

# Investigación para el desarrollo en el Perú

## Once balances





INVESTIGACIÓN PARA EL DESARROLLO  
EN EL PERÚ

ONCE BALANCES



**INVESTIGACIÓN PARA EL DESARROLLO  
EN EL PERÚ**

**ONCE BALANCES**

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)

Av. Grau 915, Barranco, Lima 4, Perú

Apartado postal 18-0572, Lima 18

Teléfono: 247-9988

www.grade.org.pe



Esta publicación cuenta con una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

Esta publicación, y la investigación en la que se sostiene, se llevaron a cabo gracias a la subvención del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, Canadá, en el marco de la Iniciativa Think Tank. Asimismo, la investigación recibió financiamiento complementario de la Fundación Ford.

Lima, diciembre del 2016

Impreso en el Perú

750 ejemplares

Las opiniones y recomendaciones vertidas en este documento son responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente los puntos de vista de GRADE ni de las instituciones auspiciadoras.

Director de Investigación: Santiago Cueto

Asistente de edición: Diana Balcázar

Corrección de estilo: Rocío Moscoso

Diseño de carátula: Judith Venegas

Fotografías de carátula de niños: Sebastián Castañeda/Niños del Milenio

Diagramación: Amaurí Valls M.

Impresión: Impresiones y Ediciones Arteta E.I.R.L.

Cajamarca 239-C, Barranco, Lima, Perú. Teléfonos: 247-4305 / 265-5146

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú: 2016-17172

ISBN: 978-9972-615-97-9

CENDOC / GRADE

GRADE

*Investigación para el desarrollo en el Perú. Once balances.* Lima: GRADE, 2016.

EDUCACIÓN, RENDIMIENTO ESCOLAR, PRIMERA INFANCIA, PROGRAMAS SOCIALES, VIOLENCIA DOMÉSTICA, DOCENTES, MINERÍA, MONTAÑAS, CAMBIOS CLIMÁTICOS, NORMAS SOCIALES, COMPORTAMIENTO, PERÚ

# CONTENIDO

PRESENTACIÓN Y RECONOCIMIENTOS	9
<i>Miguel Jaramillo</i>	
PRÓLOGO	11
<i>Javier Escobal</i>	
ABREVIACIONES	19
1. EL CONTEXTO IMPORTA: REFLEXIONES ACERCA DE CÓMO LOS CONTEXTOS Y LA COMPOSICIÓN ESCOLAR AFECTAN EL RENDIMIENTO Y LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES	27
<i>María Balarín</i>	
2. INEQUIDADES EN LA EDUCACIÓN	55
<i>Santiago Cueto, Alejandra Miranda y María Cristina Vásquez</i>	
3. EL EFECTO DEL NIVEL SOCIOECONÓMICO EN EL RENDIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES PERUANOS: UN BALANCE DE LOS ÚLTIMOS 15 AÑOS	109
<i>Juan León y Yessenia Collahua</i>	
4. ATENCIÓN Y EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA EN EL PERÚ: AVANCES Y RETOS PENDIENTES	163
<i>Gabriela Guerrero y Flavia Demarini</i>	
5. DIEZ AÑOS JUNTOS: UN BALANCE DE LA INVESTIGACIÓN DEL IMPACTO DEL PROGRAMA DE TRANSFERENCIAS CONDICIONADAS DEL PERÚ SOBRE EL CAPITAL HUMANO	207
<i>Alan Sánchez y María Gracia Rodríguez</i>	
6. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LOS PROGRAMAS ALIMENTARIOS Y NUTRICIONALES: CAMBIOS Y RETOS DURANTE LA ÚLTIMA DÉCADA	251
<i>Lorena Alcázar</i>	
7. MAGNITUDES, DETERMINANTES Y CONSECUENCIAS DE LA VIOLENCIA INFANTIL EN LOS HOGARES: BALANCE DE INVESTIGACIÓN Y DE LAS INTERVENCIONES EXISTENTES	297
<i>Martín Benavides y Jimena Stuart</i>	

8. LA CARRERA DOCENTE EN EL PERÚ <i>Juan José Díaz y Hugo Ñopo</i>	353
9. MINERÍA, ESTADO Y COMUNIDADES: CAMBIOS INSTITUCIONALES EN EL ÚLTIMO CICLO DE EXPANSIÓN EXTRACTIVA EN EL PERÚ. UN BALANCE DE INVESTIGACIÓN <i>Gerardo Damonte</i>	403
10. CAMBIO GLOBAL, ALTA MONTAÑA Y ADAPTACIÓN: UNA APROXIMACIÓN SOCIAL Y GEOGRÁFICA <i>Manuel Glave y Karla Vergara</i>	445
11. INSTITUCIONES, NORMAS SOCIALES Y COMPORTAMIENTO <i>Miguel Jaramillo</i>	509
NOTAS SOBRE LOS AUTORES	557



## PRESENTACIÓN Y RECONOCIMIENTOS

Este libro recoge las ponencias presentadas en la conferencia Avances Recientes en la Investigación y Políticas para el Desarrollo, que, con ocasión de nuestro 35 aniversario, se realizó en Lima entre el 25 y 26 de noviembre del 2015. Para este evento buscamos reunir a académicos, profesionales vinculados a la formulación y ejecución de políticas públicas, e investigadores de nuestra casa.

Las presentaciones estuvieron a cargo de nuestros investigadores. Participaron como comentaristas Beatriz Oré (Universidad Rodríguez de Montoya), Cesar Bazán (Innovación para el Desarrollo-i4d), Liliana Miranda (directora de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación, MINEDU), César Guadalupe (Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico, CIUP), Gerardo Castillo (Societas), Norma Vidal (viceministra del Ministerio de Inclusión y Desarrollo Social), Álvaro Monge (Macroconsult), Jorge Arrunátegui (director de Desarrollo Docente del MINEDU) y Oswaldo Molina (CIUP). Asimismo, participaron en una mesa de diálogo sobre investigación y políticas Juan Pablo Silva (viceministro del MINEDU), Carolina Trivelli (Plataforma de Dinero Electrónico de la Asociación de Bancos del Perú y exministra de Desarrollo e Inclusión Social) y Carolina Robino (Centro Internacional de Investigación para el Desarrollo de Canadá, IDRC). A todos ellos nuestro agradecimiento por sus comentarios, que junto con los del público asistente y de revisores anónimos, nos permitieron mejorar significativamente los capítulos que ahora les ofrecemos en su versión final.

Tanto la conferencia como esta publicación han sido posibles gracias a generosos aportes del IDRC —mediante su Iniciativa Centros de

Pensamiento— y la Fundación Ford. Nuestra relación institucional con estas organizaciones antecede el apoyo a este evento y, a lo largo del tiempo, nos ha permitido desarrollar numerosas investigaciones tanto en las áreas cubiertas por los balances que aquí presentamos como en otras. Por esto les estamos muy agradecidos.

Asimismo, queremos reconocer a diversas personas que han contribuido de manera notable al desarrollo de nuestra institución a lo largo de los 35 años que celebramos con esta publicación. Va, entonces, nuestro agradecimiento a nuestros fundadores, Claudio Herzka, Hélan Jaworski y Francisco Sagasti; a nuestros exdirectores, Gonzalo Garland, Carlos Paredes, Patricia Arregui, Alberto Pascó-Font, Jaime Saavedra, Santiago Cueto y Martín Benavides; a Javier Escobal, quien integró varios comités directivos; y a Ignacio Franco, nuestro gerente durante las últimas poco más de dos décadas. Asimismo, a lo largo de nuestra vida institucional muchos investigadores han pasado por GRADE, para luego desempeñarse en otras esferas del sector privado o público; a ellos también nuestro agradecimiento.

Finalmente, el trabajo de investigación es siempre colaborativo, sea mediante proyectos conjuntos o porque lo nuevo siempre se alimenta de lo ya avanzado por otros colegas. Por ello, agradecemos a los investigadores e instituciones de investigación que comparten con nosotros tanto nuestra actividad como el afán de contribuir al desarrollo del país. Lo logrado en estos años nos alienta a enfrentar los nuevos retos y renovar nuestro compromiso con la investigación rigurosa y relevante.

*Miguel Jaramillo*  
Director ejecutivo de GRADE

## PRÓLOGO

*GRADE 35 años después*

Desde su fundación en 1980, el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) ha buscado promover la investigación económica y social relevante para las políticas públicas del Perú y de América Latina.

A lo largo de su existencia, los énfasis temáticos han cambiado: desde los estudios sobre políticas en ciencia y tecnología, relaciones comerciales y de cooperación internacional —que dominaron la agenda de GRADE a inicios de la década de 1980—, pasando por la investigación en temas macroeconómicos y la discusión sobre perspectivas de desarrollo de largo plazo —que ganaron espacio en la segunda mitad de esa misma década—, hasta la emergencia de temas sectoriales, sociales y medioambientales —que han dominado la agenda de investigación de las últimas dos décadas—. A pesar de estos giros temáticos, GRADE ha logrado combinar la aspiración por la excelencia académica, desde distintas perspectivas metodológicas y disciplinarias, con la búsqueda de conocimiento útil para propiciar el debate de políticas públicas basadas en evidencia.

Todos los estudios que aquí se presentan son un balance (estado del arte) de la literatura reciente vinculada a los temas que se abordan. Cabe anotar que en ningún caso se ha pretendido desarrollar una revisión sistemática, lo que no habría sido posible en muchos casos, dada la ausencia de suficientes estudios como para garantizar el uso de criterios de selección estrictos. Más bien, los trabajos son balances que se basan, en gran medida, en la capacidad crítica y conocimiento de los autores.

