

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



**Opiniones y valoraciones que subyacen en la experiencia educativa
de estudiantes, padres, madres y docente en una escuela rural
amazónica**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGISTRA
EN COGNICIÓN, APRENDIZAJE Y DESARROLLO**

AUTOR

Terry Stephanie Caceres Ruiz

ASESOR:

María Angélica Pease Dreibelbis

Julio, 2018

Agradecimientos

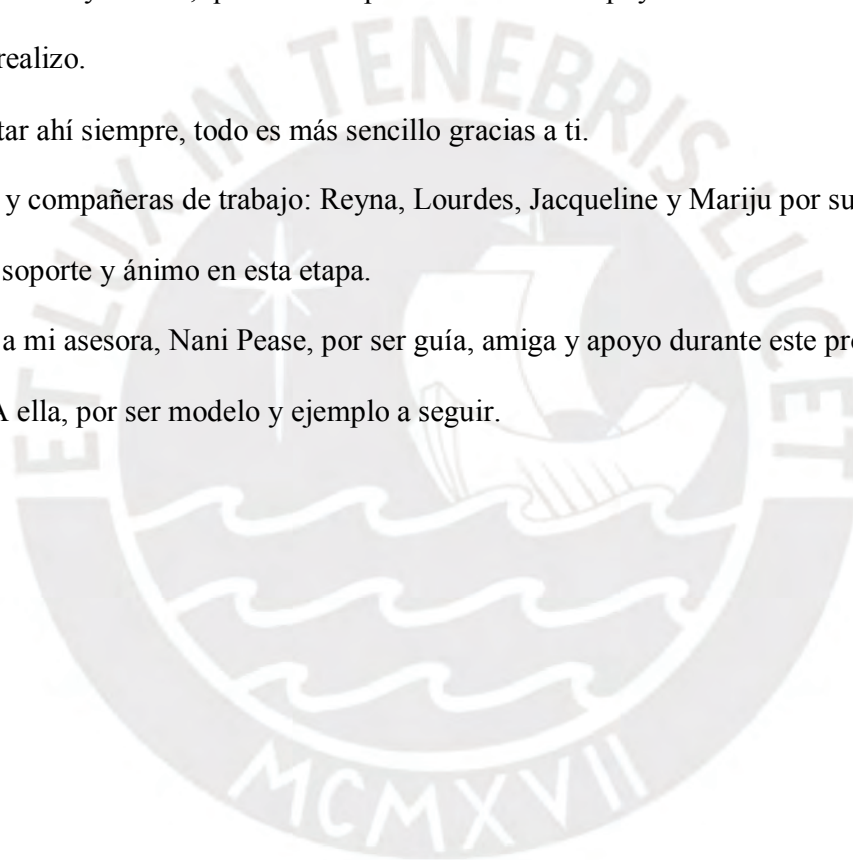
A los y las participantes de este estudio, por permitirme ser su voz y creer que lo que ellos y ellas piensan y sienten es importante para el proceso de mejora de la educación.

A mis padres Víctor y Gemni, quienes siempre me brindan su apoyo incondicional en cada proyecto que realizo.

A Juan por estar ahí siempre, todo es más sencillo gracias a ti.

A mis amigas y compañeras de trabajo: Reyna, Lourdes, Jacqueline y Mariju por su apoyo, comprensión, soporte y ánimo en esta etapa.

Y sobre todo, a mi asesora, Nani Pease, por ser guía, amiga y apoyo durante este proceso complicado. A ella, por ser modelo y ejemplo a seguir.



Resumen

El propósito de la presente investigación es analizar y comparar, en un colegio rural multigrado amazónico, cuáles son las opiniones educativas de los y las estudiantes, padres y madres y docente. Asimismo, se analiza el aprendizaje dentro y fuera de la escuela y la distancia entre la cultura escolar y la cultura del centro poblado. El abordaje utilizado fue cualitativo y se realizaron 15 entrevistas semiestructuradas. Los resultados de este estudio permiten concluir que se identificaron cinco opiniones claves en los participantes de la comunidad educativa, algunas compartidas por padres, madres, sus hijos e hijas y la docente y algunas que se manifiestan más claramente en uno u otro grupo. En primer lugar, los resultados nos muestran que la comunidad entiende la escuela como un medio para ascender socialmente y lograr dejar de ser agricultores. En segundo lugar, se identifica dos ideas que son complementarias y que se refuerzan entre sí, la noción de que la buena docencia implica únicamente enseñar, es decir que la docente es buena en tanto simplemente enseñe (más allá de qué enseñe y/o de cómo enseñe) y la idea de que los estudiantes son responsables de sus logros de aprendizaje sin que la docente o la familia tengan un rol en su aprendizaje. En tercer lugar, se observa que se le atribuye a la obediencia un rol fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje y finalmente, los padres y madres reconocen en la escuela una distancia relativamente clara con la cultura de la comunidad.

Palabras claves: opiniones, educación rural amazónica, estudiantes, docentes, padres y madres

Abstract

The purpose of the research is to analyze and compare, in a multi-grade Amazonian rural school, the educational opinions of students, parents and teachers. Also, the learning within and outside the school and the distance between the school culture and the culture of the indigenous community are analyzed. The methodology used was qualitative based on 15 semi-structured interviews. The results of this study allow us to conclude that five key ideas were identified in the participants of the educational community, some shared by parents, their children and the teacher and some that are more clearly expressed in one or the other group. First, the results show that the community understands the school as a means to rise socially and to stop being farmers. Secondly, two ideas are identified that are complementary and that reinforce each other, the notion that good teaching implies only teaching, that is to say that the teacher is good as long as she simply teaches (regardless of what she teaches or how she teach) and the opinion that students are responsible for their learning achievements without the teacher or family having a role in their learning. Third, the idea of obedience is observed as a fundamental aspect in the teaching-learning process. Finally, parents recognize in school a distance to the culture of the community.

Key words: opinions, Amazonian rural school, students, teachers, parents, amazon.

Tabla de contenidos

Introducción.....	1
Aprendizaje en la escuela y en otros contextos	2
La educación indígena en el Perú.....	7
Investigaciones sobre experiencia escolar.....	13
Método.....	25
Centro Poblado	25
Participantes.....	26
Técnicas de recolección de datos.....	30
Ficha de datos.....	30
Entrevista.....	30
Procedimiento.....	32
Resultados y discusión.....	41
Referencias.....	84
Apéndices.....	90

Introducción

Los niños y niñas son parte de un contexto que implica relaciones sociales, identidades y emociones que moldea sus procesos de aprendizaje y en el que desarrollan sus capacidades lingüísticas y cognitivas (Frisancho, Moreno, Ruiz Bravo, Zavala; 2011). Por lo tanto, dependiendo del ambiente en el que crecen los niños y niñas, se promueven diferentes capacidades según el tipo de experiencia al que son expuestos.

En tal sentido, la psicología ha estado orientada a entender la forma cómo se aprende y cómo se construye el conocimiento. En la actualidad hay un consenso con respecto al carácter constructivo del aprendizaje (Resnick y Collins, 1996, Gonzales-Pianda, Gonzalez, Nuñez y Valle, 2002). Asimismo, el conocimiento que los estudiantes construyen es acumulativo y está en función de los saberes previos que se desarrollan tanto en espacios formales como no formales (Resnick y Collins, 1996; Gonzales-Pianda, et al; 2002). Al respecto, Mejía-Arauz, Reese, Ray, Goldenber, y Torres (2011) mencionan que la institución escolar demanda para el desarrollo de la enseñanza un bagaje previo, que no es enseñado por la escuela y que poseen los grupos sociales dominantes. Esta situación coloca en evidente desventaja a las comunidades indígenas y a los grupos minoritarios.

La adquisición de conocimientos tiene una naturaleza situada, es decir, que el aprendizaje se da en constante interacción con otras personas, el contexto, la cultura y principalmente a través de la participación en las diferentes prácticas culturales (Vygotsky, 1968; Resnick, Levine y Teasley, 1991). Por lo tanto, los individuos interactúan en cierto contexto y comparten las experiencias de aprendizaje de esa cultura (Lave y Wegner, 1991, Rogoff, 1990, Gonzales-Pianda, et al., 2002) que son interiorizadas de manera única por cada individuo. Al respecto, Vygotsky (1968) hace referencia a la ley de doble formación de los procesos psicológicos, afirmando que los procesos psicológicos superiores tienen un origen social. Por lo tanto, los procesos aparecen tanto en el ámbito interpsicológico (relación con

los otros) como en el ámbito intrapsicológico (relación consigo mismo). De esta manera, el aprendizaje es cooperativo pero es el propio estudiante quien le da sentido y significado a lo que aprende.

Henning (2004) refiere que existen formas de aprendizaje o conocimiento que se circunscriben a ciertos contextos sociales y culturales específicos. Estas situaciones o formas de aprendizaje están relacionadas con formas de hablar, historia cultural y relaciones sociales. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es considerado como la formación y el desarrollo de la identidad, la realización de las prácticas sociales en la escuela, fuera de ella y en diferentes grupos sociales.

Aprendizaje en la escuela y en otros contextos

Resnick (1987) comenta que el aprendizaje escolar difiere ampliamente de otros tipos de aprendizaje. En primer lugar, menciona la naturaleza de la cognición individual en la escuela versus la cognición compartida de otros contextos. Es decir, que en la escuela la forma que prima en el aprendizaje es individual. Aunque existen las actividades grupales, los estudiantes son evaluados por lo que ellos pueden hacer solos. Por el contrario, las actividades que se realizan fuera de la escuela son socialmente compartidas, como el trabajo, los juegos, entre otros y el éxito de estas actividades depende en gran medida de lo que todos pueden hacer en conjunto. En segundo lugar, la actividad mental que prima en la escuela versus la manipulación de las herramientas fuera de ella. En la escuela se realizan actividades principalmente “pensadas”, es decir, actividades que las personas pueden hacer sin la ayuda de libros y notas u otros instrumentos complejos. Aunque el uso de estas herramientas es permitida durante el aprendizaje, son casi siempre ausentes durante la evaluación. Por lo tanto, la escuela es una institución que valora el pensamiento que procede de forma independiente, sin ayuda de la física y herramientas de cooperación. En contraste, la mayoría de las actividades mentales fuera de la escuela se involucran con el uso de las herramientas,

como manuales, calculadoras, entre otras. En tercer lugar, la manipulación de símbolos en la escuela versus el razonamiento contextualizado fuera de la escuela que se relaciona directamente con objetos y situaciones. Y finalmente, la enseñanza de habilidades generales y principios teóricos que fomenta la escuela y que apunta a enseñar habilidades generales y principios teóricos generalizables versus las competencias específicas que se desarrollan y que son necesarias para ser hábil fuera de la escuela.

Paradise (2011) también encontró diferencias entre la educación que existe en la escuela (educación formal) y la que se da en contextos familiares y de la comunidad (educación informal). La educación informal es aquel aprendizaje que se da a diario en la vida práctica, en el medio familiar y comunitario. Paradise (2005), sostiene que las características de la forma en la que se enseña y aprende fuera de la escuela tiene que ver con diferentes aspectos, tales como: la organización social del proceso de aprendizaje, el rol del experto, el contexto, el uso de lenguaje verbal, la comunicación no verbal, el lenguaje escrito y la observación. Este aprendizaje también incluye temas relacionados con la imitación, la repetición, la búsqueda de información y hasta la evaluación de lo aprendido.

Por el contrario, el aprendizaje formal, es aquel que se da en un contexto escolarizado (Paradise, 2011 y Valsiner, 2000). En esa misma línea, Zavala (2011) sostiene que la educación que se da en la escuela está relacionada con la reproducción del orden social, y que a través de esta se propaga el discurso hegemónico. A continuación se muestra una tabla con las principales diferencias entre ambos aprendizajes.

Tabla 1.

Diferencias básicas entre educación formal e informal

Función	Educación informal	Educación formal
Lugar donde se realiza	A lo largo de la vida en las actividades diarias	Lugar especial creado para este aprendizaje.
¿Quién enseña?	Cualquiera en el entorno social inmediato	Una persona designada (y certificada por una institución)
¿Quiénes son los aprendices?	Todos los participantes (tanto el más, como el menos experimentado en el contexto)	Las personas (niños, adultos) quienes tienen el rol social de pupilo o estudiante
¿Qué aprenden?	Cualquier cosa en el ámbito del conocimiento socialmente compartido, según lo necesite la comunidad	Conocimientos y habilidades definidas por el currículo y/o plan de estudios
¿Cómo está relacionado el aprendizaje con el contexto local?	Continuando con la historia local en hechos que hacen historia.	Discontinuidad con las tradiciones locales orientadas a quebrarlas y cambiarlas.

Fuente: Valsiner, 2000 p.250

Como se observa en la tabla, en primer lugar, la diferencia está en los espacios donde se produce el aprendizaje. En la educación formal (EF) hay un espacio designado (aula de clases) y en la educación informal (EI) no existe solamente un espacio, todos son lugares donde se puede aprender. Otra diferencia radica en los roles de aprendiz y profesor, en la EF el profesor o profesora es un adulto que está capacitado y certificado para enseñar. De la misma manera, existe el rol de aprendiz, estudiante o pupilo designado a aquellas personas que van a aprender de sus maestros o maestras. De esta manera, se introduce una diferenciación entre expertos y novicios. Por el contrario, en la EI todos y todas pueden ser aprendices y/o maestros dependiendo de la situación. Aunque aquí también existen diferencias entre el conocimiento que posee cada persona (por ejemplo, algunos adultos son especialistas en ciertas prácticas como la pesca o la agricultura, y estos poseen gran conocimiento relacionado a este tipo de actividades a diferencia de los niños o niñas quienes son aprendices) no existe una diferencia estricta, ni esfuerzo por mantener los roles sociales establecidos, es la formalización de la educación que introduce tales diferencias de relaciones asimétricas de poder (Valsiner, 2000).

Otros autores también hacen mención a las diferencias existentes entre el aprendizaje que se da fuera de la escuela y dentro de ella. En las comunidades no industrializadas, como es el caso de la comunidad Amazónica, la diferencia es aún mayor. Las diferencias culturales basadas en la experiencia de vida que presentan los y las estudiantes amazónicos influyen en su escolaridad. Así, sus prácticas culturales promueven formas específicas de aprender que están relacionadas a la participación, interacciones sociales y quehaceres cotidianos (Frisancho et al., 2011, Rogoff, 1990 y Zegarra, 2017) y que difieren ampliamente de la forma de aprender en la escuela.

El aprendizaje en zonas no industrializadas se lleva a cabo a través de la participación y observación de actividades como la agricultura, el tejido, la pesca, la negociación sobre mercadería, la curación de enfermos, la enseñanza de historias y la discusión de principios morales. Cuando los niños y niñas no están acompañando a sus familias en estas actividades, están jugando con sus pares simulando las actividades que realizan con los adultos. Por lo tanto, el aprendizaje no es una preparación para las actividades productivas, el aprendizaje ocurre durante la participación en las actividades productivas. Asimismo, el propósito de estas actividades y las razones de su aprendizaje, son obvias para los niños y niñas (Rogoff, Goodman y Bartlett, 2001; Valsiner, 2000 y Paradise, 2011). Frisancho et al. (2011) agregan que los y las estudiantes de comunidades industrializadas aprenden principalmente con indicaciones verbales.

Las diferentes maneras culturales de aprender están basadas en la experiencia de los individuos y grupos en las actividades. Asimismo, las diferencias no son estáticas, las personas participan en actividades de múltiples formas y esta participación cambia en las diferentes etapas de desarrollo, así como en las relaciones con otras comunidades, puesto que, la cultura también cambia debido a las tensiones en las mismas prácticas y esto contribuye a variaciones y cambios continuos (Rogoff, 1990). Por ello, sugiere “caracterizar los

repertorios en términos de familiaridad con prácticas particulares sobre lo que se conoce acerca de su historia individual y a la historia de su comunidad” (Rogoff, 1990 pág. 33).

Lave & Wenger (1991) mencionan que el aprendizaje fuera de la escuela se desarrolla a través de un proceso de participación periférica legítima y ponen énfasis en las personas como participantes sociales. La participación está basada en las múltiples relaciones que se llevan a cabo en las diferentes formas de pertenencia en una comunidad. La periferia involucra la completa participación, es decir, la realización de la práctica real a través de la apertura, de ir ganando acceso, con variadas y múltiples formas comprometidas e inclusivas de ser ubicados en el campo de participación definido por una comunidad (Belén, 2016). Y la legitimidad se da porque los participantes son tratados como miembros en aprendizaje, que van realizando de manera progresiva y situada diferentes formas de práctica (Martín, 2015, Wenger 2001, Belén, 2016, Lave & Wenger, 1991).

Lave & Wenger (1991) también hacen referencia a las comunidades de práctica, que son un conjunto de personas que aprenden mutuamente de la experiencia y que incorporan cierta información; comenzando primero como novatos y aprendiendo de los expertos. Los novatos y los expertos dependen el uno del otro: los novatos llegan con el fin de aprender, y los expertos con el fin de incorporarlos a la comunidad de práctica. Al mismo tiempo, el éxito de los miembros nuevos y antiguos depende del eventual reemplazo de los expertos por los recién llegados. En estas comunidades de práctica hay una construcción de identidades de los participantes y es también una forma de hablar de la constitución de la comunidad. Además implica un reconocimiento y la validación por parte de otros participantes de la práctica. Esta concepción de la actividad de aprendizaje llama la atención sobre las formas complejas en que las personas y comunidades de práctica se constituyen a sí mismas y el uno al otro. En la participación en comunidad, aprenden a pensar, discutir, actuar y a relacionarse incrementando sus conocimientos y asumiendo progresivamente, el rol de expertos con los

años de práctica (Lave, 1997).

A pesar de que existen estas formas diferentes de aprender, Rogoff et al. (2001) afirman que se ha asumido, erróneamente, que la forma como se aprende en la educación formal es necesaria para el aprendizaje en general. Paradise (2011) agrega que la asistencia a la escuela se traduce en un desencuentro cultural. La escuela, representa un mundo aparte, totalmente diferente de su vida cotidiana y comunidad, que implica una alienación más que una verdadera integración a la sociedad. En esa misma línea, Nieto (2004) comenta que las escuelas reflejan el conocimiento y valores de la cultura socialmente dominante.

La educación indígena en el Perú

Referido al caso peruano, se ha planteado que la educación es entendida por las poblaciones campesinas como un arma a ser conquistada (Ansión, 1989). Ello debido a que, para muchos padres y madres de familia, la escuela representa el medio para salir de la condición rural en la que se encuentran. Desde sus orígenes en el Perú la escuela ha sido concebida como una representación del progreso. Inicialmente solo la élite tenía acceso a la educación, luego, con el inicio de la República, el objetivo principal de la escuela se transforma en educar a la masa indígena para integrarlos a la comunidad, es decir civilizar al indio. En este contexto, intelectuales como José María Arguedas proponían la sustitución de semejante proceder, por lo que él sugirió el “método cultural”, que implicaba alfabetizar en la lengua vernácula y rescatar a una serie de prácticas de la cultura andina (Trapnell y Zavala, 2013). Sin embargo, la alfabetización en quechua era solo cuestión de estrategia, de eficacia de método, puesto que el propósito real seguía siendo la integración a la nación peruana mediante el uso de su lengua materna como instrumento para que aprenden el castellano (Contreras, 1996). A partir de los años setenta, se toma en cuenta el factor cultural en la educación bilingüe. De esta manera, uno de los objetivos de la educación bilingüe es la revalorización de las culturas indígenas. Sin embargo, la reflexión teórica de lo que significa

revaloración y la forma apropiada de promoverla sin caer en la folklorización o congelamiento de la cultura se encuentra en sus inicios. Es fundamental entender la cultura como proyectos de vida desarrollados por hombres durante siglos, asimismo, es importante que desde la política se brinde el espacio para desarrollar el potencial de las culturas indígenas evitando mostrar como único modelo de desarrollo el de la cultura hegemónica (Contreras, 1996; Cuenca, 2014 Olliart, 2013; Trapnell y Zavala, 2013). Ahora bien, en la actualidad la representación del progreso, tiene menos que ver con una alienación cultural y más con una estrategia en la búsqueda de alternativas a su actual crisis. Para ello, Ansión (1989) plantea una educación participativa, inter-relacionadora que busca el fortalecimiento de la comunicación entre una misma etnia, pero también con otras para promover la cultura e identidad.

Además, la escuela ejerce una violencia simbólica, es decir una violencia que se ejerce sobre los individuos y que cuenta con el reconocimiento y aceptación del grupo dominado (Bourdieu, 1991). Por lo tanto, existe una relación de complicidad entre el grupo dominante y el grupo sometido (Bourdieu, 2007). Esta dominación se produce a través de la imposición de una visión del mundo y roles sociales. Es imperceptible y por eso el grupo dominado la acepta como natural y la reproduce (Ragneda, 2012). De esta manera, el o la profesora enseñan una forma de interpretar el mundo y de comportarse acorde a la cultura hegemónica y los campesinos aceptan la violencia de la cultura dominante porque no tienen otra opción, porque es la única forma viable de abrirse paso al progreso (Ansión, 1989).

En esa misma línea, Giroux (1997) refiere que el conocimiento ofrecido por la escuela se entiende como un producto cultural producido por un sector de la sociedad que construye su discurso respecto a contenidos, formas de aprender, interpretación de los hechos, relaciones sociales en la escuela, manera de hablar, sentarse, etc. Esta selección reproduce una visión jerarquizada del saber. Es decir, existen conocimientos superiores y universales y otros

ignorados y excluidos. Por ello, plantea la educación como una práctica política social y cultural, cuyos objetivos centrales deben estar orientados al cuestionamiento de la subordinación que crea inequidades y al rechazo a la subordinación de los objetivos de la escuela a propósitos económicos (Gonzales, 2006).

Situación de la población indígena quechua amazónica en el Perú

En la Amazonía, la población indígena quechua asciende a 36 mil 163 habitantes. La etnia con más habitantes es Quichua con 19 mil 118 habitantes, luego sigue la etnia Lamas con 16 mil 929 habitantes y finalmente la etnia Kichwaruna con 116 habitantes. Estas etnias están distribuidas en los departamentos de Loreto, Madre de Dios y San Martín (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2007).

En lo que respecta a educación, el 16,6% de la población quechua amazónica es analfabeta. Asimismo, el 76,6% de los niños y niñas asisten a la escuela, sin embargo, este porcentaje disminuye significativamente a partir de los 10 años y solo el 30,8% continúa con sus estudios. La cantidad de centros educativos con los que cuenta la familia lingüística Quechua es la siguiente: 24 comunidades (11,9%) no tienen centro educativo; 136 de ellas (67,3%) cuentan con un solo centro educativo y 42 comunidades (20,8%) tienen dos o más centros educativos. En esa misma línea, la distribución según el acceso a los servicios básicos en educación primaria es la siguiente: de los 152 centros educativos del nivel primaria, 20 tienen agua, 16 cuenta con luz y 35 cuentan con baño o sanitario (INEI, 2007).

De los 462 docentes que laboran en las escuelas, 211 son indígenas y 251 no lo son. De aquellos docentes que son indígenas, 82 son del mismo pueblo y 129 pertenecen a otro pueblo. Asimismo, 79 docentes no indígenas hablan la lengua del pueblo donde está ubicado el colegio y 172, no lo hacen (INEI, 2007).

