

Jóvenes en Agenda

Balance de la cuarta edición del concurso de investigación 2025



PERÚ

Ministerio
de Educación

Edna Villafuerte Gutiérrez

Secretaría Nacional de la Juventud

Marcela Magdalena Rojas Herrera

Directora de Investigación y Desarrollo

Autoría Técnica

Fabrizio Harim Aguilar Salvatierra

Diagramación

Alex Enrique Inca Puquio

Autores de las investigaciones

Abigail Rosalia Salas Vera

Carla Lucía Yacsahuache Gallo

Maria Fernanda Leiva Podestá

Aylin Susana Reyes Pariona

Julio José Aparcana Zavaleta, Fernando André Abanto Cerna,

Gianluigi Alessandro Ortiz Lino & Juan Carlos Escudero Nolasco

Anthuanet Alexia Barba Sánchez

Jhonatan Saúl Elguera Quispe

Nota sobre las opiniones expresadas:

Las opiniones, análisis, interpretaciones y conclusiones contenidas en los resúmenes de investigación incluidos en esta publicación son de exclusiva autoría de los ganadores y ganadoras, y no representan necesariamente la posición oficial del Ministerio de Educación del Perú ni de la Secretaría Nacional de la Juventud (SENAJU). La inclusión de estos trabajos en la presente publicación responde únicamente al reconocimiento de su calidad investigativa en el marco del Concurso «Jóvenes en Agenda» y no implica adhesión institucional a los planteamientos, hipótesis o recomendaciones de política que en ellos se formulan.

© Secretaría Nacional de la Juventud

Ministerio de Educación

Calle Compostela N.º 142, urb. La Calesa, Santiago de Surco

<https://www.juventud.gob.pe/>

Se permite la reproducción de esta obra siempre y cuando se cite la fuente.

Hecho en el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 026-07219

Edición digital

Lima, junio 2026

Índice

Presentación	3
--------------------	---

1

Concurso de investigación Jóvenes en Agenda	4
Ejes temáticos	5
Categorías de participación	6
Proceso de evaluación	7

2

Análisis de las postulaciones	
Según categoría	9
Según región de procedencia	10
Según sexo	12
Según tipo de postulación	12

3

Investigaciones ganadoras edición 2025	14
■ Categoría Escolar	
1.er lugar — Si yo fuera presidente: percepción política de líderes recientemente electos de un municipio escolar ante la tormenta del mañana	16
<i>Abigail Rosalía Salas Vera</i>	
■ Categoría General	
1.er lugar — Comprendiendo el rol de la motivación, la metacognición y la autoeficacia en el rendimiento matemático escolar	36
<i>Carla Lucía Yacsahuache Gallo</i>	
■ Categoría General	
2.do lugar — Cultura escolar y participación ciudadana en adolescentes de una escuela pública de Lima Metropolitana.....	62
<i>María Fernanda Leiva Podestá</i>	
3.er lugar — Actitudes de culpabilización hacia las víctimas de violencia sexual por parte de jueces y juezas del Distrito Judicial de Huaura.....	81
<i>Aylin Susana Reyes Pariona</i>	
4.to lugar — Construcción de la escala de dismorfia por filtros en jóvenes universitarios peruanos.....	108
<i>Julio José Aparcana Zavaleta, Fernando André Abanto Cerna, Gianluigi Alessandro Ortiz Lino y Juan Carlos Escudero Nolasco.</i>	
5.to lugar — Adicción a redes sociales y malestar psicológico en jóvenes adultos de Lima Metropolitana.....	128
<i>Anthuanet Alexía Barba Sánchez</i>	
■ Categoría Posgrado	
1.er lugar — Desigualdad de oportunidades en la educación superior de Perú.....	137
<i>Jhonatan Saúl Elguera Quispe</i>	

Presentación

La Secretaría Nacional de la Juventud (SENAJU) tiene el agrado de presentar la memoria de la cuarta edición del concurso de investigación “Jóvenes en Agenda” 2025, un espacio que desde 2021 convoca a jóvenes investigadores de todo el país para reconocer, difundir y fortalecer el conocimiento sobre las juventudes peruanas.

En sus cuatro ediciones, el concurso ha recibido más de 380 postulaciones, consolidándose como una de las principales plataformas de investigación juvenil impulsadas desde el Estado peruano. La cuarta edición incorporó por primera vez tres categorías de participación —Escolar, General y Posgrado—, ampliando el alcance de la convocatoria a estudiantes de secundaria, universitarios, egresados y jóvenes investigadores independientes, en reconocimiento de que el talento investigador no tiene una única forma ni un único trayecto.

Las 69 investigaciones postuladas en el 2025, provenientes de 17 regiones del país, abordaron distintas temáticas que van desde la percepción política de líderes escolares en la Amazonía hasta las desigualdades en el acceso a la educación superior, pasando por la salud mental digital y el aprendizaje matemático en adolescentes. En su diversidad temática y metodológica, estos estudios demuestran que los jóvenes peruanos no solo son sujetos de las políticas públicas, sino también productores rigurosos de conocimiento sobre su propia realidad.

Las nueve investigaciones ganadoras que reúne esta publicación son el resultado de un proceso de evaluación riguroso, transparente y especializado. A quienes las elaboraron, les expresamos nuestro más sincero reconocimiento: su trabajo contribuye directamente a la comprensión de los desafíos que enfrentan las juventudes en el Perú y sienta bases sólidas para la formulación de políticas públicas basadas en evidencia.

Extendemos también nuestro agradecimiento a las entidades aliadas cuyo respaldo ha sido fundamental para ampliar el impacto de las investigaciones ganadoras a través de becas, mentorías y espacios de difusión académica.

Esperamos que esta publicación sea un punto de encuentro entre la investigación juvenil y los debates sobre el presente y el futuro del país. La juventud peruana tiene mucho que decir. Desde SENAJU, seguiremos creando los espacios para que su voz sea escuchada.

Edna Villafuerte Gutiérrez

Secretaria Nacional de la Juventud
Ministerio de Educación del Perú

1

Concurso de investigación
“Jóvenes en Agenda”



El Concurso de Investigación "Jóvenes en Agenda" es una iniciativa impulsada por la Secretaría Nacional de la Juventud (SENAJU) del Ministerio de Educación del Perú. Su propósito central es reconocer y difundir investigaciones sobre juventudes peruanas desarrolladas por los propios jóvenes, contribuyendo a la generación de evidencia científica que oriente las políticas públicas en materia de juventud y que se articule con la Política Nacional de Juventud.

El concurso está dirigido a jóvenes de 15 a 29 años (peruanos o extranjeros con al menos dos años de residencia en el país) que hayan culminado investigaciones sobre problemáticas juveniles en el contexto peruano. Las postulaciones pueden realizarse de manera individual o en equipos de hasta seis integrantes, siempre que al menos el 60 % de los miembros se encuentre dentro del rango de edad establecido. Se aceptan investigaciones de cualquier enfoque metodológico (cuantitativo, cualitativo, mixto, documental o teórico) siempre que sus datos hayan sido recolectados entre 2020 y 2024.

Desde su primera edición en 2021, el concurso ha recibido 312 postulaciones en diversas áreas del conocimiento, abarcando temáticas como identidades juveniles, participación ciudadana, educación, trabajo, salud y expresiones culturales. A lo largo de estas ediciones, se han consolidado mecanismos de asesoría en redacción científica, alianzas con entidades académicas nacionales e internacionales y espacios de difusión que amplían el alcance e impacto de las investigaciones seleccionadas.

Ejes Temáticos

La edición 2025 contempló los siguientes ejes temáticos para la presentación de las investigaciones, definidos a partir de la Política Nacional de Juventud y los compromisos del Ministerio de Educación:

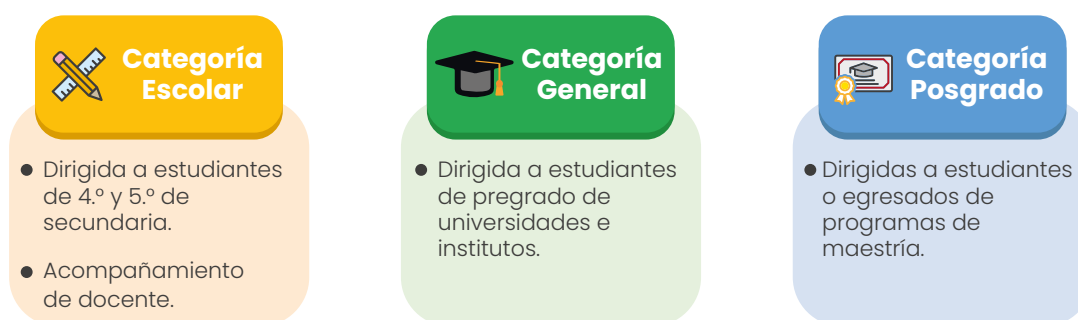
- Desarrollo de competencias en el proceso educativo de la población joven.
- Incremento del acceso de la población joven al trabajo decente.
- Mejoras en la atención integral de salud de la población joven.
- Reducción de la victimización en la población joven.
- Disminución de la discriminación hacia la población joven en situación de vulnerabilidad.
- Incremento de la participación ciudadana de la población joven.

- Inclusión de las juventudes vulnerables.
- Desarrollo de competencias digitales en la población joven.
- Formación docente y aprendizaje en el aula.
- Educación para el trabajo.
- Innovación, tecnología y deporte.

Categorías de Participación

El concurso reconoce que los jóvenes investigadores se encuentran en distintas etapas de su formación académica, por lo cual, por primera vez desde su primera edición, en el año 2025 se establecieron tres categorías de participación con criterios de evaluación diferenciados, garantizando una valoración justa y acorde al nivel de cada participante.

Gráfico 1.1
Categorías de participación 2025



Fuente: Elaboración propia.

Categoría Escolar

Dirigida a estudiantes de 4.º y 5.º de secundaria (15 a 17 años). Las investigaciones deben contar con el acompañamiento pedagógico de un docente de la institución educativa, quien avala el proceso sin ser considerado autor ni participante del concurso. Esta función se formaliza mediante una declaración jurada de acompañamiento pedagógico suscrita por el docente y avalada por la institución.

Categoría General

Convoca a estudiantes de pregrado de universidades e institutos de educación superior, miembros de organizaciones juveniles y cualquier joven que cumpla los requisitos establecidos. No se requiere estar matriculado en una institución educativa o de investigación para participar en esta categoría.

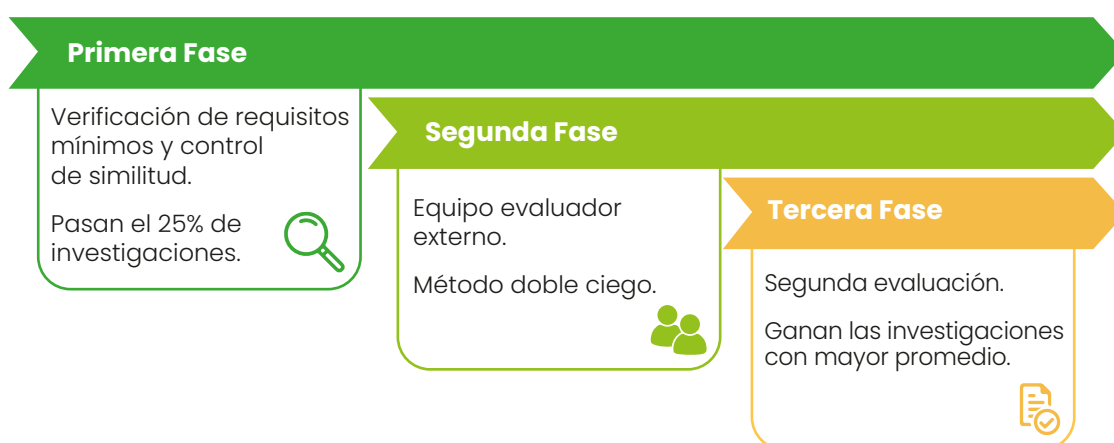
Categoría Posgrado

Destinada a estudiantes o egresados de programas de maestría o doctorado en instituciones públicas o privadas, nacionales o extranjeras. Los postulantes deben acreditar su condición mediante una constancia de matrícula o certificado de grado.

Proceso de Evaluación

La selección de las investigaciones ganadoras se desarrolló en tres fases sucesivas, diseñadas para garantizar la rigurosidad y transparencia del proceso. El método de evaluación doble ciego se aplicó a partir de la segunda fase, asegurando la imparcialidad en la calificación de todos los trabajos.

Gráfico 1.2
Fases de evaluación 2025



Fuente: Elaboración propia.

En la **Primera Fase**, el equipo técnico de la SENAJU verifica el cumplimiento de los requisitos formales de postulación y aplica un control de similitud mediante software especializado, con un umbral máximo del 25 %. Las investigaciones que superan esta etapa pasan a la siguiente fase de evaluación.

En la **Segunda Fase**, un comité evaluador externo se encargó de revisar individualmente cada investigación utilizando rúbricas estandarizadas bajo el método doble ciego. Los criterios de calificación consideraron la relevancia y pertinencia temática, la definición del problema, la fundamentación teórica, la calidad metodológica, el análisis e interpretación de resultados, y la estructura argumentativa del documento.

En la **Tercera Fase**, las 27 investigaciones mejor calificadas (6 en Escolar, 15 en General y 6 en Posgrado) fueron evaluadas por tres miembros del comité bajo el mismo método doble ciego. Los ganadores fueron aquellas investigaciones con el mayor puntaje promedio.

2

Análisis de las postulaciones



La cuarta edición del concurso "Jóvenes en Agenda" recibió un total de 69 postulaciones, provenientes de 17 regiones del país. Este volumen refleja una convocatoria activa y diversa, aunque también evidencia desafíos pendientes en términos de representación territorial y equilibrio entre categorías. A continuación, se presenta el análisis de las postulaciones según cuatro variables: categoría, región de procedencia, sexo y tipo de postulación.

Según Categoría

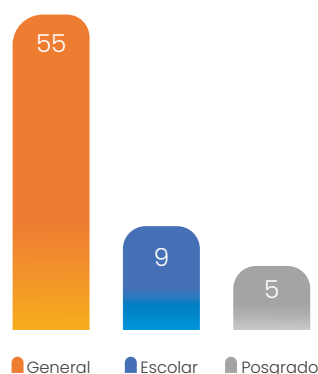
La Categoría General concentró la amplia mayoría de las postulaciones, con 55 investigaciones que representan el 79,7 % del total. Esto refleja la amplitud del perfil convocado en esta categoría, que abarca a estudiantes de pregrado, egresados, miembros de organizaciones juveniles e investigadores independientes.

Por su parte, la categoría escolar, en su primera convocatoria, recibió 9 postulaciones, representando, 13,0 % del total de postulaciones. Tuvo una participación moderada para ser su primera edición, considerando la exigencia adicional de contar con acompañamiento docente e institucional. Este resultado abre una oportunidad para fortalecer la articulación con instituciones educativas secundarias en futuras convocatorias.

Por último, la Categoría Posgrado, con 5 postulaciones (7,3 %), fue la de menor participación. Dado que se trata también de una categoría nueva en el concurso, el resultado no es alarmante; no obstante, indica la necesidad de ampliar la difusión en universidades con programas de maestría y doctorado vinculados a temas de juventud.

Gráfico 2.1

Investigaciones postuladas según categoría de participación 2025



Fuente: Elaboración propia.

Según región de procedencia

Las 69 postulaciones provinieron de 17 regiones del país, lo que da cuenta de un alcance nacional significativo. Sin embargo, la distribución geográfica muestra una marcada concentración en Lima Metropolitana, que aportó 33 postulaciones (47,8 % del total), casi la mitad de la convocatoria.

Entre las regiones con mayor participación fuera de Lima destacan Cusco y Junín con 5 postulaciones cada una, seguidas de Arequipa con 6, segunda región en términos absolutos, y Callao con 4. El resto de regiones registró entre 1 y 3 postulaciones, incluyendo Áncash, Apurímac, Cajamarca, Huánuco, La Libertad, Lambayeque, Lima Provincias, Madre de Dios, Moquegua, Piura, Puno y Tacna.

Esta distribución muestra que, si bien el concurso logró presencia en todas las macrorregiones del país, persiste una brecha importante entre la capital y las regiones. El bono del 5 % aplicado a postulantes fuera de Lima Metropolitana y Callao, y a jóvenes de poblaciones rurales o indígenas, es un paso en la dirección correcta; no obstante, sugiere la necesidad de estrategias de difusión y acompañamiento más focalizadas en el interior del país para futuras ediciones.