Este libro contiene 11 textos que pueden ser considerados como una muestra representativa de la producción académica reciente de GRADE. Desde la Antropología, la Economía, la Historia, la Sociología y la Psicología,

los ensayos que aquí se presentan muestran que, para propiciar un debate informado sobre alternativas de política pública, se requiere entender el contexto político, social, económico, cultural, ambiental e institucional en el que opera la política. Varios de los estudios dan cuenta de cómo contextos heterogéneos pueden generar impactos diferenciados de una misma política. Al mismo tiempo, los distintos estudios muestran que las políticas requeridas típicamente involucran estrategias que van más allá del sector objeto de análisis, por lo que para enfrentar el problema que les ocupa se requieren estrategias intersectoriales articuladas.

El estudio de María Balarin da cuenta de cómo la interacción entre actores y contextos —culturales, sociales e institucionales— puede afectar sustantivamente el rendimiento educativo de los estudiantes. Del mismo modo, el trabajo de Santiago Cueto, Alejandra Miranda y María Cristina Vásquez visibiliza las brechas de género, etnicidad, pobreza y discapacidad existentes en el acceso, el rendimiento y las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, así como las limitaciones de los marcos legales e institucionales actuales para cerrar estas brechas. En ese contexto, la necesidad de aplicar políticas compensatorias para aquellas escuelas que concentran a alumnos con características vulnerables debe ser atendida.

Juan León y Yessenia Collahua caracterizan la relación entre nivel socioeconómico de las familias y rendimiento académico de los estudiantes a partir de un metaanálisis que señala, una vez más, que los impactos son heterogéneos. Importa no solo el efecto del nivel socioeconómico del estudiante, sino además el nivel socioeconómico del contexto —léase de la escuela— en el que estudia.

A partir de la evidencia nacional e internacional, Gabriela Guerrero y Flavia Demarini evalúan los principales programas de atención a la primera infancia. Junto con resaltar la importancia de esta etapa como prioridad de política para el desarrollo óptimo de los niños en las dimensiones de nutrición, salud, y desarrollo cognitivo y socioemocional, alerta sobre los efectos diferenciados y acumulativos de los programas en distintos grupos de edad, en particular de 0 a 2 años y de 3 a 5 años.

Alan Sánchez y María Gracia Rodríguez hacen un balance de las investigaciones que han buscado evaluar el impacto de las transferencias condicionadas (Juntos) sobre distintas dimensiones del bienestar de los niños, como salud, nutrición, educación y trabajo infantil. Aquí también el contexto importa, en particular la edad de la primera exposición. El documento resalta de qué manera intervenciones como la que se reseña, aunque tienen resultados positivos indudables, alcanzarían un mayor impacto si formaran parte de estrategias articuladas.

Por su parte, Lorena Alcázar analiza los distintos estudios que han buscado evaluar la situación de los programas alimentarios y nutricionales en el Perú, dando cuenta de su reducida eficacia cuando se ignora la articulación intersectorial. Así, el hecho de aceptar que la desnutrición infantil es un problema multicausal, y que la importancia de los factores es diferente en distintos contextos, lleva a reconocer que las intervenciones en este campo requieren ser desplegadas de manera articulada, pues de este modo responden mejor a las diferentes realidades del país.

Martín Benavides y Jimena Stuart hacen un balance de la investigación relacionada con la violencia infantil y las políticas y programas que buscan enfrentarla. La identificación de los factores de riesgo resaltados por la literatura hace evidente que solo estrategias múltiples y articuladas tienen la posibilidad de reducir este problema.

Del mismo modo, el trabajo de Juan José Díaz y Hugo Ñopo muestra la importancia de los distintos contextos en los que operan los docentes en el Perú. Por ejemplo, la dinámica del recambio generacional en el sector público contrasta con la del privado, lo que sugiere la necesidad de aplicar políticas complementarias adecuadas a estas diferencias. Asimismo, el estudio analiza la carrera docente, sin dejar de reconocer que los avances en los otros pilares de la política educativa —la mejora en las condiciones para el aprendizaje de los estudiantes y en la gestión educativa, y la recuperación y mejora de la infraestructura educativa— son elementos complementarios indispensables.

Gerardo Damonte estudia los cambios políticos e institucionales en la minería y cómo estos pueden explicar la conflictividad vigente. La literatura

reseñada revela claramente que actores e instituciones interactúan en distintos contextos, generando un cambio institucional desigual y fragmentado. Al mismo tiempo, los estudios reseñados muestran las características proextractivas de la institucionalidad estatal actual y las limitaciones de dicha institucionalidad para afrontar políticas de redistribución de la renta minera y planificación territorial.

Manuel Glave y Karla Vergara evalúan la literatura que estudia los impactos del cambio climático en los ecosistemas de montaña del Perú, y los retos que enfrentan las políticas públicas para lograr una adaptación efectiva respecto a esas modificaciones. El estudio da cuenta del reto de tomar en cuenta la heterogeneidad de los contextos físicos y sociales para generar políticas efectivas.

Finalmente, el trabajo de Miguel Jaramillo evalúa la literatura sobre marcos institucionales, normas sociales y comportamiento económico, resaltando, una vez más, de qué manera actores e instituciones interactúan en distintos contextos. En particular, el estudio resalta el poder que tienen los sistemas de incentivos, penalidades y mecanismos de rendición de cuentas para moldear las respuestas de los agentes económicos frente a las normas y las políticas públicas.

Como se hace evidente, más allá de la diversidad temática de estos estudios, todos comparten una aproximación analítica, que se aleja de los impactos «promedio» para dar cuenta de los impactos diferenciados que se pueden observar cuando se toman en cuenta las particularidades de cada contexto. Asimismo, la totalidad de los estudios resalta la necesidad de aplicar visiones más amplias que la sectorial para enfrentar los problemas que los ocupan, lo que evidencia que la interacción entre actores e instituciones y contextos es crucial para propiciar el debate acerca de mejores políticas públicas basadas en evidencia.

En octubre del 2016, GRADE obtuvo el premio PODER 2016 al *think tank* del año. El jurado resaltó tres criterios para otorgarnos dicho premio: nuestra apuesta por apoyar la implementación de mejores políticas de educación en un contexto de relevancia del tema educativo en el debate

público; nuestra apuesta por mejorar los niveles de comunicación de la investigación; y nuestro esfuerzo por mejorar las metodologías de evaluación de políticas públicas para contar con evidencia del impacto que estas generan y por llevar este conocimiento fuera del Perú, lo que convierte a nuestra institución en un *think tank* con relevancia a nivel internacional. Este reconocimiento se une a otro reciente del Programa de Think Tanks y Sociedad Civil de la Universidad de Pennsylvania, en el que, por sexto año consecutivo, se reconoció a GRADE como uno de los mejores *think tanks* vinculados a políticas sociales en el mundo. Estos reconocimientos generan en nosotros un mayor compromiso.

En este contexto, los estudios que aquí se presentan buscan continuar satisfaciendo la demanda de conocimiento que propicie un debate más informado acerca de la política pública en el país. Esta discusión debe partir por reconocer la complejidad de los temas; la existencia de impactos heterogéneos en contextos políticos, sociales, económicos, culturales, institucionales y medioambientales diversos; así como la necesidad de desplegar acciones de política articuladas para hacer frente a los distintos retos.

Ubicarse en el espacio de la investigación dirigida a la búsqueda de conocimiento útil para propiciar el debate de políticas públicas basadas en evidencia no está exento de riesgo. La crítica típica es que se puede caer en el empirismo trivial. En GRADE somos plenamente conscientes de que, tal como lo señala Pawson (2012: 340), «[...] la evidencia, ya sea nueva o vieja, nunca hablará por sí sola». Entre al empirismo y la demanda por una teoría del desarrollo se ubica lo que Merton (1968: 39) denominó *teorías de alcance medio*: «[...] teorías que se encuentran a mitad de camino entre esas hipótesis de trabajo menores pero necesarias que se producen abundantemente durante las diarias rutinas de la investigación y los esfuerzos sistemáticos totalizadores por desarrollar una teoría unificada que explicara todas las uniformidades observadas de la conducta, la organización y los cambios sociales».

En GRADE esperamos, justamente, contribuir a la construcción de teorías de alcance medio que permitan develar las cajas negras implícitas en

las evaluaciones de impacto de las políticas y programas. Este conjunto de textos es, precisamente, un paso adelante en ese esfuerzo.

*Javier Escobal*

Investigador principal de GRADE



## Referencias bibliográficas

Merton, Robert (1968). *Social theory and social structure*. Tercera edición.  
New York: Free Press.

Pawson, Ray (2002). Evidence-based policy: the promise of realist synthesis.  
*Evaluation*, 8(3), 340-358.



## ABREVIACIONES

AbE	Adaptación con base en ecosistemas
ACC	Adaptación al cambio climático
ACCIH	Proyecto de Adaptación al Cambio Climático y Reducción del Riesgo de Desastres en Ica y Huancavelica
AEPI	Atención y educación de la primera infancia
Agro Rural	Programa de Desarrollo Productivo Agrario Rural
AMICAF	Proyecto Análisis y Mapeo de Impactos del Cambio Climático para la Adaptación y Seguridad Alimentaria
ANA	Autoridad Nacional del Agua
ASPI	Asistentes de soporte pedagógico intercultural
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
BMUB	Ministerio Federal de Medio Ambiente, Protección de la Naturaleza, Obras Públicas y Seguridad Nuclear del Gobierno Alemán (por sus siglas en alemán)
CAE	Comité de alimentación escolar
CAN	Comunidad Andina
CC	Comité de compra
CDN	Convención de los Derechos del Niño
CEBE	Centros de educación básica especial
CEI	Centro educativo inicial
CEDAPP	Centro de Desarrollo y Asesoría Psicosocial
CEDAW	Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (por sus siglas en inglés)
CEDEMUNEP	Centro de Desarrollo de la Mujer Negra Peruana

