



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
E-ISSN: 1696-4713
RINACE@uam.es
Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Fernández Aguerre, Tabaré

Una aproximación a las relaciones entre clase social y habitus: las disposiciones académicas de los
alumnos iberoamericanos evaluados por PISA 2003

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 4, núm. 1, 2006,
pp. 71-94

Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140107>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

UNA APROXIMACIÓN A LAS RELACIONES ENTRE CLASE SOCIAL Y HABITUS: LAS DISPOSICIONES ACADÉMICAS DE LOS ALUMNOS IBEROAMERICANOS EVALUADOS POR PISA 2003

Tabaré Fernández Aguerre

En el marco de un proyecto que tiene como finalidad analizar comparativamente los efectos de la escuela sobre la distribución del conocimiento matemático entre los alumnos iberoamericanos evaluados por PISA 2003, este artículo cumple con dos objetivos. En primer lugar, se presenta un marco de referencia teórico por el cual se establece una conexión entre el concepto de habitus desarrollado por Pierre Bourdieu en el marco de su teoría de las prácticas y el concepto de “aprendizaje auto-regulado” que utiliza PISA desde 2000. En segundo lugar, se discuten empíricamente dos supuestos teóricos del concepto de habitus, pertinentes para el análisis de eficacia escolar: i) la endogeniedad de este concepto en un modelo multinivel; y ii) las relaciones entre habitus y clase sociales. Si bien una parte importante de este trabajo, el análisis empírico comparado y agregado, ya ha sido presentado por el documento Learning for Tomorrow’s World, capítulo3, en mi opinión ninguno de los dos puntos anteriores ha sido discutido desde el interés de la post-estructuralista que comienza a hacerse sentir en la investigación educativa.

La preocupación por hacer observables los efectos del habitus en el aprendizaje cubre un pertinente desplazamiento en la investigación sobre la eficacia escolar. Ésta, tradicionalmente inclinada a focalizar los efectos de la escuela más que de los atributos del nivel individual, ha considerado como un control aceptable la observación de la posición de clase de los alumnos en términos de lo que Giddens (1998) denominaría recursos. Sin embargo, en la teoría social contemporánea existe un consenso extendido de que el concepto de clase social no se agota en términos estructurales, y parecería más apropiado extender el análisis a otros aspectos que ordenan regularmente las prácticas de los sujetos dentro en distintos los campos y entre campos. Esta ha sido una de las justificaciones más atractivas de la introducción de la noción de habitus en la teoría de las prácticas de Bourdieu, así como la noción de código en Bernstein: resaltar la existencia de estructuras mentales, cognitivo-apreciativas, formadas en la experiencia de las condiciones materiales de existencia, y estructurante de las prácticas regulares; esquemas que delimitan lo adecuado (pensable, practicable) para determinados campos / contextos. Estas preocupaciones forman parte de una línea de desarrollo teórico-empírico que podría denominarse una nueva “sociología psicológica” (Lahire, 2005).

En este marco teórico, surgen tres grandes preguntas iniciales. Primero, sobre las posibles vinculaciones entre los conceptos de Bourdieu y el concepto de “aprendizaje auto-regulado”. En las secciones 1 y 2 argumento que, si bien la conceptualización que ahí se realiza tiene un origen teórico y disciplinar diverso, las nociones de “estrategias de aprendizaje” y “motivaciones” son perfectamente compatibles con el concepto de habitus. Una segunda pregunta específica, ya de corte empírico, remite a discutir si el concepto puede ser tratado como exógeno en un modelo multinivel de eficacia escolar. En la sección 3.1 de este artículo, propongo la técnica de descomposición de la varianza (HLM) que aporta evidencias sobre el carácter meramente individual del atributo. En tercer lugar, se indagará cuál

es la magnitud de la relación entre las disposiciones académicas y los recursos de clase social. En las secciones 3.3. y 3.4. se examinan las correlaciones por países entre disposiciones e indicadores de clase formados a partir de recursos (culturales y económicos) y de inserción ocupacional de los padres del alumno (según ISCO 88). Finalmente, los estudios de PISA 2000 y 2003 han discutido el muy crítico problema metodológico de la validez de constructo en el contexto de la investigación comparativa entre culturas. En la sección 3.5 sugiero que las distribuciones observadas en estos países podría interpretarse bajo tres hipótesis complementarias que harían plausible estos resultados precisamente haciendo ingresar la historia singular de cada sociedad y de cada sistema educativo iberoamericano.

1. ANTECEDENTES.

1.1. Potencia y limitaciones del análisis de clases en términos de recursos

Desde el punto de vista teórico, el análisis de los determinantes individuales y socio familiares del aprendizaje enfatiza alguna noción de estructura social amparada en una teoría más general de la estratificación social. Tanto en la tradición más estructuralista como en la tradición weberiana, el objetivo es dar cuenta de cómo las diferencias en el aprendizaje de los niños, están originadas en los recursos (de capital y códigos lingüísticos), en los ingresos corrientes o en las ocupaciones diferenciales con que cuentan los agentes adultos según las posiciones de clase social que ocupan. En cuanto a estructuras, éstas quedan localizadas conceptualmente fuera del individuo como estructura objetiva de recursos, más que referidas al individuo en tanto estructuras cognitivas o apreciativas; predomina una concepción de estructuras como restricciones que como habilitaciones para la acción. Claramente la teoría social contemporánea se ha extendido a una concepción más amplia de la estructuras como recursos y reglas (Giddens, 1998), en la que el proceso morfogenético del dualismo ocupa un lugar central en el análisis (Archer, 1995).

Desde el punto de vista de los modelos explicativos sobre el aprendizaje, tales teorías modelizan la estratificación social situando los factores determinantes como exógenos a la escuela. En consecuencia, la investigación educativa ha tendido a considerar la estratificación más bien como indicadores de los efectos de la desigualdad de las categorías externas sobre el aprendizaje, más que como factores de desigualdad creadas o recreadas internamente por las organizaciones escolares (en el sentido de Tilly, 2000).

Desde el punto de vista empírico, es un consenso extendido en la investigación educativa desde hace ya unos treinta años que la distribución de los niveles de logro cognitivos en los alumnos de primaria y secundaria está socialmente estratificada. Existe también poco espacio para dudar de la generalidad de esta afirmación: prácticamente en todos los estudios sobre determinantes del aprendizaje se reporta este hallazgo. Aunque fue motivo de un debate interesante a fines de los años ochenta, es difícil cuestionar si estos resultados se restringen sólo a las sociedades desarrolladas o si abarcan también a las sociedades subdesarrolladas: el *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS) y el *Programme for International Student Assessment* (PISA) replicaron la significatividad estadística de la relación en más de 40 países del mundo. Un resultado similar para América Latina fue aportado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación sobre la Calidad de la Educación (LLECE). Finalmente, la investigación también aportó evidencias que avalan la tesis de la estabilidad de mediano plazo de la estratificación social de los aprendizajes: Shavit y Blomfeld (1993) lo mostraron para largos períodos del siglo XX en 13 países desarrollados. Estudios de más corto plazo (10 años o menos) realizados sobre la base de evaluaciones nacionales de aprendizaje en América

Latina también confirman la tesis (McEwen y Carnoy, 1999; Vera, 1999; Mizala *et al.*, 2000, 2004; Cervini, 2002; Fernández, 2002; 2003, con la colaboración de Blanco, 2003). En el estudio comparativo en el que se basa este artículo, Fernández (2004) mostró adicionalmente tres hallazgos importantes sobre las características de la estratificación social determinante de los aprendizajes. Primero, que en Argentina, Chile, México y Uruguay existiría una misma estructura de clases subyacente al volumen de recursos y poco sensible a las definiciones operativas alternativas. Segundo, que efectivamente existía un moderado a fuerte condicionamiento de los recursos de la clase social sobre los aprendizajes en los países analizados. Tercero, que tal condicionamiento se presentaba con variaciones de interés entre países (desde el 8% máximo explicado en Argentina, el 12% en México; el 14% en Uruguay y el 19% en Chile) cuyo origen debía ser analizado apelando a variables de los otros niveles de análisis implicados en esta investigación.

Ahora bien, la anterior exposición deja en claro que la introducción de la estructura de clases en su dimensión de recursos, aún cuando es sustancialmente potente, deja sin explicar una porción importante de la varianza a nivel individual en la desigualdad de aprendizajes. Obviamente, esta es una valoración que se hace no sobre las cifras absolutas de la varianza explicada sino contra las pretensiones deterministas subyacentes con que se exponen las teorías analizadas. En este sentido, la consideración de otras perspectivas tiene un papel, tanto teórico como empírico, fundamental en la investigación educativa al menos por dos razones. Por un lado, porque más allá de cuál sea la tradición en el análisis de clases al que uno adhiera, el concepto de estructura y en particular el de estructura de clases no se agota en la dimensión material de los recursos, sino que exige introducir aspectos relativos a la racionalidad de las prácticas de clase. Por otro lado, porque desde una filosofía social progresista, el objetivo político es dar una explicación a los “casos desviados” e identificar los mecanismos que los producen.

El tema de las disposiciones me parece central tanto para explicar aprendizajes como para promover su mejoramiento. Es razonable sostener la hipótesis de que aquellos alumnos que desarrollan disposiciones de aprendizaje complejas y diversificadas o lo mismo, alcanzan un más alto grado de auto-regulación del aprendizaje, tendrán más altos niveles de logro cognitivo. Pero además, podemos proponer la hipótesis de que tendrán mayores probabilidades de éxito por su tránsito en la enseñanza media y de titulación en la terciaria, dado que estarían relativamente “mejor equipados” para aprovechar creativamente las oportunidades de aprendizaje a que puedan ir accediendo. Sin embargo, el problema empírico es que tales disposiciones se generan en el marco de experiencias materiales y simbólicas que definen la socialización familiar de cada alumno; esto es, de las clases sociales. Por tanto, será necesario examinar empíricamente cuál es el grado de asociación entre las posiciones estructurales y las disposiciones individuales: no sólo para descartar multicolinealidad sino sobre todo, para construir un sólido argumento post-estructuralista con importantes rendimientos para la política educativa.

1.2. Tres estudios sobre disposiciones en América Latina

En el marco de una agenda de investigación regional que ha abandonado progresivamente las posiciones reproducciónistas más rudimentarias, es necesario destacar que existen antecedentes importantes en el tratamiento de las disposiciones. Aquí me interesa reseñar tres de estos trabajos.