Mapa 1
Investigaciones postuladas según región de procedencia 2025



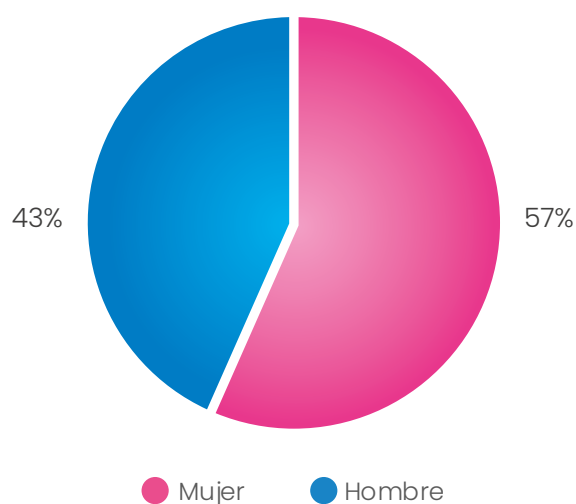
Fuente: Elaboración propia.

Según sexo

Las mujeres representaron el 56,5 % de los postulantes, con 39 investigaciones, frente a 30 de hombres (43,5 %). Esta distribución refleja una participación femenina mayoritaria, consistente con las tendencias observadas en otros espacios de investigación juvenil en la región. El concurso "Jóvenes en Agenda" muestra así un perfil de convocatoria inclusivo desde la perspectiva de género, aunque sería valioso en futuras ediciones analizar esta variable de forma desagregada por categoría y región para identificar posibles brechas específicas.

Gráfico 2.2

Investigaciones postuladas según sexo del autor(a)¹ 2025



Fuente: Elaboración propia.

¹ En el caso de las postulaciones grupales se toma en cuenta el sexo del (la) titular de la postulación.

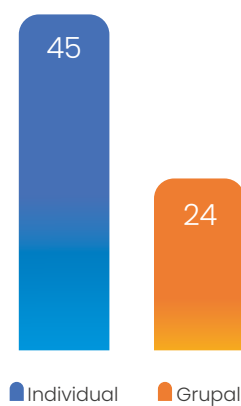
Según tipo de postulación

Las postulaciones fueron mayoritariamente individuales, con 45 investigaciones (65,2 %), frente a 24 postulaciones grupales (34,8 %). La predominancia del trabajo individual puede responder tanto a la naturaleza de las investigaciones presentadas, en su mayoría trabajos de tesis, tesinas o artículos universitarios; como a las dinámicas de la investigación joven en el país, donde el trabajo en equipo en ciencias sociales aún es menos frecuente en los niveles de pregrado y escolar. Las postulaciones grupales, que representan más de un tercio del total, evidencian que el formato colaborativo tiene acogida en el concurso.

Incentivar este tipo de postulación podría enriquecer la diversidad de perspectivas en las investigaciones y fortalecer redes entre jóvenes investigadores de distintas regiones o instituciones.

Gráfico 2.3

Investigaciones postuladas según región de procedencia 2025



Fuente: Elaboración propia.

3

Investigaciones ganadoras **edición 2025**





Categoría Escolar





SI YO FUERA PRESIDENTE:

Percepción política de líderes recientemente electos de un municipio escolar ante la tormenta del mañana

Autora: Abigail Rosalía Salas Vera
Docente asesor: Franklin Américo Canaza Choque

Región – Madre de Dios

Resumen

En un panorama donde los jóvenes ven alejarse al Estado de sus intereses como masa y de una débil participación que este sector tiene en procesos políticos, resulta urgente analizar aquellas organizaciones gobernadas por líderes juveniles: qué hacen, qué piensan y qué sienten. En esos presupuestos, la presente investigación tiene el propósito de analizar las percepciones políticas de líderes recientemente electos del Municipio Escolar de la Institución Educativa Simón Bolívar de la región de Madre de Dios (Perú), durante el periodo 2024. A partir del enfoque cualitativo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a jóvenes líderes de 15 a 17 años que tras una guerra política ganaron una carrera electoral que comenzó en octubre de 2024. Los resultados exponen que, gobernar mañana y cargar con los intereses de más de 700 almas estudiantiles no será tarea fácil. No obstante, desde sus primeros días las principales cabezas del Municipio Escolar han tenido una percepción frontal y crítica del Estado y del sistema político, acusándolos de haberse alejado del pueblo; pese a ello, motivados por el deseo de cambiar su entorno desde la organización escolar plantean sus propuestas y visiones de futuro. En conclusión, el colegio, más que un lugar de formación académica, se convierte en un escenario real para forjar ciudadanos críticos, activos y políticos, donde el Municipio Escolar puede ser un verdadero canal democrático para encarar los asuntos públicos y criar buenos políticos.

Introducción

Justificación de la investigación

En un panorama donde los jóvenes ven alejarse al Estado de sus intereses como masa y de una débil participación que este sector tiene en procesos políticos, resulta urgente analizar aquellas organizaciones gobernadas por líderes juveniles: qué hacen, qué piensan y qué sienten. En ese sentido, el Municipio Escolar constituye un microespacio de ejercicio democrático en el que los estudiantes desde el colegio pueden hacer política a través de nociones de ciudadanía, el uso de leyes, batallas electorales, gestión, liderazgo y poder.

Igualmente, este estudio es relevante porque permite despertar las voces políticas de un grupo etario de 15 a 17 años que después de ganar en las urnas dirigirán el Municipio Escolar, y detrás de ella, todas las demandas estudiantiles, que, aunque no ejerzan el voto formal para elegir quienes gobernarán el Estado o llevarán las riendas del destino de la nación, ya hacen política. Por eso, comprender sus motivaciones, percepciones y propuestas es una oportunidad para poner en agenda de que la participación política y ciudadana nace en el colegio. En esa dirección, abordar este tema contribuye a fortalecer e incrementar la participación ciudadana de una población joven escolar que pocas veces aparecen en trabajos de investigación sobre su accionar político.

Descripción del contexto

En los avatares del siglo XXI, el Estado peruano junto a sus organismos y en alianza con el sector empresarial y las organizaciones ciudadanas han venido combatiendo bien o mal contra una catarata de problemas públicos, donde para el 2023 los más de 7 millones de jóvenes (15 a 29 años) entre pobres y no pobres han venido perdiendo poder de participación ciudadana (Secretaría Nacional de la Juventud [SENAJU], 2022a; Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2023). Pese a los esfuerzos de promover y crear canales efectivos sobre el paragua de la Política Nacional de Juventud que permitan involucrarlos en los procesos políticos y la toma de decisiones en asuntos públicos, hay una débil participación de estos en alguna organización o asociación (SENAJU, 2022a), e incluso, solo un 15.1% de ellos tienen un alto interés en la política (Jurado Nacional de Elecciones [JNE], 2022). Parte de esta realidad, puede deberse en la desconfianza

de sus propias instituciones democráticas que se forjaron con el propósito de representarlos (Véliz-Cevallos & Almeida-Ibarra, 2025), y al que ahora los acusan de no responder a sus intereses (Fernández, 2025).

En un informe realizado en 2021 por SENAJU (2022a), la percepción negativa, el descontento y la poca confianza que los jóvenes sentían lo atribuían principalmente a los partidos políticos (5.8%), al Congreso de la República (10.5%), a los gobiernos regionales (17.6%), provinciales (18.8%) y distritales (18.9%), así como a la Contraloría General de la República (20.8%), al JNE (21.2%), Ministerio Público (22.6), el Poder Judicial (23.2), y demás instituciones. Esto no solo son cifras, sino es una muestra de que el sistema político percibido está alejado de la juventud. Llegar a este punto en donde las instituciones no los representan ni los escuchan o estar cansado del modo tradicional de hacer política (Tintaya & Cueto, 2021), en el que los jóvenes se sienten traicionados por sus propias autoridades que abandonaron sus ideales no es algo nuevo. Por ejemplo, de acuerdo al INEI (2023), de una larga lista de problemas identificados por jóvenes de entre 18 a 29 años, la corrupción (49.5%) ocupaba en 2022 el primer lugar. Un mal que por donde lo veamos viene carcomiendo gravemente a las instituciones del Estado (Martínez, 2023) y a la propia confianza de los jóvenes en su sistema democrático.

No obstante, esta es la manera en que jóvenes de 18 a 29 años ven la política. Pero, ¿qué pasa con la percepción política de aquellos que se encuentran en el rango de 15 a 17 años, ¿acaso ellos no participan o hacen política? ¿o es que simplemente no existe alguna organización social o institución que los represente? Pues, no es para nadie sorpresa que, en el Perú, desde la escuelita más pequeña, alejada y olvidada que pudiera haber en el campo, en las altas montañas o paradisíacos valles hasta las instituciones educativas más grandes, emblemáticas y de élite, como los Colegios de Alto Rendimiento (COAR) localizadas en ciudades urbanizadas y megapobladas como Lima, tengan –siempre que estos se hayan cimentado sobre los pilares de la democracia– un Municipio Escolar que lleva la bandera y la voz de la masa estudiantil, y que para elegir a sus connotados miembros se haya tenido que forjar en el calor de los procesos políticos escolares.

Para la Oficina Nacional de Procesos Electorales (ONPE, 2024), el Municipio Escolar es una organización que encarna las necesidades de los estudiantes dentro de una institución educativa, y que la misma es timoneado por un cuerpo que reúne al alcalde como máxima autoridad y al que lo acompañan una tropa leal de regidores con

funciones estratégicas, que, analizados según Luna (2022) desde la micropolítica y la microfísica del poder, deben garantizar de que las instituciones educativas cumplan su misión.

Sin embargo, en ese camino estos pequeños organismos democráticos aparte de gestionar acciones para fortalecer la participación activa, actitudes democráticas, valores cívicos, el ejercicio de los derechos y la defensa de la convivencia escolar, tienen que luchar con los vientos en su contra (Ministerio de Educación [MINEDU], 2022; ONPE, 2024). La escasa participación efectiva en la toma de decisiones institucionales, el colisionar con los intereses de la dirección o los comités de gestión institucional, las dificultades para articularse con actores externos, el no contar con el presupuesto necesario para realizar actividades a favor de la población estudiantil, la falta de recursos logísticos, ser blancos de prejuicios que minimizan la capacidad de liderazgo, la sobrecarga académica, entre otros, son algunos problemas al que tienen que enfrentarse día a día.

Objetivo principal y específicos

Objetivo principal

Analizar las percepciones políticas de líderes recientemente electos del Municipio Escolar de la Institución Educativa Simón Bolívar de la región de Madre de Dios (Perú), durante el periodo 2024.

Objetivos específicos

- Comprender las percepciones que tienen los líderes estudiantiles sobre el Estado y el sistema político nacional.
- Explorar las razones que impulsaron a los estudiantes de secundaria a postular y asumir roles dentro del Municipio Escolar.
- Identificar las propuestas y acciones políticas que como representantes del Municipio Escolar plantean para fortalecer la participación democrática desde el colegio.

Marco teórico

Hacer política desde el aula

Para Giroux (2004), la escuela es un campo de lucha política, porque ahí se enseña a pensar, actuar e incluso a corregir lo que el Estado hace mal. Con solo decir que al interior de las aulas a veces se llega a desafiar al poder, a cuestionar las acciones del gobierno, el rol que deberían jugar los ciudadanos o de poner sobre la mesa de discusión de una vez por todas la larga lista de problemas y asuntos públicos por solucionar. En palabras de Castro (2017), las instituciones educativas tienen voz propia, una onda o grito de guerra que lo convierten en el escenario alterno a la cultura del silencio. Porque como dice Fainsod (2015), el silencio ante el abuso de poder, los conflictos y la dura realidad al que se enfrenta una nación no son herramientas adecuadas para forjar ciudadanos dispuestos a participar activamente en ámbitos sociales, económicos, políticos, culturales, medioambientales y más.

Esto no pasa por alto para el MINEDU (2017), por ejemplo, el área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica, mediante sus competencias busca de que el estudiante interactúe con todas las personas, y que en dicha convivencia construya leyes y asuma acuerdos, evaluando los principios en las que se sustentan, y que ante cualquier conflicto sepa resolverlos de manera pacífica. Igualmente, sus acciones deben estar basados en argumentos razonados en el que se reconozca la importancia de las instituciones, el respeto al Estado de derecho y a los valores democráticos. Tanto es así que, su rol protagónico en asuntos de interés público lo llevan a apropiarse y a utilizar canales y mecanismos de participación democrática. En efecto, el estudiante al estar en un espacio que le enseña a cómo organizarse, qué debatir, qué promover, qué acciones realizar por cuenta propia o cómo ejercer el liderazgo en las mayores encargaturas de la vida política como lo es el de pertenecer al Municipio Escolar.

Municipio Escolar como laboratorio de democracia

En el Perú, se ha instalado en el corazón de las instituciones educativas organismos democráticos de representatividad y organización estudiantil como los municipios escolares que amparados por la Ley N° 28044 y la Resolución Viceministerial N° 0067- 2011- ED tienen el propósito de fomentar el liderazgo democrático, la convivencia escolar y la promoción de una ciudadanía activa (MINEDU, 2022). De igual modo, la ONPE (2016) entiende que esta instancia es una valiosa oportunidad de expresar a través de su directiva y el diálogo con los delegados de aula y los verdaderos portavoces de las necesidades estudiantiles, la organización de diversas actividades académicas, culturales, sociales y deportivas a favor de la comunidad, así como de contribuir en el desarrollo de valores y prácticas relacionadas con la democracia, el liderazgo, el respeto, la responsabilidad, la libertad y la igualdad. Tal como menciona, Rengifo (2007), su importancia radica en canalizar y dar respuesta a los intereses mayores de la población estudiantil, dándoles el papel de ser agentes de cambio.

No obstante, de acuerdo a Peña y Poma (2016), en muchos casos, la realidad es otra, ya que son los directivos o docentes quienes realmente toman las decisiones y controlan el funcionamiento escolar. Esta afirmación también es compartida por Stojnic (2020), al señalar de que la inclusión de estos mecanismos diseñados para la representación y participación estudiantil terminaría convirtiéndose, en la práctica, en un acto decorativo y nominal, sin verdadera incidencia o poder de decisión. En todo caso, frente a este primer problema resulta vital devolver el poder que merece el Municipio Escolar y acabar con aquello que restringe su capacidad efectiva como parte del gobierno escolar. Por ejemplo, desde el punto de vista de García (2022) los municipios escolares no pueden ser dejados de lado; por ello, es fundamental capacitar a los directivos y docentes de lo importante que es la participación ciudadana estudiantil, además de otorgarle las herramientas necesarias a los docentes asesores que son quienes acompañan la labor del Municipio Escolar para que finalmente, aquellos jóvenes que comienzan sus primeros pasos o ensayos de hacer política contribuyan con el crecimiento de su institución.

La participación política juvenil en el colegio

Leyva (2021) sostiene que la participación política juvenil incluye todas aquellas decisiones y acciones que una persona o grupo toma para influir, de forma legal en asuntos públicos o en la gestión de lo que hace el gobierno. En relación a ello, según la SENAJU (2022b) los mecanismos donde los jóvenes pueden ejercer estas facultades son tres vías: institucional, pública y las no tradicionales. La primera, se expresa mediante la representación en espacios nacionales o subnacionales, afiliándose a organizaciones, movimientos políticos, interviniendo en el presupuesto participativo, integrando en consejos de juventud o articulando fuerzas con el Estado. La segunda, involucra participar a través de organizaciones juveniles, sociales, sindicatos, cooperativas, ONGs de incidencia colectiva y manifestaciones organizadas. Finalmente, el tercero, comprende acciones como el voluntariado ciudadano, protestas espontáneas y la emisión de opiniones en medios de comunicación.

Pese a toda esta gama de formas de participación, en 2021 se registró que solo un 5% de jóvenes participaron de forma activa en alguna organización y/o asociación (SENAJU, 2022b). Igualmente, en 2024, apenas el 31% de los jóvenes entre 18 y 24 años mostró algo de interés en la política, y otros, poco (26%) o nada (28%) (Instituto de Estudios Peruanos [IEP], 2024). Esto evidencia un distanciamiento preocupante frente a los asuntos públicos. Pero, qué es de aquellos jóvenes que están por debajo de los 18 años. Algunos estudios hechos por Rodríguez y Domínguez (2009) nos plantean que la vida política y los procesos de participación ciudadana comienzan y despiertan en la etapa escolar. Ahí también, los estudiantes plantean propuestas, preparan el terreno y las mejores estrategias para ganar contiendas, organizan campañas, debaten ideas, e incluso, pueden hasta negociar pactos para gestionar actividades. Como refiere Stojnic (2020), este tipo de escenarios debería llevar a realizar estudios sobre cómo se está llevando la democracia en la secundaria.