CEM	Centro de Emergencia Mujer
CENAN	Centro Nacional de Alimentación y Nutrición
CESIP	Centro de Estudios Sociales y Publicaciones
CETPRO	Centro de educación técnico-productiva
CHS	Capital Humano y Social Alternativo
CIES	Consortio de Investigación Económica y Social
CIUP	Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico
CLASS	Sistema de Calificación para la Evaluación en el Aula (por sus siglas en inglés)
CMNUCC	Convención Marco de las Naciones Unidas sobre Cambio Climático
CNCC	Comisión Nacional de Cambio Climático
CNE	Consejo Nacional de Educación
CONAM	Consejo Nacional del Ambiente (incorporado al MINAM desde el 2008)
CONCYTEC	Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica
CONEACES	Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior no Universitaria
CONEAU	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria
COP	Conferencia de las Partes de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático
COSUDE	Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación
CP	Comedor popular
CRECER	Crecer con Calidad y Equidad en el Rendimiento
CREDE	[Control de] Crecimiento y Desarrollo
DCI	Desnutrición crónica infantil
DEMUNA	Defensoría Municipal del Niño y el Adolescente
DFID	Departamento de Desarrollo Internacional (por sus siglas en inglés)
DIGESA	Dirección General de Salud Ambiental
DRE	Dirección regional de educación

---

DREM	Dirección regional de minería
EBE	Educación básica especial
EBR	Educación básica regular
ECE	Evaluación censal de estudiantes
EDW	Calentamiento dependiente de la elevación (por sus siglas en inglés)
EEPA	Estudio Especializado sobre Población Afroperuana
EI	Educación intercultural
EIA	Estudio de impacto ambiental
EIB	Educación intercultural bilingüe
EITI	Iniciativa para la Transparencia de Recursos Extractivos (por sus siglas en inglés)
ELI	Evaluación local integrada
ENAH0	Encuesta Nacional de Hogares
ENARES	Encuesta Nacional de Relaciones Sociales
ENCC	Estrategia Nacional de Cambio Climático
ENDES	Encuesta Nacional Demográfica y de Salud Familiar
ERCC	Estrategia Regional de Cambio Climático
ESC	Índice de estatus sociocultural
ESCALE	Estadística de la calidad educativa
FAO	Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (por sus siglas en inglés)
FMI	Fondo Monetario Internacional
FONAM	Fondo Nacional del Ambiente
FONCODES	Fondo de Cooperación para el Desarrollo Social
GEF	Fondo para el Medioambiente Mundial (por sus siglas en inglés)
GEI	Gases de efecto invernadero
GIRH	Gestión integrada de recursos hídricos
GIZ	Cooperación Alemana al Desarrollo (por sus siglas en alemán)
GRD	Gestión de riesgo de desastres
GRADE	Grupo de Análisis para el Desarrollo
GRICCIP	Red Latinoamericana Gestión del Riesgo y Cambio Climático en la Inversión Pública

GTTSACC	Grupo de Trabajo Técnico de Seguridad Alimentaria y Cambio Climático
HCB	Hogares comunitarios de bienestar
IDRC	International Development Research Centre
IEI	Institución educativa de inicial
IEP	Instituto de Estudios Peruanos
IGP	Instituto Geofísico del Perú
IKI	International Climate Initiative
IM	Instituto de Montaña
IMACC	Implementación de medidas de adaptación en cuencas seleccionadas
iNDC	Contribución Prevista y Determinada a Nivel Nacional (por sus siglas en inglés)
INEI	Instituto Nacional de Estadística e Informática
INFANT	Instituto de Formación para Adolescentes y Niños Trabajadores
INGEMMET	Instituto Geológico, Minero y Metalúrgico
INRENA	Instituto Nacional de Recursos Naturales
IPCC	Panel Intergubernamental de Expertos sobre Cambio Climático (por sus siglas en inglés)
IPACC	Proyecto Inversión Pública y Adaptación al Cambio Climático
ISEC	Índice del entorno socioeconómico y cultural de la escuela
ISP	Instituto superior pedagógico
IST	Instituto superior tecnológico
ITERS	Escala de calificación del ambiente de la infancia temprana (por sus siglas en inglés)
ITDG	Intermediate Technology Development Group (actualmente Soluciones Prácticas)
JUNAEB	Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas de Chile
JUNTOS	Programa Nacional de Apoyo Directo a los Más Pobres
LAC	Latinoamérica y el Caribe
LLECE	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación

---

MECEP	Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana
MEF	Ministerio de Economía y Finanzas
MEM	Ministerio de Energía y Minas
META	Mejor Educación a través de más Tiempo en el Aula
MIDIS	Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social
MIMDES	Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social (en el 2012 se transformó en el MIMP)
MIMP	Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables
MINAGRI	Ministerio de Agricultura y Riego
MINAM	Ministerio del Ambiente
MINEDU	Ministerio de Educación
MINEM	Ministerio de Energía y Minas
MINSA	Ministerio de Salud
MTC	Ministerio de Transportes y Comunicaciones
NELS	Estudio Longitudinal Nacional sobre Educación (por sus siglas en inglés)
NdM	Niños del Milenio
NSE	Nivel socioeconómico
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OEFA	Organismo de Evaluación y Fiscalización Ambiental
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONU	Organización de las Naciones Unidas
ONDS	Oficina Nacional de Diálogo y Sostenibilidad
OSINERMINING	Organismo Supervisor de la Inversión en Energía y Minería
PAAMCC	Plan de Acción de Adaptación y Mitigación Frente al Cambio Climático
PACC	Programa de Adaptación al Cambio Climático
PACFO	Programa de Complementación Alimentaria para Grupos en Mayor Riesgo
PAE	Programas de alimentación escolar
PAIGRUMA	Programa de Atención Integral a Grupos de Madres y Padres
PAN	Programa Articulado Nutricional

PANFAR	Programa de Alimentación y Nutrición de la Familia en Alto Riesgo
PANTBC	Programa de Alimentación y Nutrición para el Paciente con Tuberculosis y Familia
PCA	Programa de Complementación Alimentaria
PCM	Presidencia del Consejo de Ministros
PEAR	Proyecto de Educación de Áreas Rurales
PELA	Programa de Educación y Logros del Aprendizaje
PEN	Proyecto Educativo Nacional
PIET	Programa Integral de Educación Temprana
PIETBAF	Programa Integral de Estimulación Temprana con Base en la Familia
PIN	Programa Integral Nutricional
PIP	Proyecto de inversión pública
PIRLS	Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (por sus siglas en inglés)
PISA	Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (por sus siglas en inglés)
PLANGRACC-A	Plan de Gestión de Riesgos y Adaptación al Cambio Climático en el Sector Agrario
PLANIG	Plan Nacional de Igualdad de Género
PMA	Programa Mundial de Alimentos
PNAIA	Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PNUMA	Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente
PNWW	Programa Nacional Wawa Wasi
PPVT	Test de vocabulario en imágenes Peabody (por sus siglas en inglés)
PRAA	Proyecto Regional Andino de Adaptación al Cambio Climático/Adaptación al impacto del retroceso acelerado de glaciares en los Andes tropicales
PREDES	Centro de Estudios y Prevención de Desastres



---

PRIDI	Proyecto Regional de Indicadores de Desarrollo Infantil
PROCLIM	Programa de Fortalecimiento de las Capacidades Nacionales para Manejar los Impactos del Cambio Climático en el Perú
PRODUCE	Ministerio de la Producción
PROINVERSIÓN	Agencia de Promoción de la Inversión Privada
PRONAA	Programa Nacional de Asistencia Alimentaria
PROMUDEH	Ministerio de Promoción de la Mujer y del Desarrollo Humano
PRONOEI	Programa no escolarizado de educación inicial
PACC	Programa de Adaptación al Cambio Climático
PTC	Programa de transferencia condicionada
QW	Qali Warma
RIM	Remuneración íntegra mensual
RSC	Responsabilidad social corporativa
RPNYC	Reserva Paisajística Nor Yauyos Cochas
SAANEE	Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de Necesidades Educativas Especiales
SACMEQ	Consortio del Este y Sur de África para el Monitoreo de la Calidad Educativa (por sus siglas en inglés)
SAF	Servicio de Acompañamiento a Familias
SAT	Sistema de Alerta Temprana
SCNCC	Segunda Comunicación Nacional de Cambio Climático
SECCI	Iniciativa de Energía Sostenible y Cambio Climático
SENACE	Servicio Nacional de Certificación Ambiental para las Inversiones Sostenibles
SENAMHI	Servicio Nacional de Meteorología e Hidrología del Perú
SERCE	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo
SERNAMP	Servicio Nacional de Áreas Naturales Protegidas por el Estado
SET	Salas de educación temprana
SGR	Sistema de Gestión del Riesgo
SIAF	Sistema Integrado de Administración Financiera del MEF
SIT	Sistema de Información Territorial

---

SIMCE	Sistema de Medición de la Calidad de la Educación de Chile
SIS	Seguro Integral de Salud
SINEACE	Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa
SISFOH	Sistema de Focalización de Hogares
SNAINA	Sistema de Atención Integral al Niño y Adolescente
SNIP	Sistema Nacional de Inversión Pública
SNOCC	Sistema Nacional de Observación Climática
SUNAT	Superintendencia Nacional de Administración Tributaria
SUP	Sistema Único de Planilla
TADEPA	Taller de Promoción Andina
TERCE	Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo
VdL	Vaso de Leche
UGEL	Unidad de gestión educativa local
UHT	Leche ultrapasteurizada (por sus siglas en inglés)
UICN	Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza
UMC	Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (anteriormente llamada Unidad de Medición de la Calidad Educativa)
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (por sus siglas en inglés)
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (por sus siglas en inglés)
UPP	Unidad de Planeamiento y Planificación del MINEDU
USAID	Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (por sus siglas en inglés)
ZEE	Zonificación económica ecológica

# CAPÍTULO I

## EL CONTEXTO IMPORTA: REFLEXIONES ACERCA DE CÓMO EL CONTEXTO Y LA COMPOSICIÓN ESCOLAR AFECTAN EL RENDIMIENTO Y LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES

*María Balarin*

### **Resumen**

El punto de partida de este balance es la idea de que, en sistemas complejos como el educativo, los resultados son producto de interacciones dinámicas entre actores, contextos —culturales, sociales e institucionales— y políticas, por lo que resulta imposible reducir los resultados a un conjunto singular, específico y replicable de determinaciones.