A nivel de aprendizajes, en las evaluaciones censales en todos los departamentos del país se observa un aumento en los niveles de desempeño evaluados. Sin embargo, este incremento

no ha sido igual para las diferentes provincias, sobre todo para los y las estudiantes provenientes de la selva. Así, regiones como Amazonas, Madre de Dios y San Martín presentan resultados por debajo de la media nacional (León y Sugimaru, 2017). En el nivel de desempeño en comunicación, en San Martín, sólo un 39% de estudiantes logra un nivel suficiente y básico, mientras que la gran mayoría (71%) tiene un nivel por debajo del básico. El nivel de desempeño en matemática, ningún estudiante; es decir, 0% logra un nivel suficiente, solo 11% logra un nivel básico y el 89% tiene un nivel por debajo del básico (Minedu, 2006).

La educación rural amazónica (y rural en general) es principalmente multigrado (73% de las escuelas primarias), estas escuelas están ubicadas en zonas apartadas y se encargan de atender a zonas rurales, indígenas y pobres (Rodríguez, 2004) y su objetivo es responder de manera óptima a la diversidad.

Montero (2001) afirma que la escuela multigrado consiste en un aula en la que una maestra o maestro enseña a dos o más grados al mismo tiempo. Asimismo, puede ser unidocente o polidocente, dependiendo la cantidad de profesores y profesoras que enseñen en la institución educativa. La escuela unidocente multigrado está definida por el INEI (s/f) como:

“Es aquel centro de Educación Primaria, Especial u Ocupacional que se caracteriza por tener un docente en un aula, que está a cargo del dictado de todas las asignaturas y debe enseñar a los estudiantes de todos los grados; es decir del primer hasta sexto grado, de tratarse de una Institución Educativa de Nivel Primaria, organizados por grupos, interactuando por columnas según los grados o por turnos.”

Es decir, la educación en la Amazonía presenta pocas condiciones para el aprendizaje, menor calidad de enseñanza y por lo tanto menor indicador de logro en los aprendizajes. Esto, a su vez, perpetúa las diferencias, amplía las brechas y representa uno de los principales

problemas con mayor dificultad para resolver en el ámbito educativo del país.

Ante esta problemática, el Estado ha elaborado el Plan Educativo Nacional (PEN) que cuenta con ocho objetivos estratégicos. Los primeros dos objetivos están asociados a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. El primero busca promover resultados educativos de igual calidad para todos y todas. Asimismo, para lograr este objetivo, se plantea la política de asegurar condiciones esenciales para el aprendizaje en los centros educativos que atienden las provincias más pobres para prevenir el fracaso social en los grupos más vulnerables (Minedu, 2007). De esta manera, tenemos el Plan Selva que busca disminuir la brecha en infraestructura y asegurar las condiciones básicas con respecto a habitabilidad en las escuelas, con la finalidad de mejorar el aprendizaje en la Amazonía (Minedu, 2016a).

El segundo objetivo estratégico del PEN busca generar estudiantes e instituciones que logran aprendizajes pertinentes y de calidad. Para lograr este objetivo, el estado propone como política establecer un marco curricular nacional compartido, intercultural, inclusivo e integrador, que permita tener currículos regionales (Minedu, 2007). En este punto, es importante señalar que como lo plantea el artículo 8 de la Ley General de Educación, la educación intercultural no es solamente para las escuelas rurales o para los pueblos originarios, sino que es un principio de la educación peruana y debe estar presente en todo el sistema educativo y también como sugiere la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales: favorecerá la comprensión, la tolerancia, la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (artículo 26).

Para atender de manera adecuada a la población rural e intercultural, el Estado resuelve crear escuelas interculturales bilingües que buscan brindar una educación de calidad para aquellos estudiantes que pertenecen a un pueblo indígena u originario y que hablan una lengua indígena como primera o segunda lengua, a través del desarrollo de un currículo intercultural que tome en cuenta los conocimientos de las culturas locales. También cuenta con materiales educativos en ambas lenguas y tiene docentes capacitados y que conocen la lengua de los estudiantes y el castellano. La educación intercultural bilingüe (EIB) busca responder a los intereses y necesidades de la comunidad y funciona de la mano con la cultura de los estudiantes (Minedu, 2013). Sin embargo, la investigación afirma que la implementación de este programa es aún deficiente. Muchas familias y docentes rechazan la EIB porque el estado aún no garantiza condiciones sociales equitativas para las diferentes culturas (Guerrero, 2010).

Asimismo, en lo que respecta a cobertura en EIB, la cantidad de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que hablan una lengua originaria como lengua materna y que están en edad de acceder a la Educación Básica es de 1, 494 253 personas (INEI, 2008; Minedu, 2016b). En el caso del nivel inicial, el 18.3% recibe el servicio EIB y en primaria sólo el 23.6% recibe el servicio EIB (Minedu, 2016b). En lo que respecta a resultados de aprendizaje, desde el año 2012 al año 2016 se aprecia un progreso en los logros de aprendizaje, en Comprensión Lectora en lengua originaria de estudiantes indígenas. En la lengua quechua se evidencia el mayor progreso con un incremento de 31 puntos en la cantidad de estudiantes ubicados en el nivel satisfactorio (comparando los resultados del 2010 de 6.9 puntos porcentuales y los resultados del 2016 de 37.9 puntos porcentuales). También se nota aumento progresivo, pero con menor porcentaje en las demás lenguas originarias: aguajún, shipibo y aymara (Minedu, 2016b y UMC, 2016).

Sin embargo, a pesar de los avances, la información revisada sugiere que en las

condiciones actuales la escuela multigrado no puede garantizar aprendizajes en niños y niñas debido a que las investigaciones sostienen que uno de los factores que más influye en la calidad educativa de este tipo de escuelas es el profesor o la profesora. Sin embargo, en la situación actual, los y las docentes afrontan muchas limitaciones para conducir procesos adecuados que aseguren el logro de aprendizajes de niños y niñas (Rodríguez, 2004).

Investigaciones sobre experiencia escolar

En esta sección se presentan diferentes investigaciones relacionadas a la experiencia escolar y que han sido organizadas en cinco temas: la escuela y su finalidad, docentes, aprendizajes y disciplina.

La escuela y su finalidad

Con respecto a este punto, se han realizado diferentes investigaciones que dan cuenta sobre la finalidad de la escuela para los diferentes actores del sistema educativo. A continuación se presentan dos investigaciones realizadas en el extranjero sobre el tema y cuatro en el Perú.

En primer lugar, con respecto a la finalidad de la escuela vista por los estudiantes, en Gran Bretaña, Cullingford (2002) realizó una investigación con 195 estudiantes, entre 15 y 16 años sobre diversos aspectos de su experiencia escolar. Para recolectar la información se usaron entrevistas semiestructuradas. Los resultados indican que los y las estudiantes no saben explicar cuál es el propósito de la escuela, ya que nunca se les incluye en un debate sobre el tema y muchas veces tampoco se les explica lo que se pretende lograr con ellos en todo el proceso de escolarización.

Widdowson, Dixon, Peterson, Rubie-Davies & Irving (2015), realizaron un estudio cualitativo donde exploraron las creencias de estudiantes (entre 13 y 15 años), padres, madres y maestros sobre los propósitos de la escolaridad en tres escuelas secundarias de diferentes condiciones socioeconómicas en un distrito urbano en Nueva Zelanda. Los resultados

mostraron cuatro categorías en relación con las creencias sobre los propósitos de la educación: en primer lugar, aprender y ganar conocimiento; en segundo lugar, desarrollar habilidades sociales y para la vida; en tercer lugar tener acceso a mejores oportunidades de vida y mejorar la calidad de vida y en cuarto lugar, obtener un buen empleo en el futuro y el bienestar económico. Todos los participantes tienen la creencia de que el principal propósito para asistir a la escuela es el aprendizaje. Los padres y maestros están más alineados con el propósito económico. Sin embargo, los padres y los estudiantes comparten creencias similares a diferencia de los estudiantes y docentes del nivel socioeconómico alto, quienes presentan mayor diferencia en sus creencias. En general, los hallazgos conducen a un enfoque de aprendizaje permanente que apunta a la creencia de un valor intrínseco del aprendizaje escolar más allá del propósito económico.

Rojas (2016) realizó un estudio cualitativo que investiga las percepciones de niños, niñas y adolescentes (de contextos rurales y urbanos) acerca de los servicios educativos y de salud en cuatro regiones del país: a) la provincia de Rioja, región San Martín; b) la provincia de Andahuaylas, región Apurímac; c) la provincia de San Román, región Puno; y d) el distrito de Villa María del Triunfo, región Lima. La muestra fue de 51 niños y niñas, 25 de los cuales conforman la cohorte menor (5 y 6 años); y 26, la cohorte mayor (12 y 13 años). Se encontró que la escuela es un lugar importante de la localidad y juega un rol trascendental en las expectativas de progreso. Asimismo, los estudiantes consideran que la primaria es el inicio de sus aprendizajes básicos (lectura, escritura y cálculo). Por otro lado, los y las estudiantes mayores perciben a la escuela como la posibilidad para conseguir movilidad social, la cual entienden como la posibilidad de acceder a educación superior y por ello consideran que a más educación mayores oportunidades para acceder a mejores condiciones laborales o educativas en el futuro. Asimismo, al hablar de la calidad del servicio educativo, en el estudio se resaltan tres aspectos: la infraestructura de la institución educativa, la enseñanza en sí y las

relaciones docente-alumno.

Ames y Rojas (2010) realizaron una investigación cualitativa sobre las percepciones de la escuela en 78 niños y niñas; cuyas edades estaban comprendidas entre los 12 y 13 años (sexto de primaria) y 14 y 16 años (cuarto año de secundaria) de cuatro regiones del Perú: Lima, Piura, Ucayali y Ayacucho. La recolección de datos se realizó a través de métodos grupales participativos, fichas y observaciones de aula. En este estudio, los niños y niñas perciben a la escuela de manera positiva, como un espacio para estudiar y socializar. La principal sugerencia a la escuela es la mejora de los ambientes. Asimismo, esta valoración positiva de la escuela no está exenta de críticas, los y las estudiantes demandan espacios recreativos, áreas verdes y servicios sanitarios adecuados. Finalmente, los y las estudiantes son conscientes de las desigualdades existentes por lo que solicitan mayor equidad en el acceso a la educación.

Con respecto a la perspectiva de las familias, Ansión, Lazarte, Matos, Rodríguez y Vega (1998) realizaron un estudio con la población de Lima Metropolitana con la finalidad de responder a la pregunta sobre qué esperan los padres y madres de familia de la escuela. Los resultados indican que los padres y madres buscan acceder a un buen nivel de vida, asimismo, consideran a la educación como una herramienta para “ser buena persona”.

En esa misma línea, Sotomayor (2005) realizó una investigación en el Cuzco con el objetivo de recoger la visión de las familias sobre la escuela y principalmente sobre la educación intercultural bilingüe (EIB). La muestra estuvo compuesta por padres y madres de familias de estudiantes de colegios bilingües interculturales del distrito de Maranganí, en la provincia de Canchis. Las técnicas usadas fueron entrevistas, focus group, una escala de valoración y observación participante. Los resultados sostienen que los padres y madres están de acuerdo con la EIB, la escuela debe enseñar habilidades básicas (leer, sumar, etc.) pero también historia comunal, costumbres y conocimientos relacionados al campo.

Montero, Oliart, Ames, Cabrera y Ucceli (2001) realizaron un estudio diagnóstico sobre la escuela rural en el Perú. El estudio se realizó en 16 escuelas en todo el país, con el objetivo de identificar un conjunto de acciones que permitan elaborar una propuesta de mejora. Para ello, investigaron las percepciones de los niños y niñas y también las de sus padres y madres. Los resultados muestran que existe una valoración altamente positiva de la utilidad de la escuela, niños y niñas la ven como necesaria y valoran la educación “para ser algo” Es decir, consideran la escuela como un espacio de aprendizaje, útil “para salir adelante”, “para ser mejores”, “para ser otros”, “para el futuro”, “para ser alguien”, “para ser algo más en la vida”. La escuela también es vista como un espacio recreativo por los niños y niñas. Con respecto a la valoración de lo aprendido en la escuela, se refieren principalmente a las habilidades para leer y escribir. En las comunidades donde no se habla el castellano como lengua materna, se suma el dominio del castellano, aparece con claridad entre los niños y niñas que ser analfabeto es socialmente negativo y que la importancia y utilidad de saber leer y escribir radica en poder desenvolverse en distintos espacios más allá de la comunidad, así como en la posibilidad de obtener trabajo. En todos los casos estudiados, niños y niñas manifiestan su deseo por terminar la primaria y estudiar la secundaria, la gran mayoría quería también cursar estudios superiores y llegar a ser profesionales (especialmente en la costa y en la sierra). Es decir, consideran que el aprendizaje que logran les da la posibilidad de salir de la comunidad y mejorar su calidad de vida. Con respecto a los padres y madres de familia, ellos refieren que desean poder brindarles la posibilidad a sus hijos de estudiar para que “sean mejores”. La educación se plantea además como medio para salir del trabajo agrícola. Asimismo, se valora el aprender a hablar y escribir en castellano para evitar ser marginados. Finalmente, se resaltaron las dificultades que tienen los estudiantes para asistir a la secundaria, por lo costoso que resulta al no haber escuela en algunas zonas rurales, por lo que las expectativas de los padres están referidas a la llegada de la educación secundaria a todo el

país.

Finalmente, Benavides, Olivera y Mena (2006) mencionan en que los estudios sobre dinámicas familiares se refieren constantemente a la idea del mito educativo. Por ello, las familias peruanas rurales tienen expectativas altas con respecto a la escuela. Agregan que para las familias la escuela tiene un valor instrumental y su función no es reconocida en términos de aprendizajes si no como medio para salir de la ruralidad

Docentes

Respecto a los docentes, existe una vasta investigación relacionada a sus creencias, estrategias de trabajo, estilo de enseñanza, entre otras. Sin embargo, pocas investigaciones han sido orientadas a indagar las opiniones de los estudiantes o padres de familia y de los docentes, sobre su rol en el proceso de aprendizaje y la escuela o sobre sus estudiantes. En esta sección, se presenta algunas investigaciones sobre estrategias docentes en EIB, pero sobretodo investigaciones que informan sobre las percepciones de sus estudiantes, padres de familia y ellos mismos.

En primer lugar, Rodríguez (2004), realizó una investigación en Cañete (Lima) en cinco escuelas multigrado con el objetivo de analizar las estrategias que utilizan los docentes para enseñar en las aulas multigrado. Se realizaron observaciones de aula y entrevistas a cinco docentes (dos varones y tres mujeres). Durante las observaciones, se registraron diferentes aspectos de la clase, tales como: la organización del aula, la comunicación, la retroalimentación y monitoreo. Los resultados mostraron que los docentes se muestran muy preocupados por el tiempo debido a que la jornada escolar es más corta, lo que no les permite culminar con su programación. Por otra parte, los docentes presentan bajas expectativas sobre sus estudiantes porque son pobres, porque están mal alimentados o porque los padres trabajan y no apoyan a los estudiantes. Debido a estas percepciones, los profesores se concentran en enseñar solo lo básico. En lo referente las estrategias docentes, se

aprenden a partir de sus propias experiencias como estudiantes en la escuela, también de lo que les enseñaron en la universidad, de las buenas prácticas de otros docentes, de la capacitación del estado y desde entidades no gubernamentales. Así mismo, se ha incidido en el cómo enseñar, pero no en el para qué y por qué. La autora concluye que en las condiciones actuales la escuela multigrado no está en la capacidad de atender adecuadamente ni de lograr aprendizajes óptimos en los estudiantes. Asimismo, agrega que uno de los principales factores que incide en el aprendizaje de los estudiantes es el docente y su labor pedagógica. Sin embargo, en las condiciones paupérrimas en las que los docentes trabajan y la falta de capacitación sobre enseñanza en contextos multigrado limita su función.

En Cullingford (2002) los y las estudiantes mencionan que cuando los y las docentes hablan de respeto, generalmente están hablando de obediencia. Finalmente, se representan a los y las docentes como personas dispuestas a ayudar a los estudiantes, sin embargo, cuando los y las estudiantes necesitan soporte, los docentes no brindan la atención necesaria.

En Rojas (2016) los niños, niñas y adolescentes de las zonas rurales y urbanas refieren, sobre la calidad de enseñanza, que consideran importante que el docente sea paciente, que sea claro cuando explique las clases y que domine estrategias didácticas que favorezcan el aprendizaje. Finalmente, las relaciones docente-alumno se ven afectadas por el maltrato.

En Ansión, et al. (1998) los padres y las madres demandan de los y las docentes que se preocupen por los alumnos y que se comuniquen con ellos, también deben ser capaces de castigar cuando sea necesario y finalmente, que tengan vocación.

Ames y Rojas (2010) manifiestan que los y las estudiantes requieren de sus docentes que cumplan con brindarles una buena enseñanza, mostrándose críticos de los métodos tradicionales de enseñanza y pidiendo estrategias que promuevan la participación de los y las estudiantes. Asimismo, que sean involucrados de forma activa en el proceso de aprendizaje, de manera igualitaria y sin favoritismos por individuos o grupos, mencionaron también,

cómo les afectan las relaciones que se construyen con otros niños o la confianza que se establece con el profesor o profesora.

Rojas (2016) refiere que los niños, niñas y adolescentes de las zonas rurales y urbanas refieren, sobre la calidad de enseñanza, que consideran importante que el docente sea paciente, que sea claro cuando explique las clases y que domine estrategias didácticas que favorezcan el aprendizaje. Finalmente, las relaciones docente-alumno se ven afectadas por el maltrato.

Rodríguez (2000) realizó una investigación en dos escuelas secundarias públicas en México sobre qué piensan los estudiantes de sus maestros. Con la teoría y las respuestas de los estudiantes se construyeron cuatro categorías dicotómicas de las representaciones que los estudiantes hacen de sus maestros. Entre ellas tenemos, en primer lugar: maestros comprometidos con la enseñanza versus maestros no comprometidos con la enseñanza, luego, maestros abiertos versus maestros estrictos, en tercer lugar, maestros respetuosos versus maestros irrespetuosos y en cuarto lugar maestros justos versus maestros injustos . Finalmente se construyeron categorías con características más específicas: maestros corruptos, maestros tontos, maestros morbosos y maestros mojigatos. Asimismo, se evaluó la comunicación que los docentes tenían con los estudiantes, encontrando que los estudiantes valoran la comunicación con sus maestros principalmente por dos motivos: para llevarse bien con ellos y para que exista confianza, la confianza está referida a aclarar sus dudas académicas, para solicitar apoyo y para ser comprendidos. Por otro lado, la mala comunicación puede generar no llevarse bien con ellos y tenerles miedo.

Disciplina escolar

La disciplina escolar es un tema que ha sido ampliamente estudiado, Guanipa, Díaz y Cazzato (2007) realizaron una revisión documental sobre disciplina escolar y los aportes desde las teorías psicológicas a este tema. En el artículo la disciplina escolar es definida

como:

[...] el establecimiento de normas y límites para realizar un trabajo eficiente en el aula, que debe ser abordado desde el enfoque multicausal. Es decir, se parte de la visión de que la disciplina no es responsabilidad de un solo actor, aspecto o variable, por lo tanto, se debe analizar la diversidad de aspectos o factores que le afectan (pág. 129).

En Mexico, Valdés, Martínez y Vales (2000) investigaron las percepciones de 22 docentes de educación secundaria sobre la causa de los problemas de disciplina, las estrategias que utilizan para manejar la situación y sus necesidades de capacitación al respecto. Los resultados evidenciaron que los docentes poseen una visión amplia aunque poco profunda de las causas de los problemas de disciplina de los estudiantes, que incluyen su gestión entre los factores que afectan la disciplina en el aula y que utilizan estrategias convencionales tales como el castigo y la negociación para el manejo de ella.

Ames (1999) realizó una investigación en 12 escuelas rurales andinas de los departamentos de: Ancash, Apurímac, Ayacucho, Cajamarca, Cusco, Junín y Puno. El objetivo fue conocer las prácticas escolares existentes en torno al poder y la imagen de la autoridad como ejes en la formación de sujetos democráticos. El diseño fue cualitativo y el enfoque etnográfico. Los resultados se han analizado en diferentes partes. En primer lugar, el ejercicio cotidiano de la autoridad, donde la autora sostiene que los aspectos relacionados al orden en el salón de clases están relacionados con el silencio, el control corporal y la obediencia. Por ello, se invierte gran cantidad de tiempo callando a los niños y haciendo que obedezcan. Para lograr su objetivo, los docentes amenazan, gritan, etc. cuando esto no funciona los castigos físicos (o no) son utilizados, también se utiliza la burla y el menosprecio como estrategia. Luego, se encontró que no existe lugar para las diferencias puesto que se trata a todos por igual. Asimismo, cuando los docentes no son de la zona (rural) donde queda la escuela tienen prejuicios sobre los estudiantes como: los estudiantes en la

chacra no aprenden como en la ciudad. Algunos docentes consideran que la lengua materna vernacular de los estudiantes los limita para aprender de forma adecuada. En el tercer punto, sobre normas y resolución de conflictos, las normas fueran elaboradas por los maestros sin colaboración de los niños. Ante el incumplimiento de las normas, los docentes los castigan físicamente, como que pasen por un callejón oscuro para que sus compañeros lo agredan o hacer que se arrodille, se evidencia también presión por la disciplina por parte de los padres, incluso utilizan el castigo físico para asegurar el aprendizaje. Los docentes quienes ven con malos ojos a sus compañeros que no logran la obediencia de sus estudiantes. Se evidencia prácticas opresivas debido a que constantemente están siendo sancionados.

Rojas (2011) investigó sobre las percepciones de los y las estudiantes sobre la disciplina en un centro educativo, así como el uso del castigo físico y fuera de la escuela. Esta investigación se llevó a cabo en la provincia de San Román en el departamento de Puno. La muestra estuvo compuesta por 12 estudiantes, entre 14 y 16 años que cursaban el cuarto grado de educación secundaria. Se encontró que los estudiantes naturalizaban la violencia física y las agresiones verbales como parte de las relaciones sociales. Para estos estudiantes, la escuela es un espacio que refuerza la restricción de la heterogeneidad, la verticalidad en las relaciones escolares, y deja de lado al estudiante. Los estudiantes entienden que la disciplina es necesaria pero también se muestran críticos ante el uso de la violencia física y verbal.

En el estudio de Vasquez de Velasco (2002) los niños y niñas resaltaron negativamente el castigo físico y verbal por parte de sus padres, madres y profesores. Los padres y madres de familia reconocen que el colegio representa una mejor oportunidad que la que ellos tuvieron. También reconocen con autocrítica los castigos físicos usados con sus hijos. Afirman que este comportamiento se da porque no reciben orientación.

Rojas (2016) refiere que de los 51 participantes del estudio cualitativo, la mayoría señaló haber sido víctima de agresión física por parte del docente en el nivel primario. Y aquellos

que declararon que no les habían pegado, confirmaron que habían visto cómo castigaban a sus compañeros con agresión física. Entre las formas más comunes de maltrato están: golpes con palos en las manos, jalones de cabello, palmazos, etcétera. En la secundaria, las sanciones verbales son más frecuentes, entre las principales están: insultos, apodos, burlas, entre otros. Asimismo, se dan sanciones que consisten en disminución de puntos de la nota, lo que genera sobornos a los docentes a cambio de aumento de nota.

Aprendizajes

Las investigaciones sobre las opiniones de los estudiantes sobre su rol en el aprendizaje son pocas y más aún en el contexto rural. A continuación se presentan algunas investigaciones encontradas.