Marco conceptual

- **Municipio Escolar:** es una organización de gobierno escolar, en el que sus integrantes son elegidos democráticamente y que representa los intereses mayores de las y los estudiantes de una institución educativa (ONPE, 2024).
- **Participación política:** comprende conductas legales y organizadas, ya sean personales o grupales, con el objetivo de intervenir de manera democrática en los procesos de toma de decisiones del Estado sobre asuntos públicos (Leyva, 2021).
- **Democracia escolar:** se entiende como el espacio que más allá de elegir representantes que asuman el compromiso de defender los intereses de la institución educativa, se convierte en el escenario donde los estudiantes se acercan a un pre-ejercicio de la participación política y ciudadana (Garcés, 2017).

Diseño y métodos de investigación

En la carrera electoral de octubre de 2024, en la Institución Educativa Simón Bolívar (Tambopata, región de Madre de Dios) hubo una batalla política entre las agrupaciones políticas de Innovación, Inclusión y Compromiso (IIC), SATORI y Aspiración al Desarrollo (AD), donde estudiantes de cuarto año de secundaria a la cabeza disputaron no solo el poder y la potestad de gobernar a más de 700 estudiantes (Unidad de Estadística Educativa [ESCALE], 2025), sino de llevar a sus hermanas y hermanos de aula a un mejor destino. Estos candidatos querían llevárselo todo. Así, con las pretensiones de reformar el colegio a toda costa, finalmente el partido político AD consiguió vencer a sus contrincantes y coronarse el 28 de noviembre en las urnas como el nuevo Municipio Escolar para el 2025.

Posterior a la toma de poder el 18 de diciembre de 2024, en un evento ceremonial en el que se despidió a la gestión saliente y entregó la banda de alcaldía, que más que un símbolo del cargo mayor, recibiría la herencia y la gran labor de continuar con el sueño de cientos de estudiantes de primero a quinto año. ¿Por qué estos estudiantes decidieron asumir el peso de cargar con las responsabilidades del Municipio Escolar? ¿Qué los convocó a querer formar parte de esta organización? ¿Cómo así 7 estudiantes decidieron de pronto que podían participar en política? ¿A qué desafíos tenían que enfrentarse el día después de mañana? Son algunas preguntas que han inspirado este proyecto.

Tipo de enfoque y diseño de estudio

La investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, según Varela y Sutton (2021), este tiene la finalidad de analizar, comprender e interpretar a profundidad la perspectiva de los participantes. Invocando preguntas analíticas como: a) cuál es su punto de vista, b) qué proponen los datos, o c) qué categorías pueden nacer de la información obtenida. Igualmente, para Ferrer (2023), este modelo, permite redescubrir a los actores como ser político e histórico con los que se construyen las acciones, la organización, el sistema, hasta el mismísimo Estado. En la misma línea, con la intención de capturar las percepciones de los actores políticos del Municipio Escolar en ascenso, el estudio se abordó mediante el diseño fenomenológico hermenéutico. Este, de acuerdo a Hernández y otros (2014), permitió a través de las declaraciones de los participantes, explorar, describir y comprender sus experiencias respecto a un fenómeno en común, en este caso, la participación política juvenil.

Instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de la información, se utilizó como técnica la entrevista y (Hernández et al., 2014), como instrumento de aplicación la ficha de entrevista semiestructurada diseñada en 4 ejes de análisis: 1) percepción de la realidad política nacional (el papel del Estado, el sistema político y la política de la juventud), 2) Municipio Escolar y la participación política desde el colegio, 3) dirigir y gobernar el Estado desde las aulas, y 4) voces del futuro. Igualmente, se han elaborado 14 preguntas abiertas que han permitido explorar las opiniones, el sentimiento y las propuestas que los líderes escolares tienen en relación a la política nacional y el rol que juegan los municipios escolares.

Fuentes de datos utilizadas y estrategias de recolección

Respecto a los datos, se utilizó como fuentes primarias las entrevistas realizadas de manera presencial a los propios actores del Municipio Escolar que bajo resolución directoral asumieron sus facultades desde el 18 de diciembre de 2024. Tras conocerse los resultados oficiales de noviembre por parte del Comité Electoral 2024, y explicando el protocolo de la entrevista y propiciando un espacio de diálogo agradable de respeto y confianza se entrevistó en tres fechas distintas (2, 3 y 4 de diciembre). Se debe precisar que, independiente de la edad, se entrevistó a todos los representantes del gobierno escolar

entrante. De igual manera, para desarrollar las diferentes secciones del proyecto: a) descripción del problema, b) la fundamentación teórica, c) metodológica, y la parte del d) análisis y discusión de los resultados, se requirió de la revisión documental de informes custodiados por el MINEDU, la SENAJU, el INEI, la ONPE, el IEP y el JNE, al tiempo de teorizar con la información obtenida de informes y revistas científicas depositadas en bases de datos como SCOPUS, SciELO, Redalyc, Dialnet y Latindex.

Técnicas de análisis de datos

Para efectos de realizar un mejor análisis y organización de los datos, se requirió de 3 técnicas de análisis: por contenido, por campo temático y de discurso. El primero, permitió construir categorías, patrones comunes y conceptos clave que se identificaron al reunir todas las respuestas. El segundo, consistió en interpretar los temas recurrentes al que aterrizaron todos los participantes. Por último, el tercero basó su centro de atención en el análisis del lenguaje y poder que bien defiende Van Dijk (2002).

Tipo de muestra y criterios de selección de participantes

Para la selección de los participantes se tuvo en cuenta los siguientes criterios de inclusión: estudiantes del nivel secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar, escolares que ocuparán cargos clave dentro del Municipio Escolar, además de ser líderes juveniles de entre 15 a 17 años y con la predisposición de participar del estudio. En tanto que, algunos criterios de exclusión fueron no pertenecer a la institución educativa, no estar matriculado en el periodo académico 2024 y el no integrar las filas del nuevo Municipio Escolar.

Tabla 1.
Líderes juveniles que asumirán el cargo de representantes
del Municipio Escolar de la I.E Simón Bolívar

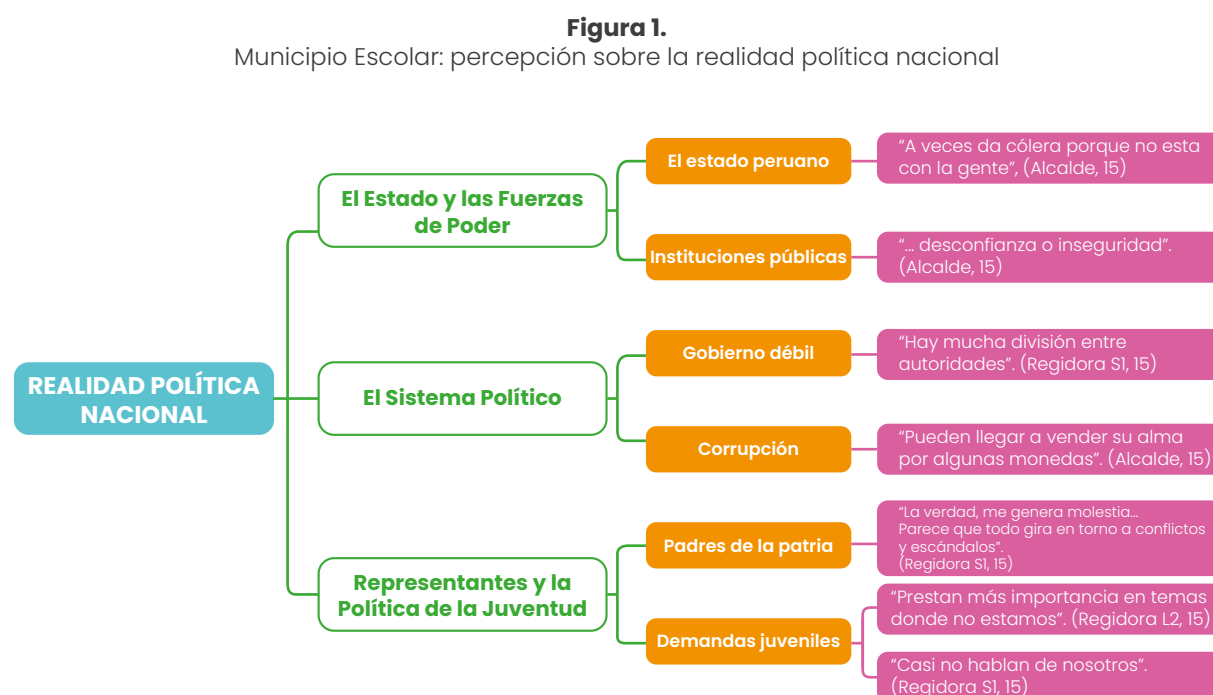
Cargo	Sexo	Edad	Código
Alcalde	V	15	Alcalde escolar (AE)
Teniente Alcaldesa	M	15	Teniente Alcaldesa (TA)
Regidor de Educación, Cultura, Recreación y Deporte	M	12	Regidora B2
Regidor de Comunicación y Tecnologías de la Información	V	13	Regidor E1
Regidora de Salud y Ambiente	M	12	Regidora SC3
Regidora de Emprendimiento y Actividades Productivas	M	15	Regidora L2
Regidora de Derechos del Niño, Niña y Adolescente	M	15	Regidora S1
Asesor técnico	V	50	Asesor técnico (AS)

Fuente: Elaboración propia (2024).

Consideraciones éticas

Para no quebrar algún principio ético durante el proceso de investigación, se consideró la anuencia de los líderes juveniles, así como de hacerles conocer que sus identidades serían anonimizadas mediante códigos alfanuméricos. De igual modo, al preparar las preguntas, se cuidó de que ellas no incomoden o afecten a los entrevistados.

Percepción de la realidad política nacional



Fuente: Elaboración propia (2024).

Las expresiones salidas de los labios de quienes mañana más tarde gobernarán el Municipio Escolar, revelan un panorama sobre la situación política del Perú desde la perspectiva juvenil. En relación al Estado y las instituciones públicas, se percibe un distanciamiento emocional y funcional con el pueblo. En primera instancia, el sistema político en el que crecen, parece estar "podrido y enfermo" por problemas como la corrupción y la falta de valores. Pues, al decir que "están fácil vender el alma" de uno por unas cuantas monedas, es traicionar a toda aquella masa de ciudadanos que confiaron en ellos. Igualmente, no debe extrañar que los jóvenes manifiestan un descontento con el accionar de los llamados "padres de la patria", que, en vez de estar preocupados por las principales necesidades de la nación, se ven envueltos en peleas y escándalos, mientras las demandas juveniles son ignoradas o consideradas irrelevantes. Finalmente, el conjunto de respuestas revela un desencanto con la política tradicional, y que requiere de políticos que actúen de buena fe y amen cada cosa que hay que hacer.

Con trabajos e informes ya presentados por parte del INEI (2023), el IEP (2024) y la SENAJU (2022a; 2022b) sobre cómo los jóvenes ven desacreditas el rol del Estado y principalmente, de aquellas instituciones que lo acompañan; los testimonios recogidos no hacen más que corroborar el problema que hay. Sin duda, se pone en evidencia una percepción juvenil crítica y desencantada del sistema político peruano donde los valores democráticos como una Torre de Babel se han caído. Tal situación confirma lo señalado por Tintaya y Cueto (2021), cuando afirman que los jóvenes están decepcionados de la política tradicional. Pues, verdaderamente, algo no está bien, algo no funciona de forma correcta y, en un panorama donde el Estado, el sistema político y sus representantes casi pocas veces toman en cuenta a los jóvenes, se requiere con mucha urgencia políticas de rejuvenecimiento estatal.

Municipio escolar y la participación política desde el colegio

Tabla 2.
Matriz de análisis de entrevistas sobre la importancia del Municipio Escolar y la participación política

Categoría	Subcategoría	Cita textual
Aprendizaje político	El impacto de la comunicación y la decisión	"Que la comunicación es muy importante y que las decisiones que se toman afectan a los demás." (Regidora L2, 15 años)
	El poder de la participación	"...que participar sí importa. A veces creemos que solo los adultos hacen política, pero nosotros también podemos proponer cambios". (Regidora S1, 15 años)
Motivación	Identidad institucional y vocación de servicio	"Porque amo a mi institución y quiero dejar huellas." (Alcalde, 15 años)
	Compromiso y búsqueda del bien común	"...quiero que mis compañeros estén contentos de aquello que conquistaremos." (Regidora S1, 15 años)
Formación ciudadana	Desarrollo cívico	"Nos fortalece para ser ciudadanos del mañana." (Alcalde, 15 años)
	Liderazgo y gestión	"...nos enseña a organizarnos, a escuchar y a trabajar en equipo." (Regidora S1, 15 años)
Representación estudiantil	Voz colectiva	"Permite llevar la voz de todos." (Regidora L2, 15 años)

Fuente: Elaboración propia (2024).

Las respuestas de los futuros miembros del Municipio Escolar revelan el rol político que pueden ejercer desde temprana edad. En primer lugar, destacan la importancia de la comunicación y la participación en la toma de decisiones, así como la captura de valores democráticos desde el colegio. De igual manera, el ser parte de esta corporación municipal están relacionadas al apego por su institución y el deseo de trabajar y servir a otros. También, se identifica que, a nivel interno el formar parte del Municipio Escolar permite desarrollar capacidades de gestión, liderazgo y el trabajo en equipo. Para los recién electos, la política no es un asunto solo de mayores, sino de jóvenes que vienen a conquistarlo todo.

Lo anterior coincide con lo propuesto por Giroux (2004) y Castro (2017), quienes sostienen que la escuela es un campo político donde se forman ciudadanos críticos, capaces de cuestionar al poder e incursionar en los asuntos públicos. Pues, en nuestros términos, el Municipio Escolar es la voz de un pueblito más pequeño que también respira y que tiene sus propias necesidades por atender. Así, como cualquier otra organización que represente a las mayorías podría ser para los que lo gobiernan y la masa de estudiantes una verdadera arma para encarar y formar ciudadanos activos y buenos políticos. A la par, esta vivencia política escolar, lejos de ser decorativa como advierten Peña y Poma (2016) o Stojnic (2020), puede llegar a ser asumido por quienes lo dirigirán con amor a la gente que representan y al cual le deben su papel. No obstante, para empoderar su rol de acción y participación efectiva, es fundamental dejar bien en claro a toda la comunidad educativa lo importante que es el Municipio Escolar en el sentimiento y la misión que los une.

Si yo fuera presidente: dirigir y gobernar el estado desde las aulas

Figura 2.

Percepción de gobernar el Perú desde el colegio



Fuente: Elaboración propia (2024).

Ante la pregunta a los nuevos líderes del Municipio Escolar sobre: ¿Qué harías si fueras presidente del Perú? Las respuestas no se hacen esperar, pues, el deseo de crear un Estado protector bajo un gobierno firme y coherente con políticos sinceros refleja la alta necesidad de contar con instituciones democráticas sólidas que amparen a la población y busquen su desarrollo. De igual manera, detrás de un combate directo que el Estado debe hacerle a la corrupción e inseguridad a través de leyes drásticas, también indica que los entrevistados tienen muy claro qué problemas estructurales afectan al país. En esa línea, la propuesta de cambiar la educación desde cero puede revelar que hay ciertas fallas en el sistema educativo o que algo no se está haciendo bien. Por último, sin ser esto sorpresa, todavía los jóvenes reclaman por mayores espacios de participación donde sean escuchados, en un anhelo de obrar por un país más democrático, equitativo, justo y seguro.

No esta demás decir que recobrar la confianza del Estado pasa, según Fainsod (2015) con tener organismos democráticos sólidos y funcionales. Tal idea no se aleja en nada a lo que los entrevistados quieren. Esta por ejemplo la inquietud de crear un Estado inquebrantable y protector, que combata a la corrupción y repare el sistema político que tanto daño ha sufrido. En este contexto, las voces juveniles de quienes regirán un renovado Municipio Escolar no solo expresan malestar, sino también una firme voluntad activa de participar y proponer soluciones una vez asumido el cargo más grande que se pueda ostentar en el Estado: la de ser presidente de la república. Con todo, al igual que Castro (2017), la escuela puede ser un espacio alternativo para ir construyendo poco a poco nuestra nación, hacer patria y hacer política. Puesto que, la experiencia de estos entrevistados nos muestra los primeros ensayos de jóvenes que aspiraron llegar a ocupar un cargo en el Municipio Escolar y que ahora aspiran algún día asumir cargos representativos en la sociedad.