En Perú, Cueto y colaboradores (2003) realizaron conjuntamente con la Evaluación Nacional de Aprendizajes de 2001, un estudio de las actitudes hacia la escuela (*lato sensu*) de los estudiantes en

tres poblaciones: 4to. Primaria, 6to. de primaria y 4to de Secundaria¹. El estudio tuvo como objetivo describir cuáles eran las actitudes así como compararlas con lo registrado en un estudio anterior realizado en la evaluación de aprendizajes de 1998.

La muestra fue representativa de todos los escolares en escuelas primarias y secundarias, públicas y privadas, rurales y urbanas, completas, unidocentes y polidocentes de todas las regiones del país. Conceptualmente las actitudes hacia la escuela fueron divididas en tres grandes dimensiones: i) el “gusto o la motivación hacia” la matemática, la lectura y la escritura; ii) el *auto-concepto de eficacia personal* en tareas de las anteriores áreas; y iii) la *utilidad que estos conocimientos tienen en la sociedad*. Sobre estos tres aspectos, el cuestionario diseñado para las tres poblaciones incluyó dos subconjuntos de preguntas. Por un lado, 12 preguntas denominadas “comunes” consistían en afirmaciones sencillas que se respondían afirmativa o negativamente. Por otro lado, una escala tipo Likert fue construida para objetos actitudinales. En la fase del pilotaje del instrumento, se descartó aplicar el segundo grupo de preguntas a los alumnos de 4to grado de Primaria. El análisis de confiabilidad de las escalas mostró diferentes entre las poblaciones. Para los alumnos de 4to de Secundaria los valores superan el estándar mínimo; en cambio, para los alumnos de 6to de Primaria sólo las escalas que miden “gusto por ...” superaron un “de Cronbach de 0.70.

CUADRO 1. ESCALAS, NÚMERO DE REACTIVOS Y CONFIABILIDADES DE CRONBACH DEL ESTUDIO SOBRE ACTITUDES HACIA LA ESCUELA DE LOS ALUMNOS PERUANOS EN 2001. (entre paréntesis se ubican los reactivos totales aplicados en Primaria)

DIMENSIONES	NÚMERO DE REACTIVOS	CONFIABILIDAD EN 6TO. PRIMARIA	CONFIABILIDAD EN 4TO. SECUNDARIA
Gusto por la matemática	20 (13)	0.82	0.93
Gusto por la lectura	25 (13)	0.71	0.88
Gusto por la escritura	20 (14)	0.73	0.89
Auto-eficacia en lectura	11 (7)	0.61	0.72
Auto-eficacia en escritura	13 (9)	0.47	0.77
Auto-eficacia en matemática	19 (8)	0.59	0.87
Utilidad de la escritura	18 (11)	0.54	0.80
Utilidad de la lectura	19 (4)	0.51	0.79
Utilidad de la matemática	18 (7)	0.47	0.82

FUENTE: Cueto, Andrade y León (2003) cuadro 2.

Los autores realizaron un análisis bivariado con la técnica de diferencia de medias para probar la hipótesis de que los alumnos que tenían las actitudes positivas, medidos en ocho preguntas comunes, también tenían más altos niveles de logro. De las 24 pruebas, en sólo dos se refutan. En el área de comunicación (español), la hipótesis se conforma tanto para los alumnos de 4to. y 6to. Primaria y también para 4to. Secundaria, con la excepción de las afirmaciones “me gusta leer

¹ En términos generales, esta investigación replicó otra anterior realizada en 1998, también en ocasión de la Evaluación de Aprendizajes de la Unidad de Medición de la Calidad (UMC) del Ministerio de Educación del Perú.

castellano” y “me gusta escribir en castellano”, ambos en Secundaria. En el área lógico-matemática, la hipótesis también se confirma para las tres poblaciones analizadas, con una excepción: el enunciado “me gusta matemática” para 6to. Primaria.

En un segundo estudio, esta vez para **México**, Fernández, con la colaboración de Blanco (2003), mostró con un análisis jerárquico-lineal (HLM) que las variables de interés por la lectura (componente de las dimensiones motivacionales del concepto) tenía un comportamiento errático y contrario a lo esperado por hipótesis. En la muestra de 6to. Primaria levantada a inicios del ciclo escolar 2001-2002, el 88.1% de los alumnos declaró que le gustaba leer, pero sólo en un 55.6% del alumnado se estableció que existía un hábito de lectura al utilizar un indicador más exigente (haber realizado una lectura la semana anterior). En términos bivariados, las correlaciones halladas entre el gusto por la lectura y los rendimientos fue modesto o no significativo (máximo: $r= 0.05$). Con el indicador más exigente, la correlación hallada fue negativa: $r = -0.103$. Al controlar esta relación por un amplio conjunto de variables tanto de nivel individual, como organizacional e institucional, el modelo HLM mostró dos resultados sorprendentes. Primero que los alumnos que declaraban que les gustaba la lectura no diferían en sus puntajes en español de aquellos que señalaban que no les gustaba. Segundo, que los alumnos que no contestaron esta pregunta (dejándola en blanco) tuvieron puntajes significativamente menores que los restantes: 21 puntos que equivalían a medio desvío estándar de la prueba aplicada. Este resultado es consistente con los hallazgos hechos para México por PISA (2003). La motivación intrínseca como dimensión de las disposiciones para el aprendizaje, no parecería tener impacto sobre los logros de los alumnos mexicanos, sea que se encuentren en la educación primaria o en la educación secundaria.

Finalmente, Fernández (2004) realizó un análisis comparado para Argentina, Chile, México y Uruguay con información generada por evaluaciones estandarizadas de aprendizaje al final de la educación básica. De este trabajo se reseña aquí lo reportado en el capítulo IV dedicado precisamente al tema “habitus escolar”. El cuadro 2 registra en el primer panel, los estadísticos univariados para las disposiciones de lectura y las disposiciones de trabajo metódico. Tal como se puede apreciar, 4 de cada 10 y 6 de cada 10 escolares de las muestras declaran leer frecuente y no obligatoriamente. Las diferencias entre argentinos y chilenos y de éstos con mexicanos y uruguayos son estadísticamente significativas ($p<0.01$). El hábito de lectura está igualmente extendido entre mexicanos y uruguayos ($p=0.065$). En contraste, la realización frecuente (semanal o diaria) de tareas domiciliares presenta variaciones pronunciadas. En el extremo superior se encuentra el Uruguay, donde 9 de cada 10 alumnos declara que semanalmente realiza tareas. En el extremo inferior se encuentran los escolares mexicanos con 4 de cada 10 escolares realizando tareas. Las diferencias entre los cuatro países son ampliamente significativas ($p<0.01$). Argentina y Chile presentan valores relativamente similares. Si dentro de las disposiciones metódicas, la realización de las tareas implica un puente entre el trabajo escolar y el trabajo familiar, resulta evidente que Uruguay ha sido el más esforzado y exitoso en su construcción.

Ahora bien, ¿cuál es el efecto que estas disposiciones tienen sobre el aprendizaje? El tercer y cuarto panel del cuadro 3 muestra las correlaciones bivariadas entre gusto por la lectura, realización de tareas domiciliarias y niveles de logro en español y matemática para los cuatro países. La primera nota importante es que los efectos no son sistemáticos a través de los cuatro países. La disposición intrínseca para **la lectura tiene una incidencia** estadísticamente significativa sobre el logro en Argentina, México y Uruguay, pero no en Chile. Sólo en **Uruguay** parecerían tener un comportamiento sistemático en cuanto a la magnitud, dado que se observan valores altos para las dos

disposiciones y para las dos pruebas. Quienes declaran tener un gusto por la lectura, alcanzan más altos desempeños en la prueba de Lengua y también en matemática. La disposición metódica a realizar tareas tiene efectos bastante similares en el logro matemático y lector. Aún así, las magnitudes de las correlaciones son extremadamente bajas en Argentina y en Uruguay. Pero por otro lado, el sentido de la relación no es sistemáticamente el esperado por hipótesis. En México se observa una relación inversa entre la lectura y el aprendizaje. En Chile, no existe efecto significativo de la lectura sobre el logro matemático y el efecto de la disposición metódica es negativo. En particular, sorprende este último resultado: ¿se trata de prácticas particularistas?; ¿acaso en Chile la realización de tareas está diferenciada según desempeños o conductas?

CUADRO 2. DESCRIPCIÓN DE LOS ESCOLARES SEGÚN LOS DOS INDICADORES DICOTÓMICOS COMPARATIVOS DE *HABITUS ACADÉMICO*.
 EN "DISTRIBUCIÓN DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR" (FERNÁNDEZ, 2004)

	ARGENTINA	CHILE	MÉXICO	URUGUAY
DESCRIPTIVOS UNIVARIADOS				
Tiene un hábito de lectura frecuente	45.7%	53.2%	57.1%	59.6%
Realiza con frecuencia semanal o diaria tareas domiciliarias escolares	62.7%	56.1%	43.7%	92.3%
DISPOSICIÓN DE LECTURA: Correlaciones de Pearson				
Correlación con la prueba de lengua	0.077***	nd	-0.103**	0.120***
Correlación con la prueba de matemática	0.087***	0.063	-0.097***	0.081***
DISPOSICIÓN A LA REALIZACIÓN DE TAREAS METÓDICAS: Correlaciones de Pearson				
Correlación con la prueba de lengua	0.091***	nd	0.041***	0.132***
Correlación con la prueba de matemática	0.126***	-0.077***	0.009	0.119***

FUENTE: elaboración propia sobre la base de los microdatos de ONE (1999); TIMSS 99-R (1998); EN 4to. (2001); y UMRE (1999) respectivamente. Se han excluido de Argentina las provincias de Corrientes y Tierra de Fuego (no participantes en ONE99) y la provincia de Santa Fé por alta tasa derechazo. Bases ponderadas. (*) p < 0.10; (**) p < 0.05; (***) p < 0.01

2. EL CONCEPTO DE DISPOSICIONES ACADÉMICAS

2.1. La teoría del habitus en Bourdieu

Desde el punto de vista de la teoría sociológica, las nociones anteriores expuestas en las investigaciones revisadas bajos los términos de “actitudes” y “abordajes”, pueden ser tratadas adecuadamente bajo el concepto de *habitus* que desarrollara Bourdieu, e indicando que se tratan de distintas especies, distinguibles según el grado de auto-conciencia presente. La conexión entre ambos enfoques es intrínseca: la categoría de abordajes intenta al igual que la categoría de habitus, describir procesos *de conocimiento*. Desde el punto sociológico, la teoría de Bourdieu permite trascender el punto de vista trascendental de la psicología cognitiva para inscribir su concepto en un marco de explicaciones causales, donde los habitus no sólo son estructuras *psicológicas* generales sino que son productos diferenciados de las condiciones materiales y simbólicas de existencia particulares de los sujetos.