Sotomayor (2005) los resultados muestran que los padres y madres se muestran preocupados por el fracaso escolar en su práctica actual. Su mayor demanda está referida al logro de los aprendizajes de las áreas de comunicación y matemáticas. Consideran que el docente es el responsable de los éxitos y fracasos de sus hijos, pero también lo son ellos mismos y que debido a su estilo de vida no pueden participar activamente en la educación de sus hijos e hijas. Con respecto al fracaso escolar, se culpabiliza a los niños, niñas y familias por el fracaso escolar, incluso llegan a normalizarlo. En ese sentido, ellos no son responsables por los aprendizajes de sus estudiantes, ellos se perciben como destinatarios de una mala política del estado

Ansión; Matos, Rodríguez y Vega (1998) refieren que con respecto al fracaso escolar, la mayoría percibe que el fracaso es responsabilidad atribuida a los padres, madres o de la situación del hogar (61 %). Luego, el 47% considera que es responsabilidad atribuida a los estudiantes y en último lugar, la responsabilidad es atribuida al colegio (17%). Sin embargo, a menor nivel educativo de las madres la responsabilidad atribuida a los padres disminuye al nivel de los estudiantes 49,7%.

Rodríguez (2004) menciona que los docentes presentan bajas expectativas sobre sus estudiantes porque son pobres, están mal alimentados o porque los padres trabajan y no apoyan a los estudiantes. Debido a estas percepciones, los profesores se concentran en enseñar solo lo básico. Con respecto a los aprendizajes, se culpabiliza a los niños, niñas y familias por el fracaso escolar, incluso llegan a normalizarlo. En ese sentido, ellos no son responsables por los aprendizajes de sus estudiantes, ellos se perciben como destinatarios de una mala política del estado.

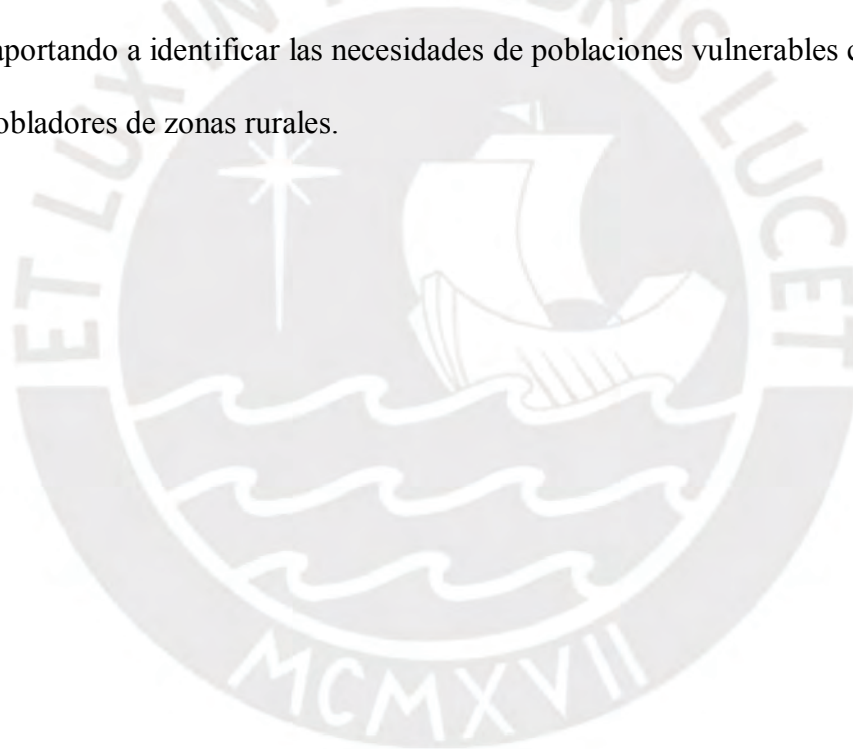
Por lo expuesto anteriormente, esta investigación se plantea con el objetivo de analizar y comparar las opiniones sobre la experiencia escolar de estudiantes, padres y profesora de una escuela rural, multigrado y unidocente ubicada en un centro poblado en el departamento de San Martín, que es una de las regiones que presenta los resultados más bajos en las evaluaciones censales.

Para ello, se desarrolló un estudio cualitativo que permita acercarse a las opiniones de los participantes, basado en entrevistas semi-estructuradas individuales a estudiantes que cursen el 5° y 6° grado de educación primaria (aquellos alumnos y alumnas matriculados en estos grados), quienes pueden elaborar y argumentar mejor sus respuestas frente a una entrevista. Asimismo, aunque las opiniones se construyen desde la infancia, el escoger a los y las estudiantes mayores de la escuela, permite observar mejor la influencia de la escuela y la de los padres en sus opiniones debido a que tienen mayor experiencia de vida. Además, se entrevistó a sus padres, madres y la docente del colegio.

Se escoge un contexto rural amazónico debido a las condiciones extremas que presenta la región: mayor índice de pobreza y menores resultados en las evaluaciones censales. En el caso del departamento de San Martín, tiene uno de los resultados más bajos en las evaluaciones a nivel nacional. La provincia escogida, obtiene un alto índice de atraso escolar en primaria (el segundo más alto del departamento); un alto porcentaje de repitencia en

primaria y una menor cantidad de escuelas públicas con los tres servicios básicos (UMC; 2016).

La información obtenida permitirá reflexionar sobre las visiones y opiniones de esta población en particular y servirán base para futuras investigaciones, considerando que las opiniones de esta realidad educativa son complejas, invisibilizadas y poco estudiadas. En ese sentido, esta investigación pretende analizar la distancia entre la cultura escolar y la cultura del centro poblado y darle voz a los beneficiarios del sistema educativo poniendo en valor sus elaboraciones respecto a las experiencias que viven en la institución educativa. Los hallazgos permitirán comprender la manera como la educación es conceptualizada y puesta en valor en nuestro país aportando a identificar las necesidades de poblaciones vulnerables como lo es el caso de los pobladores de zonas rurales.



Método

Centro poblado

La escuela donde se realizó la investigación, pertenece a un centro poblado amazónico. El centro poblado queda a una hora y media de camino al distrito más cercano. Los servicios con los que cuentan son: agua y luz (desde el año 2016). No tienen desagüe, sin embargo, fueron beneficiarios de un proyecto que les proporcionó baños ecológicos. Todos en la población se dedican a la agricultura y a la artesanía. El líder del centro poblado es el Apu, quien es la máxima autoridad en el centro poblado.

La población adulta, en su mayoría es bilingüe, su lengua materna es el castellano y tienen como segunda lengua el quechua, sin embargo, algunos sólo hablan castellano. Por ello, varios estudiantes se comunican solamente en castellano, otro grupo habla castellano principalmente y el quechua de manera incipiente y otros niños y niñas pueden comunicarse oralmente en quechua y en castellano. Debido a esta situación, el escenario lingüístico en el que se ubica el centro poblado es el tres, que según el Minedu (2013) es el siguiente:

Los niños y niñas hablan castellano como primera lengua, pero comprenden y hablan de manera incipiente la lengua originaria. Sus padres y abuelos todavía se comunican entre ellos en la lengua originaria, pero se dirigen a los niños en castellano. Ellos están familiarizados con la lengua indígena, y eventualmente la usan, pero tienen una valoración negativa de su uso. Sin embargo el contexto es favorable para el aprendizaje de esta lengua como segunda lengua o el desarrollo del bilingüismo.

Asimismo, en este mismo escenario se encuentran niños y niñas que manejan ambas lenguas, pero con una tendencia a dejar de lado la lengua originaria (pág. 62).

La escuela trabaja bajo la modalidad unidocente multigrado, tiene sólo el turno mañana y cuenta con 17 alumnos matriculados. Tiene una docente contratada que a la vez es la

directora, quien está asignada a esta escuela hace 22 años. La profesora no pertenece al centro poblado, ella vive en el distrito más cercano. En el centro poblado no hay escuela secundaria, para acceder a ella es necesario caminar para llegar a la provincia más cercana. Sin embargo, en el camino, hay un río que cuando llueve, eleva el nivel del curso del agua e imposibilita el paso.

Asimismo, las características de la escuela participante son las siguientes:

- Escuela perteneciente al departamento de San Martín. La provincia se escogió por las características que presenta y el distrito por la accesibilidad.
- Escuela primaria, puesto que en secundaria los estudiantes están más enfocados en terminar la escuela, por lo que, la experiencia escolar es diferente.
- Multigrado unidocente
- Bilingües, lengua materna castellano. Asimismo, el servicio educativo ofrece educación básica regular y no educación intercultural bilingüe.

En el distrito seleccionado, según el patrón de instituciones educativas públicas unidocentes y multigrado, existen seis escuelas con esas características. Luego de acceder al código modular de cada institución se procedió a buscar la información en la página web de estadística del Minedu (Escale). De las seis escuelas que cumplían con las características, dos no tenían estudiantes en 5° y 6° grado; tres de ellas, tenían entre dos y cuatro estudiantes. Sin embargo, la distribución por género no era equitativa (todas las estudiantes eran mujeres, todos los estudiantes eran hombres o había tres hombres y una mujer). De manera que, quedó seleccionada la escuela en la que se realizó la presente investigación, que tenía ocho matriculados en 5° y 6° de primaria en el año 2017.

Participantes

En esta investigación participaron tres tipos de actores: la docente, los y las estudiantes y los padres y madres de familia. Los participantes del estudio se definen por un muestreo no

probabilístico por propósitos (Vieytes, 2004), considerando que la muestra seleccionada permite alcanzar los objetivos planteados en esta investigación.

En el caso de los estudiantes, en el año 2017, la escuela tuvo 17 alumnos matriculados. En quinto grado hubo 3 estudiantes matriculados (dos mujeres y un varón) y en sexto grado, cinco (tres mujeres y dos varones). Los y las estudiantes de 5° y 6° grado tienen entre diez y catorce años. Sin embargo, solo siete participaron de la investigación (tres varones y cuatro mujeres). Los grados de los estudiantes participantes, fueron seleccionados de manera intencional.

Tabla 2

Datos de los y las estudiantes participantes

Estudiante	Sexo	Edad	Grado
A01	Mujer	12	6°
A02	Mujer	10	5°
A03	Mujer	14	6°
A04	Mujer	10	5°
A05	Varón	12	5°
A06	Varón	11	6°
A07	Varón	12	6°

La forma en la que se llevó a cabo la entrevista fue en castellano, puesto que es la lengua materna de los y las participantes. Todos los alumnos de 5° y 6° grado, sus padres y la profesora fueron invitados a participar voluntariamente en la investigación, previa firma de un consentimiento informado en el cual se expuso el propósito de la investigación, la confidencialidad y el anonimato en la recolección y análisis de la información. Cabe señalar que para cada grupo se elaboró un consentimiento informado donde se señala la meta del

estudio de manera amplia y genérica para evitar alguna influencia de la deseabilidad social en las respuestas que emitan (Ver Apéndices).

En el caso de los alumnos, fueron los padres, quienes después de aceptar, firmaron una carta de consentimiento informado en la que se dio a conocer los objetivos y procedimientos de la investigación, así como sobre sus derechos y responsabilidades en ella. Ellos se quedaron con una copia de este consentimiento en la que constó el compromiso de la investigadora de guardar el anonimato de los participantes y la confidencialidad de la información recogida, pues fue usada sólo para fines de la investigación. Del mismo modo, se explicitó el compromiso de entregar una copia del informe final con los resultados del estudio, tanto a la institución como a los padres. Además de la carta de consentimiento firmada por los padres y madres, a cada estudiante se le consultó sobre su deseo de participar del estudio. Todos los estudiantes entrevistados dieron su asentimiento y se les informó que podían retirarse de la entrevista sin que esto los perjudique de alguna manera.

Se ha considerado importante la participación de los padres y madres de los estudiantes que han sido entrevistados. La muestra está constituida por nueve de ellos (6 hombres y 3 mujeres), que tienen un promedio de edad de 48 años, con un rango de 34 a 62. En lo que respecta a nivel formativo, dos padres tienen primaria completa y el resto primaria incompleta y todos se dedican a la agricultura. Por otro lado, las madres son analfabetas y se dedican a los quehaceres del hogar. En total, se entrevistó a dos parejas, tres padres y una madre que participó de manera individual. A continuación se muestran los datos por cada padre y madre de familia en la siguiente tabla.

Tabla 3

Datos de los padres y madres de familia participantes

Padre o madre	Sexo	Edad	Escolaridad	Ocupación
PF01	Varón	59	Primaria completa	Agricultor
PF02	Varón	42	Primaria completa	Agricultor
PF03	Varón	38	4° grado de primaria	Agricultor
MF03	Mujer	35	Sin estudios	Ama de casa
PF04	Varón	46	5° grado de primaria	Agricultor
PF05	Varón	58	2° grado de primaria	Agricultor
PF06	Varón	34	4° grado de primaria	Agricultor
MF06	Mujer	34	1° grado de primaria	Ama de casa
MF07	Mujer	35	Sin estudios	Ama de casa

Asimismo, se agrega información sobre los códigos por familia, en la tabla 4.

Tabla 4

Distribución de participantes por familia

	Familia 1	Familia 2	Familia 3	Familia 4	Familia 5	Familia 6	Familia 7
Padres y madres	PF01	PF02	PF03 y MF03	PF04	PF05	PF06 y MF06	MF07
Estudiantes	A01	A02	A03	A04	A05	A06	A07

La docente también participó de la investigación, ella tiene 62 años y 32 años de experiencia. Estudió educación en un Instituto Pedagógico y lleva 22 años en la institución educativa. La docente vive en la provincia más cercana.

Para realizar el presente estudio se optó por la metodología cualitativa, que permitió analizar de manera más precisa el discurso de los participantes dentro de su propio contexto y acceder de manera más eficaz a las opiniones de los participantes. Asimismo, se realizó un

análisis temático de la información. Además, este diseño contextualiza las experiencias en términos de temporalidad, espacio y el contexto relacional. El estudio consiste en entender las opiniones de los estudiantes, padres y docentes sobre la escuela, desde su experiencia subjetiva (Hernández, Baptista y Fernández, 2010 y Creswell, 2007).

Técnicas de recolección de datos

En esta investigación, se obtuvo datos a partir de dos medios: fichas de datos de los participantes y la entrevista individual.

Ficha de datos del participante. A partir de una ficha de datos generales diseñada específicamente para los fines de la presente investigación, se recogió información acerca de cada participante.

De los estudiantes, se recogió información sobre edad, sexo, cantidad de miembros en la familia, cantidad de hermanos, y ocupación del padre y la madre.

En el caso de los padres, se recabó información sobre la edad, el sexo, número de hijos, escolaridad y la ocupación actual.

Finalmente, en el caso de la docente, se recoge información sobre la edad, el lugar de nacimiento, el número de años que lleva enseñando y el número de años que lleva dictando en el colegio.

Entrevista. Esta técnica de recolección de datos tiene como objetivo indagar sobre las opiniones de los participantes acerca de su experiencia escolar, de la importancia de la escuela, la docente, los aprendizajes y la cultura.

En primer lugar, se elaboró una guía de entrevista a partir de investigaciones previas sobre las percepciones de niños sobre la escuela, siguiendo los criterios para la elaboración y aplicación de entrevistas cualitativas planteados por Vieytes (2004).

La entrevista busca indagar las opiniones de los participantes con respecto a la experiencia escolar. La revisión bibliográfica (Ames y Rojas, 2010 y Vásquez de Velasco, 2002) indica

que la finalidad de la escuela ha sido tema de estudios por lo que fue considerada en la presente investigación. Por otro lado, la literatura revisada también indica como importante las opiniones sobre los docentes (Montero, Oliart, Ames, Cabrera y Ucceli, 2001), las cuales conformaron otra área que complementaron este estudio de las opiniones en estudiantes y padres. Ames y Rojas (2010), resaltan el rol del aprendizaje y de la cultura en la experiencia escolar, por lo que también fueron considerados en la guía. También se consideró los temas referentes a la disciplina en la escuela, que ha sido un tema ampliamente estudiado y las tareas escolares.

Luego, se propuso las áreas a indagar, las cuales pueden ser contrastadas con la literatura revisada y a partir de ello, entender las opiniones que poseen los estudiantes. Por lo tanto, las áreas a explorar son las que siguen a continuación:

Área 1: Finalidad de la escuela: Recoge información acerca de la importancia de la educación en sus vidas y en su futuro.

Área 2: Docentes: recoge información referida a las cualidades que consideran importantes en sus profesora.

Área 3: Tareas: busca obtener información sobre el rol que cumplen las tareas en el proceso de aprendizaje, así como su importancia y utilidad para los miembros del centro poblado.

Área 4: Aprendizajes: busca obtener información sobre el rol de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, así como los factores que favorecen o dificultan el aprendizaje.

Área 5: Disciplina: recoge información que poseen con respecto a las normas establecidas, así como a la autoridad que propone las normas y las formas en las que éstas se hacen respetar.

Área 6: Cultura: está referida a la aproximación o distancia entre la escuela, la comunidad y la familia.

El siguiente paso fue someter las guías a criterio de validación de jueces externos, de los cuales dos eran especialistas en psicología y uno era educador y conocían los elementos de la investigación cualitativa, para evaluar los criterios de calidad: validez y fiabilidad, que incluyen una validación lingüística. A los jueces se les entregó las guías construidas, el objetivo general de la investigación y los objetivos específicos de cada área de la misma. Las observaciones estuvieron relacionadas, en su mayoría, con la adecuación lingüística de las formulaciones de las interrogantes, por lo que se sugirió parafraseo y mejores alternativas a las preguntas inicialmente planteadas. Asimismo, se hizo una sugerencia relacionada con la pertinencia entre la edad y la pregunta sugerida. También, por sugerencia de los jueces, se agregó una pregunta. En el caso de la guía de la entrevista a los padres y la docente, las recomendaciones fueron las mismas, (a excepción de la pertinencia entre edad y pregunta) ya que las guías son muy similares. Finalmente, después de la evaluación de los jueces, se definieron los ítems y áreas finales que dieron como resultado la estructura final de la entrevista.

Procedimiento

Todo el procedimiento se llevó a cabo en un semestre académico. Antes de realizar el proyecto se solicitó el permiso a la directora para tener acceso al centro educativo en cuestión. En primer lugar, como se ha mencionado previamente, se elaboraron tres guías de entrevista que consta de las siguientes áreas: finalidad de la escuela, disciplina, tareas, docentes, aprendizajes, y cultura.

En segundo lugar, se solicitó el permiso respectivo al Apu, quien aprovechó una reunión en el local comunal con los padres de familia (las mujeres no participan de estas reuniones) para consultarles sobre su deseo de participar en el estudio. En dicha reunión, se indicó el propósito, se explicó el proceso a seguir en cuanto al manejo ético de la información (por ejemplo, el uso del consentimiento informado, la confidencialidad y anonimato de la información) y se consultó sobre la participación de los padres y la de sus hijos e hijas.

Asimismo, se coordinó la fecha, hora y lugar (la casa de cada participante) en que la investigadora realizó las entrevistas con cada participante.

En tercer lugar, los padres y madres firmaron los consentimientos informados. En el único caso de la madre que responde la entrevista sola, fue el padre, quien dio la autorización para que ella responda, puesto que él no deseó participar.

Luego, según el acuerdo con los padres, se realizó la aplicación de la entrevista en la escuela y en la casa de los estudiantes. Así, la investigadora se entrevistó con cada estudiante, primero se les explicó el propósito de la investigación, los aspectos que competen a la participación y después se les solicitó la confirmación de su participación voluntaria en la investigación a través del asentimiento. En el caso de una madre que no deseó participar, la entrevistadora procedió a explicarle que no hay consecuencia alguna y se le agradeció su tiempo. La entrevista con los que sí desearon participar tuvo una duración de 20 minutos aproximadamente.

Finalmente, todas las entrevistas realizadas fueron audio grabadas y luego transcritas para el procesamiento y análisis de la información, el cual se explicará a continuación con mayor detalle.

Análisis de datos

Para llevar a cabo el análisis de los datos se usó el enfoque cualitativo. Asimismo, se priorizó un análisis temático de la información, puesto que la categorización se realizó a partir de un modelo teórico establecido con anterioridad (Braun y Clarke, 2006).

Las entrevistas de cada participante fueron audiograbadas y transcritas. Las fases utilizadas se explicarán a continuación. Durante la primera fase, se procedió a leer varias veces cada entrevista. Luego, en la segunda fase, se realizó una lista de ideas y se codificaron los datos en la base de datos Atlas ti. En la tercera fase, se ordenaron los códigos en temas potenciales. Algunos temas coincidían con el formato de la entrevista y se podían encontrar subtemas

bastante claros como: las opiniones sobre la disciplina, sobre los docentes, sobre las tareas y los aprendizajes en la escuela. Sin embargo, había otro grupo de códigos que no estaba del todo claro a qué tema general correspondía y había temas que no parecían pertenecer a ningún grupo como infraestructura, uniforme y computación que eran temas emergentes. A continuación se muestra una figura (Figura 1) con la información detallada



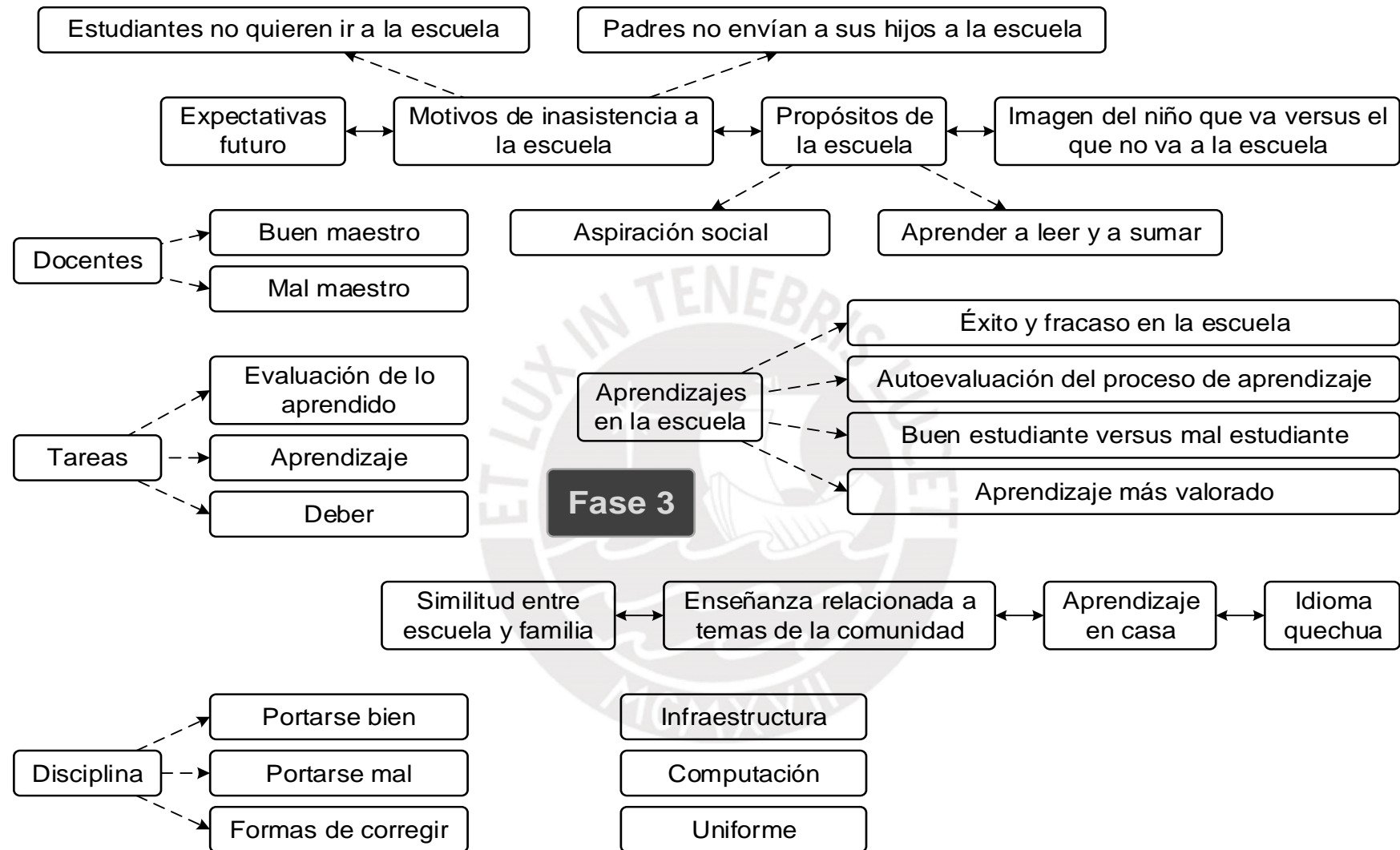


Figura 1. Mapa temático inicial. Mostrando cuatro temas y varios códigos sin temas

En la fase 4 del análisis temático, se realizó una revisión de los temas establecidos en la fase anterior. De esta manera, el subtema aspiración social pasó a ser un tema principal y de este proceso quedaron cinco temas: aspiración social, docentes, aprendizajes en la escuela, cultura y disciplina. Se decidió retirar del análisis el tema tareas, puesto que se consideró que no aportaba en la misma magnitud que el resto de temas y que más bien ampliaba innecesariamente el análisis. Asimismo, se tuvo que descartar los temas emergentes: infraestructura, uniforme y computación porque estos no funcionaban adecuadamente con relación al conjunto de datos.