El regreso del celta: voces del futuro

Al confrontar la pregunta de si ¿crees que los jóvenes tienen un papel importante en la transformación del Perú? Las respuestas del futuro alcalde y los regidores del Municipio Escolar son un “sí” contundente. Hay “jóvenes que piensan en grande” dice (Alcalde escolar, 15 años) y que están “dispuestos a trabajar juntos y a encontrar soluciones” (Regidora L2, 15 años) en beneficio de las mayorías. Tal labor, viene acompañado por una fuerte demanda a la institución a la que representan y al nivel más alto del Estado: “¡queremos que nos escuchen y que nos tomen en serio!” (Regidora S1, 15 años), y, por encima de todos los pareceres que tuvieran con la realidad de la política nacional, ellos confían en que “tarde o temprano llegará un político que sea honesto y trabajador” (Alcalde escolar, 15 años) y que “hay jóvenes..., dignos, prodigios que aparecerán con las ganas de hacer un mejor país” (Alcalde escolar, 15 años). En estas últimas líneas, podría decirse que los jóvenes tienen la esperanza de que algún día regresará un guerrero joven digno de asumir el cargo más alto dentro de la administración del Estado, y, así poder guiar a su pueblo con ideas rejuvenecedoras. Sin duda, por lo pronto, el colegio seguirá siendo un lugar donde podrán cultivarse e incubar buenos líderes del mañana.

Conclusiones

Esta investigación expuso que los estudiantes que llegaron a tomar el poder del Municipio Escolar de la Institución Educativa Simón Bolívar a fines de 2024 tienen una percepción frontal y crítica del Estado y del sistema político peruano, marcado por la corrupción y el desprestigio institucional al que ha caído. Pese a esto, su participación no es estar quietos sin hacer nada. Estos nuevos dirigentes escolares en un grito de guerra común, saben que gobernar mañana no será una tarea fácil, pues, el solo hecho de asumir otra responsabilidad aparte de la que ya se tiene como estudiante, de por sí es bastante pesado. Pero, si la masa así lo decide, ellos indican que con amor y muchas ganas están dispuestos a cargar los intereses de la población estudiantil y hacer lo correcto para ver crecer a su colegio.

Sin duda, esto refuerza la idea de que las juventudes, las que se crían en los colegios no solo hacen política, sino que están con el compromiso de transformarla con propuestas concretas y valores sólidos. Igualmente, como aporte, el estudio reafirma una vez más el poder y la importancia de todos los municipios escolares, desde la institución más pequeña hasta la más grande que pudiera haber en el país. Sin importar qué problemas afronten o cuán alejados estén, siempre habrá almas juveniles dispuestas a sacar cara por sus compañeros. En conclusión, como reflexión final, los entrevistados nos dejan una gran lección. Pues, si se cultiva bien en los colegios la semilla del liderazgo y la participación política, mañana más tarde, serán ciudadanos capaces de entregarlo todo a cambio de nada con solo ver crecer a su Estado y a la nación que gobiernen.

Referencias

- Castro, A. C. (2017). La participación política en la escuela como alternativa a la cultura del silencio. *Nodos y Nudos*, 5(43), 13–20.
<https://revistas.upn.edu.co/index.php/NYN/article/view/8520>
- Fainsod, P. (2015). Maternidad, paternidad y embarazo en la escuela. En *La educación en debate* (pp.71-76). CLACSO.
- Fernández, A. M. (2025). Realidades y actitudes: juventud, política y elecciones. *Millcayac*, 11(21).
<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/millca-digital/article/view/7951>
- Ferrer, L. S. P. (2023). El enfoque cualitativo: Una alternativa compleja dentro del mundo de la investigación. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(15), 1-3.
<https://doi.org/10.35381/r.k.v8i15.2440>
- García, R. (2022). Participación ciudadana desde los municipios escolares de Lima Sur en contexto de pandemia. *La voz de los actores. En Infancia y adolescencia, esos rostros invisibles* (pp. 193-214). Desco.
- Garcés, J. A. (2017). El reto de las escuelas democráticas modernas. El caso colombiano. *Diálogos sobre educación*, 8(15), 1-15.
<https://doi.org/10.32870/dse.vi15.567>
- Giroux, H. (2004). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica.* Amorrortu Editores.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación.* McGraw-Hill. Instituto de Estudios Peruanos [IEP].
(2024). IEP Informe de opinión de julio 2024.
<https://iep.org.pe/wp-content/uploads/2024/07/IEP-Informe-de-opinion-julio-2024-informe-completo.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI] (2023). *Situación de la Población Peruana. Una mirada hacia los jóvenes, 2023.* INEI.
- Jurado Nacional de Elecciones [JNE]. (2022). *Participación política de Jóvenes en las ERM 2022.*
https://dnef.jne.gob.pe/DnefDocumentos/documentos/investigacion/perfil-electoral/2022_Perfil-Electoral-6-7.pdf

Leyva, O. (2021). Pandemia y participación política de los jóvenes en América Latina. Estudios-Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba, (46), 113-131. <https://doi.org/10.31050/re.vi46.33991>

Luna, A. (2022). El Consejo Técnico Escolar hacia la construcción de una educación pertinente. Revista Mexicana De Investigación Educativa, 27(94), 855-882. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662022000300855

Martínez, R. E. (2023). La corrupción en el Perú: situación, respuestas y resultados. Revista Oficial Del Poder Judicial, 15(19), 163-183. <https://doi.org/10.35292/ropj.v15i19.719>

Ministerio de Educación [MINEDU]. (2017). El Currículo Nacional de la Educación Básica. MINEDU.

Ministerio de Educación [MINEDU]. (2022). Orientaciones para promover el Municipio Escolar en el marco de la estrategia de participación estudiantil "Somos Pares". <https://www.minedu.gob.pe/somospares/pdf/orientaciones-municipio-escolar-secundaria.pdf>

Oficina Nacional de Procesos Electorales [ONPE]. (2024). ¿Qué es el municipio escolar? <https://repositorio.onpe.gob.pe/jspui/bitstream/20.500.14130/1444/1/LE%2006%20-%20Elecciones%20Escolares%20v2024.pdf>

Peña, D., & Poma, L. C. (2016). La participación del municipio escolar de la institución educativa Sagrado Corazón de Jesús-Concepción 2015 [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional del Centro del Perú. <https://repositorio.uncp.edu.pe/handle/20.500.12894/1675>

Rengifo, G. (2007). Los Municipios Escolares y la importancia de la formación ciudadana. https://portal.jne.gob.pe/portal_documentos/files/informacioninstitucional/escuelaelectoral/Martes%20Electores%20-%20Exposiciones/ee2007/mar_04dic07.pdf

Rodríguez, Y., & Domínguez, R. (2009). La formación de la ciudadanía desde la experiencia escolar. Revista Peruana De Investigación Educativa, 1(1), pp. 91-122. <https://doi.org/10.34236/rpie.v1i1.4>

Secretaría Nacional de la Juventud [SENAJU]. (2022a). Informe Nacional de Juventudes 2021: Reactivación económica y brechas pendientes. MINEDU.

Secretaría Nacional de la Juventud [SENAJU]. (2022b). Las organizaciones juveniles en el Perú: diagnóstico exploratorio sobre su situación actual. MINEDU.

Stojnic, L. (2020). Participación Estudiantil, Institucionalidad Escolar y Ciudadanía Democrática: Desafíos Pendientes desde la Experiencia Peruana. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(2), 49–70. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.003>

Tintaya, M. Álvaro, & Cueto, R. M. L. M. (2021). Factores psicosociales asociados a la participación política no convencional en una muestra de jóvenes ciudadanos en Lima, Perú. *Revista De Psicología*, 39(2), 933–1004. <https://doi.org/10.18800/psico.202102.015>

Unidad de Estadística Educativa [ESCALE]. (2025). Simón Bolívar: Ficha de datos https://escale.minedu.gob.pe/PadronWeb/info/ce?cod_mod=85431097a3201f708899d0f2c7b2d840&anexo=e5b2cd081051c13812069b7b77f0b41c

Van Dijk, T. (2002). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Athenea digital*, 1, 18–24, <https://raco.cat/index.php/Athenea/article/view/34083>

Varela, T. V., & Sutton, L. H. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en educación médica*, 10(40), 97– 104. <https://www.medigraphic.com/cgibin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=102345>

Véliz-Cevallos, J. F., & Almeida-Ibarra, E. E. (2025). Percepción política de los jóvenes en el Ecuador y factores determinantes de su desafección política. *MQRInvestigar*, 9(1), e197. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.1.2025.e197>



Categoría General





Primer Lugar

Comprendiendo el rol de la motivación, la metacognición y la autoeficacia en el rendimiento matemático escolar

Autora: Carla Lucía Yacsahuache Gallo

Región

Lima Metropolitana

Tipo de Investigación

Tesis de licenciatura

Eje temático

Participación ciudadana de la población joven

Enfoque Metodológico

Cuantitativo – No experimental

Resumen de la investigación

La presente investigación buscó estudiar la relación entre la motivación académica, metacognición, autoeficacia y rendimiento matemático en estudiantes de secundaria e identificar si existían diferencias de género en las variables mencionadas. Para lograr este objetivo, se tuvo como marco de referencia a la teoría de la autodeterminación que propone diferentes tipos de motivación y el aprendizaje autorregulado. De esta manera, la investigación contó con una muestra de 278 estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución pública de Lima Metropolitana. En cuanto a la medición de las variables, se emplearon instrumentos validados y adaptados al contexto de la investigación y las notas de los estudiantes reportadas por la institución educativa. Los datos fueron analizados mediante un modelo de ecuaciones estructurales (SEM) y pruebas de comparación de medias. Los resultados evidenciaron que la motivación autónoma predice positivamente tanto la metacognición como la autoeficacia, mientras que la motivación controlada predice negativamente la autoeficacia. Asimismo, la metacognición predice de forma positiva la autoeficacia, y esta última fue predictora de manera positiva del rendimiento matemático, junto con la desmotivación (en sentido

negativo). En cuanto a las diferencias de género, se encontraron diferencias significativas solo en la motivación controlada que fue mayor en mujeres y desmotivación que fue mayor en hombres, pero no en metacognición, autoeficacia ni rendimiento. Los hallazgos resaltan la importancia de promover la motivación autónoma y estrategias metacognitivas en el aula para fortalecer la percepción de competencia y el desempeño matemático de los estudiantes.

Introducción

La literatura ha destacado la importancia de la educación matemática para el desarrollo de habilidades necesarias para el siglo XXI (Verschaffel et al., 2020). Dentro de estas habilidades se encuentran el razonamiento analítico, la resolución de problemas, el pensamiento lógico, la capacidad de modelar y abstraer, comprender la relación entre objetos o situaciones, entre otras (Ojose, 2011). Además, las matemáticas contribuyen significativamente al desarrollo de funciones cognitivas y ejecutivas fundamentales para la vida cotidiana y para un buen desempeño en el mundo laboral (Clements & Sarama., 2016).

De igual manera, el Ministerio de Educación (2015) reconoce la relevancia de las matemáticas como medio para desarrollar un pensamiento complejo, participar de manera activa en una sociedad tecnológica en constante cambio, y comprender, modificar e interactuar con la realidad circundante. Por ello, el Currículo Nacional (MINEDU, 2016) señala como competencias básicas de educación a la capacidad de resolver problemas y pensar matemáticamente en diversos contextos.

A pesar de esto, la prueba PISA realizada en 2022 (Ministerio de Educación [MINEDU], 2024) ha demostrado que el desempeño promedio en matemáticas en la región de América Latina está por debajo del resto de países. En el caso de Perú, solo el 34% de estudiantes cuentan con una competencia matemática básica, mientras que el resto se desempeña por debajo de este nivel (MINEDU, 2024). Estos hallazgos son consistentes con los de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje de Estudiantes (ENLA) (Unidad de Medición de la Calidad [UMC], 2024), que encontró que apenas el 42.5 % de los estudiantes de secundaria alcanzó un logro básico de aprendizaje respecto a lo esperado para su grado y solo 11.3% demostró obtener una competencia matemática satisfactoria.

Además, no todos los estudiantes enfrentan la misma realidad, ya que hay diferencias claras según el género, el tipo de escuela y el nivel socioeconómico. Por ejemplo, los resultados de PISA muestran que los hombres obtuvieron en promedio 15 puntos más que las mujeres en matemática y que los estudiantes de colegios privados con mayores recursos superan a quienes asisten a escuelas públicas por 62 puntos en promedio (MINEDU, 2024).

Ante esta situación, se han identificado factores que constituyen desafíos o barreras para la mejora de la educación matemática en el Perú. Diversos estudios señalan que las matemáticas suelen enseñarse de manera mecánica y descontextualizada, con ejercicios ficticios y desvinculados de la práctica real, lo que promueve un aprendizaje memorístico y robótico (Flores y Gaita, 2014). Como resultado, los estudiantes encuentran dificultades para transferir lo aprendido a situaciones nuevas y tienden a percibir la materia como abstracta y alejada de su vida cotidiana (Mato-Vázquez et al., 2017).

Sumado a ello, la cultura escolar peruana actual se caracteriza por ser autoritaria, docente-centrada y transmisionista, lo cual relega al estudiante a un rol pasivo en su aprendizaje (Pease et al., 2019). De esta manera, el estudiante no entiende por qué aprende en la escuela o por qué debe aplicar ciertos métodos o fórmulas y solo se convierte en un recipiente de información. (Pease & Figueroa, 2025). Así, el conocimiento se percibe como algo externo y ajeno, sin espacio para que los propios procesos de pensamiento del estudiante o sus estrategias de aprendizaje tengan un papel protagónico (Pease & Figueroa, 2025).

Ante todo, lo mencionado, la educación matemática en el país enfrenta una realidad en la que no se promueve un aprendizaje significativo ni de calidad en los estudiantes, pues no se estimula el desarrollo de un aprendizaje autónomo o autorregulado. Esta situación resulta preocupante si se considera que el Currículo Nacional (2016) reconoce como una de las competencias fundamentales de la educación básica la capacidad del estudiante para gestionar de manera autónoma su propio aprendizaje. Además, la adolescencia, etapa que caracteriza a la educación secundaria, se caracteriza por el desarrollo de formas de pensamiento más abstractas y complejas, con un mayor control y reflexión sobre los propios procesos cognitivos, por lo que se vuelve esencial propiciar en estos estudiantes herramientas para un aprendizaje más significativo y profundo (Cleary et al., 2021).

Junto a ello, la transición de una educación primaria a secundaria implica enfrentarse a un plan de estudios de matemáticas más avanzado y exigente, lo cual genera mayores dificultades académicas. Si estas dificultades no son atendidas de manera pertinente, los estudiantes pueden tener un bajo rendimiento, perder el interés por las matemáticas o descartar la posibilidad de seguir trayectorias relacionadas con STEM en el futuro (Wang & Sperling, 2020). Frente a este panorama, se vuelve necesario impulsar estrategias que fortalezcan tanto los contenidos matemáticos como la motivación, metacognición y autoeficacia que son variables consideradas como parte del aprendizaje autorregulado. Este último se asocia con un mejor rendimiento matemático y con el desarrollo de estudiantes más autónomos y estratégicos, capaces de afrontar con éxito los retos propios de la etapa en la que se encuentran (Cleary et al., 2021). Es por ello, que la presente investigación se vincula con el desarrollo de competencias en el proceso educativo de la población joven.

Ahora, también es preciso resaltar la existencia de diferencias de género reportadas por diversos estudios en cuanto al desempeño matemático de hombres y mujeres y cómo estas diferencias pueden también afectar los niveles de metacognición, motivación y autoeficacia de los estudiantes (Barokah et al., 2020). Así, principalmente, se han encontrado diferencias en cuanto a la autoeficacia de acuerdo al género de los estudiantes, a causa de estereotipos que son transmitidos en el propio contexto educativo (Sakellariou, 2022). Asimismo, se ha encontrado que las mujeres cuentan con mayores niveles de metacognición que no se ve reflejado en su desempeño matemático a comparación de los varones, por lo que resulta importante indagar por los motivos de estas diferencias. A partir de todo lo mencionado, el objetivo de la presente investigación es analizar la relación que existe entre la motivación académica, la metacognición, la autoeficacia y el rendimiento matemático en estudiantes de 4º y 5º de secundaria de un colegio público del área metropolitana de Lima. Como primer objetivo específico se pretende identificar cuál de las variables (metacognición, motivación o autoeficacia) presenta un mayor efecto sobre el rendimiento matemático. Como segundo objetivo específico, se pretende verificar si existen diferencias de género en las variables evaluadas en el estudio.

De esta manera, por un lado, se espera comprobar que la motivación de tipo autónoma, la metacognición y la autoeficacia influyen de manera positiva en el rendimiento matemático, siendo esta última la

que tenga un mayor impacto. Por otro lado, se espera que los tipos de motivación controlada y desmotivación influyen en el rendimiento matemático de manera negativa. Además, se espera comprobar que solo el tipo de motivación autónoma influye de manera positiva en la autoeficacia y metacognición y los tipos de motivación controlada y desmotivación lo harán de manera negativa. Además, la metacognición influirá de manera positiva en la autoeficacia. En cuanto a las diferencias de género, se esperaría encontrar que los estudiantes varones cuenten con mayores niveles de autoeficacia, motivación y mejor rendimiento matemático que las estudiantes mujeres y que las mujeres cuenten con mayores niveles de metacognición.