En esta interpretación, el concepto de habitus constituye un concepto cuyo doble estatus epistemológico y teórico resulta complementario a la noción de estratificación social del aprendizaje. Bourdieu define su noción de la siguiente forma:

“Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer una búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos; objetivamente reguladas y regulares, sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizada de un director de orquesta” (Bourdieu 1992:92).

Es imprescindible retener algunas propiedades constitutivas presentadas en la anterior cita: (i) el habitus es un *sistema* de disposiciones²; ii) ha sido estructurado por lo que se podría llamar la *experiencia material y social* en la que el agente ha estado situado por un período prolongado; iii) es un producto individual de una historia colectiva, de clase; iv) funciona como esquemas de apreciación, conocimiento y acción para los distintos campos en los que el agente está ubicado; v) existen *habitus* particulares o singulares de un individuo, así como *habitus* propios de la clase social. Estas estructuras cognoscitivo-apreciativas están en relación con las formas en que todos los sujetos organizan sus actividades que son a su vez cogniciones en el campo de la epistemología genética . En tanto organizadoras de todas las actividades, están presentes desde las primeras interacciones de un niño con su mundo y forman parte de los mecanismos constructivos del conocimiento (García, 2000)³. Aplicando el principio piagetiano de la continuidad funcional de los procesos cognitivos, se puede postular que estas disposiciones de aprendizajes operan de la misma forma en la producción del conocimiento científico, tal como Bourdieu, Chamboderon y Passeron lo postularon en *El oficio del Sociólogo*.

Ahora bien, el *habitus* en tanto sistema de disposiciones tiene una **socio-génesis** que lo conecta con la heterogeneidad de sujetos y objetos con los cuales cada persona haya inter actuado ya desde las etapas iniciales de su socialización. Puede pensarse que los *habitus del científico sean más complejos y diversificados en tanto existen estructuras cognitivas de más alto nivel de abstracción construidas sobre otras más específicas*. Pero dado el principio de continuidad, toda nueva estructura resulta una emergencia de otras anteriores que las han preparado (García, 2000). Esto me permitirá luego, extender el dominio teórico de la investigación hecha por PISA hasta las edades de los 11 a los 13 años de edad.

Es importante enfatizar la propiedad de ser un sistema de esquemas históricamente situado y generado:

“El agente social, en cuanto está dotado de un habitus, es un individuo colectivizado o un colectivo individuado debido a la incorporación de las estructuras objetivas. Lo individual, lo subjetivo, es social, colectivo. El habitus es subjetividad socializada, trascendental histórico cuyos esquemas de percepción y apreciación (los sistemas de preferencias y gustos) son el producto de la historia colectiva e individual” (Bourdieu 2001: 238).

² De aquí mi propuesta por nombrarlas indistintamente habitus o disposiciones.

³ Esta lectura sobre el concepto bourdieuano discrepa de la lectura que realiza la sociología norteamericana desde DiMaggio sobre los más importantes conceptos. El punto de discusión es la conjunción del concepto de capital humano en la teoría de Bourdieu, una cuestión que este último autor se cuida de rechazar (Bourdieu, 2001). Esto no es así en todos los autores. Por ejemplo, Dumais (2002:45) define al habitus como la concepción propia sobre el mundo y sobre el lugar de cada uno en él. Luego añade que el habitus sería la orientación que cada uno tiene hacia los recursos (capital). Esta última interpretación estaría más vecina a la mía. Sin embargo, la autora luego concluye operacionalizando el habitus como la aspiración del estudiante a desempeñarse en una ocupación de cuello blanco (Dumais, 2002:51).

Esta estructura estructurante organizadora o generadora de ciertos tipos regulares de pensamiento, apreciación y acción, es a la vez **estructura estructurada**, *naturalmente* propia o razonable *de quienes son parte de ciertas clases*, en particular del volumen de capital cultural (Dumais, 2002:47). Aquí hay una indicación de la *sociogénesis* que permite dar cuenta de su variabilidad empírica, más allá de las uniformidades que se desprenden de la psicogénesis de los habitus. En términos generales, la diferencia de los habitus será una diferencia entre las posiciones de clases, además de una diferencia en la evolución psico-lógica. Ahora bien, es razonable suponer adicionalmente que la relación clase-habitus depende de las características específicas que tienen las clases sociales en cada país. Si la estructura social está fuertemente estratificada, segmentada espacial e institucionalmente, con una escasa movilidad social (geográfica, horizontal y vertical) intra- e intergeneracional es de esperar una nítida separación entre habitus. Esto genera un problema teórico y empírico de entidad: ¿en qué grado la sociogénesis determina más fuertemente que la psicogénesis a los habitus? Este es el problema de la autonomía del habitus. El punto tiene ya algunas respuestas en Bourdieu que lo apartan de una concepción completamente determinista. Es de recordar que “posición social” en Bourdieu, significa posición en las relaciones sociales, en los campos: si las relaciones se modifican, los habitus perderán validez (en el sentido pragmático) y se abre un momento para su transformación. Este ha sido por ejemplo, el esfuerzo hecho al analizar las condiciones de existencia de la *underclass* en su trabajo *La miseria del mundo*.

La hipótesis sobre la sociogénesis del habitus lo ubica en un campo y por tanto relacionado a las prácticas que se desarrollan en aquel. Esto me permite pensar en disposiciones académicas y analizar su variabilidad. El argumento es que tal dimensión *internalizada* o individualizada de la estructura social en esa relación proporcionará ciertos esquemas regulares (o disposiciones) de pensamiento y acción a todos los que comparten una misma posición en el espacio social y en particular en ese campo. Si es razonable suponer que las disposiciones académicas deberían ser homogéneas para todos los alumnos de primaria, en tanto alumnos de primaria, la posición en el campo académico es sólo un elemento más general de las condiciones de existencia. El habitus establece prácticas y pensamientos objetivamente compatibles con las condiciones (materiales y simbólicas) de existencia a la vez globales e históricas de los sujetos. En consecuencia, para una clase de alumnos algunas prácticas y representaciones serán *impensables* en tanto que para otros serán naturales⁴.

El concepto satisface el requisito impuesto a un concepto *amplio de estructura*. La conexión teórica entre condiciones de existencia y acción *no* está formulada, al menos principalmente, en términos negativos de restricciones de recursos o de *escasez*, sino en términos *positivos* de habilitaciones. El sujeto es agente de la reproducción de sus condiciones materiales o de su transformación, sea por un cambio en los recursos a su alcance o por una modificación circunstancial de los esquemas o por su aplicación a nuevos recursos y otras situaciones (Sewell, 1992).

El habitus cubre un amplio gradiente de disposiciones desde algunas muy rudimentarias hasta otras racionalizadas y complejas. La teoría no requiere que el agente tenga una conciencia o reflexión

⁴ Bourdieu (1992:94) establece que el habitus hace de la necesidad una virtud, es decir “*a rehusar lo rehusado y a querer lo inevitable*”. Bernstein (1989) postuló una misma relación entre las condiciones materiales y la estructura que organiza morfosintácticamente las realizaciones lingüísticas de los agentes y que denominara “código lingüístico”, aunque fue más preciso al delimitar dichas condiciones al tipo de empleo de los adultos y a las experiencias de interacción y control social del niño dentro de su familia.

sobre dichos esquemas; es decir, que sea necesario que pueda discursivamente dar cuenta de las razones de sus preferencias, pensamientos o acciones. Pero tampoco excluye el caso de que los agentes produzcan un discurso altamente racionalizado sobre los motivos, los instrumentos, las representaciones sobre las acciones de los otros agentes y los cursos de acción propios y ajenos.

“Dicho esto, el habitus no tiene nada de un principio mecánico de acción o más exactamente, de reacción (a la manera de un arco reflejo). Es espontaneidad condicionada y limitada. Es el principio autónomo que hace que la acción no sea simplemente una reacción inmediata a una realidad en bruto sino una réplica inteligente a un aspecto activamente seleccionado de lo real: ligado a una historia preñada de un porvenir probable, es inercia, huella de su trayectoria pasada que los agentes oponen a las fuerzas inmediatas del campo y que hace que sus estrategias no puedan deducirse directamente ni de la posición ni de la situación inmediata” (Bourdieu 2001: 239).

2.2. La perspectiva del aprendizaje autor-regulado (*self-regulated learning*)

Ahora bien, la conceptualización general (cuasi-epistemológica) que Bourdieu hace del habitus hace que en sí mismo preste más bien escasos rendimientos para la investigación empírica, en la medida en que otorgue escasas pistas para avanzar en las formas en cómo un habitus puede diferenciarse en complejidad o especializarse en campos. Es aquí donde puede echarse mano a la noción de aprendizaje auto-regulado sobre la cual trabaja contemporáneamente la investigación psicológica en educación. Si bien no son conceptos iguales, deseo argumentar que tienen un campo semántico solapado de extensión razonable como para articularlos aquí. La noción de aprendizaje auto-regulado permite por un lado, establecer bases para la diferenciación de las disposiciones académicas de acuerdo a su objeto; por otro, avanza un concepto más específico que permite conectar las disposiciones con los logros cognitivos evaluados.

En la bibliografía, se encuentra una creciente línea investigación desarrollada por la psicología cognitiva fundamentalmente en Europa, sobre lo que se ha denominado “aprendizaje auto-regulado”(*self-regulated learning*), muy asociada por demás a la noción de “metacogniciones” en contextos sociales de interacción. Resulta interesante que entre los psicólogos es objeto de estudio tanto el alumno de la primaria (Herman, 2002; Pape, Bell y Yeftkin, 2003) como del nivel terciario (Olaussen y Braten, 1999); las categorías para definir el objeto y los problemas construidos son bastante similares (Zimmerman, 2002); esto es, el fenómeno del aprendizaje auto-regulado remite a la unidad de los mecanismos que regulan y hacen posibles los procesos constructivos (García, 2000).

