- Cueto, S., León, J. & Muñoz, I. (2014). Educational Opportunities and Learning Outcomes of Children in Peru: A Longitudinal Model. In M. Bourdillon & J. Boyden (Eds.), *Growing up in Poverty: Findings from Young Lives* (pp. 245-267). London: Palgrave Macmillan.
- Dezcallar, T., Clariana, M., Cladelles, R. Badia, M. & Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos*, 12, 107-116. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/564>
- Díaz, J. (2006). *Pre-school Education and Schooling Outcomes in Peru*. Lima: Publicaciones Niños del Milenio, GRADE.
- Dunn, L., Padilla, E., Lugo, D. & Dunn, L. (1986). *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody Adaptación Hispanoamericana*. Minnesota: American Guidance Service.
- Escobal, J. & Flores, E. (2009). *Maternal Migration and Child Well-being in Peru*. (Working Paper No. 56). Young Lives.
- Farrant, B., Shepherd, C., Walker, R. & Pearson, G. (2014). Early vocabulary development of Australian indigenous children: Identifying strenghts. *Child Development Research*, 7. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1155/2014/942817>.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.G. & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175-191.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS* (3ª ed.). Dubai: Oriental Press.
- Flatts, M., Manzi, J., Polloni, M., Carrasco, M., Zambra, C. & Abarzúa, A. (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola [FIDA] (2013). *Dar a la población rural pobre del Perú la oportunidad de salir de la pobreza*. (Documento FIDA). Recuperado de http://www.ifad.org/operations/projects/regions/pl/factsheet/peru_s.pdf
- Henrichs, J., Rescorla, L., Schenk, J., Schmidt, H., Jaddoe, V., Hofman, A., ... Tiemeier, H. (2011). Examining Continuity of Early Expressive Vocabulary Development: The Generation R Study. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 54, 854-869. doi: 10.1044/1092-4388(2010/09-0255).
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México DF: McGraw-Hill.
- Hernández, M. & Habib, M. (2013). Escuela, inmigración y la figura del educador social. *Revista de Educación Social*, 16. ISSN: 1698-9097

- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (s.f.). *Preguntas frecuentes*. Instituto Nacional de Estadística e Informática. Recuperado de <http://www.inei.gov.pe/preguntas-frecuentes/>
- Keith, T. (2015). *Multiple Regression and Beyond: An Introduction to Multiple Regression and Structural Equation Modeling* (2ª ed.). New York: Routledge. II Edición
- Marchman, V. & Fernald, A. (2008). Speed of word recognition and vocabulary knowledge in infancy predict cognitive and language outcomes in later childhood. *Developmental Science* 11(3), 9-16. doi:10.1111/j.1467-7687.2008.00671.x.
- Mastin, J. & Vogt, P. (2015). Infant engagement and early vocabulary development: A naturalistic observation study of Mozambican infants from 1;1 to 2;1. *Journal of Child Language*, 1-30. doi:10.1017/S0305000915000148.
- Ministerio de Educación del Perú. (2017) ¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes? *Resultados de la ECE 2016*. Lima: Minedu. Recuperado de <http://umc.minedu.gov.pe/wp-content/uploads/2017/04/Resultados-Nacionales-2016.pdf>
- Paxson, C. & Schady, N. (2007). Cognitive Development among Young Children in Ecuador. *The Journal of Human Resources*, 42(1), 49-84. Recuperado de https://www.princeton.edu/rpds/papers/Paxson_Shady_Cognitive_Development_Among_Young_Children_in_Ecuador_JHR.pdf
- Reátegui, N. (2008). Niños rurales andinos: condiciones de aprendizaje y desarrollo cognitivo-afectivo. Lima: Foro Educativo.
- Rivière, A. (1996). *La teoría psicológica de Vygotski*. Lima: Ediciones Salmón.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Romay, J., López-Corton, A. & Gil, M. (2012). Sociedad urbana e inmigración en España: Nuevo marco de las relaciones grupales. *Persona*, 15, 225-237.
- Rubio-Codina, M., Attanasio, O., Meghir, C., Varela, N., & Grantham-McGregor, S. (2013). The socio-economic gradient of child development. *Institute for Fiscal Studies [IFS] Working Paper No. W14/11*. doi: 10.1920/wp.ifs.2014.1411
- Santrock, J. (2007). *Desarrollo infantil* (11ª ed.). México DF: McGraw Hill.
- Schady, N., Behrman, J., Araujo, M., Azuero, R., Bernal, R., Bravo, D.,...Vakis, R. (2014). Gradientes de riqueza en el desarrollo cognitivo durante la primera infancia en cinco países de América Latina. *Documento de trabajo del Banco Interamericano del Desarrollo, IDB-WP-482*.
- Stata (2013). *Stata User's Guide Release 13*. Texas: StataPress.
- Takeuchi, H., Taki, Y., Hashizume, H., Asano, K., Asano M., Sassa Y.,... Kawashima, R. (2016). Impact of reading habit on white matter structure:

- Cross-sectional and longitudinal analyses. *NeuroImage*, 133, 378-389. doi: 10.1016/j.neuroimage.2016.03.037
- Verdisco, A., Cueto, S., Thompson, J., & Neuschmidt, O. (2015). *PRIDI, Urgencia y posibilidad: Una primera iniciativa para crear datos comparables a nivel regional sobre desarrollo infantil en Latinoamérica*. Banco Interamericano del Desarrollo. Recuperado de: <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6849/PRIDI.%20Urgencia%20y%20Posibilidad.pdf?sequence=4>
- Walker, S., Wachs, T., Gardner, J., Lozoff, B., Wasserman, G., Pollitt, E. & Carter, J. (2007). Child development: Risk factors for adverse outcomes in developing countries. *Lancet*, 369, 145-57. doi: 10.1016/S0140-6736(07)60076-2.
- Yamada, G. (2012). Patrones de migración interna en el Perú reciente. *Empleo y protección social* (pp. 91-124). Lima: Departamento de Economía, Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://departamento.pucp.edu.pe/economia/images/documentos/LDE-2012-01-04.pdf>

¿Juntos o separados? El problema de la coeducación y la educación diferenciada

Reseña sobre Gordillo, E., Cahuana, M. & Rivera, R.
(2016). *Conductas disruptivas y autoestima
en escuelas mixtas y diferenciadas de Arequipa*.
Arequipa: Universidad Católica San Pablo.

Walter L. Arias Gallegos
Universidad Católica San Pablo
Email: warias@ucsp.edu.pe

El problema de la educación mixta es un tema de larga data en la historia, pero se empieza a tratar políticamente en el siglo XIX, cuando las mujeres comienzan a recibir educación formal. Sin embargo, no sería hasta mediados del siglo XX que el tema es analizado sobre la base de la investigación (Gordillo, 2015). A pesar de ello, muy poco se ha podido fundamentar científicamente si esta forma de agrupamiento escolar es superior a la de las escuelas diferenciadas, como tradicionalmente se ha venido implementando en el mundo.

Podemos afirmar que, mientras los sectores más conservadores se han puesto del lado de la educación diferenciada, la educación liberal ha dado argumentos a favor de la educación mixta. En ese contexto, importantes figuras de la educación se han manifestado a favor de la coeducación, ya sea porque desarrolla la creatividad (Montessori, 1973a, 1973b), porque promueve la igualdad de derechos (Pestalozzi, 1980) o porque es una pieza clave de la socialización (Vygotsky, 2002), entre otras razones.

En el caso peruano, son muy pocos los estudios que han abordado este fenómeno (véase Gordillo, 2013); sin embargo, desde hace más o menos seis años, este tema ha sido el eje fundamental de las investigaciones de Enrique Gordillo, quien desde su formación como profesor se interesó por los efectos de la coeducación y la educación diferenciada en las conductas disruptivas (Gordillo, 2008). A partir de este interés, contactó al doctor Cornelius Riordan, sociólogo especialista de este tema, que se desempeña como profesor asociado en Providence College en Estados Unidos. Asimismo, cabe anotar que Gordillo ha publicado una diversidad de trabajos previos en Lima, Arequipa y Colombia (Gordillo, 2011, 2013, 2015; Gordillo y Gamero, 2013; Gordillo, Rivera y Gamero, 2014). El libro que comentamos ahora es producto del apasionado interés que muestra el profesor Gordillo sobre el tema, motivo por el cual podría ser considerado como un importante referente a nivel nacional sobre la educación mixta y diferenciada, al ser el principal cultor de esta línea de investigación tanto en Arequipa como en todo el Perú. A su producción académica se suma ahora la presente obra que reseñamos a continuación.