Fundamentación teórica y conceptual

El aprendizaje autorregulado abarca dimensiones cognitivas, metacognitivas, conductuales, motivacionales y emocionales o afectivas, por lo que se le considera un término paraguas que integra distintas variables asociadas a un aprendizaje autónomo, estratégico y significativo (Panadero, 2017). Este puede ser entendido como el proceso en el que los estudiantes planifican, supervisan y evalúan su actividad cognitiva de manera activa con el fin de alcanzar objetivos específicos (Zimmerman, 2013).

Este constructo multidimensional resalta el papel activo del estudiante, quien no es un receptor pasivo de información, sino un agente que utiliza un repertorio de estrategias para regular su aprendizaje de forma autónoma, adaptativa y eficiente (Monereo, 2008). En este marco, la metacognición cumple un rol central al guiar los procesos cognitivos y las conductas de aprendizaje (Winne & Hadwin, 2008), de modo que el monitoreo metacognitivo puede ser considerado como la puerta de entrada a la autorregulación (Panadero, 2017). La metacognición ha sido conceptualizada como el pensamiento consciente y controlado sobre cualquier tipo de proceso o actividad cognitiva que busca alcanzar una meta u objetivo (Brown, 1978). Diversos autores señalan que es un concepto multidimensional que abarca dos componentes: el conocimiento metacognitivo y la regulación metacognitiva (Brown, 1978). Por un lado, el conocimiento metacognitivo hace referencia al conocimiento declarativo y creencias de un estudiante como aprendiz respecto a factores que afectan su cognición. Esto quiere decir que implica el conocimiento de los recursos mentales con los que uno cuenta, sus estrategias cognitivas y el conocimiento acerca de cuándo usar estas estrategias.

Por otro lado, la regulación o control metacognitivo es la habilidad de poner en práctica el conocimiento metacognitivo o, en concreto, la capacidad de emplear recursos metacognitivos estratégicamente para la adquisición de metas (Rhodes, 2019). Esta dimensión hace referencia al uso de estrategias metacognitivas y la literatura académica se ha enfocado específicamente en tres: planificación, monitoreo y evaluación. La habilidad de planificación consiste en la capacidad de identificar estrategias y recursos apropiados para establecer objetivos, activar conocimientos previos necesarios y el planeamiento de la distribución del tiempo para realizar la misma (Özsoy & Ataman, 2009). El monitoreo supone el ejercicio de la propia conciencia de uno en relación con la comprensión y el desempeño en la tarea de acuerdo a lo planeado (Lai, 2011). Finalmente, la evaluación implica revisar o evaluar el desempeño del estudiante en su propia tarea, así como también los procesos regulatorios detrás del aprendizaje y comprobar que se cumplieron las metas establecidas (Williamson, 2015). Esto implica reevaluar tanto las estrategias empleadas como las metas establecidas y la consolidación del aprendizaje. De esta manera, características de la metacognición, como el empleo de estrategias metacognitivas, han demostrado estar asociadas a un mejor rendimiento en matemáticas (Muncer et al., 2021).

Otra variable fundamental para el aprendizaje autorregulado es la motivación, pues, como señalan Pintrich y De Groot (1990), el conocimiento de estrategias metacognitivas por sí solo no garantiza un mejor rendimiento si el estudiante no está motivado para ponerlas en práctica. La motivación puede definirse de manera general como un proceso que brinda energía y dirección al comportamiento orientado a la consecución de una meta u objetivo o, en otras palabras, es la fuerza que impulsa a las personas a actuar (Ryan & Deci, 2020). Para estudiar la motivación académica, el presente estudio utilizará la Teoría de la Autodeterminación (TAD) como marco conceptual para explicar dicho fenómeno y su relación con las demás variables mencionadas.

La TAD es una macroteoría sobre la motivación que postula la existencia de distintos tipos de motivación y regulaciones que se encuentran en un continuo que va desde el control hacia la autonomía, tomando en cuenta la ausencia de motivación (Ryan & Deci, 2020). Estos tipos de motivación son motivación autónoma, motivación controlada y desmotivación. Por un lado, dentro de la motivación controlada se encuentran la regulación externa y la introyectada, ambas derivadas de la motivación extrínseca entendida

como la realización de una conducta por razones externas. En la regulación externa la conducta se ve influenciada por contingencias ambientales como castigos o premios. Por su parte, en la regulación introyectada la acción se lleva a cabo para evitar sentimientos de culpa o para reforzar el orgullo y la autoestima. Por otro lado, dentro de los tipos de motivación que se consideran autónomos se ubican dos formas de motivación extrínseca que incorporan un mayor grado de autonomía. La regulación identificada implica que la actividad se realiza porque tiene una relevancia personal para el estudiante, lo que la aproxima más a la autonomía. En cambio, la regulación integrada representa el nivel más autónomo de la motivación extrínseca, ya que consiste en involucrarse en una conducta por ser coherente con el sí mismo, sus valores y necesidades (Ryan y Deci, 2020).

A lo anterior se suma la motivación intrínseca, que constituye el prototipo idóneo de conducta autodeterminada, pues el estudiante se compromete de manera voluntaria con la actividad por el placer y disfrute que le genera (Ryan y Deci, 2020). Además, está compuesta por tres dimensiones: hacia el conocimiento, hacia el logro y hacia las experiencias estimulantes (Vallerand et al., 1992). Por último, la desmotivación cuenta con el nivel más bajo de autonomía, pues el estudiante carece de intencionalidad o determinación para realizar la actividad (Ryan & Deci, 2020). En este sentido, la motivación es un constructo de suma importancia en un contexto educativo, pues está relacionada a un mejor rendimiento en matemáticas (Kriegbaum et al., 2018).

Otra variable de relevancia es la autoeficacia, pues se considera como un factor fundamental del aprendizaje autorregulado al orientar la motivación, promover la implicación autónoma de los estudiantes en su aprendizaje y predecir de manera significativa al rendimiento académico (Pintrich & De Groot, 1990). Además, diversos estudios muestran que las creencias de autoeficacia no solo favorecen un mejor desempeño general, sino que resultan especialmente relevantes en matemáticas (Cigdem y Eren, 2019).

Bandura (1977), desde la Teoría Social Cognitiva, postula que la autoeficacia son las creencias de una persona en cuanto a su capacidad o competencia para llevar a cabo una tarea. Asimismo, se puede considerar como un determinante de la conducta, puesto que las personas evitan realizar actividades para las cuales no se sienten competentes y están más dispuestos a emprender aquellas en las que se sienten capaces y seguros (Bandura, 1977).

En el contexto educativo, las creencias con las que cuenta un estudiante acerca de su desempeño académico determinarán cómo emplearán los conocimientos y habilidades que han adquirido en la escuela (Pajares, 2005). Por ejemplo, los estudiantes que cuenten con mayores niveles de autoeficacia referida a las matemáticas podrían optar por resolver problemas matemáticos más difíciles porque cuentan con mayor seguridad de poder superar aquel reto (Cigdem y Eren, 2019). De esta manera, la autoeficacia influye en el autoconcepto en matemáticas que tenga el estudiante y construye su percepción en torno al sentido de competencia que tiene en matemáticas, es decir, qué tan bueno se considera en la materia (Cigdem y Eren, 2019).

En relación con lo expuesto, es recomendado que la metacognición, la motivación y la autoeficacia sean promovidas en el contexto educativo por su vinculación con un mejor rendimiento en matemáticas. Dicho impacto no se limita a resultados superficiales, sino que favorece un uso más eficiente y estratégico de los procesos cognitivos y recursos motivacionales que los estudiantes emplean para aprender (Kriegbaum et al., 2018). Por ello, resulta necesario precisar la relación existente entre estas variables.

De esta manera, existe un vínculo entre la motivación y el uso de estrategias metacognitivas, en tanto se ha encontrado que los estudiantes pueden conocer herramientas metacognitivas, pero no ponerlas en práctica si no están motivados (Montoya, 2018). En este sentido, tanto teoría como evidencia empírica han señalado que la motivación es un factor importante para que los estudiantes dirijan sus esfuerzos al empleo de recursos metacognitivos (Suárez et al., 2016). Esto porque la metacognición implica el monitoreo activo del propio aprendizaje, lo cual requiere de un control deliberado y sostenido y, por ende, el estudiante debe de estar motivado para regular su propia cognición y esfuerzo al aprender.

Por otra parte, la motivación académica, específicamente de tipo autónoma, también se ha visto relacionada con la autoeficacia de tal manera que ambas variables se influyen mutuamente. La autoeficacia consistiría en una condición antecedente a la ejecución de determinadas actividades o conductas (Bandura, 1977). De este modo, diversos estudios han encontrado una relación positiva y fuerte entre la autoeficacia y la motivación, sobre todo del tipo intrínseca, hacia las matemáticas, en tanto aquellos estudiantes que presenten mayores niveles de autoeficacia se encontrarán más motivados y viceversa (Cigdem y Eren, 2019). Además, también se ha encontrado que la autoeficacia se relaciona de manera negativa con la desmotivación,

ya que, si un estudiante no cree tener la capacidad de enfrentar determinada tarea, puede disminuir sus incentivos para involucrarse en la misma y, por lo tanto, estará desmotivado (Aydin, 2015).

Esta relación entre ambos constructos puede ser explicada porque la motivación, relacionada a la activación y persistencia en una actividad, también se encuentra en parte arraigada a factores cognitivos (Bandura, 1977). Entonces, un estudiante que se considera capaz para realizar determinada tarea podría verse motivado por la representación futura de un resultado exitoso (Bandura, 1977). Asimismo, se podría decir que ambos conceptos se retroalimentan entre sí, pues cuando estudiante cuenta con un autoconcepto positivo en matemáticas su motivación incrementa, lo cual podría llevar a que se involucre a resolver tareas más difíciles para su nivel (In'am y Sutrisno, 2021). Si el estudiante resuelve estos ejercicios de manera eficaz, su sentido de autoeficacia va a ser reafirmado y así sucesivamente (Cigdem y Eren, 2019).

Asimismo, la metacognición también se ha visto relacionada a la autoeficacia, puesto que involucra el establecer metas, planificación y monitoreo del aprendizaje, lo cual puede fomentar que un estudiante evalúe su propia capacidad y competencia en cuanto a una materia como las matemáticas (Williamson, 2015). Esto dotaría de información al estudiante en cuanto a su propio rendimiento, incluyendo fortalezas y debilidades, lo cual contribuiría a la formación de creencias acerca de su autoeficacia y autoconcepto en matemáticas (Montoya et al., 2018). Así, aquellos estudiantes que empleen estrategias metacognitivas suelen contar con creencias precisas acerca de su propia autoeficacia gracias a la evaluación continua que realizan de su aprendizaje (Pintrich y De Groot, 1990). Por esta razón, el contar con habilidades metacognitivas se ve asociado a un alto sentido de autoeficacia.

Diseño y métodos de investigación

El estudio tuvo un enfoque cuantitativo no experimental en el cual participaron 278 estudiantes de entre 15 a 19 años (49% mujeres, $N = 136$; 51% hombres, $N = 142$; M edad= 16.09, $DE = 0.7$) de 4to y 5to de secundaria de una institución pública de Educación Básica Regular en Lima Metropolitana. El tamaño muestral mínimo consistió en 184 y fue calculado utilizando el análisis de poder para un modelo de ecuaciones estructurales tomando en cuenta valores del tamaño del efecto ($d=.02$), significancia ($\alpha=.05$) y poder estadístico (.80). Los estudiantes fueron seleccionados por la disponibilidad de acceso a la

muestra y se trató de una muestra no probabilística intencional. Por un lado, en cuanto a los criterios de inclusión, se tuvo en cuenta que los participantes tuvieran nacionalidad peruana y que hubieran estudiando en una institución de Lima en los últimos años. Por otro lado, dentro de los criterios de exclusión se consideró que los participantes no tuvieran el español como lengua materna.

Sobre los criterios éticos, al contar con menores de edad primero se recogió el consentimiento informado de los padres y, luego, se presentó el asentimiento informado a los participantes en donde se indicaba el carácter voluntario, confidencial y anónimo de su participación. Sobre los instrumentos de medición empleados, primero se aplicó una ficha de datos sociodemográficos. Para medir la metacognición se empleó el Inventario de Estrategias Metacognitivas (IEM) elaborado por O'neil y Abedi (1996) y adaptado al contexto peruano por Vallejos et al. (2012). Este cuenta con 20 ítems y 3 subescalas (Autoconocimiento, Autorregulación y Monitoreo). Respeto a su validez, Vallejos et al. (2012) realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) obteniendo que la estructura de 3 componentes explica el 46% de la varianza. Para la confiabilidad, se obtuvo un alfa de Cronbach de .90 en el cuestionario total.

Para la motivación, se utilizó la Escala de Motivación Educativa (EME) elaborada por Vallerand et al. (1992) y validada en el contexto peruano por Arenas et al. (2022). Esta consta de 28 ítems y 7 dimensiones. Sobre la validez, Arenas et al. (2022) realizó un AFC en el cual se obtuvo un ajuste adecuado ($CFI=.89$; $TLI=.86$). Asimismo, obtuvo valores de alfa de Cronbach de entre .70 y .85. Cabe destacar que para el presente estudio se modificó la escala para ser aplicada a población escolar mediante un proceso de jueces.

Para la autoeficacia, se utilizó la Escala de Fuentes de Autoeficacia en Matemáticas (EFAM), creada por Usher y Pajares (2009) y validada en el contexto peruano por Jibaja (2016). Esta cuenta con 24 ítems y 4 dimensiones (experiencias de dominio, experiencias vicarias, persuasión social y estados fisiológicos). Sobre la validez, Jibaja (2016) realizó un AFC y obtuvo buenos índices de ajuste ($CFI = .98$; $RMSEA = .06$; $SRMR = .09$). Además, se obtuvieron valores de coeficiente de alfa superiores a .70. Finalmente, para el rendimiento matemático, se solicitaron las calificaciones bimestrales de matemática de los estudiantes.

En cuanto al procedimiento, primero se solicitaron los permisos para emplear los cuestionarios mencionados. Luego, se realizó el piloto con

5 estudiantes con características de la muestra para confirmar la claridad de los instrumentos. Posteriormente, se solicitó el permiso a las autoridades educativas de la institución para aplicar los cuestionarios y el envío de los consentimientos informados a los padres. Habiendo obtenido el permiso tanto de los padres como de la institución, los cuestionarios fueron aplicados de manera presencial durante el tercer bimestre, mientras un docente se encontraba presente en el salón. Para el análisis, se empleó el software R studio.

Primero, se realizó un análisis descriptivo y correlacional. Luego, se procedió con el análisis psicométrico de los instrumentos empleados. Finalmente, se procedió a realizar el análisis de ecuaciones estructurales tomando en cuenta los índices CFI, TLI, RMSEA y el SRMR para el ajuste del modelo. De acuerdo con Hu y Bentler (1999), los valores que representan un buen ajuste del modelo son valores superiores a .90 para el CFI y TLI, valores inferiores a .06 para el RMSEA y valores inferiores a .08 para el SRMR. Cabe resaltar que, de acuerdo a autores como Keith (2019), valores inferiores a .08 para el RMSEA pueden ser considerados como aceptables. Finalmente, para indagar acerca de las diferencias de género en las variables, se realizaron contrastes de grupos para muestras independientes a través de la prueba T de student.

Análisis y discusión de resultados

Los resultados fueron analizados dentro del marco de la Teoría de la Autodeterminación y el aprendizaje autorregulado (Ryan y Deci, 2020; Pintrich y De Groot, 1990). A modo general, se puede decir que el modelo propuesto obtuvo un buen ajuste, $\chi^2(2463) = 6391.543$, $p < .001$, CFI = .91, TLI = .91, RMSEA = .07, SRMR = .07, y las regresiones significativas dentro del modelo cuentan con evidencia teórica y empírica que las respaldan.

Con respecto a las relaciones específicas dentro del modelo, se encontró que la motivación autónoma predice de manera positiva a la autoeficacia ($\beta = .757$, $p < .01$), lo cual ha sido respaldado por diversos estudios empíricos en cuanto a aprendizaje en matemáticas (Cigdem y Eren, 2019; Voica et al., 2020). La motivación autónoma impulsa a los estudiantes a dirigir sus esfuerzos hacia la realización de una tarea, por ello, aunque un estudiante considere que tendrá éxito al realizar una actividad, no la hará si es que no cuenta con una razón o motivo personal (autonomía) que genere dicha conducta. De esta manera, un alumno motivado de manera autónoma considerará que la acción de involucrarse en su aprendizaje matemático es interesante

o tiene importancia personal, por lo cual establecerá metas autodeterminadas que permitirán que persista ante tareas difíciles u obstáculos (Voica et al., 2020). Entonces, al lograr estas metas propuestas de manera efectiva el estudiante cuenta con información que retroalimenta sus creencias de autoeficacia con respecto a las matemáticas. Asimismo, las creencias de autoeficacia también podrían verse reforzadas por la experimentación de emociones positivas mientras uno aprende de manera autónoma, sobre todo si cuenta con una motivación autónoma de tipo intrínseca (Ryan & Deci, 2020).