El balance busca profundizar en esta idea explorando la forma en que los contextos influyen en el rendimiento educativo de los estudiantes. Para ello, el trabajo analiza las críticas recientes que la sociología de la educación, y especialmente los estudios sobre los efectos de la composición escolar, han hecho a la investigación sobre «eficacia escolar». La literatura sobre composición escolar muestra de qué manera los contextos escolares y las características —por ejemplo, socioeconómicas y étnicas— del alumnado afectan los procesos organizativos, las prácticas de enseñanza y los demás factores intraescolares que la literatura sobre eficacia escolar identifica como asociados al rendimiento educativo.

A partir de estas ideas, el balance plantea una lectura de una serie de estudios realizados en el Perú sobre factores asociados al rendimiento educativo, así como respecto a la presencia de un alto grado de segregación en el sistema educativo peruano, que sugieren algo similar: la importancia de tomar más en cuenta el efecto de los contextos educativos y de empezar a pensar en políticas educativas más contextualizadas.

## Introducción

Con frecuencia, las políticas educativas parecen operar basándose en el supuesto de la homogeneidad de la realidad escolar, y por ello plantean recetas comunes para realidades educativas que, en la práctica, son sumamente diversas. De igual modo, cuando se publican los resultados de las evaluaciones de rendimiento educativo —sean estas las evaluaciones nacionales, las pruebas del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés) u otras—, la lectura que hacemos de estos tiende a ser generalizadora.

Así, solemos encontrar ideas recurrentes acerca de la necesidad de implementar «buenas prácticas docentes» en todas las escuelas, como si esas prácticas existieran por fuera de la organización escolar y de los contextos en que las escuelas operan —«si identificamos a los mejores docentes y los llevamos a las escuelas más necesitadas, estas mejorarán»—. Así también, en los imaginarios de política aparece la idea de las «escuelas eficaces» y la convicción de que si estas pudieran replicarse de manera equitativa en todo el país, las brechas de rendimiento se cerrarían: «Si tan solo pudiésemos identificar cuáles son los principales procesos presentes en las escuelas de Moquegua —la región que de forma recurrente tiene los mejores resultados en las evaluaciones censales de rendimiento—, podríamos quizá replicar esos procesos en todas las escuelas del país y estas mejorarían». A este tipo de ideas podríamos añadir las que hacen referencia a las bondades, supuestamente universales, de ciertos tipos de gestión —usualmente la privada— para alcanzar buenos resultados de aprendizaje, y que ignoran que entre las escuelas privadas hay tantas diferencias —si es que no más— como en las del sector público, y que la calidad no es prerrogativa exclusiva de determinado tipo de gestión.

A diferencia de lo que estas ideas comunes sugieren, la investigación educativa y la teoría social nos dicen que, en educación —como en muchos otros ámbitos de lo social—, las generalizaciones de este tipo no funcionan porque los contextos, las características y las dinámicas socioeconómicas,

geográficas, étnicas y de género afectan lo que ocurre al interior de las escuelas y los resultados que estas pueden lograr. En sistemas complejos, como el educativo, los resultados son producto de interacciones dinámicas entre actores, contextos —culturales, sociales e institucionales— y políticas, por lo que resulta imposible reducir los resultados a un conjunto singular, específico y replicable de determinaciones (Archer 1995, Pawson y Tilley 1997).

Este balance de investigación busca profundizar en esta idea explorando la forma en que los contextos —sociales, culturales, familiares— influyen sobre el rendimiento educativo de los estudiantes. Para ello, el trabajo analizará las críticas recientes que la sociología de la educación, y especialmente los estudios sobre los efectos de la composición escolar, han hecho de la investigación sobre «eficacia escolar». Esta literatura muestra en qué forma los contextos escolares y las características de la composición del alumnado en las escuelas afectan los procesos organizativos, las prácticas de enseñanza y los demás factores que la literatura sobre eficacia escolar identifica como asociados al rendimiento educativo. El balance buscará luego vincular estas ideas con diversos estudios realizados en el Perú sobre factores asociados al rendimiento educativo, así como sobre la presencia de un alto grado de segregación en el sistema educativo peruano, que sugieren algo similar: la importancia de tomar más en cuenta el efecto de los contextos educativos y de empezar a pensar en políticas algo más contextualizadas.

Para terminar, el trabajo propone algunas ideas sobre cómo se podrían tomar en cuenta estas consideraciones en la investigación y en la política educativa. Para lo primero, se resalta la necesidad de combinar miradas cuantitativas con enfoques cualitativos, con el fin de analizar la forma en que diferentes factores contextuales influyen en las dinámicas escolares y los aprendizajes. Para lo segundo, el trabajo considera algunos ejercicios recientes realizados en el país con el propósito de establecer tipologías de contextos territoriales, y se plantea la necesidad de construir indicadores más robustos que consideren las dinámicas —y no solo los factores— que explican las diferencias de rendimiento.

## 1. ¿Puede la escuela «compensar por la sociedad»?

Uno de los debates más intensos en el campo de la investigación educativa gira en torno a la pregunta de si las escuelas pueden o no «compensar por la sociedad»; es decir, compensar las carencias socioeconómicas y familiares de los estudiantes. Desde la década de 1960 en adelante, gran parte de la sociología de la educación —encarnada en figuras como Bernstein, Bourdieu, Bowles y Gintis, Coleman, Lareau, etcétera (véase Bernstein 1960, Bowles y Gintis 2002, Bowles, Gintis y Groves 2010, Coleman 1968, Lareau 1987, Bourdieu 1997)— ha mostrado las formas complejas en que los sistemas educativos contribuyen a reproducir —y a veces a profundizar— los patrones de segregación social. Los autores mencionados han explorado ideas que van desde los patrones de selección escolar y de autoselección por parte de las familias, los códigos tácitos que median la experiencia educativa, las características y oportunidades de aprendizaje que brinda el currículo, hasta las formas en que el capital cultural de las familias media la experiencia escolar.

Si bien gran parte de esta literatura ha buscado contribuir en forma positiva a los debates de política —fomentando discusiones acerca de cómo reducir las brechas entre grupos de estudiantes—, muchos consideraban que lo que quedaba era un mensaje reduccionista: la idea de que «la educación no puede compensar por la sociedad» (Bernstein 1970). Esta idea llevaba a un derrotismo en extremo desmotivador para aquellos educadores abocados a marcar una diferencia positiva en la experiencia educativa de los estudiantes.

La perspectiva de investigación sobre «eficacia y mejoramiento escolar» surge en este contexto, como una respuesta a la mirada a veces desesperanzada que surgía de la sociología de la educación, y que, a diferencia de esta última, busca mostrar lo que las escuelas y los docentes sí pueden hacer por sus estudiantes. La investigación sobre eficacia escolar se concentra, entonces, en identificar aquellos procesos o «factores asociados» al rendimiento estudiantil.

La extensa literatura producida desde esta perspectiva ha servido para resaltar una serie de procesos escolares que hoy se reconocen como fundamentales para la obtención de buenos resultados educativos. En una revisión de la literatura sobre eficacia escolar, Murillo (2008) menciona los

siguientes: el sentido de comunidad en la escuela —metas compartidas, consenso, trabajo en equipo—, el liderazgo educativo, el clima escolar y de aula, las altas expectativas de aprendizaje, la calidad del currículo y de las estrategias de enseñanza —lo que incluye las oportunidades de aprendizaje a las que los estudiantes están expuestos—, la organización del aula, las prácticas de seguimiento y evaluación, el aprendizaje organizativo —incluyendo las oportunidades para el desarrollo profesional de docentes y directivos—, el compromiso e implicación de la comunidad educativa y los recursos educativos. Todos estos elementos —que dan cuenta de algunas de las principales dimensiones del proceso educativo, pero dejan fuera las variables de contexto— son reconocidos hoy en día como claves para generar una buena experiencia educativa y aprendizajes óptimos entre los estudiantes.

El problema con esta perspectiva es, por un lado, que el énfasis casi exclusivo en los factores intraescolares ha llevado a descuidar los factores extraescolares —como, por ejemplo, las características familiares y demás elementos del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes— y, sobre todo, la forma en que escuelas y contextos interactúan dando lugar a dinámicas específicas que afectan la organización escolar, las prácticas pedagógicas y la experiencia educativa de los estudiantes. Si aceptamos los elementos mencionados por Murillo (2008), ¿cómo determinar qué permite que unas escuelas logren establecer buenas prácticas y otras no? Como señalan Thrupp y Lupton (2006: 308),

usualmente hay mucha más discusión acerca de las variaciones en las características internas de la organización y de las prácticas escolares (ej. aspectos del liderazgo, la administración o la pedagogía) que acerca de los distintos contextos que pueden explicar estas variaciones. Estos elementos contextuales incluyen diferencias en las características de la composición escolar (nivel socio-económico, etnicidad, turbulencia<sup>1</sup> ...)

---

1 En la literatura, la «turbulencia» hace referencia al nivel de movilidad de los estudiantes de una escuela a otra. Por ejemplo, cuando un estudiante cambia de escuela con mucha frecuencia se dice que tiene una trayectoria turbulenta, o las escuelas con una alta tasa de rotación de sus estudiantes pueden ser calificadas como escuelas con una población turbulenta.

y en las características de la ubicación de las escuelas (si son urbanas o rurales, el tipo de políticas regionales o locales a las que están expuestas, etc.).

Este énfasis casi exclusivo en los factores intraescolares ha sido particularmente grave, dada la influencia que el enfoque de eficacia escolar ha tenido sobre la formulación de políticas educativas, y que se explica, en buena medida, por la aparente capacidad de este enfoque de proponer recetas de política genéricas. Al descuidar los efectos de los contextos sobre las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, las políticas genéricas surgidas desde la investigación sobre eficacia escolar no solo no han tenido el éxito esperado, sino que con frecuencia han contribuido a acentuar las diferencias entre escuelas.