Es de referencia obligada para esta investigación detenerse en uno de los abordajes más recientes y exhaustivos sobre el tema de las racionalidades subyacentes a las prácticas académicas del estudiante: el informe de PISA (2003) *Learners for life: student approaches to learning*. El estudio complementario en 26 de los 42 países evaluados en el 2000 sin dudas cambió cualitativamente el debate en este campo. En consecuencia, resulta interesante mostrar las conexiones conceptuales con este enfoque. El concepto tal como se reitera en PISA ronda 2003, se define diciendo que:

“Los estudiantes no reciben ni procesan pasivamente la información. Son participantes activos en el proceso de aprendizaje, construyendo significados en formas definidas tanto por sus conocimientos previos como por las nuevas experiencias. Los estudiantes con un alto desarrollo de la habilidad de manejar su propio aprendizaje, son capaces de elegir metas de aprendizaje apropiadas, de usar sus conocimientos y habilidades previas, de dirigir su proceso de aprendizaje, y de seleccionar las estrategias apropiadas para la tarea que tienen frente” (PISA,2004: 141. Traducción propia).

El supuesto principal es que en cada alumno se han desarrollado unas estructuras cognitivas y apreciativas aprendidas, sobre las cuales el alumno puede reflexionar y elaborar cursos de acción, aunque no necesariamente se tratan exclusivamente de estrategias. El énfasis es que estas estructuras

permiten que cada sujeto regule y oriente diferentes aspectos de los procesos cognitivos con vistas a una meta: garantizar el aprendizaje; de aquí el término de aprendizaje auto-regulado⁵.

La referencia conceptual más general en la noción de aprendizaje auto-regulado se dirige, entre otros, a los muy difundidos trabajos que Barry Zimmerman ha realizado desde fines de los años ochenta. Sin embargo, su relativa difusión contrasta con las dificultades existentes para dar un concepto preciso. Esto mismo lo reconoce el propio Zimmerman, quien en un reciente artículo (2002) plantea que el concepto ha variado conjuntamente con el desarrollo de la psicología. En el siglo XIX, el concepto de aprendizaje regulado se referiría al éxito obtenido por un estudiante para sobrellevar las limitaciones que podía encontrar en la escuela y desarrollar hábitos personales tales como la dicción y la escritura. A mediados del siglo XX surge la noción de metacognición como el desarrollo de una reflexión que toma por objeto a los procesos de conocimiento del sujeto. El concepto se hace recursivo al incluir actividades de cognición que toman por objeto a las propias actividades de cognición del sujeto; una observación de segundo orden en la que el sujeto se desdobra. La eficacia en los procesos cognitivos ya no se ubica fuera, en el entorno, sino dentro de sí mismo, en sus propias disposiciones. Esto genera un tipo de conocimiento más abstracto y a la vez más específico: un conocimiento sobre las habilidades y limitaciones para el aprendizaje o más sintéticamente. Empíricamente, los sujetos se distinguirían en el grado en que han desarrollado una disposición a observar sus disposiciones académicas más elementales desde el punto de vista de su eficacia.

Dos psicólogos suecos afirman lo siguiente:

"The concept of self-regulated learning is not easy to define (Boekaerts, 1996, 1997; Garcia, 1996). However, most researchers will probably agree that self-regulated learners are purposeful, strategic and persistent in their learning. They generate and direct their own learning experiences rather than act in response to external control. Self-regulated learners also possess the ability to evaluate their own progress in relation to the goals they have set and to adjust their subsequent behavior in the light of those self-evaluation. In sum the, self-regulated learners are self-initiators who exercise personal choice of and control over the methods needed to attain learning goals they have set for themselves (Olausen y Braten, 1999: 409-410).

De la anterior cita se pueden extraer cuatro propiedades del concepto de aprendizaje auto-regulado que conviene sintetizar respecto : i) se trata de un sistema de disposiciones; ii) que implica de un cierto grado de reflexión sobre objetos de conocimiento, cursos de acción, consecuencias; iii) que refiere a valoraciones entre alternativas entre las cuales se tomará una decisión; iv) que tiene un componente motivacional clave. Estas cuatro propiedades habrían de observarse operando en forma combinada en los comportamientos situados de los estudiantes y fundamentalmente por un propósito deliberado de combinarlos.

"The research (particularly Boekarts, 1999; Zimmerman and Schunk, 2001) demonstrates the importance of a combination of such factors in a particular learning episode. Students must be able to draw simultaneously on a range of resources." (PISA 2003:11).

Las dos anteriores transcripciones dan la impresión de destilar una noción exacerbada de la racionalidad de los escolares y que podría ser legítimamente cuestionada. En mi opinión, puede descartarse este énfasis y mantener una conceptualización que exige únicamente constatar una cierta

⁵ En tanto tal, se trataría más bien ya no de estructuras sino de mecanismos capaces de registrar que los procesos operen dentro de los objetivos definidos; de controlar en última instancia a través de la retroalimentación, la posible existencia de desviaciones. Puesto en términos sistémicos, se trata de mecanismos de feed-back negativos capaces de reducir la distancia entre el sistema y su entorno que pudieran poner en peligro el sistema (Luhmann, 1998:64-67). Falta claro está la noción de *feed-back negativo*.

racionalidad cognitiva y afectiva en el alumno fundadas en su reflexividad⁶. Es decir, la existencia de la disposición académica no se infiere de la existencia de un hacer algo (un comportamiento regular) ni tampoco de un declarar hacer algo (una opinión de sí), sino de ambas cuestiones simultáneamente interconectadas:

“Thus self regulated learning depends on the interaction between what students know and can do on the one hand, and, on their motivation and inclinations on the other hand. [...] (PISA 2003:11).

Olausen y Braten (1999) citando a Boekaerts sintetizan diciendo que el aprendizaje auto-regulado refiere a: i) creencias motivacionales; ii) estrategias motivacionales y iii) regulaciones que son sustentables a lo largo del tiempo al punto de otorgar a los comportamientos una regularidad importante. El adjetivo motivacional reafirma la idea de que no son meras elecciones racionales sobre instrumentos sino pautas con cierto arraigo en la personalidad del alumno. Como se observa, estas tres dimensiones que aparecen son compatibles con mi síntesis del concepto de PISA y por tanto, pueden tomarse como generales.

2.3. Los efectos observados en el PISA 2000

Para la observación de este concepto y sus dimensiones, PISA ronda 2000 aplicó un cuestionario adicional con 49 indicadores (reactivos) agrupados en 13 dimensiones según la noción más general de “abordajes al aprendizaje” o “autorregulación del aprendizaje (“self-regulated learning”). Las 13 escalas fueron agrupadas por PISA en 4 grandes dimensiones: i) estrategias de aprendizaje; ii) motivaciones; iii) creencias sobre sí mismos; y iv) preferencias sobre situaciones de aprendizaje.

De este antecedente interesa aquí presentar los hallazgos hechos: una más alta motivación del estudiante, auto-conceptos fuertes sobre la eficacia personal y un mayor uso de estrategias de aprendizaje mostraron, en promedio, más altos niveles de desempeño en la escala combinada de lectura (PISA, 2003: 20). Estos hallazgos fueron consistentes a través de todos los países analizados y se mantienen aún luego de controlar variables estructurales importantes como el índice socioeconómico del hogar⁷.

La hipótesis causal que orientó el análisis sostenía que las (tres) estrategias de aprendizaje (elaboración, memorización y control) tienen el papel de variables intervinientes o mediadoras entre dos factores independientes: la motivación y el auto-concepto académico del estudiante (PISA, 2003:30; figura 2.7). Se deriva de este supuesto que sobre el aprendizaje existiría un efecto principal de cada dimensión y un efecto combinado o intermediado.

El análisis bivariado mostró que existían brechas muy importantes entre aquellos estudiantes con las disposiciones más fuertes y las más débiles; brechas que tenían un promedio de 50 puntos (medio desvío estándar) en los países de la OECD, equivalentes a un nivel de proficiencia en la lectura. El mismo resultado se encontró para México. Por ejemplo, entre un alumno mexicano que reportó el más alto uso de estrategias de control de aprendizajes y uno que reportó el nivel más bajo, la diferencia en niveles de logro en lectura alcanza a 55 puntos. Igual fue la diferencia observada entre

⁶ Reflexivididad que en el contexto del enfoque de PISA se opone semánticamente a la noción de espontaneidad. Aún así, en esta condición potencial, tal noción podría representar algunos problemas de inferencia si se recuerda que se está trabajando con pre-adolescentes de 11 y 12 años.

⁷ En PISA ronda 2003 el análisis se reiteró, con variaciones marginales en relación a la operacionalización y a los hallazgos. En consecuencia, me referiré aquí específicamente al estudio 2000.

los mismos extremos de la escala de auto-concepto de eficacia personal (PISA, 2003: anexo c, tablas C2.2, C2.4, pp. 91-93).

Posteriormente se presentan análisis multivariados mediante ecuaciones estructurales. Con base a la hipótesis y esta estrategia PISA aportó tres evidencias que dibujan una explicación compleja sobre los aprendizajes. En primer lugar, se halló que los aspectos individuales de la motivación estudiantil y los auto-conceptos académicos tenían un efecto neto, positivo y directo en el logro en comprensión lectora. Sin embargo, al tomar en cuenta los efectos conjuntos de todas las escalas, no se halló un patrón consistente de efectos positivos de la motivación sobre el aprendizaje. El efecto “motivación” se observó intermediado por la adopción de más fuertes y consistentes estrategias de aprendizaje. Este fue el caso para México: una más alta motivación (sea instrumental-laboral o intrínsecamente académica) no tuvo un efecto directo estadísticamente significativo sobre el aprendizaje (PISA, 2003a: cuadros C2.7a y C2.7b, pp. 105-106).

En segundo lugar, se halló que la adopción de una estrategia particular de aprendizaje (memorización, control o elaboración) tenía un efecto reducido pero significativo sobre el aprendizaje, aún cuando se controlase el efecto de las otras variables, y aún cuando una parte muy importante de la varianza en las estrategias de aprendizaje fuera explicable por la combinación de la motivación y del auto-concepto. Particularmente en el caso de **México**, de las tres grandes dimensiones, fue ésta la que mostró un efecto más fuerte sobre el aprendizaje. Ni el interés por la lectura (motivación intrínseca) ni un fuerte auto-concepto reportaron efectos significativos cuando se controlaron apropiadamente otras variables sustantivas.