Lo anterior también se relaciona al resultado obtenido en el modelo donde la motivación controlada predice de manera negativa a la autoeficacia en matemáticas ($\beta = -.350$, $p < .05$), lo cual es respaldado por investigaciones en el contexto de educación secundaria y universitaria (Camposeco, 2012; Coz, 2019). Esto puede explicarse porque, al contrario de la motivación autónoma, desde una motivación controlada el estudiante no se percibe como responsable de su propio aprendizaje, ya que está actuando desde motivos ajenos a su propia agencia e interés (Ryan y Deci, 2020). Entonces, el alumno cuenta con menor nivel de involucramiento y una baja capacidad de analizar su propio desempeño, lo cual no ayudaría a retroalimentar sus creencias positivas de autoeficacia. Asimismo, la motivación controlada se ha visto asociada a la ansiedad matemática, la cual conlleva a reacciones emocionales negativas en los estudiantes que podrían afectar negativamente sus creencias de autoeficacia (Coz, 2019).

En el modelo también se encontró que la motivación autónoma estaba asociada de manera positiva a la metacognición ($\beta = .623$, $p < .01$), lo cual es respaldado por la teoría, así como diversos estudios empíricos (Arizaga et al., 2025; Pintrich y De Groot, 1990). Dichos resultados podrían deberse a que aspectos de la metacognición, como la planificación, establecimiento de metas y corrección de errores requieren de un control consciente y deliberado de parte del alumno, por lo que es necesario contar con una motivación de buena calidad (Aydin, 2015). Además, como se mencionó antes, la motivación autónoma permite que el estudiante dedique mayor esfuerzo e intencionalidad para la consecución de un aprendizaje profundo y significativo en matemáticas (Ryan y Deci, 2020). Por ello, es más probable que estudiantes motivados de manera autónoma dediquen un esfuerzo mayor al uso de estrategias metacognitivas que permitan monitorear si realmente están aprendiendo (Tian et al., 2018).

Asimismo, se ha encontrado que los estudiantes pueden contar con buenos niveles de metacognición y conocimientos acerca de las estrategias metacognitivas que favorecen su aprendizaje, mas no necesariamente usarlos (Schunk, 2012). Esto nos indica la importancia de que un estudiante se encuentre motivado de manera autónoma para que pueda hacer un correcto uso de sus recursos metacognitivos (Tian et al., 2018). Esto es respaldado por investigaciones en el ámbito educativo de matemáticas que encontraron relaciones entre la motivación autónoma y metacognición, desde los cuales, a mayor nivel de motivación autónoma, los estudiantes son capaces de usar al máximo sus recursos metacognitivos empleando estrategias adecuadas y significativas (Suárez et al., 2016).

Por otra parte, resultó significativa la regresión que indica una relación positiva entre la metacognición y la autoeficacia en matemáticas ($\beta = .359$, $p < .01$). La metacognición ha sido relacionada a la autoeficacia como parte del aprendizaje autorregulado, siendo aquellos estudiantes con mayores niveles de metacognición quienes cuentan con mayores creencias de autoeficacia en matemáticas (Hijarro-Vercher et al., 2023). La metacognición, como ya se explicó, permite que el estudiante sea consciente de todos los pasos que ejecuta en la realización de tareas académicas, tomando en cuenta aspectos como el establecimiento de metas, planificación estratégica, monitoreo y reflexión en torno a los resultados de aprendizaje. Esto implica una constante observación y autoevaluación, lo cual permite que el estudiante pueda discernir entre lo que se ha hecho bien y lo que se ha hecho mal para aplicar medidas correctivas (Sides y Cuevas, 2020).

Esta capacidad de autoevaluarse y ser consciente del nivel de preparación con el que uno cuenta ayuda a que el estudiante consolide su aprendizaje y a que pueda emitir juicios en cuanto al nivel en el que se encuentra, lo cual contribuye a su sentido de autoeficacia (Zimmerman, 2000). Además, el contar con este control metacognitivo permite que las creencias de autoeficacia en matemáticas del estudiante puedan ser más acertadas con respecto a aquellos que no apliquen estrategias metacognitivas. De igual manera, la metacognición en un contexto educativo permite que el estudiante se haga consciente de que la responsabilidad de su aprendizaje recae en él mismo y atribuya una causalidad interna, específica, controlable y estable en relación con sus éxitos y fracasos, lo cual le permita seguir perfeccionando su aprendizaje matemático y retroalimentar su autoeficacia (Gafoor y Kurukkan, 2016; Lau et al., 2018; Ugartetxea, 2002).

Todo lo anterior es respaldado por investigaciones empíricas que han encontrado que la metacognición y uso de estrategias metacognitivas están relacionadas a un mayor nivel de autoeficacia en matemáticas y en otros contextos educativos (Akamatsu et al., 2019; Valencia et al., 2019).

Además, la metacognición, a través de la autoeficacia, puede influir en procesos como la resolución de problemas que a su vez impactan de manera positiva en el rendimiento matemático (Hijarro-Vercher et al., 2023). De esta manera, el esfuerzo de un estudiante que dedica sus recursos al empleo de estrategias cognitivas puede verse reforzado por la percepción de capacidad y competencia que brinda la autoeficacia en matemáticas. Así, la autoeficacia podría fomentar una percepción positiva sobre la efectividad y valía del empleo de estrategias metacognitivas para mejorar su rendimiento matemático, lo cual hará que el estudiante pueda tener una mayor persistencia y dedicación (Lau et al., 2018).

Asimismo, en el modelo se encontró que la autoeficacia predice de manera positiva al rendimiento matemático ($\beta = .669$, $p < .01$), lo cual es corroborado por otras investigaciones en el contexto de Educación Básica Regular privada en Perú (Coz, 2019; Jibaja, 2016) y por investigaciones a nivel internacional en el contexto educativo (Rodríguez et al., 2020). Esto puede deberse a que la autoeficacia dota de sentimientos de confianza y seguridad al estudiante para afrontar una tarea, lo cual puede brindar una mayor fuerza para su dedicación a una actividad y complementar otros recursos cognitivos y motivacionales con los que el estudiante ya pueda contar (Bandura, 1977). Al dotar de confianza a los estudiantes, la autoeficacia en matemáticas puede promover otras habilidades como la resolución de problemas, la persistencia ante problemas difíciles y el valor de expresar opiniones propias sin temor a fallar (Cigdem y Eren, 2019). Además, la autoeficacia aumenta el autoconcepto en matemáticas y autoestima de los estudiantes, lo cual también incide en su bienestar y mejora del rendimiento académico (Altun y Erden, 2013). Al contrario, estudiantes con bajos niveles de autoeficacia en matemáticas tienden al autosabotaje, se involucran menos y sienten mayores niveles de estrés académico (Li et al., 2020).

Adicionalmente se cumplió la hipótesis relacionada a que la autoeficacia en matemáticas sería la variable con mayor efecto en el rendimiento matemático de los estudiantes. Este hallazgo ha sido encontrado en investigaciones similares que toman en cuenta variables como la motivación, metacognición, creencias sobre el valor de la tarea, creatividad y orientación hacia las metas y encuentran que la

autoeficacia es la variable con mayor efecto sobre el rendimiento académico general y en matemáticas de los estudiantes (Hijarro-Vercher et al., 2023).

Otra variable que también resultó predictora del rendimiento en matemáticas fue la desmotivación con una influencia negativa ($\beta = -.313, p < .01$). Este resultado es concordante con la propuesta de la TAD y con diversas investigaciones que señalan a la desmotivación como un aspecto negativo para el aprendizaje de calidad y rendimiento en matemáticas de los estudiantes (Ryan y Deci, 2020). La desmotivación tiene un efecto adverso en el mantenimiento de un comportamiento determinado, puesto que el estudiante no cuenta con la intención ni el interés de involucrarse en su aprendizaje (Ryan y Deci, 2020). De esta manera, se convierte en un sujeto pasivo que no considera que su rendimiento o resultados académicos dependen de sí mismo y tampoco dedica esfuerzos a plantearse metas. Además, la desmotivación está asociada a la percepción de estrés y a un pobre ajuste psicosocial, los cuales constituyen aspectos que pueden ser perjudiciales para el rendimiento matemático (Ricoy & Couto, 2018).

En relación a las diferencias de género encontradas en las variables es preciso primero resaltar que la literatura ha reportado una brecha de género que favorece a los hombres sobre todo en relación al rendimiento matemático y autoeficacia (Sakellariou, 2022; Yurt, 2022). La mayoría de estos estudios resaltan que estas diferencias de género pueden surgir a raíz de la influencia de factores culturales, como los roles tradicionales de género, que se reproducen en ámbitos como el hogar, la educación y los medios de comunicación (Chiu & Klassen, 2010). Sin embargo, en el presente estudio no se reportaron diferencias de género significativas en ninguna de estas variables. Esto puede verse respaldado por meta análisis que indican que tanto estudiantes hombres como mujeres cuentan con un rendimiento similar en matemáticas (Stoet & Geary, 2018). Asimismo, existen estudios que reportan no haber encontrado diferencias significativas de género en cuanto a la autoeficacia en matemáticas (Lau et al., 2018) y metacognición (Nunaki et al., 2019).

Por otra parte, se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($t(276) = 3.21, p < .01$) para la variable motivación controlada con un tamaño del efecto pequeño ($d = .39$), siendo las mujeres ($M = 5.20, DE = 1.19$) quienes presentaron puntuaciones más altas que los hombres ($M = 4.75, DE = 1.15$), lo cual ha sido encontrado en investigaciones previas en el ámbito STEM. Particularmente, el estudio de Horrocks y Hall (2024) encontraron que las mujeres reportaron mayores niveles de motivación controlada, mayor

agotamiento emocional y menor autoevaluación de creatividad, lo que sugiere que su involucramiento en STEM podía estar más ligado a la presión y el estrés que al disfrute creativo.

Lo anterior puede deberse a los estereotipos de género que ubican las ciencias exactas y matemático como un campo netamente masculino, lo cual limita a que las mujeres desarrollen un autoconcepto positivo en matemáticas y, además, coloca presión en ellas por demostrar su competencia o no fallar (Spencer et al., 2016). Esto podría explicar el por qué cuentan con un tipo de motivación que proviene de fuentes externas ligadas a evitar un fracaso o ganar reconocimiento en una materia donde se espera que no resalten. Además, existen exigencias culturales que colocan una mayor presión en las estudiantes mujeres por cumplir con ciertas obligaciones como ser más responsables, sumisas a las exigencias de los demás y más estructuradas (Joseph et al., 2015). De esta manera, podrían verse más motivadas por esforzarse a complacer a figuras de autoridad como lo pueden ser padres o profesores o las propias exigencias del sistema educativo (Herges et al., 2017).

De igual manera, se encontraron diferencias significativas en cuanto a la desmotivación ($t(276) = -3.69$, $p < .01$) con un tamaño del efecto pequeño, aunque próximo al umbral de un efecto moderado ($d = .44$), siendo los hombres ($M = 3.03$, $DE = 1.24$) quiénes puntuaron más alto que las mujeres ($M = 2.48$, $DE = 1.24$). Este resultado coincide con lo reportado por Köseoğlu (2013), en el cual también se encontró que los estudiantes hombres se veían más identificados con la desmotivación al no entender por qué iban a la escuela o no interesarse por sus materias. Nuevamente, se puede argumentar que, por exigencias culturales y una socialización temprana basada en estereotipos de género, las mujeres tienden a adaptarse de mejor manera a las demandas del contexto escolar (orden, organización, puntualidad, etc.) (Näslund-Hadley & Alonso, 2024). En cambio, los hombres suelen apreciarse como disruptivos o mal educados, lo cual puede impactar en la motivación que tengan en la escuela, especialmente, en un curso con alta demanda como las matemáticas.

Conclusiones

A modo de conclusión, el modelo de ecuaciones estructurales de la presente investigación revela relaciones significativas que indican la importancia de la motivación autónoma, estrategias metacognitivas y autoeficacia para un buen desempeño en matemáticas en estudiantes de 4° y 5° de secundaria de Lima Metropolitana. Además, los resultados resaltan el papel central de la autoeficacia como la variable con mayor influencia en el rendimiento matemático, y muestran cómo esta se ve fortalecida por niveles la motivación autónoma y la metacognición. De ello, se destaca la importancia de que un estudiante pueda encontrar propósito y valor en lo que está aprendiendo, que aplique estrategias de aprendizaje significativas y pueda confiar en sus habilidades para tener un aprendizaje matemático positivo que impacte en su rendimiento.

Por otra parte, con respecto a las diferencias de género encontradas, los resultados van acorde a investigaciones que señalan que las brechas de género en la educación matemática se están acortando; sin embargo, sería preciso seguir investigando más a fondo las razones que podrían motivar a las y los estudiantes a aprender matemáticas respectivamente.

Con respecto a los alcances, la presente investigación ofrece un aporte relevante al estudio de las juventudes en el Perú, al situarse en un contexto de educación pública en el que aún son escasos los trabajos que exploran los factores motivacionales y cognitivos vinculados al aprendizaje matemático. Evaluar la motivación, la autoeficacia y la metacognición dentro de un dominio específico como las matemáticas permite comprender mejor cómo los y las adolescentes de 4° y 5° de secundaria enfrentan una asignatura altamente demandante y, además, revelan las condiciones que favorecen o dificultan su desempeño.

En este sentido, la investigación contribuye a ampliar el conocimiento sobre cómo se configuran los procesos de aprendizaje autorregulado en la juventud peruana, aportando evidencias que pueden orientar tanto a la psicología educativa como a la práctica pedagógica de docentes. Asimismo, al analizar diferencias de género en este grupo etario, se visibilizan tendencias recientes que indican un acortamiento de brechas en el rendimiento matemático, lo que invita a seguir indagando las motivaciones que tienen los estudiantes hombres y mujeres al momento de aprender matemáticas.

Como recomendaciones, los hallazgos de esta investigación plantean consideraciones clave para docentes e instituciones educativas, sobre todo para estudiantes en sus últimos años de secundaria. Esta etapa representa un periodo decisivo donde los adolescentes enfrentan mayores exigencias académicas y la toma de decisiones importantes para su futuro. Por ello, fomentar un aprendizaje autónomo y autorregulado es esencial. De esta manera, una forma de estimular la motivación autónoma es vincular lo aprendido en clases de matemáticas con situaciones específicas y reales. Así, relacionar los contenidos con experiencias cotidianas o trayectorias vocacionales puede despertar el interés en estudiantes y fomentar su implicancia en el aprendizaje.

Asimismo, dado que, al culminar su etapa escolar, estos estudiantes se verán expuestos a contextos donde tendrán que gestionar su aprendizaje con mayor independencia, resulta esencial que puedan desarrollar habilidades metacognitivas. Así, los docentes pueden fomentar esto guiando a los estudiantes en el uso de estrategias como la planificación, el monitoreo de la comprensión de lo que se estudia o la evaluación de errores. Por ejemplo, en el caso de estudiantes que parecen desmotivados o que tienen dificultades para perseverar, una estrategia efectiva es enseñarles a establecer metas concretas y a emplear herramientas de planificación para organizar sus tareas. Estas habilidades no solo mejoran su rendimiento académico, sino que también los preparan para gestionar los retos que enfrentarán fuera del colegio.

Finalmente, la forma en que los docentes brindan retroalimentación puede tener un impacto en el desarrollo de habilidades metacognitivas y el sentido de autoeficacia de los estudiantes. Por ello, se recomienda evitar comentarios que critiquen de manera directa a la capacidad del estudiante y, en cambio, centrarse en una retroalimentación relacionada a los procesos, los avances y las estrategias que emplearon para resolver una tarea. Esta práctica fortalece la confianza del estudiante en sus propias habilidades y promueve creencias positivas sobre su desempeño. Como se ha señalado, la autoeficacia es una variable de gran importancia en el rendimiento matemático, así, resulta fundamental que los docentes busquen reforzar en los estudiantes la percepción de competencia al crear un ambiente en el que se sientan seguros para expresar dudas y errores sin temor al juicio.