El libro *Conductas disruptivas y autoestima en escuelas mixtas y diferenciadas de Arequipa*, escrito por Enrique Gordillo en coautoría con Milagros Cahuana y Renzo Rivera (los dos últimos, jóvenes psicólogos de la ciudad de Arequipa), forma parte de la serie Cuadernos de Investigación que edita la Universidad Católica San Pablo desde el año 2006. Es la novena publicación de la serie, en la que solo una publicación antecesora se avoca al tema de la educación (véase Montes, 2007).

El texto, como es usual dentro de esta colección, constituye una investigación de envergadura a nivel regional que versa sobre un tema en particular, como es en este caso el de la educación mixta y la coeducación. Después de un breve resumen ejecutivo, en la introducción, se explican los antecedentes investigativos del tema que han sido materia de estudio de parte del autor principal. Aunque la revisión del tema plantea que la conducta de las estudiantes se ve favorecida por la educación diferenciada y la conducta de los varones se

modera más en contextos que promueven la coeducación, los resultados de las investigaciones previas de Gordillo han alcanzado hallazgos contradictorios al comparar muestras de estudiantes del Callao con muestras de estudiantes de la ciudad de Arequipa (Gordillo, 2013; Gordillo y Gamero, 2013; Gordillo, Rivera y Gamero, 2014).

El primer acápite está dedicado al marco teórico, en el que se realiza una revisión crítica acerca de las conductas disruptivas en el aula, las diferencias físicas y psicológicas entre estudiantes varones y mujeres durante la adolescencia, y la autoestima; vale decir, se revisan las variables del estudio. En cada caso, se analizan los condicionantes, los conceptos básicos y los modelos teóricos que explican cada una de las variables. En ese sentido, es notable el rigor analítico de los autores y la consistencia de los fundamentos teóricos que motivan el presente trabajo. En el siguiente acápite, se expone la metodología del estudio: la delimitación espacio-temporal, la operacionalización de las variables de estudio, los criterios de selección de la muestra, las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados, y los procedimientos a seguir en la recolección de datos y su posterior análisis estadístico.

En el tercer capítulo, se exponen los resultados y se los somete a discusión, como es menester en este tipo de trabajos de investigación. Aunque no se encontraron diferencias significativas en los niveles de autoestima entre varones y mujeres, o según el tipo de agrupamiento escolar, un análisis comparativo por grado de estudio reporta que de primero a tercero de secundaria hubo diferencias significativas en las conductas disruptivas de las estudiantes, a favor de quienes provienen de escuelas mixtas. En otras palabras, las estudiantes de escuelas diferenciadas cometían mayor número de conductas disruptivas. Sin embargo, las estudiantes de cuarto de media de escuelas diferenciadas mostraban un mayor nivel de autoestima en el hogar que sus pares de escuelas mixtas. Pese a ello, no hubo correlaciones significativas entre la autoestima y la coeducación, por lo cual se concluye que no hay diferencias significativas entre las escuelas mixtas y las diferenciadas, con respecto a las variables de estudio: conductas disruptivas y autoestima.

Aunque las hipótesis de investigación no se ha podido corroborar –debido a que, de hecho, los resultados contradicen los hallazgos de estudios nacionales y mundiales previos–, es importante resaltar algunos aspectos de la presente obra. Por un lado, resalta el hecho de que la muestra utilizada haya abarcado a 659 estudiantes de 23 escuelas públicas de Arequipa, lo cual no es común en las investigaciones educacionales de la región. Por otro lado, se debe rescatar la originalidad con que se aborda el tema de la coeducación, la rigurosidad del análisis teórico y el estudio sostenido de este tema de investigación durante estos años.

En lo que respecta a la investigación educativa, en Arequipa, se han registrado importantes avances en los últimos años. Entre estos, destaca la consolidación de ciertas líneas de investigación de parte de algunos autores regionales, como son la coeducación, los estilos de aprendizaje, las relaciones familia

educación, el rendimiento académico en estudiantes universitarios, el riesgo psicosocial del profesor, la tecnología educativa, la historia de la educación, la conducta prosocial de los estudiantes y el *bullying*. A todo ello se suma la edición de la única revista de investigación educativa del sur del país: *Educationis Momentum*. En este desarrollo científico de la educación regional, ha tenido un rol protagónico la Universidad Católica San Pablo, donde se han llevado a cabo varias iniciativas, como la mencionada revista de investigación, la creación del Grupo de Investigación Educativa Schola y la promoción de varias de las líneas de investigación mencionadas. Un importante gestor de estos logros ha sido el profesor Enrique Gordillo.