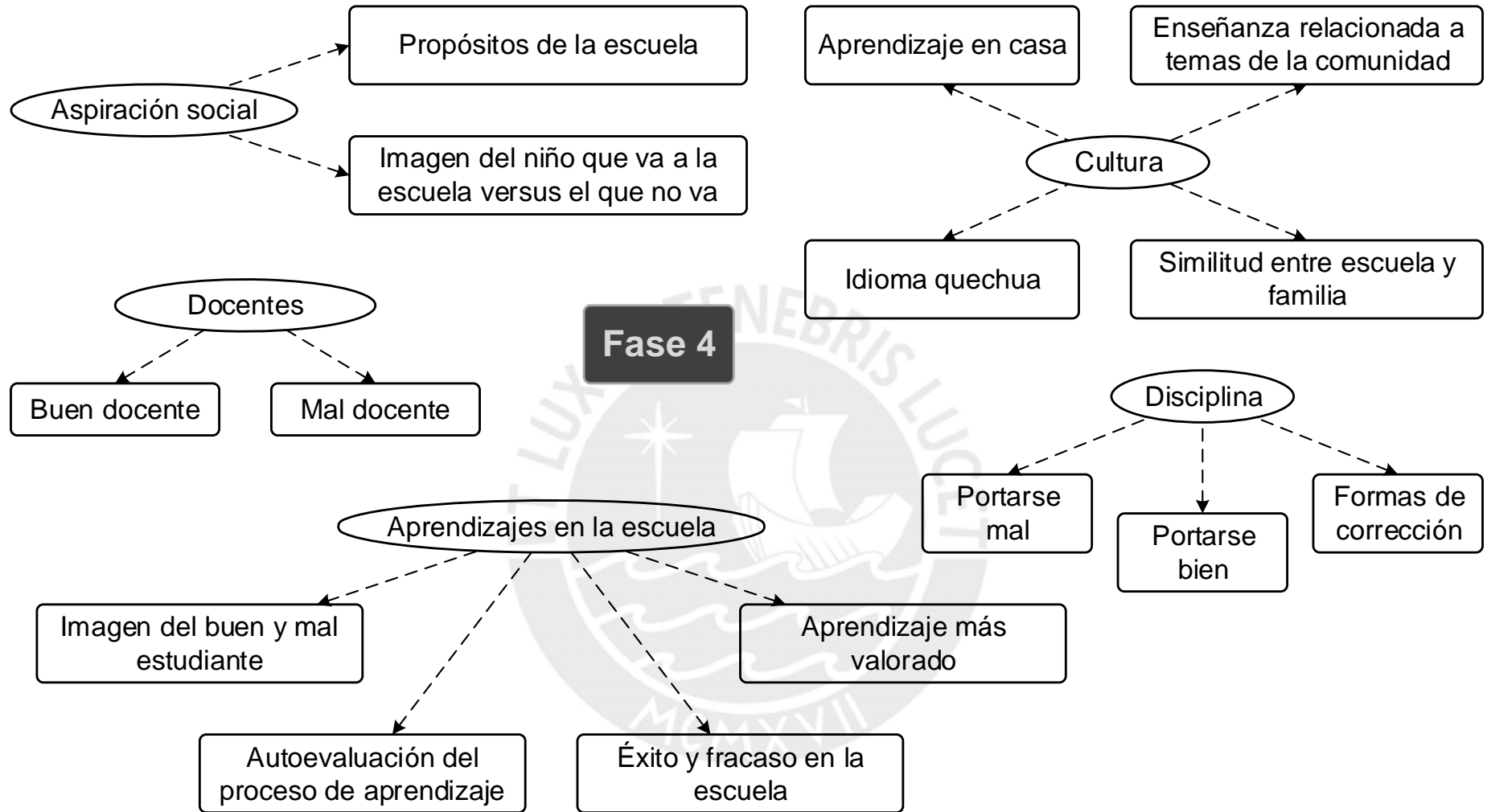


Figura 2. Mapa temático mostrando 5 temas con sus subtemas

Luego en la fase 5 se empezaron a definir mejor los temas y subtemas en función de los datos y del marco teórico. De esta manera quedaron los siguientes temas: la escuela como ascenso social con dos subtemas, luego, la docentes es buena porque enseña, sin subtemas; el tercer tema: los aprendizajes de los y las estudiantes no son responsabilidad de la escuela que tiene cuatro subtemas; la obediencia es un valor con dos subtemas y finalmente, el aprendizaje es y debe ser diferente en la escuela y la comunidad con cuatro subtemas. A continuación se muestra el mapa temático mostrando con detalle los temas y subtemas.



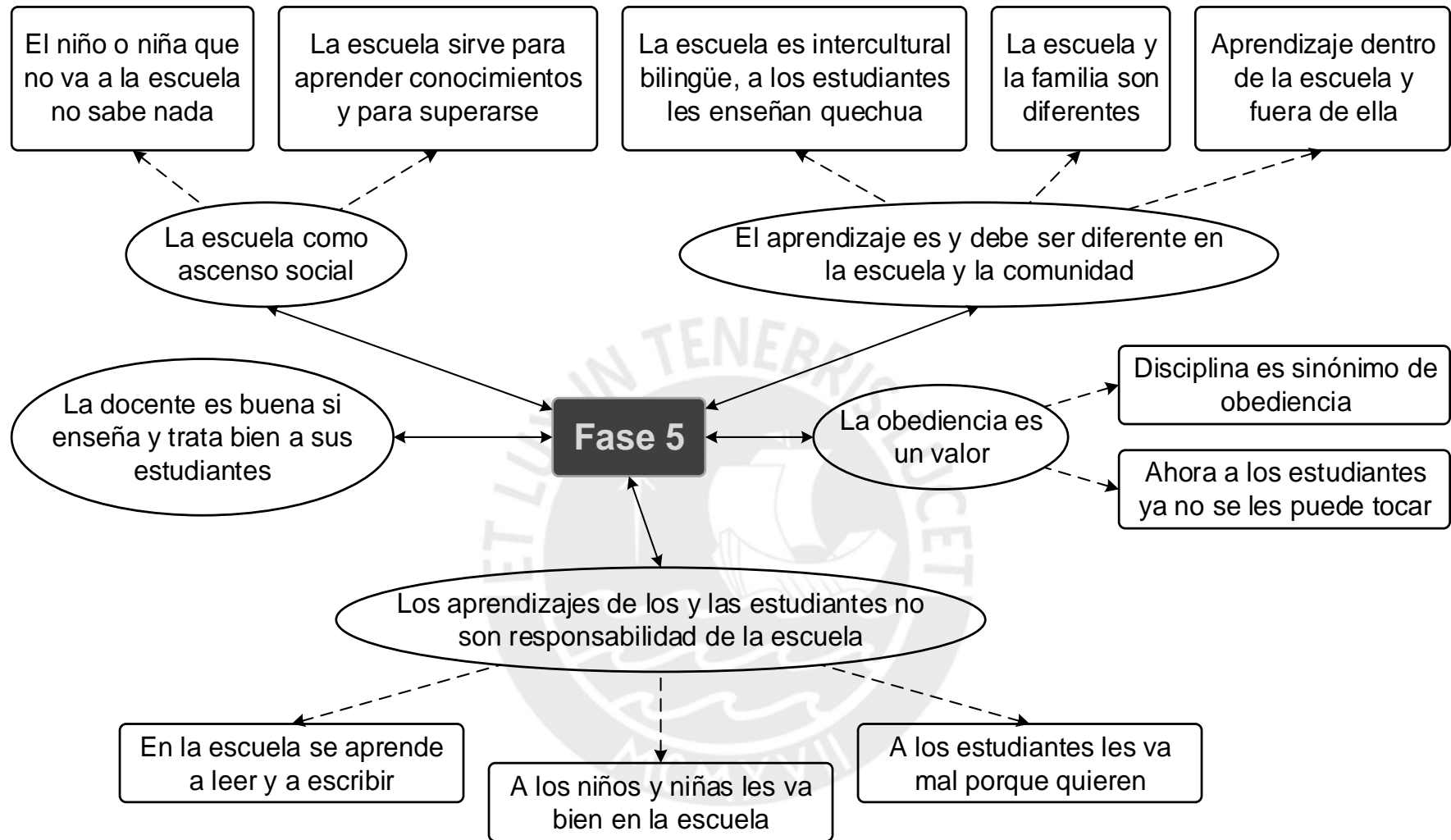


Figura 3. Mapa temático mostrando 5 temas con sus temas y subtemas mejor definidos

Finalmente, la fase 6 que es en la que se describirá el análisis en función de los temas escogidos, esta fase se detallará en el capítulo de resultados.



Resultados y discusión

En esta sección, se presentan los resultados del estudio sobre las opiniones y valoraciones que subyacen en la experiencia educativa de estudiantes, padres, madres y docente en una escuela rural amazónica. Como resultado del análisis, se identificaron cinco ideas organizadoras que se presentan de manera transversal y que sintetizan la visión de la escuela de este centro poblado: En primer lugar, la escuela como ascenso social. Luego, la docente es buena si enseña y trata bien a sus estudiantes. En tercer lugar, la obediencia es un valor. En cuarto lugar, el aprendizaje es responsabilidad del estudiante y finalmente, el aprendizaje es y debe ser diferente en la escuela y la comunidad.

La escuela como ascenso social

En esta parte se analizan las opiniones construidas por los y las estudiantes, padres, madres y la docente en torno a la escuela como un medio para salir de su condición de agricultores. Esta idea se manifiesta en dos categorías: La escuela sirve para aprender conocimientos y para superarse y el niño o niña que no asiste a la escuela no sabe nada. A continuación, se detalla cada una de ellas.

La escuela sirve para aprender conocimientos y para superarse.

Con respecto al propósito de la escuela, padres y madres mencionan que el principal motivo para enviar a sus hijos e hijas a la escuela es tener mayor conocimiento y mejor educación. Al mismo tiempo, la idea de que sus hijos e hijas los superen. De esta manera, los siguientes padres de familia mencionan los motivos para enviar a sus hijos a la escuela:

PF02: Para que aprenda, para que pueda surgir más adelante más que nosotros, pues que sea profesional o que puede tener más conocimiento que nosotros que no tenemos ese conocimiento.

PF03: Para nosotros como de padres le hemos enseñado para que aprenda más para que se pongan adelante a ellos, para que puedan ellos algún día tener un trabajo pues

más que sus padres.

PF04: Este...nosotros como padres queremos que nuestros hijos nos superen a nosotros, que sigan más educando, ya no queremos que estén así como nosotros, tienen que superar más.

Entonces, para estos padres y madres la escuela obtiene un objetivo instrumental. En tal sentido, este deseo de ascenso y de superación implica, una valoración negativa de lo que significa ser agricultor. Estos resultados coinciden con los de otras investigaciones en zonas rurales (Ansión, et al., 1998; Montero et al., 2001; Benavides, Olivera y Mena, 2006) donde se hace notorio el “mito del progreso” y la escuela es valorada como un medio para “ser mejor” y salir de la ruralidad. Por ello, las familias tienen una valoración positiva y expectativas altas con respecto a la escuela.

Los padres y madres también refieren, con cierto orgullo, que sus hijos e hijas mencionan que no desean ser como ellos:

PF01: Bueno, desde el momento que le he matriculado a mi hija quería seguir en la escuela y ella ya no quiere ser así como nosotros [...]

MF06: Yo a veces le digo: ¿cómo pues va a estar así? tú tienes que tener validez o si quieres ser igualito yo que trabajo, no estudies. ¿Cuál te va a valer más estudiar o trabajar? Mamita yo quiero estudiar. Ya pues hijito pon de tu parte. Estudia, le digo [...]

Él es un muchacho que él se quiere estudiar, a veces me dice mamita yo quiero estudiar, ¿me vas a hacer estudiar, no? Si tú quieres estudiar hijito, estudia [...] No mamita yo quiero estudiar igual que mis hermanos, yo no quiero ser igualito a ustedes.

Para enseñar y transmitir esta idea, los padres y madres se muestran como ejemplo

negativo de lo que les va a suceder en el futuro si no asisten y tienen éxito en la escuela. Al respecto, un estudiante comenta cómo es un niño o una niña que va a la escuela:

A04: ... muy estudioso, quiere algo en su vida, no es como nuestros padres que no estudiaron y ahora se sacrifican por nosotros.

Es importante resaltar como la escuela y las expectativas que se tienen de ella influyen en la formación de la identidad del centro poblado y sobre todo, de los y las estudiantes quienes aprenden, a través de la escuela y de sus padres y madres, que ser agricultor y analfabeto es algo negativo y que ser y aprender lo que la escuela imparte es lo que se espera de ellos y ellas. La formación de la identidad al igual que la cultura tiene una naturaleza dinámica. Al respecto, Bruner (1990) sostiene que la identidad se forja en las actividades prácticas de las personas en el contexto donde interactúan. Por lo tanto, el yo no es una construcción personal, sino social y situado culturalmente.

Para los y las estudiantes, los propósitos de la escuela están relacionados con el aprendizaje. Los niños y niñas, refieren que la escuela es un lugar donde se aprenden conocimientos, principalmente relacionados con la lectura, escritura y las cuatro operaciones básicas; matemáticas: sumar, restar, dividir y multiplicar.

A03: [Vengo a la escuela] A aprender lo que nos enseña la maestra: Comunicación matemática personal social, ciencia y ambiente, religión.

A05: Para aprender a sumar, a restar a leer, a dividir [...] cuando termine la escuela quiero ser enfermero, porque mis padres me han dicho [...] yo no voy a ser agricultor.

Widdowson, et al. (2015) presenta resultados similares a los de las respuestas brindadas por los estudiantes, resaltando el valor intrínseco del aprendizaje. Por el contrario, Rojas (2016) muestra resultados más alineados a los propósitos de los padres, ya que los y las estudiantes mayores perciben a la escuela como la posibilidad para conseguir movilidad social. Esta diferencia puede deberse a la edad de la muestra. En la presente investigación, los

estudiantes tienen entre 10 y 11 años y cursan el 5° o 6° grado de educación primaria. Por el contrario, en Rojas (2016) las edades de los participantes mayores fluctúan entre 12 y 13 años y estaban en el nivel secundario durante la investigación.

La docente refiere que la perspectiva de los padres ha cambiado. Ahora, los padres y madres envían a la escuela a los niños con la esperanza de un futuro mejor.

Docente: [...] las comunidades hacen las escuelitas, en especial los padres, antes ellos no valoraban el estudio de los hijos. ¿Por qué? Porque ellos querían que el niño sea sujeto al padre y a la madre o porque es mujer no va a ir a la escuela, solamente los hombres. Ahora ya no es así, los papás les mandan a los varoncitos y las mujeres. [...] Ahora ya están con otra mentalidad. Ya dicen que si ya yo no he sido profesional o no he podido enseñarles, pero mis hijos si van a ser [...] Ya no la mentalidad es que mi hijo va a ir a la chacra y de eso va a vivir [...] Ya sabe cómo va trabajar, que va a hacer, ya su mente es otra. Ya no con esa mentalidad voy a la chacra, vengo de la chacra, no con otra mentalidad ya.

La observación de la docente coincide con la de Ansión (1989) quien sostiene que los padres y madres han tenido una lucha por el acceso a la educación gratuita. Asimismo, en la actualidad el porcentaje de matriculados ha ido en aumento y las brechas de género han ido disminuyendo en esta población. En temas de cobertura en primaria, todos los niños y niñas de la comunidad asisten a la escuela inicial y primaria. Sin embargo, a pesar de que la cobertura a nivel primaria es alta, en secundaria la situación cambia. Como se ha revisado anteriormente, el porcentaje de asistencia escolar en la comunidad quechua amazónica disminuye a más de la mitad a partir de los 10 años.

A continuación, la docente explica los motivos, principalmente económicos, por los cuales los estudiantes no continúan con sus estudios secundarios.

Docente: [...] Antes no iban ninguno al colegio, pero ahora sí. Al padre ya reconocen bien, ya saben que es un estudio para una persona, ya les llevan al distrito. Ahí estudian ya, otros están trabajando. O sea, cuando ya van a terminar o cuando ya están terminando los chicos pero hay que saber hacerlo pues, hay que ser responsable, del año pasado las chicas que han terminado cinco y han ido al colegio dos, pero tres no han ido. ¿Por qué? Por la sencilla razón de que ellos piensan menos, por la sencilla razón de que ellos no tienen donde ponerles, no tienen donde ir a alquilar un cuarto, como ellos no están ahí no pueden darle [...] Y no se quiere eso pues, por eso se le traza una meta a los chicos y se les dice ellos tienen que aprender, nosotros vamos a tener, le sondeamos a los padres quienes van a ir al colegio secundario y quiénes no.

En la viñeta anterior, la docente pone en evidencia la valoración negativa que tiene del agricultor, la misma que se manifiesta durante todo el discurso y que poseen todos los miembros del centro poblado.

El niño o niña que no va a la escuela no sabe nada.

Como se ha mencionado anteriormente, la escuela es importante para el ascenso social. Por lo tanto, la imagen de un niño o una niña que asiste a la escuela es positiva, en contraste a la de aquel o aquella que no asiste. A continuación se presenta un cuadro con las características de un niño o una niña que asiste a la escuela, mencionadas por la comunidad.

Tabla 5

Opiniones sobre el niño o la niña que asiste a la escuela

Características	Participantes
Quiere aprender	A01, MF07
Quiere superarse	A05
Lindo	A03, A04, A06
Feliz	A07, PF03
Sabe muchas cosas	A02, D, PF02, PF05

Los y las estudiantes perciben al niño o niña que va a la escuela como alguien lindo, que quiere aprender y quiere ser algo en la vida. Asimismo, en el futuro va al colegio y sigue estudiando.

A02: Si le gusta estudiar, le gusta escribir, leer, le gusta preguntar a la profesora lo que no saben para aprender más, así

A04: lindo, viene a aprender todo

Los padres y madres de familia, refieren que el niño o niña que asiste a la escuela sabe muchas cosas, quiere aprender, es educado, y les enseñan a los padres y madres. Asimismo, tendrán un futuro diferente.

PF02: Es educado pues, conoce los conocimientos, es respetuoso. Ayuda a los amigos, no discrimina al compañero, a la mamá le apoya.

PF07: Vienen a hacer leer a la casa. Es bonito cuando nos vienen a hacer leer ellos

PF04: Bueno pues cuando sea grande tiene que seguir estudiando, tiene que trabajar

MF07: Cuando va a la escuela su futuro va a ser diferente porque van a aprender algunas cosas, nos enseñan ellos también.

Por el contrario, aquellos estudiantes que no asisten a la escuela, no quieren aprender, no saben. Y en el futuro, un niño o una niña que no asiste en la escuela, se van a dedicar a trabajar en la chacra, les va mal o no van a tener ningún trabajo.

Tabla 6

Opiniones sobre el niño o la niña que no asiste a la escuela

Características	Participantes
No quiere aprender	A01, A02,
Ocioso, haragán	A02, A04
No sabe nada	A03, A05, A07, PF02, PF05
Va a trabajar en la chacra	A06, A01, A07
Desobediente	D, PF03, MF07
Discapacitado	PF06

Al respecto, una estudiante refiere:

A02: No quiere aprender, tiene pereza de estudiar, dice que: ¡no eh! Dice que no quiere estudiar. Mal le va, no sabe nada ni de leer ni escribir. Va a tener un futuro, así ocioso. Estar sentado así, ir a la chacra.

A pesar de que el trabajo de agricultor implica varias horas de esfuerzo físico, para esta estudiante, la escuela es la única forma de estar ocupado.

Para los padres y madres, la inasistencia te hace ignorante, rebelde, discapacitado. Sobre ello, los padres dos y seis mencionan:

PF02: Mejor dicho no conoce nada pues, no conoce nada, no tiene conocimiento nada, de repente puede meterse en problemas porque nadie le ha instruido, lo que en la escuela le dicen respeta a la mama y al papa o al compañero hay que respetar. Pero si no has ido a la escuela no tienes conocimiento de nada eres como un animalito.

PF06: Ya es indisciplinado porque no sabe nada, por más que se le dice algo no hiciera nada. Porque no entra ni un viaje a la escuela, no puede escribir leer nada [...]

Bueno, su futuro no sirviera en nada, no sería más que agricultor, ya.

Para estos padres, además de información, la escuela también enseña valores como el respeto. Aquí se evidencia también la visión negativa de los agricultores y de aquellos que no

saben leer ni escribir. Es decir, una visión negativa de ellos mismos.

La docente refiere que la principal diferencia entre un estudiante que va a la escuela y uno que no va es el comportamiento.

Docente: Un niño que va a la escuela tienen otros conocimientos, pensamientos y el niño que no va a la escuela es pues muy diferente [...] Bueno pues, en la actualidad un niño es contestón, renegón, no obedece, las cosas que le dicen donde ahora en la escuela.

Los padres, madres, hijos, hijas y la docente coinciden en la imagen negativa que tienen de aquellos estudiantes que no asisten a la escuela. Estos resultados replican diferentes investigaciones (Rojas, 2016 y Ames y Rojas, 2010) donde los y las estudiantes, padres y madres entrevistados le asignan un valor importante a la educación porque juega un papel destacado en las expectativas de progreso.

Asimismo, los padres, madres, docente y estudiantes mencionan el conocimiento que se aprende en la escuela es el único conocimiento validado por la comunidad. Este conocimiento está referido al aprendizaje de la lectura y escritura, que se analizará con mayor profundidad más adelante, pero también con formas de comportarse; y el logro de estos aprendizajes está directamente relacionado con el éxito en la adultez, es decir, con no ser agricultores. Por lo tanto, se puede observar, tal y como lo plantea Giroux (1997) que la escuela, a través de la docente, fomenta una visión jerarquizada del conocimiento.