Referencias

- Arizaga, D., Carbonel, A., Navarro, R. & Yacsahuache, C. (2025). Motivación y uso de estrategias metacognitivas en el aprendizaje virtual: La influencia de la motivación autónoma y controlada en el uso de estrategias metacognitivas y el aprendizaje. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 16(21), 91-112. <https://doi.org/10.34236/rpie.v16i21.522>
- Altun, S. y Erden, M. (2013). Self-regulation based strategies and self-efficacy perceptions as predictors of male and female students's mathematics achievement. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 106, 2354-2364. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.270>
- Arenas, M., Rivero, C. y Navarro, R. (2022). Procrastinación académica y tipos de motivación en estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 14(16), 35-51. <https://doi.org/10.34236/rpie.v14i16.286>
- Aydin, S. (2015). An Analysis of the Relationship between High School Students' Self-efficacy, Metacognitive Strategy Use and their Academic Motivation for Learn Biology. *Journal of Education and Training Studies*, 4(2), 53-59. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v4i2.1113>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *American Psychological Association*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Barokah, I, Budiyo, B. y Saputro, D. (2020). Students' metacognition in solving mathematical problems based on gender differences. *Journal of Physics: Conference Series*, 1469(1).. <http://dx.doi.org/10.1088/1742-6596/1469/1/012158>
- Brown, A. L. (1978). Knowing When, Where, and How to Remember: A Problem of Metacognition. *Advances in Instructional Psychology*, 1, 77-165.
- Camposeco, F. (2012). La autoeficacia como variable en la motivación intrínseca y extrínseca en matemáticas a través de un criterio étnico [Tesis de licenciatura]. Universidad Complutense de Madrid.
- Cigdem, Z. y Eren, A. (2019). A modeling study to explain mathematical problem-solving performance through metacognition, self-efficacy,

motivation, and anxiety. *Australian Journal of Education*, 63(1), 116-134.
<https://doi.org/10.1177/0004944119840073>

Chiu, M. y Klassen, R. (2010). Relations of mathematics self-concept and its calibration with mathematics achievement: Cultural differences among fifteen-year-olds in 34 countries. *Learning and Instruction*, 20(1), 2-17. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.11.002>

Cleary, T. J., Slemp, J. y Pawlo, E. R. (2021). Linking student self-regulated learning profiles to achievement and engagement in mathematics. *Psychology in the Schools*, 58(3), 443- 457. <https://doi.org/10.1002/pits.22456>

Clements, D. & Sarama, J. (2016). Math, science and technology in the early grades. *The Future of Children*, 26(2), 75-94.
<http://dx.doi.org/10.1353/foc.2016.0013>

Coz, A. (2019). Estilo motivacional docente, tipo de motivación, autoeficacia, ansiedad y rendimiento en matemáticas [Tesis de licenciatura]. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Flores, J, y Gaita, R. (2014). Situación actual de la educación matemática en el Perú. *Revista de Matemática, Ensino e Cultura*, 9(15), 82-95.

Herges, R., Duffield, S., Martin, W. y Wageman, J. (2017). Motivation and achievement of middle school mathematics students. *The Mathematics Educator*, 26(1), 83-106.

Hijarro-Vercher, A., Solás-Portolés, J. y Sanjosé, V. (2023). Creatividad, metacognición y autoeficacia en la detección de errores en problemas resueltos. *Revista Fuentes*, 25(3), 256-266.
<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.23050>

Horrocks, P. & Hall, N. (2024). Social Support and Motivation in STEM Degree Students: Gender Differences in Relations with Burnout and Academic Success. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 4(1), 1-21. <https://doi.org/10.31532/InterdiscipEducPsychol.4.1.001>

Hu, L, y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
<https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

In'am, A. y Sutrisno, E. (2021). Strengthening Students' Self-efficacy and Motivation in Learning Mathematics through the Cooperative Learning Model. *International Journal of Instruction*, 14(1), 395-410. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14123a>

Jibaja, F. (2016). Atribuciones, autoeficacia y rendimiento académico en matemáticas en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima [Tesis de licenciatura]. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Joseph, P., Belando, N., Huescar, E. y Moreno-Murcia, J. (2015). Efecto del estilo docente en la motivación de mujeres practicantes de ejercicio físico. *Acción Psicológica*, 12(1), 57-64. <https://dx.doi.org/10.5944/ap.12.1.13977>

Keith, T. (2019). *Multiple Regression and Beyond: An Introduction to Multiple Regression and Structural Equation Modeling*. Routledge.

Köseoglu, Y. (2013). Academic motivation of the first-year university students and the self-determination theory. *Educational Research & Reviews*, 8(8), 418-224. <https://doi.org/10.5897/ERR12.124>

Kriegbaum, K., Becker, N. y Spinath, B. (2018). The relative importance of intelligence and motivation as predictors of school achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 25, 120-148. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.10.001>

Lau, C., Kitsantas, A., Miller, A. y Drogin, E. (2018). Perceived responsibility for learning, self-efficacy, and sources of self-efficacy in mathematics: a study of international baccalaureate primary years programme students. *Social Psychology of Education*, 21, 603-620. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9431-4>

Li, L., Peng, Z., Lu, L., Liao, H. y Li, H. (2020). Peer relationships, self-efficacy, academic motivation, and mathematics achievement in Zhuang adolescents: A moderated mediation model. *Children and Youth Services Review*, 118, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105358>

Näslund-Hadley, E., & Alonzo, H. (2024). Gender, education, and skills in Latin America and the Caribbean: Evidence from the regional learning assessment (IDB Technical Note No. 3047). Inter-American Development Bank.

Nunaki, J. H., Damopolii, I., Kandowangko, N. Y., y Nusantara, E. (2019). The Effectiveness of Inquiry-based Learning to Train the Students'

Metacognitive Skills Based on Gender Differences. *International Journal of Instruction*, 12(2), 505–516.
<https://doi.org/10.29333/iji.2019.12232a>

Mato-Vázquez, D., Espiñeira, E., y López-Chao, V. A. (2017). Impacto del uso de estrategias metacognitivas en la enseñanza de las matemáticas. *Perfiles educativos*, 39(158), 91–111.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.158.58759>

Ministerio de Educación [MINEDU] (2015). *Rutas de aprendizaje: Área Curricular Matemática*. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación [MINEDU]. (2016). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación [MINEDU]. (2024). *Perú en PISA 2022. Informe nacional de resultados*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.

Monereo, C., Badia, A., Baixeras, M. V., Boadas, Castelló, M., Guevara, I., Bertrán, E. M., Monte, M. & Sebastiani, E. (2008). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Editorial Graó.

Montoya, D. M., Dussán Lubert, C., Taborda Chaurra, J., y Nieto Osorio, L. S. (2018). Motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Universidad de Caldas. *Tesis Psicológica*, 13(1), 82–101.
<https://doi.org/10.37511/tesis.v13n1a6>

Muncer, G., Higham, P., Gosling, C., Cortese, S., Wood-Downie, H. y Hadwin, J. (2022). A Meta-Analysis Investigating the Association Between Metacognition and Math Performance in Adolescence. *Educational Psychology Review*, 34, 301–334.
<https://doi.org/10.1007/s10648-021-09620-x>

Ojose, B. (2011). Mathematics literacy: Are we able to put the mathematics we learn into everyday use? *Journal of Mathematics Education*, 4(1), 89–100. <https://doi.org/10.29408/jel.v8i1.4524>

O'Neil, H. F., y Abedi, J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment. *The Journal of Educational Research*, 89(4), 234–245.
<https://doi.org/10.1080/00220671.1996.9941208>

Özsoy, G. y Ataman, A. (2009). The effect of metacognitive strategy

training on mathematical problem solving achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(2), 68-83.

Pajares, F. (2005). Gender differences in mathematics self-efficacy beliefs. En A. Gallagher & J. Kaufman (Eds.), *Gender differences in mathematics: An integrative psychological approach* (pp. 294-315). Cambridge University Press.

Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>

Pease, M., Guillén, H., De la Torre, S., Urbano, E., Aranibar, C. & Rengifo, F. (2019). Nuestra deuda con la adolescencia. Proyecto "Ser adolescente en el Perú". Convenio UNICEFPUCP: Lima.
<https://www.unicef.org/peru/informes/ser-adolescente-en-elper%C3%BA>

Pease, M. A. & Figueroa, N. (2025). Pensar el pensamiento. Acompañando procesos metacognitivos en la educación de adolescentes y jóvenes. En R. Y. Malagón (Ed.), *El lugar del pensamiento en contextos educativos lasallistas* (pp. 86-110). Universidad de La Salle. Ediciones Unisalle.
<https://doi.org/10.19052/9786287645905-cap-3>

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>

Ricoy, M. C. & Couto, M. J. (2018). Desmotivación del alumnado de secundaria en la materia de matemáticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 69-79.
<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1650>

Rhodes, M. (2019). Metacognition. *Teaching of Psychology*, 46(2), 168-175. <https://doi.org/10.1177/0098628319834381>

Rodríguez, S., Regueiro, B., Piñeiro, I., Estévez, I y Valle, A. (2020), Gender Differences in Mathematics Motivation: Differential Effects on Performance in Primary Education. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-8.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03050>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a

self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Sakellariou, C. (2022). The reciprocal relationship between mathematics self-efficacy and mathematics performance in US high school students: Instrumental variables estimates and gender differences. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.941253>

Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa*. Pearson.

Spencer, S. J., Logel, C., & Davies, P. G. (2016). Stereotype Threat. *Annual Review of Psychology*, 67(1), 415-437. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-073115-103235>

Stoet, G. y Geary, D. (2018). The Gender-Equality Paradox in Science, Technology, Engineering, and Mathematics. *Education. Psychological Science*, 29(4), 581-593. <http://dx.doi.org/10.1177/0956797617741719>

Suárez, J. M., Fernández, A. P., Rubio, V. y Zamora, Á. (2016). *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 421-435. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46329

Tian, Y., Fang, Y. y Li, J. (2018). The Effect of Metacognitive Knowledge on Mathematics Performance in Self-Regulated Learning Framework—Multiple Mediation of Self-Efficacy and Motivation. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02518>

Unidad de Medición de la Calidad [UMC]. (2024). *Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje de Estudiantes (ENLA) 2024 - Resumen ejecutivo*. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosenla2024/>

Usher, E., y Pajares, F. (2009). Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 89-101. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.09.002>

Vallejos, J., Jaimes, C., Aguilar, E. y Merino, M. (2012). Validez, confiabilidad y baremación del inventario de estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología (Trujillo)*, 14(1), 9-20.

Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Brière, N., Senecal, C., y Vallières, E.

(1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017.
<https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>

Verschaffel, L., y De Corte, E. (1997). Word Problems: A Vehicle for Promoting Authentic Mathematical Understanding and Problem Solving in the Primary School? In T. Nunes & P. Bryant (Eds.), *Learning and Teaching Mathematics: An International Perspective* (pp. 69–97). Hove: Psychology Press.

Voica, C., Singer, F. y Stan, E. (2020). How are motivation and self-efficacy interacting in problem-solving and problem-posing? *Educational Studies in Mathematics*, 105, 487–517.
<https://doi.org/10.1007/s10649-020-10005-0>

Wang, Y., & Sperling, R. A. (2020). Characteristics of Effective Self-Regulated Learning Interventions in Mathematics Classrooms: A Systematic Review. *Frontiers in Education*, 5, 58.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00058>

Williamson, G. (2015). Self-regulated learning: an overview of metacognition, motivation and behavior. *Journal of Initial Journal Inquiry*, 1, 25–27. <http://dx.doi.org/10.26021/851>

Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (2008). The weave of motivation and self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 297–314). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Yurt, E. (2022). The Mediating Role of Metacognitive Strategies in the Relationship between Gender and Mathematical Reasoning Performance. *Psycho-Educational Research Reviews*, 11(2), 98–120.
http://dx.doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V11.N2.07

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.
<https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>



Cultura escolar y participación ciudadana en adolescentes de una escuela pública de Lima Metropolitana

Autora: María Fernanda Leiva Podestá

Segundo lugar – Categoría General
Región de procedencia: Lima Metropolitana

Resumen de la investigación

En el Perú, la participación adolescente enfrenta una paradoja: aunque las y los adolescentes expresan interés por involucrarse en su comunidad, la cultura escolar y la falta de oportunidades que permitan ejercer su agencia limitan su voz y su sentido de eficacia política. Esta problemática es clave, ya que la adolescencia es una etapa formativa en la construcción de ciudadanía y la escuela constituye uno de los principales espacios de socialización política. La presente investigación tuvo como objetivo explorar cómo adolescentes de cuarto de secundaria de una escuela pública de Lima Metropolitana valoran la cultura escolar, la participación ciudadana y su propia capacidad para incidir en la escuela y la sociedad. El estudio se desarrolló en 2020, durante la pandemia de COVID-19. Se utilizó un enfoque cualitativo con diseño de análisis temático inductivo-deductivo. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a ocho estudiantes, analizando sus percepciones y experiencias. Los resultados muestran que la cultura escolar mantiene un carácter autoritario y adultocéntrico, que restringe la autonomía estudiantil y genera un rol pasivo en la vida escolar. La virtualidad profundizó estas limitaciones, reduciendo las oportunidades de diálogo y participación. La ciudadanía es comprendida de manera superficial, reducida en muchos casos al voto o al cumplimiento de deberes, y la participación fuera de la escuela es escasa. Sin embargo, se observó disposición a involucrarse cuando se ofrecen espacios

concretos, especialmente en proyectos ambientales y municipios escolares, aunque bajo control adulto.

Introducción

Justificación

El estudio de la cultura escolar y su influencia en la participación ciudadana de las y los adolescentes es fundamental para comprender cómo se construyen sus percepciones sobre ciudadanía, agencia y participación. En las escuelas públicas peruanas, diversos estudios (Pease et al., 2021a, 2021b, 2022b; ICCS, 2016) muestran que las y los estudiantes poseen conocimientos limitados y, a menudo, confusos sobre estos temas, reduciéndolos a menudo al cumplimiento de deberes cívicos, como el ejercicio del voto. Dado que las y los adolescentes son menores de edad y no pueden votar, esta concepción de la participación como equivalente al voto genera la sensación de que su capacidad de actuar en la sociedad está “en pausa”, debilitando su sentido de agencia y su percepción de poder generar cambios. Esta percepción se ve reforzada por una cultura escolar jerárquica y adultocéntrica, que condiciona las oportunidades de participación estudiantil. Al no poder influir significativamente en los espacios de participación, las y los adolescentes internalizan la idea de que su acción tiene un alcance limitado, lo que afecta directamente su sentido de eficacia política y reduce la participación real en la escuela, con repercusiones posteriores en su participación como ciudadanos en la comunidad.

Esta investigación continúa el trabajo del estudio Ser adolescente en el Perú (Pease et al., 2022b), que recoge opiniones y valoraciones de las y los jóvenes sobre ciudadanía y participación, incorporando además el constructo de eficacia política interna, entendido como la percepción de la propia capacidad para generar cambios en la sociedad (Sorribas y Brussino, 2017). Estudios previos (Tintaya, 2020) han encontrado una correlación entre eficacia política interna y participación ciudadana; sin embargo, estas investigaciones se centran principalmente en poblaciones adultas o universitarias. Analizar esta problemática en adolescentes permite comprender las condiciones del contexto escolar que limitan el desarrollo de la ciudadanía, así como las interpretaciones que las y los propios jóvenes tienen sobre estos conceptos.

Abordar este tema es relevante porque permite comprender cómo la cultura escolar jerárquica y adultocéntrica limita la participación de las y los adolescentes y afecta el desarrollo de competencias ciudadanas y la eficacia política interna. Las experiencias y percepciones que las y los jóvenes construyen en la escuela condicionan su participación y su comprensión de lo que significa actuar como ciudadana/o, mientras que las y los adultos suelen asumir el rol activo en los espacios de decisión, dejando a las y los estudiantes en un papel de espectadores. A pesar de estas restricciones, la escuela sigue siendo uno de los pocos espacios de participación real, lo que la convierte en un escenario clave para diseñar proyectos e intervenciones que fortalezcan la ciudadanía juvenil y promuevan la participación activa de las y los adolescentes.

Descripción del contexto

Los estudios nacionales e internacionales muestran que los y las adolescentes en el Perú presentan bajos niveles de conocimiento cívico y una visión limitada de la ciudadanía. El Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS, 2016) reveló que solo el 34,8 % de estudiantes reconoce la democracia como sistema político y que más del 60 % desconfía de las instituciones. Asimismo, investigaciones recientes (Pease et al., 2021a, 2021b, 2022a) evidencian que la cultura escolar adultocéntrica restringe la autonomía de los estudiantes, limitando sus oportunidades de participación real y de desarrollo ciudadano.

En las escuelas públicas, especialmente en contextos urbanos de Lima Metropolitana con estudiantes de sectores C y D, estas dinámicas son aún más marcadas. Las oportunidades de participación suelen estar mediadas por los adultos y reducidas a estructuras formales, como los municipios escolares, que muchas veces funcionan de manera limitada o simbólica. Esta situación genera que la agencia adolescente se vea restringida y que su sentido de eficacia política se mantenga bajo.