En tercer lugar, PISA ronda 2000 mostró que la varianza en el nivel de logro de los estudiantes explicado por el efecto combinado del interés en la lectura, la motivación instrumental, el sentido de eficacia personal y el uso de estrategias de auto-control para el aprendizaje difería en magnitudes importantes entre los países analizados (PISA, 2003:32, figura 2.8). En un extremo de máximos valores se encontraron tres de los países escandinavos: Noruega (33%), Islandia (30%), y Finlandia (28%). Dinamarca y Suecia puntuaron un poco más abajo: 24% y 23% respectivamente, conjuntamente con Alemania y República Checa. Los países anglosajones aparecen en un nivel medio: Nueva Zelanda (22%), Escocia (21%), Australia (20%) y Estados Unidos (17%). Los dos países latinoamericanos que participaron de este estudio tuvieron un desempeño bien distinto: por un lado Brasil reportó un 18% y México, un 7% de la varianza explicada en los aprendizajes, una magnitud que si bien fue la más baja en los 26 países, no deja de ser despreciable en términos explicativos.

2.4. El concepto de disposiciones académicas de este trabajo

En consecuencia de la anterior discusión y para los fines de esta investigación, se entenderá por habitus escolar o mejor **disposiciones académicas** al sistema de esquemas duraderos del estudiante que, regulando sus procesos de aprendizaje, permiten a cada estudiante y en grados diversos, el desarrollo de las prácticas escolares que el campo de la educación básica requiere para adquirir los conocimientos básicos curricularmente establecidos en las áreas de matemáticas y de lengua.

Tal sistema tiene dos planos distinguidos por el nivel de abstracción y complejidad: uno relativo a tipos de actividades propias de los procesos cognoscitivos y otro plano relativo a las auto-observaciones.

El concepto propuesto retiene las dimensiones reiteradas más arriba, aunque sólo trabajará dos de ellas: una primera, propiamente regulativa, relacionada tanto con rutinas metódicas en los procesos de aprendizaje; y una segunda de tipo catáctico-expresivas, donde se indagan los gustos y

motivaciones intrínsecas que funcionan como motivadores para el desarrollo del proceso de aprendizaje en áreas específicas: matemática y lengua.

Las disposiciones metódicas tienen un status regulativo directo. En un trabajo anterior (Fernández, 2004) me restringí a considerar sólo un conjunto de prácticas nítidamente rutinarias y por tanto de recudio nivel reflexivo. Básicamente, la asistencia regular a la escuela y realización de “tareas domiciliarias” y la frecuencia con que se hacían. Para este primer trabajo, la fuente de información utilizada permite distinguir entre tres “métodos de estudio”, denominados por PISA como “estrategias” de memorización, control y elaboración.

La dimensión catáctico-expresiva, refiere a lo que genéricamente se han denominado “motivaciones disciplinarias” y “preferencias por situaciones de aprendizaje”. Por razones de desarrollo conceptual , aquí trabajaré sólo con las motivaciones, definiéndolas por tales a aquellos sentimientos placenteros o displacenteros intrínsecamente relativos al aprendizaje de la disciplina matemática tanto en el aula como fuera de la misma. En términos de PISA, se trata del grado de gusto y disfrute por la matemática por un lado, y del grado de ansiedad en el aprendizaje por el otro.

3. LA OBSERVACIÓN DE LOS EFECTOS DE LAS DISPOSICIONES

3.1. Datos utilizados

Esta investigación hace uso principalmente de la información secundaria generada por la evaluación ronda 2003 de PISA en los cinco países iberoamericanos participantes: Brasil, España, México, Portugal y Uruguay.

El análisis trabajará exclusivamente con seis de los índices escalados según IRT propuestos por PISA en el capítulo 3 de su informe *Learning for Tomorrow's World* (PISA, 2004). El gusto por la matemática y el grado de ansiedad serán entendidos como disposiciones motivacionales intrínsecas al área, el primero positiva y el segundo negativa; en la misma dimensión clasifica la motivación instrumental. Las restantes disposiciones se ubican estrictamente dentro de lo conceptuado como regulación metódica del comportamiento del aprendizaje: control, memorización y elaboración.

El cuadro 3 describe las características de los microdatos para los cinco países. Los valores absolutos no están en este caso ponderados. El pasaje al HLM hace perder escuelas, dos concretamente, sólo en Brasil.

CUADRO 3. TAMAÑO PROMEDIO DE ALUMNOS POR ESCUELA EN LAS MUESTRAS NACIONALES

	BRASIL	ESPAÑA	MÉXICO	PORTUGAL	URUGUAY
Alumnos totales (base original)	4452	10791	29983	4608	5835
Escuelas (base original)	228	383	1124	153	243
Total de alumnos (filtrados)	4405	10791	29983	4608	5835
Total de escuelas en HLM (filtrados)	226	383	1124	153	243
Promedio de alumnos por escuela (nj)	19.5	28.2	26.7	30.1	24.1
Mínimo de alumnos en una escuela	1	1	1	2	2
Máximo de alumnos en una escuela	25	35	35	40	35

FUENTE: elaborado por el autor con base en los microdatos liberados de PISA 2003.
<http://www.pisa.oecd.org>

3.2. El problema de la endogeneidad

La segunda pregunta original de este artículo es de corte empírico aunque tiene un interés teórico crucial: ¿son las disposiciones un atributo individual, formado más específicamente en la socialización primaria en el particular cruce de la biografía personal, o por el contrario, son una propiedad desarrollada durante la socialización escolar y por tanto un atributo contextual? La respuesta que pueda darse tiene implicancias directas respecto a la forma de modelizar las relaciones de los indicadores de disposición en un modelo multinivel, en la medida en que ésta técnica supone que las variables de nivel 1 resultan atributos exógenos a la estructura anidada de los datos (Raudenbush y Bryk, 2002: cap. 9, supuesto nº6).

Ahora bien, desde la teoría el problema de la exogeneidad multinivel resulta interesante en la medida en que la introducción de este concepto representa un intento de agregar grados de libertad al individuo en el contexto de la determinación estructural por vía de los recursos. Razonablemente, sería esperable que entre otros efectos, la escuela distribuyera además de conocimientos, ciertas disposiciones al aprendizaje. Por lo cual, si la escuela enseñara a aprender a aprender, debería observarse que una proporción importante de las varianzas en los índices debería estar explicada por el nivel 2. Pero si por el contrario, las disposiciones fueran un atributo individual, de reducida dependencia del nivel escuela, su coeficiente de correlación intraclase (en inglés, ICC) para el nivel 2 debería ser muy pequeño o nulo; un resultado con regularidad para todas las disposiciones, sin importar si son motivacionales o regulativas.

En el cuadro 4 se presenta una descomposición de varianzas comparadas para cada uno de los cinco índices disposicionales más la prueba de matemática en los cinco países analizados. Dado que se han encontrado que los ICC varían según propiedades conocidas de los países, un indicador más razonable para estudiar este punto sería una razón entre el promedio de los ICC de las disposiciones y el ICC de la prueba de matemática.

Tal como se puede observar en el cuadro 4, el valor más alto de ICC se registró en México para la motivación instrumental relativa a las matemáticas: 10.4% de la varianza se explicaría por el nivel escuela. El segundo valor más alto se ubicó en Brasil y también corresponde a las motivaciones pero tanto las intrínsecas como las instrumentales. Sin embargo, la dimensión motivacional no es la que resulta más afectada *en todos los casos* por las características de la escuela. Si se observa ahora el valor más alto en cada país, responden a otras disposiciones académicas en Uruguay, Portugal y España. En el primero de los mencionados es el grado en que los alumnos han desarrollado estrategias de elaboración, en tanto que Portugal es el grado de desarrollo de las estrategias de control y en España es la ansiedad. No hay un patrón claro entre estos cinco países, aún cuando fueran agrupados por la región geográfica (América y Europa) o por la historial colonial (Hispánica o Lusitana).

En segundo lugar, los promedios calculados de coeficientes de correlación intraclase por columnas informa sobre algunas primeras regularidades. Dentro de cada país y más allá de las variaciones existentes, se puede informar que un máximo del 6.2% promedio de las disposiciones obedecería a propiedades de la escuela. Sin perjuicio de que las diferencias son mínimas, parecería existir una cierta regularidad de que los valores más altos pertenecen a los tres países latinoamericanos y los dos más bajos a los europeos. Cuando se promedia por fila, se observa que la mayor participación de la escuela se encontraría levemente en las disposiciones motivacionales, en particular la motivación instrumental, siendo las “estrategias de aprendizaje” marcadamente individuales.

En tercer lugar, las razones entre los ICC de las pruebas de matemática y las disposiciones muestran aún mayor estabilidad: están en el promedio de 11. Esto es que, más allá de las diferencias entre países, la participación de las propiedades de la escuela en la explicación de la varianza en las disposiciones parecería mantenerse relativamente constante para los cinco países.

CUADRO 4. COMPARACIÓN DE LOS COEFICIENTES DE CORRELACIÓN INTRACLASE (ICC), NIVEL 2, PARA LAS DISPOSICIONES ACADÉMICAS Y LAS PRUEBAS EN LOS PAÍSES IBEROAMERICANOS PARTICIPANTES EN 2003

	BRASIL	MÉXICO	URUGUAY	PORTUGAL	ESPAÑA	PROM.
Motivación intrínseca	9.7%	8.6%	4.5%	3.0%	3.3%	5.8%
Ansiedad	5.0%	3.5%	6.2%	2.7%	3.9%	4.3%
Motivación instrumental	9.7%	10.4%	5.1%	2.5%	3.1%	6.2%
Control	1.9%	2.9%	3.1%	5.2%	1.9%	3.0%
Memorización	5.6%	3.3%	4.3%	2.7%	1.6%	3.5%
Elaboración	5.0%	2.8%	6.8%	2.0%	2.8%	3.9%
Promedio - ICC disposiciones	6.2%	5.3%	5.0%	3.0%	2.8%	4.4%
Prueba de Matemática	53.7%	66.1%	47.7%	37.8%	24.8%	46.0%
Razón ICC - MAT / ICC - PROM. DISP	8.7	12.6	9.5	12.5	9.0	10.5

FUENTE: elaborado por el autor con base en los microdatos liberados de PISA 2003.

<http://www.pisa.oecd.org> La descomposición de varianza utiliza pondera las bases escalando el peso W_FSTUWT. Paquete HLM 6.2 ©.

Estos hallazgos permiten proponer una conclusión que responde a la primera pregunta: es razonable sostener que las disposiciones académicas, tanto motivacionales como regulativas, pueden ser tratados como atributos individuales dada la muy reducida participación de la escuela en la generación de su varianza total.