Además, se evidencia la violencia simbólica ejercida desde la escuela a través de la imposición de una visión del mundo, roles y comportamientos.

La docente es buena si enseña y trata bien a sus estudiantes

En esta parte se analiza la idea en torno a la imagen que la comunidad tiene de la docente. Se profundiza en las opiniones en torno a la buena y mala docente. El centro poblado identifica como una buena maestra a aquella que enseña y trata bien a los estudiantes. A continuación, se muestra un cuadro con las principales opiniones, mencionadas por estudiantes, padres, madres y docente sobre lo que significa ser buen docente.

Tabla 7

Opiniones en torno al buen buen/a docente

Participantes	Trata bien a los estudiantes	Enseña	Se comunica con los padres quechua	Enseña a los estudiantes	Usa estrategias para que los estudiantes aprendan	Los estudiantes aprenden
Estudiantes	A01	✓		✓		
	A04	✓		✓		
	A05	✓		✓		
	A06	✓		✓		
	A07	✓		✓		
	A02	✓				
	A03	✓				
Docente	D				✓	✓
Padres y madres	PF02	✓		✓		
	PF03	✓		✓		
	MF07	✓		✓		
	PF01		✓		✓	
	PF04		✓		✓	
	PF06	✓			✓	
	PF05					✓

En la tabla, se observan cinco características que representan a la buena docente. En primer lugar, todos y todas los estudiantes valoran el buen trato que la profesora les brinda.

A02: Así buena, es amable, nos ama. Nos trata así bonito sin pegar.

A05: [...] nos enseña con cariño, con amor, las cosas que dice nos enseñan, está contenta. Les trata muy bien [a los y las estudiantes] como si fueran sus hijos.

A06: Nos enseña lindo, bonito, no enfada.

El buen trato está referido a no molestarlos, a tratar a los estudiantes como si fueran sus hijos, no golpearlos físicamente y quererlos. El sentirse queridos y respetados por su maestra es importante para estos niños y niñas.

El “enseñar” también es un indicador de ser un buen maestro, los estudiantes mencionan que enseñar significa ayudarlos a aprender, enseñarles todo, pedirles que resuelvan ejercicios en la pizarra, entre otros.

A03: Nos enseña, yo diría que nos ayuda a aprender, nos ayuda a escribir

A04: Porque nos enseña todo

A07: Dice y hace en la pizarra y cuando le dice a los compañeros: ¡anda a la pizarra!, salen.

En el caso de los padres y madres, además del buen trato y la enseñanza, también valoran la comunicación que la docente tiene con ellos. En la comunidad, son los padres, quienes generalmente están muy pendientes de la educación de sus hijos y son ellos quienes asisten a las reuniones. Esto se debe a que ellos saben leer y escribir y pueden ayudar a sus hijos e hijas en sus tareas.

PF06: Bueno, una buena maestra hace una reunión para que se reúnan todos. Así se comunica con los papás. Sobre cómo van yendo nuestros hijos.

Por otra parte, para la docente del aula, una buena profesora es aquella que tiene estrategias efectivas para enseñar al niño que no entiende. Sin embargo, no profundiza en qué tipos de estrategias debe utilizar una buena docente. Además, a diferencia de los estudiantes y padres de familia, la docente enfatiza en los resultados del aprendizaje para considerar a una docente como buena. Es decir, no sólo es importante que enseñe, si no que enseñe bien y que los estudiantes aprendan.

Docente: La maestra tiene sus estrategias para enseñar. Cómo le puedo enseñar al niño

que no entiende, que no te comprende, puedo con una, puedo con la otra. Tienes que agarrarle. Por ejemplo: yo tengo 17 niños, 17 realidades ahora como te digo, el niño [...] tiene que aprender, pero tiene que saber. Hay que tratarlos con cariño, con amor. Aunque dentro de esto la maestra también tiene que llamarle la atención [...] El buen maestro quiere que sus niños aprendan, que sus niños salgan adelante y hace que aprendan, tienen que saber lo que se les enseña, así tu demuestras ser buena.

Con respecto al mal maestro, la comunidad menciona que es aquel que no enseña, es decir, no se preocupa porque el niño aprenda y maltrata físicamente y/o psicológicamente a sus estudiantes.

Tabla 8

Opiniones sobre el mal docente

Participantes	No enseña	Agrede psicológicamente a los estudiantes	Agrede físicamente a los estudiantes	No se preocupa por la escuela	
Estudiantes	A04	✓			
	A05	✓	✓		
	A07	✓			
	A01		✓		
	A06		✓		
	A02				
	A06			✓	
Docente	D	✓			
Padres y madres	PF02		✓		
	MF07		✓		
	PF03			✓	
	PF06			✓	
	PF01				✓
	PF05		✓		
	PF06		✓		

Para los estudiantes, un mal docente maltrata a sus estudiantes. Se ha considerado en la tabla agresión psicológica debido a las características que los niños y niñas mencionaron: gritar, decirles que no van a aprender, entre otras.

A06: A veces nos riñe y grita.

A01: No enseña con cariño, trata mal a sus alumnos, les dice que nunca van a saber.

A05: [...] cuando la profesora les dice: ¿qué opinan ustedes? no se quiere opinar. Por eso la profesora se enfada a veces, está sentada en su sitio nomas y a veces la profesora enfada, cuando se nos da la tarea y no se hace por eso se enfada la profesora. Siempre se enfada y nos grita.

Con respecto a este tema, un estudiante y los padres y madres de familia consideran que los docentes deben enojarse ante las conductas inadecuadas de sus estudiantes.

A02: Está bien que se moleste porque se portan mal los alumnos.

PF05: Para mi está bien, pero como dices tú ya es dependiendo del muchacho, tú también señorita puedes enfadarte porque no haga su tarea y que no le entrega a la profesora pues, claro pues, la profesora con ellos debe tener cólera, con el muchacho que demora que no puede poner rápido en su mente la profe tiene que molestarse

Sin embargo, la mayoría de estudiantes critica esta práctica porque consideran que la profesora debe tener paciencia y no “gritar” a los estudiantes cuando se portan mal o cuando no hacen la tarea.

A06: Cuando los niños no hacen la tarea la profesora se enfada y eso está mal. Ella debería ser linda, debiera ser amable con todos y no gritar. Así no hagan la tarea los niños, si no hago ese día al otro día ya está.

Algunos estudiantes mencionaron que una mala docente les pega a los niños y otros que una mala maestra no les enseña a los niños. A continuación algunos ejemplos:

A02: Lo que nos pega

A05: No enseña a los niños a leer ni a sumar

Considerar que la mala docente agrede físicamente a los estudiantes, refuerza que los estudiantes valoren positivamente el buen trato.

Algunos padres y madres hablan de maltrato físico, con respecto al mal docente. Otro menciona que a una mala docente no le importa la mejora de la escuela:

PF01: Por ejemplo nosotros tenemos un dinero que manda el Estado para el mejoramiento de la escuela. Conversamos con toditos los padres y tenemos ahí una profesora, dos profesoras y coordinamos qué y cuánto de dinero hay para mejorar la escuela. Porque esa escuelita ya tiene más de 40 años y ya le hemos dicho a las entidades públicas sin embargo, no tenemos una buena escuela [...] Bueno, la maestra también tiene que preocuparse por la escuelita, de repente viene el temblor que le decimos aquí en la zona, ¿dí? Y no están bien seguros en la escuelas porque en el 2005 hubo un terremoto aquí en el departamento de San Martín y una pared se cayó, nosotros la arreglamos, señorita esa escuelita, solamente el tapiado se ve bonito ahí pero adentro es vacío viene un terremoto y cae la arena y está peligrando y nosotros estamos luchando por la escuelita...

Para este padre, la docente debe ser un miembro activo no sólo en la enseñanza de sus hijos sino en la mejora de la infraestructura de la escuela. A través de la comunicación y exigencia a las entidades públicas encargadas de estas mejoras.

Finalmente, uno de los padres menciona que para él no existe el mal o la mala docente:

PF04: Bueno yo creo que no puede haber malas profesoras. Para mí son todos buenos profesores sino que a veces algunos cuando son recontra lejos algunos a veces aparecen tres veces a la semana, porque yo así me cuentan unos Apus que viven en el Piñar, en el pongo y ahí me cuentan tres veces a la semana no más van los profesores. Por eso yo sé porque eso me cuentan, allá me contaban así las autoridades.

Por el contrario, para la docente, al igual que para un par de estudiantes, un mal maestro no se preocupa por enseñarles a sus estudiantes.

Docente: Yo creo que, señorita, el mal maestro ya nada hará, no enseña nada, no le

importa nada, no le interesa nada que sepan o no sepan sus niños y ahora el buen maestro qué es lo que quiere: el buen maestro que sus niños aprendan, que sus niños salgan adelante, eso es lo que queremos.

Resultados similares se encuentran en otros estudios, Ames y Rojas (2010) encontraron que los niños y niñas consideraban que un buen docente: explica con claridad y de forma dinámica, tiene una buena relación con sus estudiantes y no le pega a los niños. En esa misma línea, Cueto, Escobal, Penny y Ames (2011) encuentra que los niños y niñas consideran como mal profesor a aquel que no tiene paciencia, está siempre molesto, no explica bien, grita a sus estudiantes, les pega, entre otros.

Los y las estudiantes quieren aprender de sus docentes, además demandan un buen trato y que les tengan paciencia cuando no cumplen con sus responsabilidades. Sin embargo, estas demandas son bastante sencillas en comparación a otros estudios. Para esta comunidad un docente es bueno porque enseña y trata bien a sus estudiantes y no se observan demandas referidas a la calidad ni a las estrategias de enseñanza. Aunque uno de los padres (PF01) menciona que la buena docente tiene que preocuparse porque la escuela reciba los recursos necesarios para su mejora.

Es importante resaltar que los y las estudiantes tienen como referencia sólo a dos o tres docentes en su experiencia (la profesora de inicial, la de primaria y la que les enseña quechua una vez al mes). Asimismo, los padres de familia no han terminado la primaria y sólo han tenido una docente y las madres no han tenido docentes. Al respecto, Rogoff et al. (2001) mencionan que, en diversas investigaciones, las personas no escolarizadas “no hablan de lo que no ven” y esto está relacionado con el hecho de que: “aceptar la premisa de lo que uno no puede verificar, y razonar desde ahí, es característico de la escolarización y la alfabetización”. Esto se evidencia más claramente cuando se le consulta a un padre de familia sobre porqué

algunos niños no asisten a la escuela:

P02: Bueno, acá pocos niños que conozco que no quieran ir, todos se van.

Y ante la pregunta de porqué cree él que en otros lugares los niños no asisten, él responde:

P02: En algunos lugares me imagino, habrá niños que no se van. De repente, no tengo conocimiento yo.

Esto evidencia, una vez más, las discrepancias entre las formas de comunicarse que se enseñan desde la familia y la escuela.

Sin embargo, con respecto a la labor docente, los estudios enfatizan en la labor crucial que tienen los docentes (Rodríguez, 2004) en el éxito de la calidad educativa, a diferencia de los padres y madres quienes atribuyen a los mismos estudiantes la responsabilidad de su propio aprendizaje. Por ello, diversos autores sugieren un cambio en el rol de docente, en función de la relación maestro-estudiante permitiendo mayor flexibilidad y promoviendo relaciones horizontales para un aprendizaje más efectivo (Trapnell, 2011; Paradise, 2011).

Los aprendizajes de los y las estudiantes no son responsabilidad de la escuela.

En esta parte se analiza las opiniones referidas al aprendizaje de los y las estudiantes. Estas opiniones se manifiestan en torno a los siguientes temas: a los estudiantes les va mal porque quieren, en la escuela se aprende a leer y escribir y a los niños y niñas les va bien en la escuela.

Con respecto a las opiniones que tiene el centro poblado sobre el buen estudiante es aquel que cumple con sus tareas, que sabe lo que le enseñan y que obedece.

Tabla 9

Opiniones sobre el buen estudiante

	Cumple con sus tareas	Obedece	Que se porta bien	Sabe lo que le enseñan	Hace caso a los padres	Rendimiento Académico	Motivado para Estudiar	Tiene deseos de superación
Estudiantes	A01	✓	✓					
	A02	✓			✓			
	A05	✓			✓			
	A06	✓						
	A04			✓	✓			
	A07		✓		✓			
	Docente D				✓			
Padres y madres	PF03			✓			✓	
	MF0			✓				
	7							
	PF02					✓		
	PF04					✓		
	PF05							✓
	MF0							✓
	6							
PF01	✓							

Para los alumnos, un buen estudiante es aquel que cumple con sus tareas. De esta manera, para los estudiantes, las tareas son un indicador de que están aprendiendo y que además se sienten motivados para hacerlo. Asimismo, el buen estudiantes sabe lo que le enseñan en la escuela y también es obediente. En esta comunidad, como en muchas, la obediencia es considerada como un valor importante. A continuación, algunas respuestas de los y las alumnas sobre el buen estudiante

A04: Lo que se comporta bien con la maestra, con los compañeros, les hace caso a los padres

A06: Que hace bien sus tareas, a veces responde

A01: Cumple con sus tareas...

Por otra parte, los padres relacionan el buen estudiante con aquel que está motivado para el aprendizaje y se “supera”. Otros padres agregan que un buen estudiante puede salir adelante, puesto que es a través de la escuela, y el éxito en ella, que los estudiantes obtendrán ascenso social.

PF03: Una buena estudiante es lo que tiene más interés de estudiar. Esa capacidad de estudiar más.

MF06: un buen estudiante es el mismo que se supera yendo más adelante, tiene un trabajo mejor, algo que piensa más adelante. Aunque uno no se ha estudiado señorita uno ya debe dar oportunidad que estudien nuestros hijos

PF06: Un buen estudiante puede tener mejores oportunidades. Para eso es tanto sufrimiento que hace un padre para poder estudiar a un niño

Para la docente, el buen estudiante es aquel que asiste y aprende.

Docente: Viene a la escuela, debe saber todas las materias aunque no quizás bien pero debe de saber y debe estar apto para ir al colegio. Es decir, debe conocer lo que se le enseña

Por el contrario, el mal estudiante, es aquel que desobedece y no quiere estudiar.

Tabla 10

Opiniones sobre el mal estudiante

		Desobedece	No quiere estudiar	No cumple con su tarea	No sabe	Bajo rendimiento académico
Estudiantes	A04	✓				
	A05	✓		✓		
	A06	✓			✓	
	A02				✓	
	A07					
	A01			✓		
	A03		✓			
Docente	D		✓			
Padres y madres	PF02		✓			
	MF03		✓			
	PF03		✓			
	PF05		✓			
	MF07	✓	✓			
	MF06		✓			
	PF01		✓			
	MF03					✓

Para los padres de familia, el mal estudiante está relacionado con la falta de motivación que tiene para el estudio, por su falta de deseo de superación. Es decir, el aprendizaje depende de variables individuales que dependen principalmente de la disposición y actitud hacia el aprendizaje de los y las estudiantes.

PF03: Es porque no quiere estudiar, se pone rebelde.

MF03: No pone de su parte, no estudia.

Al igual que para los padres, para la docente, la característica principal de un mal estudiante es su falta de motivación para estudiar.

D: El niño que no le importa nada, para él es normal que sepa o no sepa

Los estudiantes consideran, además del factor motivacional, el no saber las clases y no

portarse bien, como indicadores de ser un mal estudiante.

A2: Lo que no sabe leer, lo que no sabe escribir

A4: Lo que no se comporta bien

A6: No quiere hacer nada, su cuaderno está haciendo otras cosas

Los y las estudiantes son niños en un rol específico, sin embargo, Valsiner (2000) refiere que la escuela promociona la idea de que siendo un buen estudiante, el niño o niña es al mismo tiempo un buen ciudadano en general y por lo tanto, que el rol de estudiante es el rol más importante que se debe cumplir. En esta población, el rol del buen estudiante está asociado principalmente a actividades académicas como hacer su tarea y estudiar. Al contrario el rol del mal estudiante, está asociado a mal comportamiento.

A los estudiantes les va mal porque quieren.

Sobre los factores que influyen en el éxito y fracaso escolar, los estudiantes consideran que a los alumnos les va bien en la escuela cuando son capaces de aprender y entender lo que se les enseña. A continuación se muestra algunos ejemplos:

A01: Porque saben entender a la maestra, porque aprenden

A05: Porque sacan buenas notas

Asimismo, les va mal cuando no desean aprender o cuando no obedecen.

A05: Cuando no se portan bien

A06: Porque a veces los niños no se portan muy bien, por eso les va mal en la escuela, a veces cuando su padre le dice aprenda, agarre su libro no se le quiere agarrar, se pone a jugar y allí es donde se pone mal

Esto muestra que los estudiantes consideran que sólo con poner más de su parte y obedecer lo que los adultos les dicen es suficiente para tener éxito en la escuela. De esta manera, los estudiantes consideran que la responsabilidad atribuida de su aprendizaje radica principalmente en ellos, ni la escuela, ni la familia tienen mayor responsabilidad que ellos en

su educación.

Asimismo, para mejorar el aprendizaje académico, los estudiantes consideran que su principal herramienta es la obediencia a la docente.

A03: Tienen que escuchar a la profesora, hacer lo que ella nos dice

A04: Respetar a la maestra, no hacer lo que quieras.

Por otro lado, las respuestas de los padres y madres de familia con respecto al porqué les va bien en la escuela están relacionadas con la motivación que presenta el estudiante para el aprendizaje y para surgir.

MF07: Es porque quiere salir adelante porque quiere aprender en la escuela

PF03: El niño que quiere estudiar aprende, así es señorita.

Incluso, un padre comenta que no importa el docente, si el estudiante está motivado, aprende bajo cualquier condición.

PF01: [...] a veces dicen que los niños no estudian bien por parte del profesor, eso es mentira, cuando una niña pone de su parte en cualquier escuela que sea en la chacra o en cualquier otro sitio más lejos aprenden.

Todas estas respuestas trasladan, al igual que las respuestas de los estudiantes, la responsabilidad al propio niño o niña de sus logros académicos. Por lo tanto, la escuela no es responsable porque el niño niña no aprenda. Aparentemente para esta comunidad la existencia de la escuela debería asegurar el aprendizaje de los estudiantes.

Otro padre menciona que a los estudiantes les va bien porque los padres les exigen. Para este padre, la responsabilidad del logro académico no es de los estudiantes, si no de los padres. Aquí, aunque con una postura diferente, la escuela sigue estando ausente de responsabilidad sobre lo que enseña, la forma cómo enseña y los resultados de esta enseñanza.

PF02: Nosotros como padres siempre le exigimos, haga tu tarea, haga tu tarea. La

profesora en reunión nos dice hay que enseñarles señores padres a nuestros hijos e hijas, como padres les incentivamos a nuestra hija que deba estudiar.

Cuando un estudiante no tiene éxito en la escuela, los padres afirman que es debido a que no ponen de su parte y/o no cuentan con el apoyo de sus padres.

MF06: Bueno pues les irá mal porque a veces un padre, una madre no les lleva bien.

Porque un padre no conversa con su hijo no con su hija. A la vez el hijo no siente ni con su madre ni con su padre, pero el niño que quiere estudiar te viene a contar que ha hecho que no ha hecho en el colegio, así es señorita.

PF05: Nosotros decimos que es un haragán, no quiere estudiar.

Finalmente, la docente también considera que si a un estudiante le va bien es porque presentan motivación para aprender.

Docente: Porque se ve el aprovechamiento de ellos. Que estudian, están atentos, hacen sus tareas, aprovechan la escuela

Y les va mal porque no reciben apoyo de su familia:

Docente: Porque no hay apoyo del padre de familia [podría irle mejor sí]... Poniendo de su parte los mismos niños con el apoyo de los padres

De la misma manera que los padres y estudiantes, la docente no considera que la escuela tenga alguna responsabilidad sobre el aprendizaje de sus alumnos.

Otros estudios muestran similares resultados, Ansión (1989), encontró en su investigación que para los padres y madres, el aprendizaje es principalmente responsabilidad atribuida a los padres o de la situación del hogar y a los estudiantes. Sotomayor (2005), menciona que, con respecto a los aprendizajes, se culpabiliza a los niños, niñas y familias por el fracaso escolar, incluso llegan a normalizarlo. En ese sentido, los y las docentes no se atribuyen responsabilidad en los aprendizajes de sus estudiantes, más bien se perciben como víctimas de una mala política del estado. En esa misma línea, Ames (2011) afirma que la escuela

considera que la responsabilidad de la adaptación de los estudiantes es atribuida a los mismos estudiantes quienes deben realizar la transición hacia la escuela primaria con poca orientación y ayuda. Trapnell (2011) y Paradise (2011) plantean la necesidad de un cambio en el rol docente en función de la relación maestro-estudiante permitiendo mayor flexibilidad y promoviendo relaciones horizontales para un aprendizaje más efectivo.

Una idea que se desprende de este punto, es cómo entienden los padres y las madres de familia los procesos de aprendizaje que se dan en la escuela, así como su rol y su participación en ella. Cueto y Balarín (2008) mencionan que la escuela no modela formas adecuadas de participación de los padres de familia para lograr un impacto positivo en el aprendizaje. Asimismo, las familias no pueden participar en las actividades escolares debido a sus limitaciones de tiempo y también por la carencia del 'capital cultural' que necesitan para comprender es la dinámica de la escuela y como se da el aprendizaje.

Otro punto importante para señalar es que la educación fuera de la escuela está basada en prácticas de observación y participación de la vida cotidiana. En tal sentido, en la educación informal no existe el fracaso, todos los miembros de una comunidad terminan aprendiendo los roles y las actividades que son necesarias para el desenvolvimiento dentro de una comunidad (Paradise, 2011; Rogoff et al., 2001, Valsiner, 2000, Lave & Wenger, 1991). Por lo tanto, desde esta perspectiva, si los estudiantes asisten a la escuela y participan de ella, los estudiantes deberían aprender lo necesario y si no lo están haciendo es porque no están observando ni participando lo suficiente, esto podría explicar parte de las opiniones inmersas en la comunidad con respecto a la escuela. Sin embargo, la expectativa de apoyo al estudiante por parte de la familia no se ajusta a la realidad de las familias. Por ello, las expectativas sobre la participación de los padres y madres también deberían ser contextualizadas y adaptadas a las características culturales de la comunidad.

En la escuela se aprende a leer y escribir.

La comunidad valora de manera positiva aquellos conocimientos que son impartidos desde la escuela. De todos los aprendizajes, el que es considerado el más importante para esta comunidad es aquel relacionado al aprendizaje de la lectura y la escritura. Asimismo, también son valoradas las matemáticas y el buen comportamiento.

Los y las estudiantes consideran que lo más importante que han aprendido son las operaciones matemáticas y luego, leer y escribir. A continuación se muestra un ejemplo:

A06: Lo más importante que he aprendido es a multiplicar y dividir. Porque es lo más difícil, nuestros padres no saben eso.

Este estudiante le da mayor importancia a la matemática debido al mayor nivel de dificultad que representa. Otro estudiante considera que la matemática es más importante porque la profesora practica estos temas con mayor frecuencia.

A05: Lo más importante que he aprendido es a restar y multiplicar porque la profesora nos entrega a veces cada día eso lo mismo, por eso.