A través de la presente reseña, invitamos a los lectores a leer esta obra y a acercarse un poco más a las experiencias investigativas que se vienen dando en la educación regional de Arequipa. Esto va en la línea de un objetivo más amplio. Consideramos muy conveniente dinamizar la investigación educativa nacional generando redes de investigación en las diversas regiones del país, y compartiendo las experiencias y conocimientos, fruto de la profundización de los diversos fenómenos que atañen a la compleja problemática educacional que vivimos. En ella, la coeducación y la educación diferenciada son aspectos que merecen ser atendidos, como ocurre en la obra que hemos querido compartir con los lectores.

Nota biográfica

WALTER L. ARIAS GALLEGOS

Es psicólogo por la Universidad Nacional de San Agustín. Es maestro en Ciencias de la Educación con mención en Psicopedagogía Cognitiva por la Universidad Pedro Ruíz Gallo y tiene una segunda especialidad en Docencia Universitaria Católica por la Universidad Católica San Pablo, donde es profesor auxiliar a tiempo completo y docente investigador. Ha publicado cinco libros y decenas de trabajos de investigación en revistas nacionales e internacionales. Sus áreas de interés son los estilos de aprendizaje, el riesgo psicosocial del profesor, el uso de las TIC en educación, y las relaciones de interdependencia entre familia y escuela.

Referencias

- Gordillo, E. (2008). *Relación entre el agrupamiento escolar por sexo y la frecuencia de conductas disruptivas en el aula en estudiantes de segundo de secundaria en algunas instituciones educativas de áreas urbana del Callao* (tesis de Licenciatura en Educación). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- _____ (2011). Experiencias de educación diferenciada en el Perú. *Boletín de Doctrina Social de la Iglesia Católica*, 7(2), 54-57.
- _____ (2013). Agrupamiento escolar y frecuencia de conductas disruptivas en estudiantes de segundo de educación secundaria del Callao. *Educación*, 22(43), 91-112.
- _____ (2015). Historia de la educación mixta y su difusión en la educación formal occidental. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 107-124.
- Gordillo, E., & Gamero, G. (2013). Agrupamiento escolar y frecuencia de conductas disruptivas en estudiantes de segundo de educación secundaria de Arequipa. *Revista de Investigación*, 4, 67-94.
- Gordillo, E., Rivera, R., & Gamero, G. (2014). Conductas disruptivas en estudiantes de escuelas diferenciadas, coeducativas e intereducativas. *Educación y Educadores*, 17(3), 427-443.
- Montes, I. (2007). *Desafíos y tensiones de la descentralización de la educación en el Perú: Un estudio en directores de Arequipa*. Arequipa: Universidad Católica San Pablo.
- Montessori, M. (1973a). *The discovery of the child*. Nueva York: Ballantine Books.
- _____ (1973b). *The secret of the childhood*. Nueva York: Ballantine Books.
- Pestalozzi, E. (1980). *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos*. México: Porrúa.
- Vygotsky, L. S. (2002). *Psicología pedagógica*. Madrid: Aique.

Reseña sobre Lind, G. (2016). *How to Teach Morality. promoting deliberation and discussion, reducing violence and deceit*. Berlin: Logos Verlag.

Susana Frisancho

Pontificia Universidad Católica del Perú
Coordinadora del Grupo de Investigación en Cognición,
Aprendizaje y Desarrollo (G-CAD)
sfrisan@pucp.edu.pe

How to Teach Morality. Promoting Deliberation and Discussion, Reducing Violence and Deceit es un libro que aborda el desarrollo moral desde la perspectiva de los procesos que lo promueven. La idea principal que atraviesa todo el libro es que la moral puede enseñarse, que podemos promover su desarrollo desde las aulas con métodos especialmente diseñados para tal fin.

En el primer capítulo, llamado «*Democracy, Morality and Education*», Georg Lind sostiene que la educación, y específicamente la educación moral, tiene un rol fundamental en el desarrollo y mantenimiento de la democracia. Esta no puede existir sin ciudadanos que hayan desarrollado sus competencias morales, las capacidades necesarias para deliberar, resolver problemas y discutir con otros, y la habilidad de pensar y discutir puntos de vista distintos y opuestos sobre temas morales. Se argumenta que la educación moral debe ser para todos, y que necesita ser transversal y no limitarse a un curso en particular.