Como señalan Lauder y otros (2010), el debate entre la perspectiva de eficacia escolar y la perspectiva sociológica que resalta los efectos de la composición escolar y del contexto es crucial para la política educativa, pues determinará el énfasis que las políticas pongan en mejorar la gestión escolar y el desempeño docente, el tipo de exigencias que se les plantee a escuelas con distintas características, así como la puesta en marcha —o no— de acciones orientadas a compensar —por ejemplo, mediante estrategias y financiamiento diferenciado— las diferencias entre escuelas que atienden a alumnos con distintas características.

## **2. Ideas recientes sobre la relación entre composición escolar y dinámicas intraescolares**

El estudio de los efectos de la composición escolar sobre los resultados de aprendizaje se convierte en uno de los principales campos de investigación educativa a partir del trabajo seminal de Coleman y otros (1966) respecto al significado de la igualdad de oportunidades en la educación. En dicho trabajo, los autores plantean una hipótesis según la cual el grupo de pares



con el que los estudiantes comparten el espacio de la escuela tiene un impacto importante en su motivación, sus aspiraciones y sus actitudes hacia la educación, y con ello sobre su rendimiento educativo.

En los casi 50 años que han transcurrido desde la publicación de Coleman, diversos estudios realizados desde la sociología de la educación han buscado poner a prueba esta hipótesis. Como vimos, la investigación sobre eficacia escolar surge justamente como una reacción a las ideas originales de Coleman, e intenta encontrar aquellos factores en los que las escuelas sí pueden marcar la diferencia con respecto a los resultados de aprendizaje. A lo largo de este tiempo, las perspectivas —tanto conceptuales como metodológicas— a partir de las cuales se analizan los efectos de la composición escolar han tenido un desarrollo notable.

Uno de los problemas de la formulación inicial de Coleman es que planteaba una relación demasiado lineal entre la composición escolar y el rendimiento educativo, lo que lo llevaba a caer en un determinismo similar, aunque inverso, al que encontramos en la investigación sobre eficacia escolar. La investigación más reciente ha mostrado que dicha relación es mucho más compleja e indirecta: el contexto y la composición escolar impactan en el aprendizaje mediante sus efectos en la organización interna de las escuelas; es decir, justamente en aquellos factores —el liderazgo, el clima escolar, las expectativas docentes, etcétera— que la investigación sobre eficacia escolar resalta como características fundamentales de una escuela buena o «exitosa». Una de las conclusiones más fuertes a las que se llega, entonces, es que «muchos de los factores identificados por la investigación sobre eficacia y mejoramiento escolar son difíciles de replicar porque si bien ocurren en las escuelas, no son, sin embargo, *causados por* las escuelas» (Thrupp y Lupton 2006: 310).

Al respecto, Thrupp, Lauder y Robinson (2002: 484) señalan lo siguiente:

Lo que esta reformulación de la hipótesis original sobre los efectos de la composición escolar sugiere es que esta puede tener efectos más amplios sobre la organización escolar y el rendimiento educativo de lo

que Coleman et al. originalmente pensaron. [...] la literatura sugiere que los efectos de la composición van más allá de los procesos de influencia mutua [entre pares] que se dan al interior del aula y de la escuela, y afectan también a los procesos pedagógicos, a la organización escolar y a los procesos administrativos.

Si bien la investigación sobre los efectos de la composición escolar se ha concentrado sobre todo en la composición socioeconómica de los estudiantes, en años recientes la perspectiva se ha ampliado para incluir otros elementos contextuales como la etnicidad, la habilidad previa, la presencia de necesidades especiales de aprendizaje, las dinámicas familiares y locales, y las características de los mercados educativos. Lo que se plantea es que estos elementos del contexto afectan las prácticas intraescolares y dan lugar a dinámicas organizacionales y a resultados de aprendizaje igualmente específicos.

Una de las revisiones más exhaustivas de los hallazgos de la investigación sobre los efectos de la composición escolar y el contexto se puede encontrar en Thrupp, Lauder y Robinson (2002). En dicha revisión encontramos que, ya desde la década de 1980, se dieron a conocer importantes estudios que avalan la hipótesis de que los efectos de la composición escolar sobre el rendimiento se revelan en forma indirecta, a partir de su influencia sobre los procesos intraescolares. Estudios como los de Barr y Dreeben (1983), y Bryk, Lee y Smith (1990), por ejemplo, muestran de qué manera las características de los estudiantes influyen significativamente en la oferta curricular de las escuelas, así como en el trabajo de los docentes, cuyas decisiones pedagógicas —contenido, ritmo, organización del aula, etcétera— y expectativas con respecto a las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes están fuertemente influenciadas por su percepción de las características de ellos y sus familias.

En el caso de Bryk y otros (1993), los autores comparan el rendimiento de alumnos de escuelas católicas y no-católicas. Si bien encuentran un efecto significativo de la composición socioeconómica sobre el rendimiento en general, encuentran un mayor rendimiento en las escuelas católicas, que ellos atribuyen al «ambiente normativo» de estas, que permite «minimizar

los problemas de disciplina, y facilita la realización del trabajo académico» (270). Según los autores, ello se explica por la relación cercana entre la escuela y la familia, característica de estos centros educativos. Esta relación estrecha entre ambos ámbitos ha sido resaltada por la literatura como un factor importante para la eficacia escolar. Sin embargo, no se trata de una relación fácil de construir y menos aún de replicar. La conclusión de los autores es que las familias de las escuelas católicas con mayor rendimiento presentan características particulares que facilitan este tipo de relación estrecha con la escuela. Esto llevó a Thrupp y otros (2002: 492) a afirmar que, en general, «las escuelas forman subconjuntos auto-seleccionados [de familias] que permiten la mediación de los efectos de composición en las escuelas católicas explicando, así, su mejor rendimiento».

Este es un hallazgo interesante y que, en un contexto como el peruano, podría explicar el mejor rendimiento de escuelas como las de Fe y Alegría y otras redes de escuelas parroquiales católicas, que a pesar de que trabajan con alumnos de contextos vulnerables, logran mejores rendimientos que otras escuelas públicas con una composición similar. Si bien autores como Lavado, Cueto y otros (2015) atribuyen esto únicamente al modelo de gestión de estas escuelas, es sabido que los colegios Fe y Alegría mantienen un patrón de relación muy estrecho con las familias de sus estudiantes, algo que no siempre resulta fácil de establecer y que podría indicar la existencia de patrones de autoselección entre las familias que buscan matricular a sus hijos en estas escuelas.<sup>2</sup> Este tipo de hallazgos podrían ser significativos también para el Perú, donde Balarin y Cueto (2007) encontraron serias limitaciones en las posibilidades de un grupo de padres de familia en situación de pobreza para participar en la educación de sus hijos, tema que discutiremos más adelante.

En un estudio de gran escala, Sui-Chu y Willms (1996) analizan la información proveniente del Estudio Longitudinal Nacional sobre Educación (NELS por sus siglas en inglés) que contiene una muestra representativa de las escuelas de Estados Unidos, compuesta por 24 599 estudiantes de octavo

---

2 Más adelante revisamos algunos estudios nacionales que exploran los patrones de relación entre las familias y las escuelas, y que parecen apuntar en esta dirección.

grado, para investigar las variaciones en el involucramiento de los padres de familia en la educación de sus hijos. Uno de los principales hallazgos del estudio es que la composición social de la escuela —medida a partir del indicador de nivel socioeconómico (NSE) promedio— está asociada con diferencias igualmente notorias en la participación de las familias, lo que tiene, a su vez, efectos importantes en el aprendizaje.

La otra cara de la moneda es un estudio de Pong (1998) también basado en la muestra NELS, que analizó el efecto de la estructura familiar —en especial de las familias monoparentales— sobre los resultados de aprendizaje, comparando familias provenientes de distintos NSE. Uno de los hallazgos de este estudio es que los colegios con altas concentraciones de familias monoparentales tienen «relaciones económicas e interpersonales tan bajas que no logran atraer a buenos profesores», lo cual «sugiere que hay un efecto de chorreo [de la composición escolar] hacia el reclutamiento de docentes y otro personal de las escuelas» (Thrupp, Lauder y Robinson 2002: 493).

En un estudio internacional que incluyó información para Bélgica, Estados Unidos, Francia, Ontario y Nueva Zelanda, Zimmer y Toma (2000) fueron los primeros en examinar los efectos de la composición escolar de forma comparada. El estudio incluyó medidas de NSE y de rendimiento previo de los alumnos. Los autores encontraron que a más alto el resultado promedio de los compañeros de clase, más alto el nivel de rendimiento de los alumnos en general; y que cuando las clases mezclan a alumnos de alto y bajo rendimiento, los alumnos de menor rendimiento obtienen la mayor ventaja. Al igual que Summers y Wolfe (1977), los autores encontraron que los estudiantes con menor rendimiento obtienen mejores resultados cuanto más alto es el rendimiento de sus compañeros.

Estos estudios plantean una serie de preguntas acerca de cómo potenciar el aprendizaje de todos los estudiantes a partir de estrategias de agrupación al interior del aula. Es decir, se pueden obtener ganancias de aprendizaje al optimizar la mezcla de estudiantes en relación con el nivel educativo de los padres y el rendimiento previo de los alumnos.

Más allá de los efectos específicos encontrados por los estudios realizados en Estados Unidos, la conclusión más importante a la que estos estudios

llegan es que sí existe un efecto significativo de la composición escolar, que se produce al margen del rendimiento previo de los alumnos, así como de sus características socioeconómicas individuales. Willms (2004: 42) plantea una versión clara y sucinta de esta idea:

Las escuelas con una composición socioeconómica o de habilidad más alta tienen ventajas asociadas a su contexto: en promedio, tienden a tener mayor apoyo de parte de los padres de familia, menos problemas de disciplina, y un clima que conduce al aprendizaje. También tienden a atraer y retener maestros talentosos y motivados. Hay además efectos de pares que tienen lugar cuando alumnos inteligentes y motivados trabajan juntos.