En los padres de familia existe una variedad de opiniones con respecto a este tema. Un padre considera que todo lo que le enseñan en la escuela es bueno. Para él, la escuela brinda los aprendizajes básicos y necesarios para enfrentarse a la sociedad.

PF02: Todo lo que aprende, todo es importante

Otro padre asigna importancia al comportamiento en casa, referido principalmente al saludo. Esto refleja que para este padre, la escuela no sólo es un lugar donde se enseña conocimientos, sino también donde se forman valores.

PF01: Bueno el comportamiento de nosotros de la casa, le digo muchas veces los niños ahora no saludan. En el colegio les enseñan eso también.

El resto de padres y madres, al igual que los estudiantes coinciden en que el aprendizaje de la lecto-escritura y las matemáticas son lo más importante. Estos aprendizajes les permiten acceder a mejores oportunidades, también de esta manera evitan ser víctimas de engaño. Estos aprendizajes son importantes porque se pueden usar de inmediato y en contextos que no tienen que ver necesariamente con la escuela (por ejemplo: ir a comprar).

PF01: [...] eso a veces conversamos con sus familiares hazle estudiar, ¿por qué no le mandas a la escuela? le vas a mandar a comprar una cosa no va a saber, le vas a mandar con un dinerito no va a saber dar su vuelto, de repente no le van a dar su vuelto, eso le digo, porque cuando van a la escuela no les engaña nadie nada, ¿di?

Estos resultados replican los de otros estudios que refieren que en la escuela principalmente se aprende las habilidades para leer y escribir (Montero et al., 2011, Sotomayor 2005). Como se ha mencionado anteriormente, los conocimientos que brinda la escuela son altamente valorados y esta valoración está relacionada con el mito del progreso, con la importancia que se le da a la escuela desde todos los espacios y por su propia experiencia, dado que ellos y ellas se han sentido marginados y engañados.

A los niños y niñas les va bien en la escuela.

Con respecto a la evaluación de su desempeño en la escuela, los estudiantes en su mayoría refieren que van bien en la escuela. Ellos mencionan que les va bien porque están aprendiendo y conociendo más cosas que sus padres. Asimismo, evalúan su desempeño con las notas que obtienen de las evaluaciones, o porque la profesora les refiere que su desempeño es adecuado.

A05: Me va bien en la escuela [...] La profesora nos dice que vamos bien

A02: ¿En la escuela? Bien porque estoy estudiando

Sólo una estudiante menciona que le va más o menos porque no está aprendiendo bien un curso.

Asimismo, los y las estudiantes son capaces de reconocer diferentes estrategias para aprender mejor: preguntarle a la profesora cuando no saben, practicar más, obedecer a la profesora y escuchar las explicaciones. Como podemos observar, las estrategias están enfocadas en acciones que ellos y ellas deben realizar. Estas acciones no incluyen a sus padres y sólo uno menciona a la docente (A06). Sin embargo, esta solicitud de apoyo depende de la iniciativa del estudiante para consultar. Esto relacionado con la responsabilidad atribuida a ellos mismos sobre su aprendizaje.

A03: Tienen que escuchar a la profesora

A05: Leyendo más

A06: Si no has entendido bien, tienes que volver a preguntar hasta que aprendas.

Todos los padres de familia indicaron que a sus hijos e hijas les van bien. Las razones por las que consideran esto varían, entre ellas tenemos: porque no repite, porque la profesora les informa, porque ven interés en su hija y porque hacen la tarea. Al igual que los y las estudiantes, hay indicadores externos (la profesora les informa) e internos (ellos se dan cuenta porque observan interés en sus hijos e hijas) que les permiten darse cuenta del desempeño de sus menores hijos e hijas en la escuela.

PF01: Bien ella va bien, según la profesora está bien. Y yo le digo que aprenda matemática, matemática es la base [...]. A mí me gustaba la matemáticas. [...] Porque le veo pues que ella tiene ese interés.

A pesar de que los estudiantes y los padres evalúan el desempeño escolar de forma satisfactoria, los resultados de la evaluación censal indican que estos niños y niñas se encuentran muy por debajo de lo esperado para el grado en el que se encuentran al igual que la mayoría de la educación amazónica en el país. Por ello, Ames (2002) agrega que aunque los campesinos pueden acceder a educación, la calidad de la escuela rural no permite que sirva como un medio de ascenso social. Los resultados insatisfactorios responden a muchos

factores, entre ellos, las diferencias en las formas de aprender de la comunidad y las formas de aprender de la escuela (Rogoff et al., 2001; Paradise, 2011). Asimismo, como se ha mencionado anteriormente, los saberes previos permiten un aprendizaje más significativo, la escuela demanda un aprendizaje previo que los habitantes del centro poblado no poseen y que no es enseñado por la escuela, esta situación coloca en desventaja a los y las estudiantes del centro poblado (Mejía-Arauz, et al., 2011).

A diferencia de los estudiantes, para los padres fue difícil encontrar estrategias para ayudar a sus hijos a aprender mejor.

PF02: Creo que sí, mi hija puede aprender mejor [...] Bueno ella necesitaría, yo creo que acá nada más porque nosotros siempre le enseñamos para hacer buenos trabajos y en sus notas.

Esta falta de reconocimiento de estrategias se debe al contexto cultural en el que se ha desarrollado su pensamiento, puesto que no se debe separar actividad cognitiva de la cultura. Probablemente, esta actividad mental no es necesaria en el desarrollo de sus actividades cotidianas, pero sí en la escolaridad.

En conclusión, los aprendizajes más valorados están relacionados con aquellos conocimientos que los padres y madres no poseen y que pueden ser usados en el día a día (sumas, restas, lectura). Para esta comunidad, el logro de los aprendizajes de los y las estudiantes radica principalmente en variables individuales que dependen únicamente de ellos, está presente en todos los participantes de la investigación. En el caso de los estudiantes, tanto la escuela como los padres les transmiten esta información. En el caso de los padres, aunque también reconocen su responsabilidad, la escuela no llega a ser clara en la forma en la que deben ayudar a sus hijos y ellos tampoco tienen las herramientas para ayudarlos debido a que no tienen escolaridad completa. Finalmente, preocupa que la docente tenga la misma idea, puesto que sus acciones y estrategias de enseñanza están guiadas por ella. Por lo tanto, si ella no es responsable de que sus estudiantes aprendan, a pesar de que en

el discurso mencione que debe establecer estrategias para que sus estudiantes logren los objetivos, probablemente no las realice.

La obediencia es un valor

En esta parte se analizan las opiniones relacionadas con la obediencia como un aprendizaje importante y necesario para salir adelante en la vida. En esta comunidad, la obediencia es sinónimo de disciplina y se manifiesta en dos categorías. En primer lugar, disciplina es sinónimo de obediencia y ahora a los estudiantes ya no se les puede tocar.

Disciplina es sinónimo de obediencia.

Con respecto al significado de portarse bien en la escuela, los estudiantes mencionan que los niños se portan bien cuando obedecen y están sentados. Un estudiante menciona la palabra disciplina como sinónimo de obediencia. Es hacer lo que los adultos (padres y docente) les dicen que hagan. Al respecto, los alumnos y las alumnas refieren:

A05: Son muy atentos en las clases, llegan temprano en la escuela, niños disciplinados

A02: Lo que hace caso, hacen todo lo que le pide la profesora.

Para un padre, el portarse bien implica estar atentos y aprovechar las clases.

PF02: Bueno pues los niños son tranquilitos [...] Escribiendo en su cuaderno

Para la docente, el portarse bien también significa obedecer. Asimismo, agrega que actualmente los estudiantes no se comportan bien durante clases:

Docente: Se portan bien cuando están sentados, haciendo su tarea y obedeciendo a la profesora. Pero hora los niños se portan...no tan bien. No te obedecen, salen del aula

Sin embargo, para algunos padres y madres de familia, los niños se portan generalmente bien en la escuela

PF03: En la escuela se portan normal, tranquilos, juegan, salen a sus recreos con su pelota. Todos se portan bien.

Otro de los padres agrega que algunas conductas que podrían considerarse inadecuadas son propias de la edad y los niños buscan principalmente jugar.

PF04: Bueno, no todos los niños se portan también muy bien, siempre tiene que haber malos comportamientos de los niños [...] A veces cuando el profesor está haciendo clases hay niños que están distraídos. El profesor está haciendo clase y el alumno está distrayéndose; y eso es lógico señorita, así son los niños o las niñas porque en su mente sólo piensan en jugar.

Con respecto al mal comportamiento, los estudiantes refieren que está asociado con la desobediencia a la autoridad.

A05: Lo que no obedecen a la profesora, no hacen caso

A02: No obedecen a la maestra, a veces comen en la hora de clase, sin pedir permiso se van afuera.

A07: No quieren escuchar a la profesora

A04: No hacen caso, no toman atención

Otra madre agrega que cuando un niño se porta mal hay que hablarle,

MF07: Un niño cuando se porta mal pues hay que hablarle y orientarle para que mejore, es un niño y recién están aprendiendo las cosas de la vida.

Ahora a los estudiantes ya no se les puede tocar.

Con respecto a las formas de corrección, los estudiantes mencionan diferentes métodos usados por la maestra: De esta manera, un grupo menciona que la profesora habla con ellos y ellas.

A03: Nos habla y nos explica para no estar así

A05: Diciendo, así vas a hacer eso

Otro grupo refiere que la profesora habla con los padres de familia, y los padres son los encargados de corregir a sus hijos

A01: A sus papás les hacen llamar

A02: Les dicen a sus padres para que venga, para que le corrijan a su hijo para que ya no sean así

A07: Llamando a su casa. Les dice ustedes ya no quieren aprender entonces vean cómo van hacer.

Un estudiante menciona que la docente los ignora cuándo se portan mal.

A04: Cuando se portan mal no les hace caso

Finalmente, un estudiante comenta que la docente les pega cuando los alumnos no siguen las indicaciones.

A06: A veces nos corrige la profesora pellizcándonos porque a veces no les hacemos caso cuando nos dice entra. Lo hace allí en la puerta (...) a todos cuando no hacemos caso. Nos pellizca en el brazo.

Al respecto, los estudiantes manifiestan estar de acuerdo con que los corrijan y con que se hable con sus padres. Sin embargo, están en desacuerdo y se muestran críticos con formas que incluyan maltrato físico.

Sobre las formas de corrección, los padres mencionan que la docente les avisa sobre el mal comportamiento porque ahora la profesora ya no les puede corregir. Puesto que, antes el castigo físico estaba aceptado como forma de corrección.

PF04: Bueno, la profesora nos llama a nosotros porque hoy en día no se puede tocar a las personas dicen. Como nosotros les corregimos a nuestros hijos, porque no queremos que se porten mal... Bueno, nosotros en la comunidad le decimos a la profesora, cuando el niño se porta mal, métele un orejazo un latigazo. Pero ahora pues ni las profesoras pueden dar un tingotazo a los alumnos, ya no pueden y más antes nosotros hemos aprendido con bambú, pero también para bien de nosotros que nos digan hemos aprendido algo....: Bueno, ahora nos llama a los padres para ver pues, no

nos gusta que la profesora nos esté reclamando.

Sin embargo, los padres consideran que el maltrato físico era buena forma de corregir a los estudiantes.

PF06: No, y a un muchacho si no se va a disciplinar pues a su papa le va a faltar el respeto, la madre por eso es la mamá, bueno si su mamá pues no le dice nada el muchacho se va a pasar [...] Antes era mejor porque había disciplina.

Asimismo, los padres mencionan que ellos en casa los corrigen jalándole las orejas.

PF01: Le dan un consejo [los padres a los hijos], luego le dan un manazo, un orejazo, su papá, su mamá para que no vuelva a hacer esas cosas

La profesora, al igual que los padres considera que la ausencia de maltrato físico a los estudiantes es equivalente a falta de disciplina. Asimismo, se muestra preocupada porque ahora pueden denunciarla cuando un padre es “tinterillo” (que busca un beneficio económico).

Docente: [...] tu más te debes dar cuenta más de un rato, que ahora los chicos, pero como ahora yo no sé los derechos humanos, qué alumnos vamos a tener, qué profesionales vamos a tener cuando no hay disciplina. ¿Qué? No te va a respetar. Por ejemplo, a veces un niño te contesta pan, pan, te dice; y ahora tú no les puedes tocar, tú no les puedes gritar, no le puedes botar: A veces también cuando me asan te largas y vete al baño, les digo. No le puedes alzar la voz, por nada del mundo, peor si te encuentras con una madre tinterilla o un padre tinterillo a veces te hacen pagar una reparación civil. Y a veces el niño va a engañar a su casa.

Uno de los padres reconoce que necesita apoyo y el Estado no les brinda espacios ni capacitación para poder reflexionar sobre el tema.

PF01: Bueno nosotros quisiéramos así como vienes usted chica, quisiéramos que vengan algunos profesores que hacen talleres invitar a todos los padres y a todas las

madres por más que sabemos nosotros también queremos aprender de repente ahí van a reflexionar los padres y van a decir, mi hijo está mal, yo también estoy mal ahí van a ver como son.

Guerrero (1994) sostiene que existen dos formas de comprender la disciplina: en primer lugar la disciplina entendida sólo como obediencia y la otra orientada a la convivencia. Por lo tanto, esta escuela está orientada a la disciplina como sinónimo de obediencia. Para los estudiantes, la obediencia es un tema recurrente en muchas áreas, por ejemplo: los alumnos que asisten a la escuela son obedientes, el buen estudiante es obediente y por el contrario el mal estudiante es desobediente. Asimismo, para mejorar en los estudios hay que escuchar y obedecer los consejos de los adultos. Sin embargo, esta idea no está tan presente en los padres como en la docente.

Por otra parte, en esta comunidad, la violencia física es legitimada como una forma válida de educar a los niños ante comportamientos que la comunidad y la escuela considera inapropiados, a pesar de que en nuestro país, desde el año 2005, existe una ley que prohíbe el uso del castigo físico y humillante contra las niñas, los niños y adolescentes. Las consecuencias del castigo físico en niños y niñas han sido ampliamente estudiadas, puede generar depresión, ansiedad, baja autoestima, dificultad para concentrarse (Kerouac, Taggart, Lescop, y Fortin, 1986) y dificultad para aprender (Westra y Martin, 1981). Según menciona uno de los padres, recurren al castigo físico porque no conocen otras estrategias para lidiar con estos comportamientos, por ello, solicitan información sobre el tema.

En esa misma línea, diferentes investigaciones dan cuenta de la relación vertical y de poder que existe en la escuela. En ese sentido, Guerrero y Rojas, 2016; Rojas, 2011; Ansión, Díez, Martínez y Mujica, 2000 y Ames, 1999 afirman que uno de los propósitos de la escuela es: garantizar el orden y mantener la disciplina. Asimismo, las características relacionadas al “orden” tienen que ver con el silencio, la obediencia y el control corporal. Agregan que la

escuela invierte bastante tiempo en el esfuerzo de callar a los niños, inmovilizarlos y lograr que sigan las indicaciones dadas. Por lo tanto, parece ser el sistema educativo basado en su relación de poder asimétrico y su carácter coercitivo que promueve la idea de la obediencia como un valor importante en los estudiantes de la comunidad.

El aprendizaje es y debe ser diferente en la escuela y la comunidad

En esta parte se analizan las opiniones referidas a la percepción de la proximidad y distancia entre la familia y la escuela. Esta idea se evidencia en tres categorías: en primer lugar, aprendizaje dentro de la escuela y fuera de ella, luego, la escuela y la familia son diferentes y por último la escuela es intercultural bilingüe, a los estudiantes se les enseña quechua.

Aprendizaje dentro de la escuela y fuera de ella.

La comunidad identifica que la escuela no es su único espacio de aprendizaje, la casa y la comunidad también representan un lugar donde ellos y ellas aprenden conocimientos y destrezas relacionadas con el contexto en donde viven. A continuación, en la tabla 11, se podrá visualizar las respuestas de los participantes sobre lo que aprenden en casa.

Tabla 11

Distribución de las opiniones de los participantes sobre lo que aprenden fuera de la escuela

Participantes			Tareas domésticas *	Destrezas culturales **	Buen comportamiento	Cosas inadecuadas
Tipo	Código	Género				
Estudiantes	A01	F	✓		✓	
	A03	F	✓		✓	
	A02	F	✓			
	A06	M	✓	✓		
	A05	M		✓		
	A07	M		✓		
	Docente				✓	✓
Padres y madres	PF01	M		✓		
	PF04	M		✓		
	PF05	M		✓		
	MF06	F	✓	✓		
	PF02	M	✓	✓		
	MF07	F	✓			

*Las tareas domésticas están referidas a actividades que se realizan dentro del hogar tales como: lavar, planchar, cocinar, barrer, entre otras.

**Las destrezas culturales están referidas al aprendizaje de habilidades propias de su cultura tales como: agricultura, aprender a hacer utensilios, cerámica, idioma quechua.

En la casa, los estudiantes aprenden a realizar actividades domésticas como lavar, cocinar, barrer. Asimismo, aprenden habilidades técnicas propias de la comunidad, como el uso de las plantas medicinales, la agricultura, a tejer esteras y canastos, a fabricar sus propios utensilios de barro (tiestos) y el uso del idioma quechua. También les enseñan valores y el buen comportamiento.

A01: Mi papá me enseña a ser respetuosa, a saludar a todas las personas y mi mamá a lavar, cocinar y barrer

A05: En casa aprendo a hablar el quechua [...] Mi mamá me enseña también las plantas medicinales de la comunidad. Por ejemplo: La malva que sirve para la tos [...]

Se le machaca a la malva, luego le exprimes a eso y el jugo que cae, después ya se le toma hasta que te sanes. Mi papá también me enseña a tejer esteras, a tejer canastos, aventador (Lo que le hacen como un viento y le hace arder la candela).

A06: A veces nos llevan a la chacra a cultivar, cortar leña, a veces nos hacen cargar nuestro plátano. Llegamos a nuestra casa y hacemos nuestro almuerzo para comer.

Estos niños y niñas poseen un amplio conocimiento sobre plantas medicinales, agricultura y varias prácticas culturales que han aprendido a través de la participación y la observación de estas actividades realizadas por los adultos de la comunidad (Rogoff, Goodman y Bartlett, 2001; Valsiner, 2000 y Paradise, 2011).

Los padres y madres también mencionan que en casa les enseñan a hacer algunas actividades que son necesarias para la comunidad.

P05: Los niños de aquí de la comunidad saben hacer algunos trabajos. Eso sale de la casa, a veces sabemos hacer esteras, trabajos carpintería saben hacer. Los padres también les enseñamos a hacer algunos canasteros, aquí en la comunidad como es una comunidad nativa, ¿di?. Sabemos aprender algunas cosas.

Al contrario de lo que opinan los padres y estudiantes, la docente menciona, en primer lugar, que fuera de la escuela se aprenden cosas que no deben aprenderse. Para ella, esto lo aprenden solos, cuando las familias no saben aconsejar a los hijos.

Docente: Aprenden otras cosas que no deben aprender. Como que por ejemplo, barbaridades, a abrir la puerta, a entrar a otra casa cuando nadie esta [...] Aprenden solos, aquí por ejemplo hay, cuando ya salen de la escuela hay muchachitos que a veces no hay orientaciones, salen a entrar a las huertas, a hurtar a las vecinas.

Además de mencionar que lo que aprenden fuera de la escuela es negativo, la docente también refiere que la escuela “trae lo bueno” evidenciando poca valoración por la cultura de la comunidad. Al respecto, tener una docente que conozca y valore la cultura de sus

estudiantes es un beneficio mínimo con el que debería contar la escuela de un centro poblado rural amazónico.

Docente: Deben tener una escuela para que puedan aprender, para que puedan, estar si en una comunidad no hay escuela, este no hay nada de bueno ¿por qué? porque las comunidades hacen las escuelitas en especial los padres [...]

La docente agrega que en casa se enseñan temas relacionados a la agricultura y a las plantas medicinales:

Docente: Fuera de la escuela también aprenden a cultivar a ir a sus chacras, a cosechar a sembrar, plantas medicinales. Por ejemplo, nosotros aquí hay tiempos que ellos están enfermos tienen una tos, hasta la maestra se contagia. Les preparamos pues una medicina con purita esas yerbas y les convidamos

Asimismo, en el aprendizaje que se da en la casa, algunos conocimientos son asignados por género: la enseñanza de la cocina, hecha por la mamá y la enseñanza de las tareas y portarse bien, hecha por el papá, se da a ambos géneros, es decir a niños y niñas. Por el contrario, la enseñanza de algunas actividades como tejer chumbes, hacer tiestos (platos de barro) y tinajas es un aprendizaje exclusivo para las niñas y tejer esteras, canastos y hacer aventadores es un aprendizaje exclusivo para los niños.

A05: Las mamás les enseñan a las niñas a tejer chumbe, a hacer tiestos, tinajas. Yo no sé porque no nos enseñan. A las mujeres nomás

Docente: Las mujeres nomás hacen el tiesto. Y tejer la estera hacen los varones, el chumbi hacen las mujeres, los hombres hacen el canasto.

PF02: No, la estera es para el varón. Y las mujeres que aprenden tejidos.

M6: Quechua, yo sí sé el quechua. Hay otras que les enseñan de sus costumbres.

Bueno, yo a mis hijita sobre todo a la mujercita sabe hacer chumbe, tejer, hacer cerámicas, mi tiesto. Eso yo le tengo que enseñar a mi hija y mi hija ya está

aprendiendo. Mi mamá también, como a mí mamá me ha enseñado, yo tengo que enseñarles a mis hijos

Por ello, al analizar la tabla N° 11 se observa que todas las estudiantes mujeres refieren que en la casa se aprenden tareas domésticas, a diferencia de los varones quienes en su totalidad mencionan que fuera de la escuela se aprende destrezas propias de su cultura. Sin embargo, uno de los estudiantes varones mencionó que fuera de la escuela se aprenden ambas. De la misma manera, todos los padres mencionan que se aprende destrezas culturales. Una madre mencionó que el aprendizaje fuera de la escuela está relacionado con actividades domésticas y un padre y una madre de familia mencionaron ambos (actividades domésticas y actividades culturales).

A pesar de que los estudiantes entienden la importancia de todos estos conocimientos que reciben desde los diferentes espacios identifican que el aprendizaje en casa es más motivador para ellos. La motivación podría estar relacionada con el éxito en este aprendizaje. En esa misma línea, Paradise (2011) menciona que en el aprendizaje que se da fuera de la escuela, los niños indígenas participan activamente porque reconocen el valor e importancia en estas actividades y por ello, se esfuerzan por aprenderlas. Asimismo, como mencionan Rogoff et al. (2011); el objetivo de este aprendizaje es obvio para los niños y niñas.

Con respecto a qué le gusta aprender más y es más fácil, los estudiantes 2 y 6 comentan:

A06: me gusta más preparar el quacker, porque puedo hacerlo

A02: Cocinar, me gusta prepararme mi platanito para invitarle a mis padres.

La escuela y la familia son diferentes.

Los estudiantes reconocen estos aprendizajes: el de la casa, la escuela o la chacra como diferentes. Ames y Rojas (2010) encontraron resultados similares en su investigación, los estudiantes mencionaron que existen otros espacios de aprendizaje como, la comunidad, el hogar, la chacra, el trabajo, entre otros, donde se aprenden diferentes conocimientos,

habilidades y comportamientos y se desarrollan diferentes tipos de relaciones.