La primera parte del libro aborda los aspectos teóricos generales e inicia en el capítulo dos, que lleva el título de «*On the meaning and aspects of morality*». En él, Lind analiza dos maneras de entender la moral: la moral como el seguimiento a reglas externas y la moral como el seguimiento a los dictados de la propia conciencia. El autor cuestiona la primera concepción, que lamentablemente ha primado en muchos estudios psicológicos y en muchas intervenciones educativas, dado que tiene muchas limitaciones para la vida social, y no deja espacio para la autonomía ni para el juicio moral de la persona. Así, aboga por la segunda, que tiene como respaldo a Kant, y asume que una acción no puede considerarse buena o mala en sí misma si no está precedida por un juicio moral sobre lo correcto y lo incorrecto. Sin embargo, Lind extiende esta concepción de la moral al hablar de competencia moral, que, incorporando a Piaget y a Kohlberg, toma en cuenta no solo el comportamiento moral, sino su estructura subyacente. La competencia moral queda definida como la habilidad para resolver conflictos basándose en principios morales universales, a través de la reflexión, la deliberación y la discusión.

El tercer capítulo, llamado «*The dual-aspect model of moral behavior*», retoma ideas que el autor ya ha presentado en varios otros textos. En este capítulo, Lind argumenta en favor del uso de la palabra «aspectos» en lugar del término «componentes», debido a que la orientación moral y la competencia moral, así como los afectos y las cogniciones, no pueden separarse la una de la otra en el comportamiento humano. En este capítulo, se realiza un repaso por las distintas orientaciones morales que reconoce su modelo, basadas en el trabajo clásico de Lawrence Kohlberg. Asimismo, se revisa su concepto de «*self moral*» y los aspectos que su modelo prioriza para el trabajo pedagógico, fundamentalmente, el comportamiento observable y la reflexión ética.

En el capítulo cuatro, «*Meaning and measurement of moral competence*», Lind nos ofrece una manera objetiva de evaluar las disposiciones internas estructurales, a través del *Moral Competence Test* (MCT), instrumento de su propia creación, y analiza también cómo la competencia moral impacta en el comportamiento social. El capítulo cinco discute los factores que determinan la moral.

La segunda parte del libro inicia con el capítulo seis, y aborda los aspectos metodológicos de la promoción del desarrollo moral. Presenta dos métodos: el método de discusión de dilemas y el método de la comunidad justa. Los capítulos seis, siete y ocho abordan diferentes aspectos del primer método, mientras que los capítulos nueve y diez se ocupan del segundo. En los primeros tres capítulos de esta sección, el método de dilemas se presenta en una versión renovada: el método de Konstanz. En el último capítulo, se discute cómo entrenar a los docentes en el uso de dicho método y cuál es la necesidad de este entrenamiento para llevar a la práctica con éxito la educación moral.

En este libro, Lind ofrece una sólida argumentación conceptual, así como herramientas útiles para llevar a cabo la educación moral en las escuelas, producto de sus muchos años de reflexión, investigación, capacitación e intervención en diversos contextos educativos. En un escenario como el peruano, en el que la reflexión sistemática acerca de las bases filosóficas y psicológicas de la educación moral es aun escasa, el trabajo de Lind constituye sin duda un aporte relevante que bien merece ser conocido por todo aquel interesado en esta importante área pedagógica. En el Perú, la educación moral o ha estado por completo ausente en los currículos, propuestas y programas pedagógicos, en los que tiene preeminencia la educación ciudadana, o se ha presentado fusionada con esta última y sin explicitar los supuestos filosóficos y psicológicos en los que se apoya.

Como consecuencia, en la práctica educativa se observan muchas veces gran confusión conceptual, y un modelo pedagógico que suele dejar de lado la reflexión para privilegiar modos tradicionales de inculcación y trasmisión de valores específicos. Lamentablemente, esta manera de hacer educación moral ha mostrado ser ineficaz, según indican las investigaciones, pues no genera autonomía ni construye las capacidades que se necesitan para convivir con otros en un marco de justicia y reflexionar sobre qué significa llevar una vida digna y con sentido. Por supuesto, se puede estar de acuerdo o no con el enfoque que Lind asume sobre la educación moral, puesto que este es un campo en continua investigación y abierto al debate. Lo que debe reconocerse, sin embargo, es que este libro ofrece fundamentos epistemológicos y conceptuales para ella, y brinda pistas interesantes para repensarla, debatirla, y llevarla a cabo en las aulas con una mirada rigurosa y científica.