3.3. Clase social: activos de capital y disposiciones

La segunda pregunta empírica apuntó hacia la posibilidad de considerar las disposiciones como un mecanismo causalmente independiente de los recursos de clase social. Para esto es preciso examinar previamente, en qué grado los indicadores de capital y de prácticas son independientes.

En términos de teoría de la estratificación la investigación educativa generalmente utiliza índices de status o de capital económico y cultural. En los microdatos internacionales están disponibles dos de activos culturales y un índice general de activos que incluye económicos además de culturales, los cuales son interés aquí. El índice de activos culturales (CULPOSS) incluye tres ítems: tenencia de literatura clásica, libros de poesía y obras de arte, tales como pinturas. Refiere típicamente a lo que Bourdieu podría denominar capital cultural objetivo en términos de “alta cultura”. El índice de recursos educacionales (HEDRES) es una combinación de cinco ítems: tenencia de diccionario, de libros para la escuela, de calculadora, un lugar tranquilo para estudiar y un escritorio. Constituyen todos estos, bienes de capital cultural procedentes de inversiones específicamente educativas. Finalmente, el índice de posesiones del hogar (HOMEPOSS) cuenta con 14 ítems que resultan de los anteriores más computador, conexión a internet, software educativo y tenencia de más de 100 libros en la casa. Constituye una medida global del capital económico y cultural con que cuenta el hogar. Más

allá de las objeciones legítimas que se puedan tener respecto a los fundamentos teóricos más sutiles de estos índices, por cierto que son de uso común en la investigación⁸.

Las hipótesis más generales sostendrían que las disposiciones deberían presentar correlaciones significativas, positivas y de relativa magnitud con cada uno de estos índices. En particular, los coeficientes de mayor correlación deberían observarse entre los dos índices propios del campo cultural y las disposiciones regulativas. Los cuadros 5 y 6 describen los cálculos hechos para cada país.

El cuadro 5 describe las correlaciones con los indicadores de capital cultural. Las matrices de correlaciones muestran algunas regularidades de interés si se comparan por un lado, los coeficientes para los tres países latinoamericanos con los dos europeos, y por otro, las disposiciones motivacionales con las disposiciones regulativas. Sin embargo, no hay una sustantiva mayor magnitud de las correlaciones en las disposiciones regulativas y el índice de recursos educativos. En términos generales, los hallazgos son concordantes con las anticipaciones deducidas de la teoría sólo para los dos países europeos: los alumnos con mayor capital cultural están más motivados (tanto intrínseca como instrumentalmente); tienen menor ansiedad frente a la matemática, y desarrollan en mayor grado estrategias de aprendizaje.

Entre los alumnos latinoamericanos, las relaciones entre capital cultural del hogar y las disposiciones *motivacionales* son negativas y decrecientes en su magnitud a medida que el bienestar promedio del país mejora; mayor magnitud en Brasil menor en Uruguay. El comportamiento es inverso con las disposiciones *regulativas*. Los coeficientes de las disposiciones de control y elaboración resultan ser positivos para Brasil; para México son positivos también con la memorización, y para Uruguay solamente uno de es positivo (control con “alta cultura”).

CUADRO 5. CORRELACIONES ENTRE EL ÍNDICE DE BIENES CULTURALES (CULTPOS) RECURSOS EDUCACIONALES (HEDRES)
 CON LAS DISPOSICIONES ACADÉMICAS.

		BRASIL	MÉXICO	URUGUAY	PORTUGAL	ESPAÑA
Motivación intrínseca	CULTPOSS	-0.049 *	-0.058 *	-0.001	0.080 *	0.056 *
	HEDRES	-0.053 *	-0.070 *	0.019	0.074 *	0.109 *
Ansiedad	CULTPOSS	-0.023	-0.088 *	-0.115 *	-0.138 *	-0.030 *
	HEDRES	-0.119 *	-0.102 *	-0.122 *	-0.108 *	-0.006
Motivación instrumental	CULTPOSS	-0.057 *	0.013 *	-0.007	0.120 *	0.075 *
	HEDRES	-0.070 *	0.040 *	0.002	0.104 *	0.110 *
Control	CULTPOSS	0.071 *	0.092 *	0.064 *	0.149 *	0.124 *
	HEDRES	0.044 *	0.086 *	0.019	0.149 *	0.153 *
Memorización	CULTPOSS	0.001	0.064 *	0.003	-0.006	0.085 *
	HEDRES	-0.035 *	0.063 *	-0.022	0.021	0.114 *
Elaboración	CULTPOSS	0.038 *	0.031 *	0.024	0.097 *	0.107 *
	HEDRES	0.001	0.019	-0.002	0.081 *	0.120 *

FUENTE: elaborado por el autor con base en los microdatos liberados de PISA 2003.

<http://www.pisa.oecd.org>

(*) P \$ 0.05 . Bases ponderadas a partir del peso W_FSTUWT.

⁸ PISA utiliza como variable de control sociofamiliar general otro índice, el de status económico, social y cultural (ESCS) que resulta de una combinación de todos estos índices más el Índice de Status Económico Internacional (ISEI) de Ganzeboom (1992) construido a partir de las ocupaciones codificadas. Dado que aquí éstas se utilizarán bajo otra conceptualización de clases, el ESCS no será analizado en esta sección.

En el cuadro 6 este primer análisis se completa con el índice global de capital económico y cultural de la familia. Para Portugal y España, el comportamiento observado de las correlaciones sigue el anticipado por las hipótesis y ya comentado en el cuadro anterior. Sin embargo, para los países latinoamericanos la introducción de elementos económicos en la medida resumen de estratificación desdibuja el comportamiento de las correlaciones. Los tres países tienen en general correlaciones negativas entre el capital global y las disposiciones motivacionales. En las regulativas en cambio, no se observa un patrón regular.

CUADRO 6. CORRELACIONES ENTRE EL ÍNDICE DE CAPITAL ECONÓMICO Y CULTURAL DEL HOGAR (HOMEPOS)
 CON LAS DISPOSICIONES ACADÉMICAS.

	BRASIL	MÉXICO	URUGUAY	PORTUGAL	ESPAÑA
Motivación intrínseca	-0.112 *	-0.124 *	-0.005	0.082 *	0.102 *
Ansiedad	-0.130 *	-0.115 *	-0.174 *	-0.192 *	-0.075 *
Motivación instrumental	-0.132 *	0.009	0.000	0.153 *	0.119 *
Control	0.040 *	0.096 *	0.019	0.174 *	0.160 *
Memorización	-0.058 *	0.065 *	-0.054 *	-0.011	0.114 *
Elaboración	-0.018	0.012 *	-0.009	0.134 *	0.138 *

FUENTE: elaborado por el autor con base en los microdatos liberados de PISA 2003.
<http://www.pisa.oecd.org> (*) P \$ 0.05.
 Bases ponderadas a partir del peso W_FSTUWT.

En síntesis, habría indicios para entender que en aquellos indicadores que conectan las prácticas escolares con las posiciones en la estructura económica de las sociedades, las conexiones previstas por la teoría aparecen discordantes con lo observado. Es decir, parecería haber una distancia sustantiva entre el mercado de empleo actual visualizado en los padres, y las prácticas escolares de un joven de 15 años. Examinaré este punto en el siguiente apartado.

3.4. Clase social: ocupación y disposiciones

Ahora bien, PISA también ha generado una modificación en la agenda internacional de la investigación educativa al recuperar una teoría de la estratificación social gradacionista fundada en las ocupaciones desempeñadas por los padres, además de incluir los enfoques más generalizados que apuntan a observar el capital cultural y económico del hogar. Con este propósito, se fundamentó en los trabajos comparativos sobre estratificación y movilidad social desarrollados por Henry Ganzeboom (1992) y se incluyó en los cuestionarios cuatro preguntas abiertas, dos sobre la madre y dos sobre el padre, destinadas a codificar a cuatro dígitos las ocupaciones utilizando la *International Standard Classification of Occupation* (ISCO) de 1988. Con base en esta información, se imputó un valor a cada uno el ISEI estimado por Ganzeboom y colaboradores.

Para los fines de este trabajo, se utilizará una categorización en cuatro grandes grupos ocupacionales que combinan la información ISCO según el tipo manual / no manual, y calificado / no calificado del trabajo desempeñado. Concretamente, este agrupamiento colocó a los grupos según lo detalla el cuadro 7. Para simplificar, se tomará el estrato más alto del hogar entre el padre y la madre. Tal como se aprecia la estratificación utilizada por PISA se aproxima a la discusión de clases sociales presente en la teoría neowebiana de Golthorpe, con algunas salvedades. La clase de los empleados no manuales altamente calificados se corresponde “grosso modo” con las clases I y II o de “servicio”; la clase de los no manuales bajamente calificados es una combinación de las clases III A, IIIB, IV A, IV B, y IV C. La clase de los empleados manuales calificados se corresponde genéricamente con la clase V

y VI, en tanto que finalmente, la clase de los empleados manuales no calificados conforma la clase VII A y VII B en el esquema de Golthorpe.

CUADRO 7. RECATEGORIZACIÓN DE LOS GRANDES GRUPOS OCUPACIONALES DE ISCO 88. STATUS MÁS ALTO ENTRE EL PADRE Y LA MADRE DEL ESTUDIANTE.

CLASIFICACIÓN ISCO-88	ESTRATIFICACIÓN PISA	ESQUEMA DE CLASES EN GOLTHORPE
Grandes grupos ocupacionales 1, 2 y 3	No manual altamente calificado	Clases I y II de servicio
Grandes grupos ocupacionales 4 y 5	No manual con baja calificación	Clases III y IV
Grandes grupos ocupacionales 6 y 7	Manual calificado	Clases V y VI
Grandes grupos ocupacionales 8 y 9	Manual con reducida o nula calificación	Clases VII A y VII B

FUENTE: elaborado por el autor con base en los microdatos liberados de PISA 2003.
<http://www.pisa.oecd.org>

Del cuerpo teórico de la teoría de la reproducción, pero esta vez de Bernstein más que de Bourdieu, se podría derivar una primera hipótesis general que establecería un fuerte condicionamiento de las disposiciones del alumno según la división de clase obrera / clase media. Es decir, debería observarse una discontinuidad significativa y sustantiva entre los hijos en hogares empleados en el segmento manual y aquellos que provienen de hogares de administrativos y vendedores (baja calificación) y profesionales, técnicos medios y directivos de empresas (alta calificación). Desde el punto de vista de la teoría, no habrían razones claras para suponer diferencias entre las seis dimensiones analizadas, incluso considerando que en dos de éstas, elaboración e instrumental, suponen un grado avanzado de racionalización en términos de estrategias de acumulación.