A05: Diferente es lo que aprendo en la casa y el colegio [...] Porque las mamás que han sido antiguas nos enseñan muchas cosas de nuestras comunidades que son nuestras plantas medicinales, así [...] En la escuela nos enseñan cosas de las maestras que son actividades En la escuela se aprenden muchas cosas, por ejemplo a sumar a hacer fracciones

A02: Son diferentes. En la casa se cocina, se lava. Aquí ya vuelta se viene a escribir.

Una de las niñas agrega que la escuela también les enseña sobre cómo cuidar el medio ambiente.

A02: Nos enseñan así para que no haya de contaminación, así. Pa que no corten los árboles, cuidar el ambiente.

Los padres y madres también piensan que son diferentes y además sostienen que estos deben ser diferentes.

PF01: Debe ser diferente por el motivo que la misma escuela nos eduque porque nosotros somos comuneros, la escuela no debe intervenir en eso, nosotros como miembros de la comunidad la escuela todos tenemos que trabajar, no cada uno por su lado ¿di? Si quiere que progrese tu pueblo tienen que trabajar todos no podemos dejar aislados a nuestra comunidad a nuestra profesora. Alguna gestión que hagas para mejorar, ¿no?

Este padre de familia comenta que la escuela debe educarlos porque son comuneros. Aquí se observa de nuevo la opinión de la agricultura como atraso y la escuela como progreso analizada anteriormente.

PF02: Es diferente, bueno debe ser diferente porque la escuela les enseña a nuestros hijos lo que nosotros no sabemos, a leer y escribir y eso pues es importante porque los que no saben eso sufren como nuestras esposas, siempre dependen de alguien más.

PF04: No, te puedo decir, en casa también aprende, pero más es lo que aprende en la escuela

Asimismo, los padres de familia reconocen en la escuela un espacio que brinda otro tipo de conocimientos, uno que ellos no poseen y que consideran incluso más importante que el conocimiento y habilidades que ellos transmiten a sus hijos. A la mayoría de padres y madres de familia y estudiantes les cuesta mucho encontrar similitudes entre el aprendizaje que da en escuela y el que se da en la comunidad, precisamente porque hay una amplia brecha entre la educación formal e informal. Por el contrario, consideran a la escuela un mundo diferente al de su comunidad, que les debe enseñar todo aquello que no conocen.

Se puede observar las diferencias entre la educación fuera de la escuela y la educación en la escuela, empezando por los espacios de aprendizaje, que son la cocina (para enseñar a cocinar) el patio (para enseñar a hacer chumbes), la chacra (para la enseñanza de la agricultura) y la misma naturaleza donde se enseña sobre las plantas y su utilidad. Asimismo, los expertos son adultos que tienen experiencia con el tema, pero también los y las hermanas mayores, y una vez dominada la habilidad los estudiantes se convierten en expertos.

La escuela también refuerza el aprendizaje que se da en la comunidad. La comunidad valora este aprendizaje, porque los ayudan a recordar las costumbres de su pueblo.

A05: La escuela nos enseña algunas cosas como el aventador [...] Para no olvidar las costumbres de nuestro pueblo. Es importante para no olvidar y seguir adelante [...] Me enseñan, enseñándome pues...no, mi padre no me dice, hagas así o vas a hacer así, él lo hace y yo lo estoy mirando, facilito es.

PF02: Claro, la escolita también enseña las costumbres, la cerámica, el tejido, Lo saben las niñas cuando las mamás saben incentivar

PF05: la escuela les enseña el tejido

Al respecto, la docente comenta que esta actividad la realizan con la finalidad de concursar

en la provincia del distrito, por ello lo realizan en el mes de Agosto durante un mes más o menos.

Docente: Nosotros ya en agosto. ¿Por qué en agosto? porque nosotros vamos a participar en el huaico con cerámicas tejidos, con poesías y cuentos.: Yo no enseño, no más harto los niños, porque hay niños, ya ahora no habían niños que eran bien hábiles por ahí tengo un grupo, pero ellos no natos son. Es decir, que no saben. Por ejemplo, ahora no saben, antes los chicos les enseñaban. Ahora ya no sé quién vendrá, el niño que sabe, yo le digo que enseña a los demás.

Esta actividad tiene el nombre de artesanía y se enseña los días viernes. Los y las estudiantes mencionan que les enseñan para que ellos aprendan a realizar esas actividades.

A01: Se llama artesanía y hacemos los días viernes. Me enseñan para saber hacer un tiesto

A3: Vienen a enseñarnos, para saber uno también, para amarrar nuestra talega.

La docente aprovecha esta oportunidad para invitar a miembros de la comunidad con la finalidad de que ellos mismos les enseñen a los niños y niñas. A veces enseñan los padres y madres y otras veces los mismos niños y niñas enseñan a sus compañeros, también invita al Apu.

PF03: Si, la directora invita a autoridades Al Apu invita. Les invita pues a la escuela para aprendan a tejer, hacer algunos canastos (los niños).

PF05: Si, si acá la profesora nos ha invitado para estar en el local comunal, ahí. Ahí nosotros tenemos que enseñar a los muchachos. Les enseñamos a tejer. Cuando se les enseña, ellos también aprenden.

A05: Si, a las mamás a los papás y al Apu para que de algunas opiniones a los niños. Para obedecer a la maestra. El Apu representa un cargo importante y se encarga de

cuidar al pueblo, de hacer algunos sembríos de las plantas y para que cultiven en el monte.

Al respecto, la educación intercultural bilingüe fomenta que la comunidad intervenga en el proceso de aprendizaje, a través de la enseñanza de su cultura y también vigilando el servicio educativo (Minedu, 2013).

Como se puede observar, las familias son conscientes de que la escuela representa un mundo muy diferente de su vida cotidiana. Aun así, la comunidad valora los aprendizajes formales por las expectativas de progreso que le asignan a la escuela.

La escuela es bilingüe, a los estudiantes les enseñan quechua.

El uso idioma quechua es una categoría emergente que inicialmente no había sido considerado en la entrevista. Como se ha manifestado anteriormente, el colegio no es una escuela cultural bilingüe. Sin embargo, algunas familias consideran que el colegio sí lo es, como los siguientes padres de familia:

P04: [...] bueno a mí me gusta porque es realmente una comunidad nativa y hoy en día pues, antes no era una comunidad nativa, hoy en día es una institución bilingüe [...]

PF01: [...] Este año nos han dicho para apoyar ahí en la escuela bilingüe [...] Claro, bilingüe es la escolita.

Asimismo, uno de los padres comenta que la profesora es buena porque enseña quechua

P05. Bueno para nosotros si pues, es buena la profesora. Mayormente porque les enseña quechua [...] Ella sabe quechua.

Sin embargo, la docente no domina el quechua.

Docente: El colegio no es bilingüe. Yo no sé quechua, sólo algunas palabras. Viene otra profesora a enseñarles a veces [...] Una vez al mes viene.

Como se puede observar, el Estado no está atendiendo de forma eficiente a esta comunidad. A pesar de que se observa un intento por enseñarles quechua, por hacer partícipe a la comunidad en el proceso de enseñanza para enseñar cerámica y otras habilidades. El colegio no es intercultural bilingüe y la docente hace su mejor esfuerzo pero desconoce temas relacionados a la cultura donde enseña. Por lo tanto, las opiniones que tiene la docente con respecto a la cultura de la comunidad no permiten crear un clima de respeto e igualdad entre la escuela y la comunidad. Asimismo, la cultura es enseñada como estática, “para no olvidar sus costumbres” menciona uno de los estudiantes, como si su identidad se definiera sólo en base a ciertas costumbres ancestrales, sin entender la cultura como proyecto de vida.

Sin embargo, la mayoría de padres, madres y estudiantes parecen estar satisfechos y demandan poco de la escuela y la docente. Por lo tanto, los padres y madres no pueden ser vigilantes del servicio educativo, tal como lo plantea el Estado, si desconocen lo que implica una educación de calidad acorde a sus necesidades.

Este estudio se planteó con el objetivo de analizar y comparar las opiniones de los padres, las madres, los y las estudiantes y la docente sobre su experiencia escolar. En ese sentido, los resultados de este estudio permiten concluir que se identificaron cinco ideas claves en los participantes de la comunidad educativa, algunas compartidas por padres, madres, sus hijos e hijas y la docente y algunas que se manifiestan más claramente en uno u otro grupo. En este caso, donde más de la mitad de los estudiantes no accederá a la educación secundaria, las madres en su mayoría son analfabetas, los padres no han terminado la primaria y la docente tiene poca valoración por la cultura de las familias, vale la pena analizar cuáles son las opiniones y el sentido de la escuela para esta población. Una idea que emerge y que atraviesa diversos ejes temáticos de la investigación es que la escuela se entiende como un medio para ascender socialmente y lograr dejar de ser agricultores; hallazgo que replica los de otros estudios con poblaciones similares. Esta opinión, propiciada por los padres y madres se hace

visible en sus hijos e hijas y se traduce en una devaluación del trabajo agrícola llevado a cabo en la comunidad, que supone a su vez una devaluación de la propia identidad familiar. El mito de la educación como trampolín hacia el progreso identificado en otros contextos peruanos aparece explícito en las ideas de esta comunidad. Para entender cómo se elabora este mito es necesario entender la naturaleza situada de la cognición y cómo impacta la escuela en la cultura y la formación de la identidad del centro poblado.

De igual manera, se identifica dos ideas que son complementarias y que se refuerzan entre sí, la noción de que la buena docencia implica únicamente enseñar, es decir que la docente es buena en tanto simplemente enseñe (más allá de qué enseñe y/o de cómo enseñe) y la idea de que los estudiantes son responsables de sus logros de aprendizaje sin que la docente, el currículo, las experiencias en el aula o la familia tengan un rol en su aprendizaje. Esto replica otros estudios, pero difiere ampliamente de la literatura revisada donde se le asigna un rol fundamental al docente en la enseñanza para el logro de resultados. Al mismo tiempo, se observa otra opinión que atraviesa a la mayoría de áreas indagadas, que es la referente a la obediencia como un aspecto fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, obediencia sin discernimiento. Esta obediencia califica como buenos o malos a los estudiantes y les permite tener éxito en la escuela. Este idea es transmitida principalmente por la escuela que busca estudiantes que permanezcan sentados y escuchando durante horas al docente. Esta conjunción de opiniones pone de manifiesto cómo se articula el rol de los estudiantes, padres y docentes. Se espera mucho de la escuela, pero la escuela no puede responder de manera adecuada ante la diversidad. Y se triunfa en ella sólo con motivación. Quizás por ello no sorprende el que los padres y madres crean que la escuela es una de tipo bilingüe intercultural, cuando en realidad no lo es, y aprecien y valoren esta supuesta condición de la escuela la cual, en realidad, como refiere la misma docente, no hace mayor trabajo en ese sentido y por el contrario, salvo contadas actividades mantiene una distancia relativamente clara con la

cultura de la comunidad. Los padres y madres son conscientes de esta distancia, sin embargo, han naturalizado esta diferencia y consideran que es la forma natural en la que se relaciona la escuela y el centro poblado.

A partir de todo lo anterior se recomienda incluir dentro de futuras investigaciones educativas con educación rural y/o indígena, un enfoque psicológico sociocultural, que permita comprender las actividades cognitivas de los individuos en el contexto en el que se desarrollan. A su vez, ayudará a comprender mejor las percepciones, creencias, concepciones, opiniones inmersas en los y las participantes.

Aunque la propuesta pedagógica EIB plantea el enfoque intercultural desde una perspectiva crítica, eso no se evidencia en las opiniones de los participantes de la investigación. Si bien se realizan algunas actividades en la escuela, es necesario debatir sobre las tensiones en las relaciones de poder y los conflictos existentes, asumiendo la cultura de una forma dinámica. Este debate debe empezar desde la elaboración del diagnóstico situacional participativo, con todos los miembros del centro poblado.

Finalmente, es importante que todos los y las docentes de las zonas rurales estén capacitados en educación intercultural bilingüe, pero sobretodo que se trabaje a con sus creencias y concepciones a través de una adecuado acompañamiento. Esto les permitirá caracterizar de manera adecuada el aprendizaje de sus estudiantes tomando en cuenta el contexto en el que se desarrollan y su cercanía o alejamiento al estilo de aprendizaje de la escuela. Asimismo, permitirá calibrar y contextualizar la participación de los padres y madres.

Referencias Bibliográficas

- Ames, P. (1999). *“El poder en el Aula: Un estudio en escuelas rurales andinas”*. En: Tanaka, Martin (ed.). El poder visto desde abajo: democracia, educación y ciudadanía en espacios locales. Lima, Perú: IEP.
- Ames, P. (2002). Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú. Lima: IEP.
- Ames, P. y Rojas, V. (2010). *Podemos aprender mejor. La educación vista por los niños*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Ansión, J. (1989). *La escuela de la comunidad campesina*. Lima, Perú: Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina.
- Ansión, J.; Lazarte, A.; Matos S.; Rodríguez, J. y Vega, P. (1998). *Educación la mejor herencia: Decisiones educativas y experiencias de los padres de familia: una aproximación empírica*. Lima: PUCP Fondo Editorial
- Ansión, J. Díez, A.; Martínez, J. y Mujica, L. (2000). *Autoridad en espacios locales. Una mirada desde la antropología*. Lima: PUCP Fondo Editorial
- Balarin, M. y Cueto, S. (2008) *La calidad de la participación de los padres de familia y el rendimiento estudiantil en las escuelas públicas peruanas*. Lima: Grade.
- Benavides, M.; Olivera, I. y Mena, M. (2006) De papás y mamás a hijos e hijas: las aspiraciones sobre el futuro y rol de las familias en las actividades escolares en el Perú rural En: Benavides, M. *Los desafíos de la escolaridad en el Perú: Estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias*. Lima. pp. 157-214
- Belén, R. (2016). Los Procesos de Participación Periférica Legítima en Dos Contextos Diversos. *Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 5(3), 205-218
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Oxford: Polity Press.
- Bourdieu, P. (2007). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Bruner, J. (1990) *Actos de significado*. Madrid, España: Editorial: Alianza.
- Contreras, C. (1996). *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*. Documento de trabajo, N° 80. IEP. www.cholonautas.edu.pe

- Cuenca, R. (2014). *Pensamiento educativo peruano*. Tomo 15 Cambios, continuidades y búsquedas de consensos 1980 – 2011. Derrama Magisterial. Lima
- Cueto, S.; Escobal, J.; Penny M. y Ames, P. (2011). *Peru country report Round 3*. Oxford: Young Lives.
- Creswell, J. (2007) *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among five approaches*. California: Sage Publications.
- Cullingford, C. (2002). *The best years of their lives? Pupils' experience of school*. Recuperado de: <https://www.taylorfrancis.com/books/9781135725433>
- Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA) (2016) *Diagnóstico descriptivo de la situación de los pueblos originarios y de la política de Educación Intercultural Bilingüe en el Perú*. Serie: Investigaciones y políticas educativas Cuaderno de trabajo n.º 1. Lima: Ministerio de Educación
- Frisancho, S., Moreno, M., Ruiz, P. y Zavala, V. (2011) *Aprendizaje, cultura y desarrollo*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Guanipa, J., Díaz, J.; Cazzato, S. (2007) La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 8(18), 126-148 Universidad Católica Cecilio Acosta. Venezuela
- Guerrero, L. (1994). *Aprendiendo a Convivir. Estrategias para resolver conflictos con los niños en la escuela y en la familia*. Lima: IEP, UNICEF.
- Guerrero, G. (2010). Del dicho al hecho hay mucho trecho. Un análisis de la implementación de la Política Nacional de Educación Bilingüe Intercultural en Puno, Perú. *En: Cambio y continuidad en la escuela peruana: una mirada institucional a la implementación de programas, procesos y proyectos educativos*. Lima: GRADE.
- Guerrero, G. y Rojas, V. (2016) Understanding children's experiences of violence in Peru: Evidence from young lives. *Innocenti Working Paper 2016-17*. Florence: UNICEF.
- Giroux, H. & Shannon, P. (Eds.). (1997). *Cultural Studies and Education: Towards a Performative Practice*. Nueva York/Londres: Routledge.
- Gonzales, M (2006) La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815739014> ISSN 1665-109X
- Henning, P. (2004). Everyday cognition and situated learning. En D Jonassen, *Handbook of Research on Educational Communications and Technology (143-168)*, New

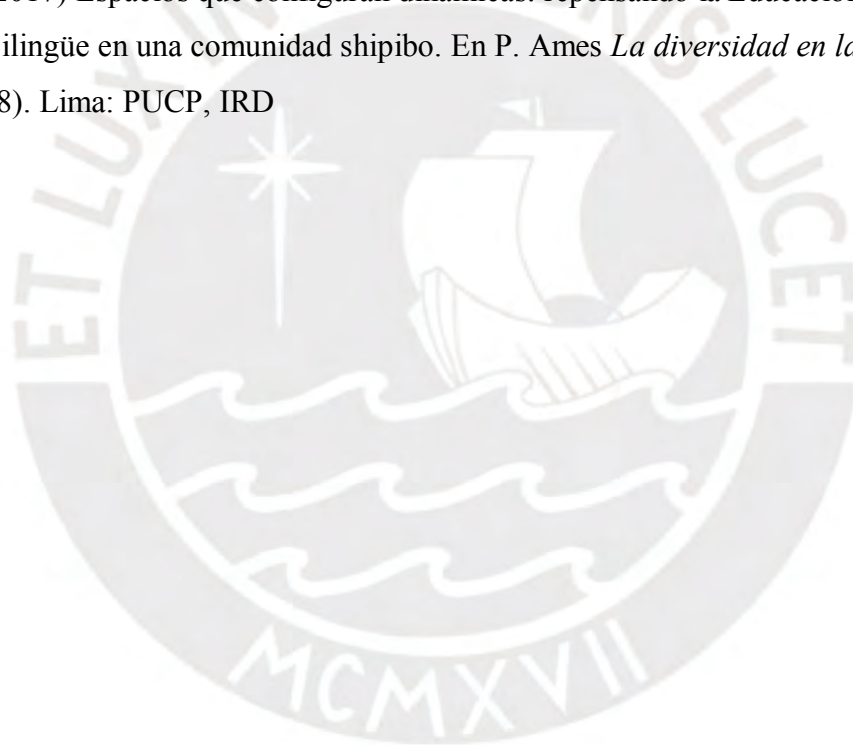
- Jersey: Lawrence Erlbaum Associates,
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. & Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- INEI (2007) *Características de los Grupos Étnicos de la Amazonía Peruana y del Espacio Geográfico en el que Residen*. Lima: Dirección Técnica de Demografía y Estudios Sociales y Centro de Investigación y Desarrollo del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). Consultado en: <http://proyectos.inei.gov.pe/web/biblioineipub/bancopub/Est/Lib0944/cap04.pdf>
- INEI (2008). *Perfil Sociodemográfico del Perú. Censos nacionales 2007: XI de población y VI de vivienda*. Lima: Dirección Técnica de Demografía y Estudios Sociales y Centro de Investigación y Desarrollo del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) Consultado en <http://www.inei.gov.pe/Anexos/libro.pdf>
- INEI (s/f) *Instituto Nacional de Estadística e Informática*. (s/f). Extraído de <https://www.inei.gov.pe/>
- Kerouac, S.; Taggart, M.; Lescop, J. y Fortin, M. (1986). Dimensions of health in violent families. *Health Care for Women International*, 7(6), 413-426.
- Lave, J. & Wenger E (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge UK: Cambridge University Press,
- Lave, J. (1997). The culture of acquisition and the practice of understanding. In D Kirshner & J Whitson, *Situated Cognition. Social, semiotic, and psychological perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah NJ, p. 17-35.
- León, J. y Sugimaru, C. (2017). *Las expectativas educativas de los estudiantes de secundaria de regiones amazónicas: un análisis de los factores asociados desde el enfoque de eficacia escolar*. Documento de Investigación, 85. Lima: GRADE.
- Martín, B. (2015). *Las comunidades de aprendizaje en contextos de formación formales y no formales*, Tesis para optar el grado de Doctor. Argentina, Universidad Nacional de San Luis.
- Mejía-Arauz, R.; Reese, L.; Ray, A.; Goldenber, C. y Torres, V. (2011). El ambiente alfabetizador en familias y comunidades y su relación con el aprendizaje de la lecto-escritura. En: Frisancho, S. Moreno M.T., Ruiz Bravo, P. y Zavala, V. *Aprendizaje, cultura y educación* (135-152). Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Ministerio de Educación (2006). *Proyecto educativo regional Región San Martín 2005-2021*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gov.pe/handle/123456789/1060>
- Ministerio de Educación (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021: La educación que*

- queremos para el Perú*. Lima: Consejo Nacional de Educación.
- Ministerio de Educación (2013). *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de calidad. Propuesta pedagógica*. Lima: Autor.
- Ministerio de Educación (2015). *Proyecto Educativo Nacional al 2021: La educación que queremos para el Perú*. Lima: Consejo Nacional de Educación.
- Ministerio de Educación- UMC (2015b). Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2013-2015. Segundo Grado. Recuperado de: <https://drive.google.com/drive/folders/0BwHrUuYoEX1Fc2FBbEpaSEFuSjg>
- Ministerio de Educación (2016a). Plan Selva. Infraestructura educativa en la Amazonía. *Revista de arquitectura, diseño y construcción Arkimka* 249, pp 24-51
- Ministerio de Educación (2016b). *Plan Nacional de Educación Bilingüe al 2021*. Lima: Autor.
- Montero, C.; Oliart, P., Ames, P., Cabrera, Z. y Uccelli, F. (2001). *Escuela rural: modalidades y prioridades de intervención*. Lima: Ministerio de Educación del Perú / Tarea Asociación Gráfica Educativa.
- Nieto, S. (2004). *Affirming Diversity*. Boston: Pearson.
- Oliart, P. (2013). *Pensamiento educativo peruano*. Tomo 13. Educar en tiempos de cambio, 1968-1975. Derrama Magisterial, Lima
- Paradise, R. (2005). Motivación e iniciativa en el aprendizaje informal. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 26, 12-21. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815914003>
- Paradise, R. (2011). ¿Cómo educan los indígenas a sus hijos? El cómo y el porqué del aprendizaje en la familia y en la comunidad. En S. Frisancho, M.T. Moreno, P. Ruiz y V. Zavala (Ed.). *Aprendizaje, Cultura y Desarrollo una aproximación interdisciplinaria* (pp 41-60). Lima: Fondo Editorial PUCP
- Ragneda, M. (2012). Medios de comunicación masiva y la mujer en Italia: de la violencia simbólica a la violencia física. *Trayectorias*, 14(35), 27-43.
- Resnick, L. (1987) The 1987 Presidential Address Learning In School and Out. *Educational Researcher*, 16(9), 13-20.
- Resnick, L. & Collins, A. (1996) Cognición y aprendizaje. *Anuario de Psicología*. 69, 189-197
- Resnick, L., Levine, J. and Teasley, S. (1991). Perspectives on socially shared cognition. Washington, DC: American Psychological Association.
- Rodríguez, F. (2000) Los alumnos de secundaria: ¿qué piensan de sus maestros? *Tiempo de*