Hoy en día, muchos investigadores buscan tender puentes entre ambos enfoques —el de eficacia y el que resalta los efectos de la composición escolar— y buscan explicar el rendimiento a partir de una mirada tanto a las variables vinculadas con elementos contextuales como a las variables intraescolares. Thrupp y Lupton (2006) mencionan diversos estudios realizados desde la perspectiva de la eficacia escolar en los que esto es así, y señalan que incluso la Oficina de Estándares en Educación del Reino Unido está dejando de lado la perspectiva genérica de políticas de eficacia y mejoramiento escolar en favor de políticas algo más contextualizadas, que toman en cuenta los hallazgos de la investigación sobre los efectos de la composición escolar. Entre estos hallazgos se encuentran evidencias acerca de «la influencia de factores no-educativos provenientes del contexto de la escuela (como son el barrio, la familia, el grupo de pares, por ejemplo) sobre los procesos escolares y sobre los resultados educativos» (117).

Así, no se trata de reducir la escuela a su contexto. Lo que la investigación sobre composición escolar plantea es que no existe una relación directa entre contexto y rendimiento, sino que el contexto y la composición —tanto de la escuela como del aula— influyen en la organización y en los procesos pedagógicos que se producen en cada uno de estos ámbitos. El reto es desarrollar modelos y metodologías que permitan comprender cada vez

mejor la forma en que los factores contextuales interactúan con los factores intraescolares —organización, pedagogía, clima escolar, etcétera— para producir determinados patrones de rendimiento.

Un estudio que busca determinar de qué modo se produce la relación entre la composición escolar y el rendimiento es el de Opdenakker y Van Damme (2001 y 2000). La estrategia de las autoras es analizar primero el efecto del NSE promedio de la escuela —léase la composición social— en los procesos escolares, y luego el efecto combinado de ambos sobre el rendimiento. Un punto interesante es que las variables utilizadas para analizar los procesos escolares se derivan de una revisión de la literatura sobre eficacia escolar. En su análisis, las autoras incluyen variables como las siguientes:

- La cooperación, el consenso y la cohesión entre el personal docente. La cooperación entre el personal docente con respecto a métodos de enseñanza y resolución de problemas del alumnado.
- El énfasis en la disciplina y en el aprendizaje de los contenidos curriculares. Incluye la idea de la orientación hacia el éxito, las expectativas respecto al aprendizaje, pero también el predominio de las nociones de enseñanza más tradicionales o más holísticas.
- La atención prestada a las diferencias entre los alumnos y en su desarrollo.
- El ambiente de enseñanza ordenado. Este es un indicador de clima escolar que incluye variables como la atmósfera ordenada, el clima de aula y el tiempo efectivo de aprendizaje.

En los cuestionarios a docentes aplicados como parte del estudio, las autoras incluyeron dos conjuntos adicionales de variables que permitieron construir un indicador del énfasis puesto por las escuelas en la educación cultural y en la creatividad, así como en la educación moral y social, y en el desarrollo personal. Según las autoras, la inclusión de estos indicadores referidos al posible énfasis en aspectos no-cognitivos de la educación se hizo a partir de la hipótesis de que «los colegios con un alto énfasis en estos

aspectos podrían tener un impacto positivo en el bienestar de sus estudiantes y, en consecuencia, un impacto positivo en su rendimiento» (Opdenakker y Van Damme 2001: 413).

Este estudio presenta un particular interés porque logra articular metodológicamente muchas de las ideas expuestas con anterioridad, y establece puentes claros y concretos entre las investigaciones sobre eficacia escolar y sobre composición escolar.

Si la composición de la escuela tiene su propia influencia sobre el rendimiento de los estudiantes [a partir del efecto de pares] y tiene también una relación con las características de los procesos escolares [los factores asociados de la literatura sobre eficacia escolar], las variables de composición no pueden ser ignoradas desde la perspectiva de eficacia escolar [y, de modo más general, por las explicaciones del rendimiento educativo], ni tampoco se pueden ignorar las relaciones entre composición y variables de proceso. De otro modo, la realidad compleja de la eficacia escolar se verá distorsionada, llevando a conclusiones incorrectas (Opdenakker y Van Damme 2001: 422).

Ahora, estas ideas, como señalamos antes, toman distancia también de las miradas derrotistas según las cuales es poco lo que los docentes y las escuelas pueden hacer para ayudar a alumnos de contextos vulnerables. En términos de sus implicancias para las políticas de mejoramiento escolar y capacitación docente, el estudio de Opdenakker y Van Damme plantea que, si bien «la composición escolar puede ser un factor disruptivo para la implementación de programas de mejoramiento escolar o docente», lo que esto implica es que «algunas escuelas o docentes necesitan más apoyo, probablemente más especializado, que otras [justamente] por las características de la composición de sus aulas o escuelas» (Opdenakker y Van Damme 2001: 422).

Algo que conviene resaltar aquí es que este tipo de conclusiones no implican que la escuela no puede «compensar por la sociedad», al menos en

cierta medida; es decir, no implican que las escuelas y los maestros no puedan hacer nada para promover que los alumnos de contextos vulnerables aprendan y logren buenos niveles de rendimiento. Lo que la conclusión sí implica es que para que las escuelas y los maestros puedan enfrentar los retos surgidos del trabajo con alumnos de contextos vulnerables es necesario desplegar estrategias adecuadas, que pueden ir desde el financiamiento y apoyo diferenciado para escuelas de diferentes contextos hasta la implementación de estrategias o programas específicamente orientados a compensar —al menos en cierta medida— las carencias de ciertos grupos. Aquí, sin embargo, es importante no caer en responsabilizar excesivamente a la escuela, pues es evidente que muchas de esas estrategias requerirán una acción intersectorial coordinada, así como el apoyo de otras instancias relevantes como la sociedad civil y la cooperación internacional.

En este sentido, la investigación sobre composición escolar también busca contribuir a que se formulen políticas. Sin embargo, a diferencia de las contribuciones realizadas desde la mirada de la eficacia escolar, no plantea recetas genéricas de buenas prácticas replicables a cualquier escuela, sino que resalta más bien la necesidad de desarrollar evaluaciones, políticas y prácticas educativas más contextualizadas.

Al tomar en cuenta los factores contextuales, las evaluaciones de rendimiento podrán ser más justas en sus apreciaciones acerca de lo que las escuelas están haciendo o no, y podrán proveer mayores y mejores pistas con respecto al porqué algunas escuelas tienen éxito y otras no, con lo cual facilitarán la formulación de políticas realmente capaces de atender las necesidades de distintos contextos.

En una reflexión acerca de qué significa hablar de políticas y prácticas educativas más contextualizadas, Thrupp y Lupton (2006) se preguntan si esto quiere decir acaso que no puede haber modelos de buenas prácticas que se puedan seguir, y su respuesta es que esto no es necesariamente así:

Lo más plausible es que encontremos buenas prácticas para ciertos colegios, agrupados en clústers con características similares, lo cual



plantea un término medio entre las versiones completamente genéricas de «buenas prácticas» y una versión completamente individualizada de lo que ocurre en las escuelas. Sin embargo, dado que la investigación y la política de eficacia y mejoramiento escolar han sido tan genéricas en su mirada, estos ejemplos contextualizados no se han hecho evidentes (317).

El último punto que vale la pena mencionar aquí y que, como veremos, resulta particularmente relevante para entender los efectos de la composición escolar y el contexto en un sistema educativo como el peruano, surge de un estudio de Benito y otros (2014) que estima los efectos de la segregación escolar sobre el rendimiento estudiantil en 16 países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Los autores concluyen que a mayor grado de segregación de los sistemas educativos, las escuelas tenderán a ser más diferentes entre sí, pero más homogéneas en su interior; es decir, las escuelas tenderán a polarizarse o agruparse en escuelas que atienden a determinados tipos de poblaciones. En los contextos más segregados, los autores encuentran que la composición escolar tiene efectos particularmente negativos para los estudiantes de grupos vulnerables, que quedan agrupados en ciertas escuelas con pares cuyas características —sociales, étnicas, raciales, etcétera— son similares.

Kahlenberg (2013: 5) hace eco de estas ideas cuando sostiene que los alumnos de nivel socioeconómico (NSE) bajo son más sensibles a los efectos de la composición escolar:

La investigación sugiere que los estudiantes de NSE bajo se pueden beneficiar de entornos escolares económicamente mixtos, y que los estudiantes de NSE medio y alto no se ven afectados negativamente. Esto ocurre por dos razones. La primera es que la mayoría numérica marca el tono de la escuela: los efectos negativos de la pobreza concentrada ocurren solo cuando hay una clara mayoría de estudiantes pobres. En segundo lugar, los estudiantes de NSE medio y alto son

menos susceptibles a las influencias de la escuela [...] Esta «sensibilidad diferenciada» [...] se explica porque las aspiraciones y el rendimiento están bastante mejor establecidos para aquellos niños de contextos familiares sólidos; mientras que aquellos de contextos familiares más débiles, que pasan menos tiempo bajo supervisión adulta, son más susceptibles a la influencia de los pares.

Pero también, como vimos, porque el NSE promedio de la escuela y la concentración de determinadas características contextuales afectan la organización y los procesos educativos al interior de los centros educativos.

### **3. ¿Qué sabemos acerca de la influencia de la composición escolar y el contexto en los procesos educativos peruanos?**

En el Perú, las explicaciones sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes han estado más claramente alineadas con la perspectiva de la eficacia escolar. Sin embargo, existen diversos estudios nacionales —incluso entre los que se concentran en el análisis de factores asociados— que apuntan a la necesidad de tomar en cuenta elementos del contexto para entender el rendimiento y los procesos educativos.