El cuadro 8 muestra los promedios de cada uno de los seis índices⁹ para las cuatro clases sociales. En términos generales, las diferencias entre las categorías resultaron estadísticamente significativas al 5% en los 30 análisis de varianza practicados. Las excepciones se marcan en el cuadro con un símbolo de (‡): Brasil en estrategias de control; México en las estrategias de memorización; Uruguay en la motivación instrumental; y Portugal también en las estrategias de memorización. En una primera instancia se vuelve a mantener la hipótesis de que las clases sociales generan diferencias en las disposiciones académicas.

Puede observarse en segundo lugar, que los más altos valores en los índices *motivacionales* no se corresponden ordenadamente con las clases sociales: la forma de relación no es lineal y sólo algunas categorías se diferencian estadísticamente de otras; también hay diferencias regionales.

Para los países latinoamericanos, el gusto por la matemática, la ansiedad y la motivación instrumental disminuyen desde la clase obrera hasta la clase profesional, técnica y directiva. En cambio, para los dos países europeos, el gusto y la motivación instrumental crecen desde la clase obrera hasta la clase alta de profesionales, técnicos y directivos. La ansiedad por su parte sigue un movimiento contrario, siendo significativamente menor en la clase alta.

Los índices *regulatorios* siguen comportamientos erráticos. En México y Portugal, el grado en que un alumno ha desarrollado estrategias de memorización no difiere entre clases sociales. Por ejemplo, en Uruguay la clase profesional / directiva / técnica tendría menor tendencia a desarrollar

⁹ Los índices están estandarizados con media 0 y desvío 1, teniendo como referencia el promedio de los alumnos de la OCDE.

estrategias de control que en las restantes clases, mientras que entre los alumnos portugueses y españoles, la relación es inversa: más control en la clase alta.

Ahora bien, un examen más detallado comparando de a dos las medias de cada categoría social (Post-Hoc de Bonferroni) informó que las diferencias estadísticas entre las categorías seguían comportamientos bastante más erráticos que los predecibles por la teoría. Para los alumnos de **Brasil** las diferencias de clase aparecen reducidas básicamente a una “despreocupación académica” de la clase alta respecto a las restantes y esto en todas las disposiciones. En **México**, tal regularidad se observaría pero únicamente para las disposiciones motivacionales y pero no en las regulativas. En **Uruguay**, la despreocupación de la clase alta se ubica básicamente en cuanto a las estrategias de aprendizaje y en el grado de ansiedad; pero desaparecen las diferencias en cuanto a las diferencias motivacionales. En Portugal y España, finalmente, se observa un patrón casi idéntico: los alumnos de la clase alta están más motivados (instrumental e intrínsecamente), menos ansiosos y han desarrollado en más alto grado las disposiciones regulativas requeridas.

Estos ordenamientos diferenciados entre las dos dimensiones disposicionales, entre los países latinoamericanos y entre éstos y los europeos, permite concluir nuevamente que la conexión entre clase social y habitus no es constante sino que depende crucialmente de las sociedades nacionales. Esto nos conduce al último apartado del análisis para responder a la cuarta pregunta que acomete este artículo.

CUADRO 8. PROMEDIO EN LAS DISPOSICIONES SEGÚN CLASES SOCIALES Y PAÍSES

	BRASIL	MÉXICO	URUGUAY	PORTUGAL	ESPAÑA
MOTIVACIÓN INTRÍNSECA					
			(†)		
Manual no calificado	0.661	0.560 *	0.337	0.146	-0.196
Manual calificado	0.653	0.722 *	0.390	0.131	-0.066
No manual no calificado	0.509 *	0.480	0.382	0.129	-0.069
No manual calificado	0.344 *	0.453	0.351	0.233 *	-0.007
ANSIEDAD					
Manual no calificado	0.610	0.488	0.401	0.238	0.376
Manual calificado	0.623	0.509	0.388	0.236	0.315
No manual no calificado	0.544	0.557	0.261 *	0.114 *	0.289
No manual calificado	0.418 *	0.386 *	0.113 *	-0.036 *	0.189 *
MOTIVACIÓN INSTRUMENTAL					
			(†)		
Manual no calificado	0.632 *	0.580	0.289	0.172	-0.095
Manual calificado	0.549	0.627 *	0.290	0.204	-0.125
No manual no calificado	0.485	0.568	0.280	0.215	-0.068
No manual calificado	0.321 *	0.554 *	0.249	0.417 *	0.035 *
CONTROL					
		(†)			
Manual no calificado	0.583	0.458	0.201	0.045	-0.126 *
Manual calificado	0.627	0.388 *	0.221	0.069	-0.042 *
No manual no calificado	0.542	0.512	0.241	0.190 *	0.041
No manual calificado	0.536	0.508	0.162 *	0.284 *	0.066
MEMORIZACIÓN					
		(†)		(†)	
Manual no calificado	0.587	0.556	0.142	-0.112	0.030
Manual calificado	0.547	0.574	0.228	-0.084	0.007
No manual no calificado	0.449	0.553	0.181	-0.146	0.099 *
No manual calificado	0.290 *	0.563	0.066 *	-0.161	0.110 *
ELABORACION					
Manual no calificado	0.825	0.847 *	0.409	0.118	0.016
Manual calificado	0.825	0.916	0.444	0.140	0.051
No manual no calificado	0.741	0.883	0.338	0.135	0.098
No manual calificado	0.625 *	0.804 *	0.245 (*)	0.219	0.135

3.5. Las diferencias nacionales

El último paso en este análisis implica un examen estadístico simple: comparar las medias de los seis índices entre los cinco países primero y entre las dos regiones después. El punto central en cuestión es detenerse en una de las regularidades que se viene observando desde el primer examen realizado: la diferencia entre los países latinoamericanos y europeos por un lado, y entre los propios países latinoamericanos por otro lado.

Por el contrario, para otras medidas –en especial, el interés en las matemáticas la motivación instrumental y el uso de estrategias de elaboración y control–, las comparaciones entre países son más difíciles de llevar a cabo (PISA, 2004:112).

El cuadro 9 informa que los resultados de la comparación de medias son concluyentes respecto a varias cuestiones de importancia, algunas de ellas ya anotadas en el informe de PISA 2003 pero que ahora deben ser consideradas en detalle. Si en términos de la evaluación mundial el problema metodológico a discutir era si la comparación intercultural representaba una amenaza a la validez de constructo, aquí el interés teórico es ensayar algunas primeras interpretaciones respecto de por qué el comportamiento de la relación entre clases sociales y disposiciones en América Latina es discrepante con lo esperado por teoría y observado en los alumnos europeos.

En Brasil y México, también para Uruguay aunque con menor intensidad y sólo en cuatro disposiciones (motivación intrínseca, ansiedad, memorización y elaboración), los valores de los índices son significativamente mayores que entre los alumnos europeos. Es decir, en nuestra región los jóvenes de 15 años escolarizados están más motivados por la matemática, tanto instrumental como intrínsecamente, pero también les despierta mayor ansiedad; y desarrollan en mayor grado estrategias de control y memorización, pero sobre todo de elaboración.

CUADRO 9. COMPARACIÓN ENTRE LOS PROMEDIOS IRT DE LOS ÍNDICES DE DISPOSICIONES.

	BRASIL	MÉXICO	URUGUAY	PORTUGAL	ESPAÑA
Motivación intrínseca (+)	0.566	0.578	0.357	0.161	-0.071
Motivación instrumental (+)	0.478	0.580	0.273	0.272	-0.050
Ansiedad	0.570	0.471	0.303	0.152	0.282
Control (+)	0.572	0.448	0.200	0.140	-0.017
Memorización	0.482	0.557	0.158	-0.114	0.070
Elaboración (+)	0.757	0.855	0.358	0.164	0.089

FUENTE: elaborado por el autor con base en los microdatos liberados de PISA 2003.

<http://www.pisa.oecd.org>

Diferencias estadísticamente significativas al 5% para la prueba de ANOVA.(+)

Indicadores de compleja comparabilidad internacional según el informe PISA 2003.

Es razonable pensar junto con PISA que las disposiciones motivacionales pueden ser culturalmente dependientes, y por tanto que los indicadores seleccionados tengan problemas ya sea en la escala de respuestas o directamente en la significación misma del reactivos. Sin embargo, llama la atención que las disposiciones regulativas también presenten este problema; muy particularmente, la estrategia de elaboración que está ligada tanto a una pedagogía activa como al desarrollo de metacogniciones. Las hipótesis que se podrían plantear siguen tres líneas teóricas distintas aunque no por eso complementarias.

Una primera sostendría que las diferencias observadas en las disposiciones motivacionales intrínsecas e instrumentales obedecen a distintos modos históricos de articulación entre el sistema

educativo y el mercado de empleo. Brasil y México vivieron durante los años sesenta hasta comienzos de los ochenta unos muy dinámicos procesos de movilidad social intra e intergeneracionales signados por la migración rural y el crecimiento de puestos administrativos y profesionales. Estos procesos habrían dejado en la cultura nacional un significado instrumental importante en relación a que más altas credenciales educativas estarían asociadas a mayores probabilidades de éxito en los procesos contemporáneos de movilidad social, notoriamente más lentos e inciertos. En la medida en que Uruguay no vivió tales procesos acelerados sino a mediados de los años cuarenta y cincuenta, los más altos índices motivacionales serían un sedimento histórico en la cultura. Un razonamiento análogo aunque más problemático podría formularse para los alumnos ibéricos.

Una segunda línea de argumentación se concentra en el sistema educativo y tiene por punto de apoyo el alto valor en el índice de ansiedad mostrado por los latinoamericanos en comparación con los europeos. Es un elemento reiterado en todos los países los grandes problemas que tenemos en términos de formación docente inicial en el área de Matemática. Al comienzo de la Reforma Educativa en 1996, Uruguay disponía sólo de un 15% de profesores titulados de Matemática en la Educación Media. En consecuencia, la experiencia de enseñanza y aprendizaje mayoritaria está a cargo de docentes sin formación específica en didáctica, y probablemente, desactualizados pedagógica y disciplinariamente. Esto no sucedería en los países europeos aquí analizados dado el mayor desarrollo profesional de la enseñanza matemática.