- Educación*, 2(3-4), 160-187. Universidad Autónoma del Estado de México: México
- Rodríguez, Y. (2004). Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado. En M. Benavides (Ed.). Educación, procesos pedagógicos y equidad cuatro informes de investigación (pp. 131-192) Lima: Grade
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking*. Cognitive Development in Social Context. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003) *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press
- Rogoff, B; Goodman, C. y Bartlett, L. (2001). *Learning together: Children and adults in a school community*. New York: Oxford University Press
- Rojas, V. (2011). “*Prefiero que me peguen con palo... las notas son sagradas*”. Percepciones sobre disciplina y autoridad en una secundaria pública en el Perú. Documento de Trabajo 70. Lima: Niños del Milenio, Grade.
- Rojas, V. (2016) *¿Cómo perciben los niños, niñas y adolescentes el rol del estado? Reflexiones a partir de los servicios de salud y educación*. Documentos de Investigación 81. Lima: Grade.
- Sotomayor, C. (2005). *Escuela, familia y comunidad: una articulación necesaria. Diagnóstico realizado en las comunidades del distrito de Marangú, Canchis, Cuzco*. Lima: Tarea.
- Trapnell, L. (2011) ¿Diversificar o interculturalizar el currículo?. En: Frisancho, S. Moreno M. Ruiz Bravo, P. y Zavala, V. *Aprendizaje, cultura y educación*. Lima, Fondo Editorial PUCP
- Trapnell, L. y Zavala, V. (2013). *Pensamiento educativo peruano*. Tomo 14. Dilemas educativos ante la diversidad, siglos XX-XX, *Derrama Magisterial*, Lima
- UMC (2016) *Presentación en Power Point de los resultados de Evaluación censal de estudiantes 2016*. Lima: UMC-Ministerio de Educación
- Valdés, A.; Martínez, M.& Vales, J. (2010) Percepciones de Docentes con respecto a la Disciplina en la Escuela. *Psicología Iberoamericana*, 18(1), 30-37 Universidad Iberoamericana, Ciudad de México Distrito Federal, México
- Valsiner, J. (2000). *Culture and Human Development*. Londres: Sage Publications.
- Vásquez de Velasco, C. (2002). *Pantalones rotos. Percepciones de los niños y niñas rurales sobre su identidad y la escuela*. Lima: SaveTheChildren.
- Vygotski, L. (1968) Obras Escogidas. Madrid: Visor.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad*:

epistemología y técnicas. Buenos Aires: Edito

- Wenger E 2001. *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad.*, Barcelona, Paidós Ibérica, S. A.
- Westra, B. y Martin, H. (1981). Children of battered women. *Maternal-Child Nursing Journal*, 10(1), 41-54.
- Widdowson, D.; Dixon, R. Peterson, E. Rubie-Davies & Earl, S (2015) Why go to school? Student, parent and teacher beliefs about the purposes of schooling, *Asia Pacific Journal of Education*, 35(4), 471-484, DOI: 10.1080/02188791.2013.876973
- Zavala, V. (2011) Deconstruyendo la educación intercultural bilingüe: los aportes de la sociolingüística crítica. En: Frisancho, S. Moreno M.T., Ruiz Bravo, P. y Zavala, V. *Aprendizaje, cultura y desarrollo* (179-196). Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Zegarra, A. (2017) Espacios que configuran dinámicas: repensando la Educación Intercultural Bilingüe en una comunidad shipibo. En P. Ames *La diversidad en la escuela* (33-58). Lima: PUCP, IRD



Apéndices

Apéndice A

Guías de entrevista

Guía de entrevista para estudiantes

Hola, mi nombre es Terry Cáceres, estudio una maestría en la Universidad Católica y estoy haciendo un trabajo sobre qué es lo que piensan los estudiantes, padres y profesores sobre la escuela. Es por esto que te estoy entrevistando a ti y a algunos chicos de tu salón para que me cuenten sobre su experiencia en la escuela. Las entrevistas son totalmente confidenciales, nadie más aparte de mí sabrá qué es lo que has dicho, sin embargo, necesito cierta información general de ti. El trabajo es para fines académicos, es decir usaré la información que me des para hacer mi trabajo pero no habrá ninguna repercusión en tu escuela. Asimismo, si tienes alguna duda puedes hacerme preguntas en cualquier momento. Puedes retirarse de la entrevista en cualquier momento sin que eso te perjudique de ninguna manera. Si alguna de las preguntas durante la entrevista te parecen incómodas, tienes el derecho de hacérmelo saber o de no responderlas. Por favor llena esta ficha y si tienes alguna duda pregúntame.

Ficha de datos:

Edad: _____

Grado en el que empezaste a estudiar en esta escuela: _____

¿Has repetido de grado? No Sí ¿Cuál? _____

Cantidad de hermanos: ¿Qué número de hermano eres? _____

Cantidad de miembros en tu familia: _____

1. Finalidad de la escuela

- ¿Te gusta venir a tu escuela? ¿Cómo es la escuela?
- ¿Por qué crees que vienes a la escuela?
- ¿Para qué sirve la escuela primaria?
- ¿Qué te gustaría hacer al terminar la escuela?
- No todos los niños van a la escuela, ¿Por qué crees que algunos niños no asisten a la escuela?
- Imagina un niño que va a la escuela y un niño que no va a la escuela
Cuéntame cómo es el niño que va a la escuela
¿Cómo le va a ese niño que va a la escuela? ¿Por qué?
Cuéntame cómo es el niño que no va a la escuela
¿Cómo le va al niño que no va a la escuela? ¿Por qué?

2. Docentes

- ¿Cómo es tu maestro?
- Para ti, ¿Cómo es un buen maestro?

- ¿Cómo enseña?
- ¿Cómo trata a los estudiantes?
- ¿Qué cosa no hace un buen maestro?

c. Ahora vamos a revisar unos casos de algunos profesores y quiero saber tu opinión al respecto

Caso 1:

El profesor Juan es divertido en clase y no se molesta si los alumnos se demoran en entregar sus tareas. Pero su clase es muy corta, explica muy rápido por lo que los alumnos sienten que no entienden bien el curso.

- ¿Qué opinas de este profesor?
- ¿Cómo podría ser mejor?

Caso 2:

La profesora Carla explica muy bien y da tareas interesantes. Casi siempre es muy estricta en el cumplimiento de las tareas. Pero hay un grupo de alumnos en su clase con los que no es estricta. Estos alumnos se sientan al frente o van a su escritorio, y se nota que se tratan con confianza.

- ¿Qué opinas de esta profesora?
- ¿Cómo podría ser mejor?

Caso 3

Marta es una profesora de Matemática que explica muy bien y todos los niños la entienden. Cuando los estudiantes no cumplen con su tarea, no entienden la clase o los niños conversan la profesora se enoja. En esta clase todos los niños deben estar sentados y no pueden decir sus ideas, solo obedecer lo que la profesora les indica.

- ¿Qué opinas de esta profesora?
- ¿Cómo podría ser mejor?

3. Tareas

a. ¿Le dejan tareas en la escuela? ¿Para qué son las tareas? ¿Haces las tareas con alguien o las haces solo? ¿te gusta hacer las tareas? ¿cuánto tiempo te tarda hacer tus tareas?

4. Aprendizajes

- ¿Cómo te va en la escuela? ¿por qué? (luego bien y mal).
 - ¿Qué es lo más importante que has aprendido en la escuela? ¿por qué?
 - ¿Qué cosas quisieras aprender en la escuela? ¿Por qué?
 - ¿Cómo podrías aprender mejor?
- e. Ahora piensa en una niña o un niño al que crees que le va mal en la escuela y en un niño o niña al que crees que le va bien. Solo piensen en esta persona, no digas su nombre.
- ¿Cómo es un buen estudiante?
 - ¿Cómo es un mal estudiante?
 - ¿Por qué a algunos niños les va bien en la escuela? Les ira mal x...el docente
 - ¿Por qué a algunos niños les va mal en la escuela?
 - ¿Cómo podría irle mejor en la escuela
 - Así como me cuentas que en la escuela se aprenden cosas ¿y fuera de la escuela también ?
 - ¿En qué otros lugares aprendes?
 - ¿Qué cosas aprendes?
 - ¿Quién te enseña?
 - ¿Lo que aprendes fuera de la escuela es parecido a lo que aprendes en la escuela?

5. Disciplina

- a. ¿Cómo se portan los niños en la escuela? ¿Bien/mal?
 - Cuéntame de una vez que se hayan portado mal
 - Cuéntame de una vez que se hayan portado bien
- b. Cuando se portan mal en la escuela, ¿cómo los corrigen?
 - ¿Te parece una buena forma de corregir?
 - ¿Cómo se debería corregir a los estudiantes? ¿Por qué?
 - ¿Cómo no se debería corregir? ¿Por qué?
- c. ¿Qué reglas hay en la escuela?
 - ¿Quién crea esas reglas?
 - ¿Te parece bien así?
 - ¿Qué pasa cuando rompes las reglas?
 - ¿Te parece bien así?

6. Cultura

- a. ¿Piensas que la escuela y la familia se parecen en su forma de ser?
 - ¿En sus costumbres?
 - ¿Crees que debiera parecerse o debiera ser diferente?
 - ¿En qué son diferentes?
 - ¿Existen semejanzas? ¿Cuáles son?
- b. ¿La escuela enseña algunas cosas que tienen que ver con la comunidad? ¿Cómo cuáles?
- c. ¿La escuela invita a miembros de su comunidad? ¿Cree que debería invitarlos? ¿Por qué?
- d. ¿Qué te gustaría conocer de tu comunidad?

Guía de entrevista para padres y madres de familia

Ficha de datos:

Edad: _____ Sexo: _____

Escolaridad: _____

Ocupación _____

1. Finalidad de la escuela

- a. ¿Le gusta la escuela de su hijo? ¿Cómo es la escuela de su hijo?
- b. ¿Por qué envía a la escuela a su hijo?
- c. ¿Para qué sirve la escuela primaria?
- d. ¿Qué le gustaría que haga su hijo al terminar la escuela?
- e. No todos los niños van a la escuela, ¿Por qué cree que algunos niños no asisten a la escuela?
- f. Imagine un niño que va a la escuela y un niño que no va a la escuela
Cuénteme cómo es el niño que va a la escuela
¿Cómo le va a ese niño que va a la escuela? ¿Por qué?
Cuénteme cómo es el niño que no va a la escuela
¿Cómo le va al niño que no va a la escuela? ¿Por qué?

2. Docentes

- a. ¿Cómo es la maestra de su hijo?
- b. Para ud, ¿Cómo es un buen maestro?
 - ¿Cómo enseña?
 - ¿Cómo trata a los estudiantes?
 - ¿Qué cosa no hace un buen maestro?
- c. Ahora vamos a revisar unos casos de algunos profesores y quiero saber su opinión al respecto

Caso 1:

El profesor Juan es divertido en clase y no se molesta si los alumnos se demoran en entregar sus tareas. Pero su clase es muy corta, explica muy rápido por lo que los alumnos sienten que no entienden bien el curso.

- ¿Qué opina de este profesor?
- ¿Cómo podría ser mejor?

Caso 2:

La profesora Carla explica muy bien y da tareas interesantes. Casi siempre es muy estricta en el cumplimiento de las tareas. Pero hay un grupo de alumnos en su clase con los que no es estricta. Estos alumnos se sientan al frente o van a su escritorio, y se nota que se tratan con confianza.

- ¿Qué opina de esta profesora?
- ¿Cómo podría ser mejor?

Caso 3

Marta es una profesora de Matemática que explica muy bien y todos los niños la entienden. Cuando los estudiantes no cumplen con su tarea, no entienden la clase o los niños conversan la profesora se enoja. En esta clase todos los niños deben estar sentados y no pueden decir sus ideas, solo obedecer lo que la profesora les indica.

- ¿Qué opina de esta profesora?
- ¿Cómo podría ser mejor?

3. Tareas

- a. ¿Le dejan tareas en la escuela? ¿Para qué son las tareas? ¿Su hijo, hace las tareas con alguien o las hace solo? ¿Le gusta hacer las tareas? ¿cuánto tiempo se tarda hacer tus tareas?

4. Aprendizajes

- a. ¿Cómo le va a su hijo en la escuela? ¿por qué? (luego bien y mal).
- b. ¿Qué es lo más importante que ha aprendido su hijo en la escuela? ¿por qué?
- c. ¿Qué cosas quisiera que su hijo aprenda en la escuela? ¿Por qué?
- d. ¿Cómo podría aprender mejor?
- e. Ahora piense en una niña o un niño al que cree que le va mal en la escuela y en un niño o niña al que cree que le va bien. Solo piense en esta persona, no diga su nombre.
- f. ¿Cómo es un buen estudiante?
- g. ¿Cómo es un mal estudiante?
- h. ¿Por qué a algunos niños les va bien en la escuela?
- i. ¿Por qué a algunos niños les va mal en la escuela?
Les ira mal por... el docente
- j. ¿Cómo podría irle mejor en la escuela
- k. En la escuela aprenden cosas ¿y fuera de la escuela también?
- ¿En qué otros lugares aprende?
 - ¿Qué cosas aprende?
 - ¿Quién le enseña?
- l. ¿Lo que aprende fuera de la escuela es parecido a lo que aprendes en la escuela?

5. Disciplina

- a. ¿Cómo se portan los niños en la escuela? ¿Bien/mal?
- Cuénteme de una vez que se hayan portado mal
 - Cuénteme de una vez que se hayan portado bien
- b. Cuando se portan mal en la escuela, ¿cómo los corrigen?
- ¿Le parece una buena forma de corregir?
 - ¿Cómo se debería corregir a los estudiantes? ¿Por qué?
 - ¿Cómo no se debería corregir? ¿Por qué?
- c. ¿Qué reglas hay en la escuela?
- ¿Quién crea esas reglas?
 - ¿Le parece bien así?
 - ¿Qué pasa cuando su hijo rompe las reglas?
 - ¿Le parece bien así?

6. Cultura

- a. ¿Piensa que la escuela y la familia se parecen en su forma de ser?

- ¿En sus costumbres?
 - ¿Cree que debiera parecerse o debiera ser diferente?
 - ¿En qué son diferentes?
 - ¿Existen semejanzas? ¿Cuáles son?
- b. ¿La escuela enseña algunas cosas que tienen que ver con la comunidad? ¿Cómo cuáles?
- c. ¿La escuela invita a miembros de su comunidad? ¿Cree que debería invitarlos? ¿Por qué?
- d. ¿Qué le gustaría que les enseñen a sus hijos de la comunidad?



Guía de entrevista para la docente

Ficha de datos:

Edad: _____

Donde estudió: _____

Años de experiencia: _____ Años enseñando en el colegio: _____

1. Finalidad de la escuela

- a. ¿Le gusta la escuela donde trabaja? ¿Cómo es la escuela? ¿Qué es la escuela?
- b. ¿Por qué cree Ud. que los padres envían a la escuela a sus estudiantes?
- c. ¿Para qué sirve la escuela primaria?
- d. ¿Qué le gustaría que hagan sus alumnos al terminar la escuela?
- e. No todos los niños van a la escuela, ¿Por qué cree que algunos niños no asisten a la escuela?
- f. Imagine un niño que va a la escuela y un niño que no va a la escuela
Cuénteme cómo es el niño que va a la escuela
¿Cómo le va a ese niño que va a la escuela? ¿Por qué?
Cuénteme cómo es el niño que no va a la escuela
¿Cómo le va al niño que no va a la escuela? ¿Por qué?

2. Docentes

- a. ¿Cómo es Ud. como maestra?
- b. Para Ud., ¿Cómo es un buen maestro?
 - ¿Cómo enseña?
 - ¿Cómo trata a los estudiantes?
 - ¿Qué cosa no hace un buen maestro?
- c. Ahora vamos a revisar unos casos de algunos profesores y quiero saber su opinión al respecto

Caso 1:

El profesor Juan es divertido en clase y no se molesta si los alumnos se demoran en entregar sus tareas. Pero su clase es muy corta, explica muy rápido por lo que los alumnos sienten que no entienden bien el curso.

- ¿Qué opina de este profesor?
- ¿Cómo podría ser mejor?

Caso 2:

La profesora Carla explica muy bien y da tareas interesantes. Casi siempre es muy estricta en el cumplimiento de las tareas. Pero hay un grupo de alumnos en su clase con los que no es estricta. Estos alumnos se sientan al frente o van a su escritorio, y se nota que se tratan con confianza.

- ¿Qué opina de esta profesora?
- ¿Cómo podría ser mejor?

Caso 3

Marta es una profesora de Matemática que explica muy bien y todos los niños la entienden. Cuando los estudiantes no cumplen con su tarea, no entienden la clase o los

niños conversan la profesora se enoja. En esta clase todos los niños deben estar sentados y no pueden decir sus ideas, solo obedecer lo que la profesora les indica.

- ¿Qué opina de esta profesora?
- ¿Cómo podría ser mejor?

3. Tareas

- a. ¿Les deja tareas en la escuela a sus alumnos? ¿Para qué son las tareas? ¿Sus estudiantes, hacen las tareas solos o con apoyo? ¿Le gusta hacer las tareas? ¿cuánto tiempo se tarda hacer tus tareas?

4. Aprendizajes

- a. ¿Cómo le va a sus estudiantes en la escuela? ¿por qué?
- b. ¿Qué es lo más importante que ha aprendido su estudiantes en la escuela? ¿por qué?
- c. ¿Qué cosas quisiera que su estudiantes aprenda en la escuela? ¿Por qué?
- d. ¿Cómo podría aprender mejor?
- e. Ahora piense en una niña o un niño al que cree que le va mal en la escuela y en un niño o niña al que cree que le va bien. Solo piense en esta persona, no diga su nombre.
- f. ¿Cómo es un buen estudiante?
- g. ¿Cómo es un mal estudiante?
- h. ¿Por qué a algunos niños les va bien en la escuela?
- i. ¿Por qué a algunos niños les va mal en la escuela?
Les ira mal por...el docente
- j. ¿Cómo podría irle mejor en la escuela
- k. En la escuela aprenden cosas ¿y fuera de la escuela también?
- ¿En qué otros lugares aprende?
 - ¿Qué cosas aprende?
 - ¿Quién le enseña?
- l. ¿Lo que aprende fuera de la escuela es parecido a lo que aprendes en la escuela?

5. Disciplina

- a. ¿Cómo se portan los niños en la escuela? ¿Bien/mal?
- Cuénteme de una vez que se hayan portado mal
 - Cuénteme de una vez que se hayan portado bien
- b. Cuando se portan mal en la escuela, ¿cómo los corrigen?
- ¿Le parece una buena forma de corregir?
 - ¿Cómo se debería corregir a los estudiantes? ¿Por qué?
 - ¿Cómo no se debería corregir? ¿Por qué?
- c. ¿Qué reglas hay en la escuela?
- ¿Quién crea esas reglas?
 - ¿Le parece bien así?
 - ¿Qué pasa cuando sus estudiantes rompen las reglas?
 - ¿Le parece bien así?

6. Cultura

- a. ¿Piensa que la escuela y la familia se parecen en su forma de ser?
- ¿En sus costumbres?
 - ¿Cree que debiera parecerse o debiera ser diferente?

- ¿En qué son diferentes?
 - ¿Existen semejanzas? ¿Cuáles son?
- b. ¿La escuela enseña algunas cosas que tienen que ver con la comunidad? ¿Cómo cuáles?
¿Cree que debería enseñarles? ¿Qué cosas?
- c. ¿La escuela invita a miembros de su comunidad? ¿Cree que debería invitarlos? ¿Por qué?



Apéndice B

Consentimientos informados

(Estudiantes y padres)

El propósito de este protocolo es brindar a los y a las participantes en esta investigación, una explicación clara de la naturaleza de la misma, así como del rol que tienen en ella. La presente investigación es conducida por Terry Stephaníe Cáceres Ruiz (20101982), estudiante de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es conocer las opiniones de los estudiantes de 5° y 6° grado, sus padres y su docente acerca de la escuela.

Si accede a que usted y su menor hijo o hija participen (es importante y necesaria la participación de ambos, caso contrario no podrán participar de la investigación), se les pedirá responder preguntas en dos entrevistas. Cada sesión tomará aproximadamente 45 minutos del tiempo de cada participante. Estas entrevistas podrán realizarse en su casa o la escuela, según coordinación entre los participantes y la investigadora. Lo que se converse durante estas sesiones se audiograbará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que se hayan expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Para ello, sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se destruirán.

Si los participantes tienen alguna duda sobre este proyecto, pueden hacer preguntas en cualquier momento. Igualmente, pueden retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso los perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista les parecen incómodas, tienen ellos el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su colaboración y la de los participantes.

Acepto mi participación y la de mi menor hija (o) voluntariamente en esta investigación, conducida por Terry Stephaníe Cáceres Ruiz. He sido informado de que la meta de este estudio es conocer las opiniones de los estudiantes de 5° y 6° grado, sus padres y la profesora acerca de su experiencia escolar. Me han indicado que los participantes tendrán que responder preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 45 minutos.

Reconozco que la información que los participantes provean en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que se pueden hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que los participantes pueden retirarse del mismo cuando así lo decidan, sin que esto acarree perjuicio alguno para su persona. De tener preguntas sobre mi participación o la de mi menor hijo/a en este estudio, puedo contactar a Terry Stephaníe Cáceres Ruiz al correo: terry.caceres@puccp.edu.pe.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

Para esto, puedo contactar a Terry Cáceres Ruiz al correo anteriormente citado.

Fecha

Firma o visto bueno del participante

Consentimiento Informado (Docente)

El propósito de este protocolo es brindar a los y a las participantes en esta investigación, una explicación clara de la naturaleza de la misma, así como del rol que tienen en ella. La presente investigación es conducida por Terry Stephaníe Cáceres Ruiz (20101982), estudiante de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es conocer las opiniones de los estudiantes de 5° y 6° grado, sus padres y su docente acerca de la escuela.

Si usted accede a participar, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esta entrevista tomará aproximadamente 45 minutos del tiempo de cada participante. Lo que se converse durante estas sesiones se audigrabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que se hayan expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Para ello, sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se destruirán.

Si los participantes tienen alguna duda sobre este proyecto, pueden hacer preguntas en cualquier momento. Igualmente, pueden retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista les parecen incómodas, tienen ellos el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su colaboración y la de los participantes.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Terry Stephaníe Cáceres Ruiz. He sido informado de que la meta de este estudio es conocer las opiniones de los estudiantes de 5° y 6° grado, sus padres y la profesora acerca de su experiencia escolar. Me han indicado que los participantes tendrán que responder preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 45 minutos.

Reconozco que la información que, los participantes provean en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que se puede hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que los participantes pueden retirarse del mismo cuando así lo decidan, sin que esto acarree perjuicio alguno para su persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Terry Stephaníe Cáceres Ruiz al correo: terry.caceres@pucp.edu.pe.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

Para esto, puedo contactar a Terry Cáceres Ruiz al correo anteriormente citado.

Fecha

Firma o visto bueno del participante

Protocolo de asentimiento

Hola, mi nombre es Terry Cáceres, estudio una maestría en la Universidad Católica y estoy haciendo un trabajo sobre qué es lo que piensan los estudiantes, padres y profesores sobre la escuela. Es por esto que te estoy entrevistando a ti y a algunos chicos de tu salón para que me cuenten sobre su experiencia en la escuela. Las entrevistas son totalmente confidenciales, nadie más aparte de mí sabrá qué es lo que has dicho, sin embargo, necesito cierta información general de ti. El trabajo es para fines académicos, es decir usaré la información que me des para hacer mi trabajo pero no habrá ninguna repercusión en tu colegio. Asimismo, si tienes alguna duda puedes hacerme preguntas en cualquier momento. Puedes retirarte de la entrevista en cualquier momento sin que eso te perjudique de ninguna manera. Si alguna de las preguntas durante la entrevista te parecen incómodas, tienes el derecho de hacérmelo saber o de no responderlas.