En uno de los primeros ejercicios de análisis de los factores asociados al rendimiento educativo, Benavides y otros (2004) subrayan la importancia de las variables de contexto y composición escolar, y ponen especial énfasis en las diferencias contextuales entre escuelas rurales y urbanas. En las primeras, las características culturales y lingüísticas, la importancia prestada a la participación de los niños en las tareas del hogar, la escasa orientación y dedicación a la educación escolar dentro del hogar, se van acumulando para dar lugar a procesos y a una experiencia educativa completamente distinta de la que se produce en las escuelas urbanas. A esto se suman las características de infraestructura —por lo general precarias— y de modalidad —multigrado— de muchas escuelas rurales.

Varios otros trabajos exploran diversos aspectos de cómo los factores contextuales impactan sobre las posibilidades de aprendizaje de los niños de escuelas rurales. Por ejemplo, Benavides, Olivera y Mena (2006), en un estudio fuertemente influenciado por el trabajo de Lareau (1987), analizan la forma en que el capital cultural y las prácticas educativas de familias rurales influyen sobre el aprendizaje escolar. Los autores enfatizan la distancia entre la cultura escolar y la cultura de las familias rurales, que determina que la expectativa de que estas últimas se involucren más en la educación formal de sus hijos sea una meta muy difícil de lograr. Lo interesante es que esto ocurre en un contexto en el que, en términos generales, los padres de familia tienen altas expectativas con respecto a la trayectoria educativa de sus hijos; sin embargo, estos deseos no se traducen en prácticas que contribuyan a estas trayectorias.

Dos estudios que apuntan quizá en la línea de lo planteado con respecto a la influencia del contexto en los procesos educativos son los de Balarin y Benavides (2007), y Balarin y otros (2010). A partir de un análisis de las prácticas docentes en escuelas secundarias rurales, los autores encontraron que los docentes, de manera regular, «diagnostican» las dificultades de sus alumnos para aprender determinados contenidos, y reajustan —hacia abajo— sus expectativas respecto a lo que ellos pueden aprender, con lo cual también reducen la amplitud de la cobertura curricular. Entonces, los niños de estas escuelas no solo enfrentan mayores dificultades para acceder a la cultura escolar, sino que cuentan con menos oportunidades de aprendizaje en la escuela.

Esto coincide con lo planteado por Cueto y otros (2006 y 2013), quienes a partir de un análisis de cuadernos de trabajo de niños de primaria encontraron que los estudiantes de contextos socioeconómicos más bajos suelen resolver un número menor de ejercicios que sus pares de escuelas con NSE más alto. En el segundo estudio, los autores establecen que el índice de pobreza de las familias predice el número de ejercicios que los niños realizarán en la escuela.

Volviendo al tema de la participación de las familias en la educación escolar, ya sea en actividades de la escuela o desde su rol en la casa, un estudio

de Balarin y Cueto (2007: 36) sobre la calidad de la participación de las familias en la educación concluye que «Las familias con menores recursos parecen estar muy poco preparadas para apoyar adecuadamente a sus hijos y para involucrarse en cuestiones relacionadas con la escuela, así como para aprovechar las oportunidades que ofrecen las escuelas». Esto coincide con otras investigaciones que señalan que los padres de familia de grupos desfavorecidos experimentan mayores dificultades para la comunicación y para la cooperación con la escuela (Smit y otros 2007, Driessen, Smit y Slegers 2005, Lareau 1987), algo que, según la investigación sobre eficacia escolar, es crucial.

Miranda (2008) realiza un balance de los estudios sobre factores asociados realizados en el Perú. La autora toma como punto de partida una cita de Ravela (2006) que hace eco de varias de las ideas planteadas por la literatura internacional:

Una debilidad que caracteriza a muchos de los estudios de factores asociados es su pretensión de elaborar un «modelo» universal que explique los resultados de escuelas de muy diverso tipo, lo cual implica un fuerte grado de sobregeneralización. La realidad educativa, en cambio, es muy diversa, y lo que favorece el aprendizaje en ciertos contextos puede no hacerlo en otros (246).

Con esta idea en mente, Miranda, a partir de un análisis de los resultados de las evaluaciones nacionales de rendimiento, señala que, en el Perú, las características de los estudiantes —que a su vez reflejan muchas de las características, sobre todo socioeconómicas y culturales, de sus contextos— tienen un peso mayor en la explicación del rendimiento que los factores asociados a los procesos escolares. La autora señala además que

el hecho de que la escuela explique un porcentaje significativo de las diferencias del rendimiento no significa que dicho porcentaje sea totalmente atribuible a los procesos pedagógicos que se dan en su interior. [...] parte importante de dicho porcentaje se explica por

variables que no son parte del proceso educativo y que pueden ser consideradas, más bien, como insumos o características del contexto en el que se ubica la escuela, tales como la composición socioeconómica del alumnado (11).

Otro punto importante que, según Miranda, se deriva del análisis de las evaluaciones nacionales es que el peso de la escuela sobre el rendimiento tiende a disminuir conforme los estudiantes avanzan en el ciclo escolar. Esto coincide y apoya la hipótesis de los efectos de la composición en tanto que, como muestran Thrupp y otros (2007),

es de esperar que el contexto tenga un efecto acumulativo a lo largo de la trayectoria escolar, y es muy distinto plantear la existencia de un importante efecto de la escuela en los primeros años de la escolaridad en comparación con lo que ocurre en la secundaria, momento para el cual los estudiantes han tenido ya varios años de experiencia educativa en contextos escolares más o menos favorables (321).

Miranda atribuye el peso acumulativo del nivel socioeconómico sobre el rendimiento a que «en nuestro sistema educativo opera una suerte de mecanismo de selección en el tránsito del ciclo escolar que implica que la población atendida por las escuelas se vuelva cada vez más homogénea hacia el final de la educación básica» (2008: 10). Un punto importante en el que Miranda hace énfasis es que «incluso a nivel primario, las diferencias de rendimiento atribuidas a las características individuales de los estudiantes se incrementan cuando las poblaciones son más homogéneas» (2008: 9).

Este es un punto clave para entender la medida en que la composición escolar y los factores contextuales pueden adquirir un peso aun mayor para los estudiantes de contextos vulnerables de un país como el Perú. A las ideas planteadas por Miranda podemos sumarles, hoy en día, dos estudios clave realizados a partir del análisis de la información recogida como parte de las pruebas PISA. Uno es el estudio de Benavides, León y Etesse (2014),

que analiza los efectos de la desigualdad y la segregación educativa sobre el rendimiento a partir de un análisis de los resultados de una muestra de países que participaron en las pruebas PISA 2009. Los autores encuentran que, en comparación con otros países de la región, el Perú es el país en el que el NSE está más fuertemente asociado con el rendimiento estudiantil. Los autores atribuyen esto a que el Perú tiene también el sistema educativo más segregado y desigual de la región.

Estos hallazgos coinciden con la idea de que, a más segregación, mayor es también la influencia del NSE sobre el rendimiento educativo. A esto se suma el efecto asimétrico de la segregación, es decir, el hecho de que la segregación afecta de manera particularmente negativa a los niños de grupos vulnerables concentrados en escuelas con pares de características similares.

El otro estudio que llega a conclusiones similares es el de Rivas (2015), que a partir de un análisis de la trayectoria de siete países en las pruebas PISA, entre los años 2000 y 2015, muestra que el Perú es el país donde más aumentó la segregación educativa, a pesar de que muchos otros indicadores mejoraron.<sup>3</sup>

Si la segregación escolar determina la existencia de subsectores de la oferta educativa en los que se concentran determinadas características contextuales —bajos NSE, pero también una serie de otras características asociadas a la condición de pobreza de los alumnos y de los contextos donde viven—, esto explicaría algunos análisis recientes que muestran que los resultados educativos están claramente asociados a los contextos donde operan las escuelas.

Algunos análisis recientes, realizados a partir de las evaluaciones censales de rendimiento, muestran que, en clara oposición con el sentido común extendido con respecto a las bondades de la gestión educativa privada, las escuelas privadas ubicadas en distritos de la ciudad de Lima de nivel socioeconómico bajo obtienen resultados iguales o menores que las escuelas

---

3 En otro trabajo, Balarin (2014), planteó algunas hipótesis con respecto a la posible relación entre el aumento de la segregación y la presencia, cada vez más extendida, del mercado de educación privada en el país.

públicas de esos mismos distritos. Ñopo (2014), por ejemplo, muestra que, en la ciudad de Lima, a mayor grado de pobreza del distrito donde se encuentran las escuelas, menor es el rendimiento de los estudiantes, y viceversa. Más recientemente, el autor ha empezado a extrapolar estos hallazgos a nivel nacional, con resultados que confirman la tendencia a la asociación positiva entre pobreza y bajo rendimiento en las pruebas estandarizadas.

La explicación de este vínculo entre pobreza y rendimiento podría encontrarse, justamente, en los efectos de la composición escolar y en la forma en que esta afecta no solo la experiencia individual de los estudiantes por la influencia del grupo de pares con el que asisten a la escuela, sino también por el efecto de la composición sobre la organización escolar y las prácticas pedagógicas.

#### **4. ¿Pueden las políticas y las escuelas responder a la diversidad contextual? Reflexiones finales y algunos puntos de partida para considerar la composición escolar y los contextos desde las políticas y las prácticas educativas**

La idea de que el grado de ruralidad y las características de la composición étnica de las escuelas afecta los aprendizajes y de que se requiere, por tanto, financiamiento y políticas diferenciadas, es, hoy en día, bastante aceptada. Ya desde hace algunos años esta idea se ha empezado a traducir en programas —como el Programa de Educación y Logros del Aprendizaje (PELA), el Proyecto de Educación de Áreas Rurales (PEAR), Soporte Pedagógico Intercultural, entre otros— que buscan dar respuesta a los retos de dicha diversidad. Sin embargo, lo que hemos sugerido hasta aquí es que sería conveniente empezar a considerar los efectos de la composición y el contexto haciendo diferencias también a partir del grado de pobreza de la población a la que las escuelas atienden, así como de otras características relevantes que pueden ir desde la infraestructura hasta patrones de organización familiar, la incidencia de violencia infantil o familiar, entre otros. En la actualidad,

programas como Soporte Pedagógico —que se viene implementando en las escuelas primarias polidocentes urbanas del país— no hacen diferencias, por ejemplo, entre escuelas situadas en zonas urbano-marginales y escuelas situadas en zonas urbanas más consolidadas o que atienden a estudiantes de sectores socioeconómicos medios; o entre regiones y ciudades en las cuales el acceso a servicios básicos y la incidencia de pobreza son bastante distintos.