La tercera línea se enfoca en las disposiciones regulativas y tiene que ver con las dificultades inherentes al cambio en el modelo de enseñanza predominante, un tema pedagógico-curricular típico de los países latinoamericanos. A pesar de los vigorosos movimientos de renovación didácticos de los años noventa, históricamente se podría hipotetizar que la enseñanza en el nivel medio ha admitido sino estimulado indirectamente la memorización y muy poco el desarrollo de estrategias de elaboración. En principio se podría pensar que teóricamente estas estrategias remiten a formas de aprendizaje contradictorias. Sin embargo, los altos valores observados *simultáneamente* en las tres estrategias tanto a nivel de alumno permiten sospechar que el aprendizaje metacognitivo se ha producido en “capas geológicas”.

4. CONCLUSIONES

Este artículo que reporta una parte de los análisis realizados en el marco de una investigación más amplia sobre la distribución del conocimiento escolar en los países iberoamericanos participantes de PISA 2003. Su foco ha sido por un lado, la presentación de un concepto de habitus derivado de la teoría de Bourdieu y que permitiese ser articulado al concepto de “abordajes de aprendizaje” desarrollado por PISA. En este propósito ha sido fundamental realizar un primer análisis de las conexiones entre los habitus o disposiciones académicas y las clases sociales.

La sociología de la educación en general escasamente ha hecho uso del concepto de habitus con la intención de ampliar la explicación más tradicional sobre los efectos de la estratificación social sobre los aprendizajes. Al contrario, la psicología ha realizado avances interesantes trabajado con la noción de “aprendizaje auto-regulado”. Mi propuesta, fundamentada en la segunda sección de este artículo, ha sido vincular ambos conceptos. Intentando asumir las lecciones que compartió el PISA en su informe *Learners for life*, propuse analizar sistemáticamente dos tipos de disposiciones. El primer tipo de habitus fue denominado disposición motivacional y tienen relación con los gustos y preferencias relativas a asignaturas en particular. El segundo tipo de disposiciones, denominadas

regulativas remiten a las estrategias de aprendizaje: resultan esquemas que en distintos grados permiten manejar y controlar los propios procesos de aprendizaje en términos de metas y de medios.

El primer examen empírico realizado examinó la posibilidad de que las disposiciones estuvieran afectadas de endogeneidad al ser introducidas en un modelo multinivel. Para esto se presentaron las descomposiciones de la varianza halladas a través del HLM 6 © donde la participación de las propiedades de las escuelas en la explicación como máximo el 10%, siendo en promedio próximas al 6% entre las disposiciones motivacionales y del 4% entre las regulativas. La estabilidad de las razones entre estos coeficientes de correlación intraclasa (ICC) y los obtenidos para las pruebas de matemática, permiten mantener la hipótesis de que los atributos son de génesis predominantemente individual.

Desde el punto de vista empírico, la hipótesis más general sostuvo que las disposiciones deberían presentar correlaciones significativas, positivas y de relativa magnitud con los índices de capital cultural y económico. En particular, los coeficientes de mayor correlación deberían observarse entre los dos índices propios del campo cultural y las disposiciones regulativas. Las correlaciones halladas fueron de signo negativo, más bien débiles, concentradas en las motivación intrínseca, en la ansiedad y en el control, y sobre todo con el índice de recursos educacionales.

La misma hipótesis clasista fue luego examinada utilizando una estratificación social derivada de las ocupaciones de los padres y madres de los alumnos; el trasfondo teórico aquí estuvo aportado por la teoría de Bernstein. Se suponía que la división manual / no manual debería haberse traducido en un desigual desarrollo de las disposiciones académicas, en particular las regulativas, que perjudicaría en especial a los hijos de los trabajadores manuales. Los hallazgos en general contradijeron esta hipótesis mostrando que no existían una regularidad en las asociaciones: mientras que en los alumnos ibero-europeos concordaban las observaciones con lo esperado, entre los ibero-americanos eran opuestas. De hecho, en Brasil, México y Uruguay, los efectos de clase se diferenciaban según cuáles eran las disposiciones examinadas. Dos parecerían ser las diferencias de clase más notorias y generales. Por un lado, aparece un fenómeno que se calificó como de “despreocupación académica” de la clase alta respecto de las disposiciones académicas (con pocas excepciones). Por otro lado, se evidencia un fenómeno más puntual y localizado en Brasil y México. Aparece una diferencia entre la clase obrera no calificada entre los alumnos mexicanos y para las disposiciones de motivación intrínseca e instrumental y de elaboración, y entre los alumnos brasileños, para las disposiciones de motivación instrumental.

Este comportamiento no lineal de las relaciones invita a dos consideraciones a la hora de la modelización: por un lado, a incluir efectos interactivos de nivel 1 de las disposiciones con las variables de capital cultural objetivado pero específicas del campo educativo; por otro lado, sería deseable modelizar interacciones con la variable de clase, distinguiendo los efectos de los extremos sociales: los trabajadores no calificados y los empleados de la “clase de servicio”.

Finalmente, quedaron planteadas tres líneas distintas relativas a la interpretación de las diferencias nacionales: la tesis de la movilidad social, que impactaría sobre las disposiciones motivacionales; la tesis del subdesarrollo profesional en la docencia de matemática que impactaría sobre todo en la ansiedad; y la tesis de las contradicciones en las formas predominantes de enseñar que caracterizarían a los centros educativos medios. Cualquiera de estas tres líneas, remite al problema que Przeworski y Teune (1971) nombraron como “interferencia sistémica”: propiedades del sistema de sociedad que modifican en forma singular tanto la medición de indicadores como las relaciones entre

indicadores de interés. Si esto fuera correcto, implicaría aceptar que en el contexto de un análisis de eficacia escolar, debería modelizarse una interacción entre las disposiciones y los países a los efectos de capturar estas especificidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Archer, M. (1995). *Realist Social Theory: the Morphogenetic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control. vol. I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Editorial AKAL Universitaria.
- Bourdieu, P. (1992). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P. (2001). *Las estructuras sociales de la economía*. Editorial Manantial. Buenos Aires.
- Bourdieu, P., Chambodron, J.C. y Passeron, J.C. (2000). *El oficio de sociólogo*. XX. México, D.F: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P., Accardo, A., Balazs, G., Broccolini, S., Champagne, P., Christin, R., Fraguas, J.P., García, S., Lenoir, R., Ceuvrard, F., Pialoux, M., Pinto, L., Sayad, A., Soulié, C. y Wacquant, L. (2000). *La miseria del mundo*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Cervini, R. (2002). Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. Un modelo de tres niveles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), pp 445-500.
- Cueto, S., Andrade, F. y León, J. (2003). *Actitudes de los estudiantes peruanos hacia la lectura, la escritura, la matemática y las lenguas indígenas*. Documento de Trabajo nº44. Lima: GRADE / Ministerio de Educación.
- Dumais, S. (2002). Cultural capital, gender and school success: the role of habitus. *Sociology of Education*, 75(1), pp 44-68.
- Fernández, T. (2002). Determinantes sociales e institucionales de la desigualdad educativa en sexto año de educación primaria de Argentina y Uruguay, 1999. Una aproximación mediante un modelo de regresión logística. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VII(16).
- Fernández, T. (2003). La desigualdad educativa en Uruguay 1996-1999. *Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 1(1).
- Fernández, T. (2004). *Distribución del conocimiento escolar: clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina*. Tesis de Doctorado. México, D.F: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.
- Fernández, T. con la colaboración de Blanco, E. (2003). *Determinantes sociales y organizacionales del aprendizaje en la Educación Primaria de México: un análisis de tres niveles*. México, D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De la Teoría de Jean Piaget a los sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.
- Goldthorpe, J. (2000). *On Sociology. Numbers, Narratives and the Integration of Research and Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Herman, J. (2002). *Instructional Effects in Elementary Schools*. CSE Technical Report 577. Center for Study of Evaluation. Los Angeles, CA: University of California,
- McEwan, P. y Carnoy, M. (1998). *The Effectiveness and Efficiency of Private Schools in Chile's Voucher System*. Working Paper. Standford University. California. [Este paper ha sido estudiado dada la gentileza del Prof. Carnoy en enviarlo al equipo de investigadores de la UMRE].

- Mizala, A. y Romaguera, P. (2000). *Determinación de los factores explicativos de los resultados escolares en la educación media de Chile*. Centro de Economía Aplicada. Documento de Trabajo nº 85. Centro de Economía Aplicada. Departamento de Economía Industrial. Santiago de Chile: Universidad de Chile. <http://www.dii.uchile.cl/~cea/>
- Mizala, A.; Romaguerra, P. y Ostoic, C. (2004). *A Hierarchical Model for Studying Equity and Achievement in the Chilean School Choice System*. Documento de trabajo nº 185. Centro de Economía Aplicada. Departamento de Ingeniería Industrial. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Olaussen, B. y Braten, I. (1999). Students' Use of Strategies for Self-regulated Learning: cross-cultural perspectives. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43(4). pp. 409-432.
- Pape, S., Bell, C. y Yeftkin, I. (2003). Developing mathematical thinking and self-regulated learning: a teaching experiment in a seven-grade classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 53, pp.179-202.
- PISA (PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT) (2001). *Knowledge and Skills for Life. First Results for the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. Paris: Organisation For Economic Co-operation And Development (OECD).
- PISA (PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT) (2002). *PISA 2000 Technical Report*. Edited by Ray Adams and Margaret Wu. Paris: Organisation For Economic Co-operation And Development (OECD).
- PISA (PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT) (2003). *Learners for life. Student approaches to learning. Results from PISA 2000*. Paris: Organisation For Economic Co-operation And Development (OECD).
- PISA (PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT) (2004). *Lerning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*. Paris: Organisation For Economic Co-operation And Development (OECD).
- PISA (PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT) - Instituto de Estadísticas de la UNESCO (2003). *Literacy Skills for the World of Tomorrow. Further Results from PISA 2000*. París: Organisation For Economic Co-operation And Development (OECD)/ UNESCO.
- Przeworski, A. y H. Teune (1971). *The logic of comparative social inquire*. New York: John Wiley.
- Raudenbush, S. y Bryk, A. (2002). *Hierarchical Linear Models*. Thousand Oaks. CA: Sage.
- Sewell, W. (1992). A Theory of Structure: Duality, Agency and Transformation. *The American Journal of Sociology*, 98(1), pp. 1-29.
- Tilly, C. (2000). *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Vera, M. (1999). Efectividad relativa de los colegios privados y fiscales en Bolivia. *Revista de Investigación Económica*, 17.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 41(2), Spring. pp. 64-70.