Este planteamiento, por supuesto, y como señalaban Thrupp y Lupton (2006), no implica pasar a un esquema de política individualizada para cada escuela, lo cual sería claramente inviable. Lo que implica es la necesidad de empezar a desarrollar caracterizaciones algo más acotadas de la realidad educativa en diferentes contextos territoriales, que permitan, a su vez, definir conjuntos o clústeres de escuelas ubicadas en territorios que comparten características similares —de pobreza, infraestructura, desarrollo económico, etcétera—, y desarrollar políticas algo más contextualizadas.

En el Perú existen ya algunos ejercicios de este tipo —como la *Caracterización territorial para la gestión del sector Educación* preparada por Steinberg y Moreno (2015) —, que podrían servir como insumos para la reflexión y el desarrollo de políticas educativas más contextualizadas. Pero es necesario también avanzar en el recojo de datos algo más finos en el nivel de las escuelas, que permitan caracterizar su composición interna y comprender mejor los factores que pueden estar detrás de las diferencias de rendimiento de los estudiantes, y plantear políticas compensatorias para aquellas escuelas que concentran a alumnos con características vulnerables.



## Referencias bibliográficas

- Archer, Margaret S. (1995). *Realist social theory: the morphogenetic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Balarin, María (2014). *The default privatization of Peruvian education and the rise of low-fee private schools: better or worse opportunities for the poor?* ESP Working Papers, 65. OSF.
- Balarin, María y Martín Benavides (2010). Curriculum reform and the displacement of knowledge in Peruvian rural secondary schools: exploring the unintended local consequences of global education policies. *Compare*, 40(3), 311-325.
- Balarin, María; Martín Benavides, Heidi Rodrich y Vanessa Ríos (2007). Prácticas docentes en colegios secundarios rurales. En Martín Benavides (Coord.). *Estudio sobre la oferta y demanda de educación secundaria en zonas rurales*. Lima: Ministerio de Educación.
- Balarin, María y Santiago Cueto (2007). *The quality of parental participation and student achievement in Peruvian government schools*. Working Paper, 35. Oxford: Young Lives.
- Barr, Rebecca y Robert Dreeben (1983). *How schools work*. Chicago: University of Chicago Press.
- Benavides, Martín; Daniel Caro, Giuliana Espinosa, Liliana Miranda, Mary Tam, Daniela Zacharías y Gloria Zambrano (2004). *Factores asociados al rendimiento estudiantil: resultados de la evaluación nacional 2001*. Lima: Ministerio de Educación. Unidad de Medición de la Calidad Educativa.
- Benavides, Martín; Inés Olivera y Magrith Mena (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 Martín Benavides (Ed.). *Los desafíos de la escolaridad en el Perú. Estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias* (pp. 157-201). Lima: GRADE.

- Benavides, Martín; Juan León y Manuel Etesse (2014). *Desigualdades educativas y segregación en el sistema educativo peruano: una mirada comparativa de las pruebas PISA 2000 y 2009*. Avances de Investigación, 15. Lima: GRADE.
- Benito, Ricard; Miquel Àngel Alegre e Isaac González-Balletbó (2014). School segregation and its effects on educational equality and efficiency in 16 OECD comprehensive school systems. *Comparative Education Review*, 58(1), 104-134.
- Bernstein, Basil (1970). Education cannot compensate for society. *New society*, 15(387), 344-351.
- Bernstein, Basil (1960). Language and social class. *The British Journal of Sociology*, 11(3), 271-276.
- Bourdieu, Pierre (1997). Cultural reproduction and social reproduction. En A. H. Halsey y Jerome Karabel (Eds.). *Power and ideology in education* (pp. 487-511). New York: Oxford University Press.
- Bowles, Samuel y Herbert Gintis (2002). Schooling in capitalist America revisited. *Sociology of Education*, 75(1), 1-18
- Bowles, Samuel; Herbert Gintis y Melissa Osborne Groves (2010). *Unequal chances: family background and economic success*. Princeton: Princeton University Press.
- Bryk, Anthony S.; Valerie Lee y Peter B. Holland (1993). *Catholic schools and the common good*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryk, Anthony S.; Valerie Lee y J. Smith (1990). High school organization and its effects on teachers and students: an interpretive summary of the research. En William Clune y John Witte (Eds.). *Choice and control in American education: the theory of choice and control in education* (pp. 135-226). London: The Falmer Press.
- Coleman, James S. (1968). Equality of educational opportunity. *Integrated Education*, 6(5), 19-28.

- Coleman, James S.; Ernest Q. Campbell, Carol Hobson, James McPartland, Alexander M. Mood, Frederic D. Weinfeld y Robert L. York (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Department of Health, Education and Welfare.
- Cueto, Santiago; Cecilia Ramírez y Sandra Azañedo (2006). Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en comunicación integral de estudiantes en tercer y cuarto grado de primaria en Lima y Ayacucho. En Martín Benavides (Ed.). *Los desafíos de la escolaridad en el Perú: estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias* (pp. 13-78). Lima: GRADE.
- Cueto, Santiago; Gabriela Guerrero, Juan León, Mayli Zapata y Silvana Freire (2013). *¿La cuna marca las oportunidades y el rendimiento educativo?: una mirada al caso peruano*. Documento de Investigación, 66. Lima, GRADE.
- Driessen, Geert; Frederik Smit y Peter Slegers (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509-532.
- Kahlenberg, Richard D. (2013). From all walks of life: new hope for school integration. *American Educator*, 36(4), 2-14, 40.
- Lareau, Annette (1987). Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73-85.
- Lauder, Hugh; Daphne Kounali, Tony Robinson y Harvey Goldstein (2010). Pupil composition and accountability: an analysis in English primary schools. *International Journal of Educational Research*, 49(2), 49-68.
- Lavado, Pablo; Santiago Cueto, Gustavo Yamada Fukusaki y Micaela Wensjoe (2015). *El efecto de Fe y Alegría sobre el desempeño escolar en segundo de primaria: explotando el sorteo en el ingreso como experimento natural*. Documento de discusión 1407. Lima: Universidad del Pacífico y GRADE.

- Lupton, Ruth (2004). *Schools in disadvantaged areas: recognising context and raising quality*. CASE Paper, 76. London: Centre for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics and Political Science.
- Miranda, Liliana (2008). Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicancias para la política educativa del Perú. En Martín Benavides (Ed.). *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate* (pp. 11-39). Lima: GRADE.
- Murillo, Javier (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina. En *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pp. 17-47). Santiago de Chile: OREAL/UNESCO y LLECE.
- Ñopo, Hugo (2014). *Próxima estación: menos desigualdad*. Recuperado de <http://blogs.iadb.org/educacion/es/2014/01/26/proxima-estacion-menos-desigualdad/>
- Opdenakker, Marie-Christine y Jan Van Damme (2001). Relationship between school composition and characteristics of school process and their effect on mathematics achievement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 407-432.
- Opdenakker, Marie-Christine y Jan Van Damme (2000). Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: similarities and differences between school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(2), 165-196.
- Pawson, Ray y Nicholas Tilley (1997). *Realistic evaluation*. London: Sage.
- Pong, Suet-ling (1998). The school compositional effect of single parenthood on 10th-grade achievement. *Sociology of Education*, 71(1), 23-42.
- Ravela, Pedro (2006). *Fichas didácticas para comprender las evaluaciones educativas*. PREAL.
- Rivas, Axel (2015). *América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Buenos Aires: CIPPEC.

- Smit, Friederik; Geert Driessen, Roderick Sluiter y Peter Slegers (2007). Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships. *International Journal About Parents in Education*, 1(0), 45-52.
- Steinberg, Cora y Martín Moreno (2015). *Caracterización territorial para la gestión del sector educativo peruano*. Lima: Proyecto FORGE-GRADE.
- Sui-Chu, Esther Ho y J. Douglas Willms (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126-141.
- Summers, Anita A. y Barbara L. Wolfe. (1977). Do schools make a difference? *The American Economic Review*, 67(4), 639-652.
- Thrupp, Martin; Hugh Lauder y Tony Robinson (2002). School composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37(5), 483-504.
- Thrupp, Martin y Ruth Lupton (2006). Taking school contexts more seriously: the social justice challenge. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 308-328.
- Thrupp, Martin; Ruth Lupton y Ceri Brown (2007). Pursuing the contextualisation agenda: recent progress and future prospects. En Tony Townsend (Ed.). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 111-126). Springer.
- Willms, J. Douglas (2004). *Monitoring school performance: a guide for educators*. London: The Falmer Press.
- Zimmer, Ron W. y Eugenia F. Toma (2000). Peer effects in private and public schools across countries. *Journal of Policy Analysis and Management*, 19(1), 75-92.





Este libro recoge los once balances de investigación presentados en la conferencia Avances Recientes en la Investigación y Políticas para el Desarrollo, organizada en el marco del 35 aniversario del Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).

Los textos de esta publicación buscan continuar satisfaciendo la demanda de conocimiento dirigida a sostener un debate más informado acerca de la política pública en el Perú. Esta discusión debe partir por reconocer la complejidad de los temas—educación, infancia, medioambiente y recursos naturales, programas sociales e instituciones—; la existencia de impactos heterogéneos en contextos políticos, sociales, económicos, culturales, institucionales y medioambientales diversos; y la necesidad de desplegar acciones de política articuladas para enfrentar los distintos retos.

Al mismo tiempo, los once ensayos son una muestra representativa de la producción académica reciente de GRADE.

ISBN: 978-9972-615-97-9



9 789972 615979