En este escenario, resulta urgente analizar cómo los propios adolescentes valoran su cultura escolar, qué oportunidades de participación reconocen y cómo perciben su capacidad de incidir en la sociedad. Esta información es clave para repensar la educación ciudadana y promover prácticas escolares más inclusivas y democráticas que fortalezcan la voz y la participación de los jóvenes.

Objetivos

Descripción del contexto

Objetivo general: Explorar cómo la cultura escolar influye en las experiencias de participación ciudadana y en la percepción de eficacia política interna de adolescentes de cuarto de secundaria de una escuela pública de Lima Metropolitana.

Objetivos específicos

1. Explorar las percepciones de los adolescentes sobre la cultura escolar, considerando normas, dinámicas de poder y prácticas de enseñanza-aprendizaje.
2. Explorar las formas de participación ciudadana que los adolescentes reconocen y ejercen dentro y fuera de la escuela.
3. Explorar cómo los adolescentes entienden su eficacia política interna y qué oportunidades escolares favorecen o limitan su agencia.

Fundamentación teórica y conceptual

Adolescentes en la escuela

La adolescencia es una etapa de vida caracterizada por cambios biológicos, cognitivos, emocionales y sociales que ocurren de manera simultánea y rápida, lo que implica que las y los adolescentes deban aprender a gestionarlos (Lerner y Steinberg, 2004; Papalia et al., 2011; Pease et al., 2021a). Contar con un entorno social que los acompañe y oriente es clave para un desarrollo integral. A nivel cognitivo, desarrollan pensamiento abstracto, lo que les permite analizar conflictos desde distintas perspectivas y asumir posturas críticas frente a su entorno (Steinberg, 2017; Kuhn et al., 1995). En el plano socioemocional, buscan autonomía y tomar decisiones de manera independiente, procesos que contribuyen a la construcción de su identidad (Erikson, 1980; Crocetti et al., 2012). La exploración de roles y el

compromiso con situaciones de interés les permite también desarrollar conciencia sobre su lugar en la sociedad (Choudhury et al., 2006; Botero et al., 2008).

La escuela es un agente fundamental en este proceso, al ser un espacio donde las y los adolescentes pasan gran parte de su tiempo y desarrollan habilidades sociales y cognitivas que contribuyen a la ciudadanía (Masschelin y Simons, 2012; Bronfenbrenner, 1979).

Cultura escolar

Waller (1932) postula que las escuelas representan un mundo social en sí mismas. Así, introduce el término “cultura escolar” para referirse a las bases que median las condiciones y dinámicas que componen los espacios educativos (Pajak, 2012). Desde esta perspectiva, la escuela puede entenderse como una microsociedad en la que se configuran valores, normas, creencias y actitudes compartidas en torno a la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y otros aspectos fundamentales de la vida escolar (Brown, 2004; Deal y Peterson, 1990). Ello establece, de forma explícita e implícita, cómo las y los miembros de la comunidad educativa (autoridades, docentes, auxiliares, estudiantes, padres y madres) interactúan entre ellas y ellos.

De igual forma, influye en la manera en la que se piensa sobre aspectos escolares, enmarcando así lo que es “bueno” y “malo” para la enseñanza y para el comportamiento esperado de las y los alumnos, así como de las y los docentes (Cullingford, 2003; Deal y Peterson, 1990).

Ahora bien, de acuerdo con Cullingford (2003, 2006), la cultura escolar predominante en la actualidad se caracteriza por ser jerárquica y autoritaria, aspecto que afecta negativamente las experiencias escolares de las y los estudiantes. Esto se debe principalmente a que existen relaciones de poder desiguales entre docentes y estudiantes, siendo las adultas y los adultos de la comunidad educativa quienes encargan la figura máxima de autoridad, mientras que las y los estudiantes son colocados a la base de la pirámide social. En el contexto peruano estudios en Perú evidencian que la cultura escolar predominante es autoritaria y jerárquica (Ames y Rojas, 2012; Pease et al., 2021a, 2021b, 2022b; Rojas, 2016).

Ciudadanía y participación ciudadana

La ciudadanía se entiende como la pertenencia de una persona a una comunidad política, que implica derechos y deberes, así como un compromiso activo con la sociedad (Kerr, 1999; McLaughlin, 1992; Noval y Morales, 2019). Desde una visión máxima de ciudadanía, se enfatiza la participación activa de las y los ciudadanos en la construcción de una cultura democrática y el bien común, más allá del cumplimiento de deberes cívicos o el voto (Olvera, 2019). La participación ciudadana se define como toda acción individual o grupal dirigida a visibilizar valores en el espacio público y promover transformaciones sociales (Van Deth y Wollmar, 2011). Esta puede incluir votar, apoyar o pertenecer a partidos, asistir a protestas o firmar peticiones, así como formas no convencionales como la participación en redes sociales, voluntariados y proyectos comunitarios (Sorribas y Brussino, 2017; Noval y Morales, 2019; Tintaya, 2020).

En Perú, pese a que el Currículo Nacional de Educación Básica incorpora la educación ciudadana democrática, la práctica en las escuelas es limitada. Según el ICCS 2016, solo el 34,8 % de estudiantes reconoce la democracia como sistema político y apenas el 8 % puede justificar decisiones políticas con criterios democráticos. Además, el 67 % de estudiantes muestra desconfianza hacia las instituciones públicas y el 70 % aprueba, de manera condicional, prácticas autoritarias (ICCS, 2016).

Eficacia política interna

Desde la perspectiva psicosocial, se contempla que la eficacia política interna es uno de los factores explicativos del nivel de participación ciudadana, dado que diversos estudios han encontrado una correlación positiva entre ambos: a mayor eficacia percibida, mayor nivel de participación (Sorribas y Brussino, 2017; Tintaya, 2020). Este constructo es entendido como la creencia subjetiva que una persona posee sobre sus capacidades para participar e influir en el curso de los sucesos políticos (Brussino et al., 2008; Krampen, 2000; Sorribas y Brussino, 2017).

Metodología

Abordaje y diseño

Se empleó un abordaje cualitativo, el cual permite comprender la realidad desde la perspectiva de la y el adolescente, reconociendo su voz y experiencias (Nóblega et al., 2018; Pistrang y Barker, 2012). La investigación se desarrolló desde una epistemología fenomenológica, buscando explorar experiencias subjetivas y generar conocimiento desde la propia percepción de los participantes (Willig, 2013). Se utilizó un diseño de análisis temático inductivo-deductivo, que posibilita identificar, organizar e interpretar de manera sistemática patrones de sentido presentes en los datos (Braun y Clarke, 2019).

Participantes

Participaron ocho adolescentes (4 hombres y 4 mujeres) de 4º de secundaria de una institución educativa pública de Lima Metropolitana, ubicada en un distrito de la zona sur, con población mayormente de niveles socioeconómicos C y D. Las edades oscilaron entre 14 y 16 años ($M=15$), todas y todos nacidos en Lima y con lengua materna español. Ninguno trabaja, y la mayoría vive con familia nuclear, aunque algunos también conviven con abuelos o tíos.

Se consideró como criterios de inclusión la diversidad de rendimiento académico y el equilibrio de género, buscando un grupo representativo. Como criterios de exclusión, se contempló que los participantes no pertenecieran al municipio escolar de la institución y tuvieran al menos tres años de permanencia, garantizando que sus experiencias reflejaran la vida escolar. La selección fue por conveniencia, coordinada con el director y el coordinador de 4º de secundaria, siguiendo criterios de saturación para determinar la cantidad de participantes (Creswell, 2013).

Consideraciones éticas

Se elaboraron cartas de respaldo dirigidas a la institución y se obtuvieron los consentimientos informados de madres, padres o tutores, así como el asentimiento de las y los adolescentes (APA, 2017; Hernández et al., 2017). Se garantizó la confidencialidad de la información y su uso exclusivo con fines de investigación. Para reducir sesgos, se implementó la triangulación teórica, analizando los datos desde las perspectivas de cultura escolar, ciudadanía y participación, y eficacia política interna.

Técnicas de recolección

Se utilizó una ficha sociodemográfica y una guía de entrevista semiestructurada organizada en tres ejes: cultura escolar (13 preguntas), ciudadanía y participación ciudadana (18 preguntas) y eficacia política interna (5 preguntas). Parte de las preguntas fueron adaptadas del “Proyecto Ser Adolescente en el Perú” (Pease et al., 2021a, 2022b), mientras que la sección de eficacia política interna fue elaborada a partir de revisión bibliográfica (Tintaya, 2020; Noval y De la Villa, 2019). La guía fue validada por cuatro expertos y probada mediante piloto, resultando satisfactoria. La investigación se llevó a cabo en el 2020 durante el contexto de pandemia de COVID-19 y virtualización de las clases por lo que las entrevistas se realizaron de manera virtual vía Zoom y vía telefónica.

Análisis y discusión de resultados

Cultura escolar

Con respecto a la valoración sobre la escuela, se recogen opiniones mixtas por parte de las y los entrevistados. Por un lado, se destacan aspectos positivos como el orden, la limpieza y la continuidad de las clases durante la virtualidad, lo que genera un sentido de pertenencia, especialmente en comparación con otras escuelas públicas (Ames & Rojas, 2012; Coelho & Dell’Aglio, 2019; Figueroa, 2022). Por otro lado, se identifican críticas hacia la limitada preocupación de las y los docentes por el bienestar estudiantil y hacia la participación restringida, afectando particularmente a las y los estudiantes de bajo rendimiento. La virtualidad intensificó estas percepciones, reduciendo la interacción y conexión con las y los docentes y con las y los compañeros (Ortega et al., 2021; Figueroa, 2022).

Las normas escolares, reconocidas por las y los estudiantes, incluyen respetar la convivencia, levantar la mano y usar correctamente el uniforme. La virtualización incorporó normas digitales, como “no enviar stickers” o videos por WhatsApp. Aunque las y los estudiantes reconocen que las normas fomentan responsabilidad y orden, rara vez se explica su propósito, lo que limita la formación de opiniones críticas (Pease et al., 2021b, 2022b). Las sanciones más frecuentes incluyen llamar a las y los padres o retirar a las y los estudiantes del aula y/o del grupo virtual; sin embargo, las y los estudiantes valoran estas medidas como oportunidades de aprendizaje, rechazando la imposición de fuerza y prefiriendo el diálogo (Rojas, 2011; Esteller-Cano et al., 2021). Estos hallazgos muestran que, pese a la virtualidad, la cultura escolar se mantiene vigente, regulando la conducta y la participación de las y los estudiantes.

El uniforme es percibido como un símbolo de respeto e identificación con la escuela, aunque la mayoría de las y los estudiantes lo encuentra incómodo. Durante la virtualidad, su uso se flexibilizó, generando sensación de liberación; no obstante, algunas y algunos expresan nostalgia por el uniforme, asociándolo a las clases presenciales (Pease et al., 2021b; MINEDU, 2020; Ortega et al., 2021).

Las valoraciones sobre las y los docentes y sobre las y los compañeros también son mixtas. Las y los docentes son reconocidos por su acompañamiento y apertura al diálogo, aunque se reportan actitudes autoritarias y falta de apoyo emocional, especialmente hacia las y los estudiantes de bajo rendimiento (Nieva & Guzmán, 2010). A partir de estas experiencias, se construye un ideal de “buen docente” como empático y paciente. Con respecto a sus pares, las y los estudiantes de alto rendimiento suelen criticar la participación de las y los compañeros, considerándolos desobedientes o poco comprometidos, percepción que se intensificó durante la virtualidad por problemas de atención y conducta (Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria, 2021; Pease et al., 2021a, 2021b; Ames & Rojas, 2012).

Finalmente, la participación en clase se limita principalmente a “levantar la mano y dar opinión”, estando condicionada por la aprobación de las y los docentes, lo que Trilla y Novella (2001) denominan “participación simple” y Ochoa (2020) “adultocéntrica”. Esta dinámica restringe la expresión auténtica de las y los estudiantes y afecta su percepción de eficacia política, repercutiendo en el desarrollo de su ciudadanía y en su involucramiento activo dentro y/o fuera de la escuela (Barcos et al., 2017; Figueroa, 2022).

Ciudadanía y participación ciudadana

Las y los participantes asocian la ciudadanía principalmente con la pertenencia a un lugar, ya sea ciudad, comunidad o país, y con cualidades personales como respeto, responsabilidad y trabajo. Estas nociones reflejan una visión formalista, vinculada a derechos y deberes civiles, donde ser ciudadano implica cumplir con ciertas normas y obligaciones (McLaughlin, 1992). No obstante, algunas/os participantes muestran una perspectiva más activa de la ciudadanía, entendiendo que permite incidir en su entorno y generar cambios en la comunidad (Olvera, 2019). En este sentido, la participación ciudadana se concibe no solo como el ejercicio de derechos formales, como el voto, sino también como acción concreta para resolver problemas colectivos y expresar valores en el espacio público (Van Deth & Wollmar, 2011).

Existen diferencias por rendimiento académico y género. Las y los estudiantes de alto rendimiento están más familiarizados con los conceptos de ciudadanía y participación. Dentro de este grupo, los varones suelen asociar la participación con actos formales, como el voto: “el voto porque todos tenemos derecho a votar” (Renato, AR), mientras que las mujeres la vinculan con la participación en la comunidad y la expresión de opinión sobre problemas colectivos: “O sea sí hay un caso en específico, la persona puede comentar. Puede hacerlo, ya que depende de todas las personas y cada uno tiene que dar su opinión” (Daniela, AR). Estas diferencias reflejan roles de género históricos, donde se espera que las mujeres se involucren más en el cuidado de la comunidad y los hombres en procesos políticos institucionales (Cuello, 2018).

A pesar de la comprensión de ciertos conceptos, la mayoría de adolescentes posee nociones superficiales de ciudadanía y participación. Algunas/os no reconocen actividades cotidianas como formas de participación y dependen de la guía de adultos para identificar vías de acción, lo que limita su sentido de eficacia política interna, es decir, la percepción de que pueden incidir en la sociedad y generar cambios (Tintaya, 2020). La interiorización de mensajes sobre inmadurez o manipulación por parte de adultos contribuye a que algunas/os adopten una visión pasiva de su rol ciudadano: “Porque todavía no tienen una noción bien planteada de la política... y pueden dejarse manipular fácilmente” (Joaquín, AR, 15 años).

La participación de las y los adolescentes se manifiesta principalmente en tres ámbitos: manifestaciones y movilizaciones, voluntariados y, en menor medida, redes sociales. Algunas/os han asistido a marchas, especialmente con temáticas ambientales o eventos de gran relevancia política, como las movilizaciones de noviembre de 2020, lo que genera interés y conciencia sobre problemas sociales, aunque la participación no es sistemática. Algunas/os muestran disposición a involucrarse solo en eventos percibidos como relevantes, mientras que otros no participan, considerando las protestas violentas o innecesarias. La percepción sobre la participación de sus pares también actúa como barrera: muchos consideran que sus compañeros no muestran interés, reforzando la idea de que “los adolescentes no participan”: “No veo mucha participación en marchas de los adolescentes... más lo veo en los adultos” (Renato, AR, 15 años), lo que refleja la valoración social negativa de la adolescencia como grupo inmaduro o poco interesado en política (Steinberg, 2017; Pease et al., 2022b).

En cuanto a voluntariados y actividades comunitarias, algunas/os participan en espacios organizados por la iglesia, proyectos de cuidado ambiental o municipios escolares. Estas experiencias son percibidas como oportunidades de acción y alejamiento de conductas de riesgo: “Sí, también ayudo cuando hacen actividades... en vez de estar en la pandilla” (Martin, BR, 16 años). Participar en estos espacios refuerza la agencia, el liderazgo y el sentido de eficacia política, así como el compromiso con temas sociales, como el medio ambiente (Tintaya, 2020). El uso de redes sociales para expresión social y política es limitado; aunque algunas/os comparten información sobre violencia de género o elecciones, la mayoría no las emplea regularmente, debido a bajo interés o falta de un entorno que estimule la participación (Pease et al., 2022b).

La escuela se percibe como un espacio de formación en valores como honestidad, respeto y orden, y promueve participación formal mediante elecciones estudiantiles, reflejando una concepción formalista de ciudadanía centrada en derechos y deberes (McLaughlin, 1992). Sin embargo, algunas/os critican la participación limitada y controlada por las y los adultos: “Las escuelas en general... no nos forman como ciudadanos porque, para mí, un ciudadano es alguien que participa activamente” (Renato, AR, 15 años). La cultura escolar rígida y jerárquica restringe la agencia y el desarrollo del sentido de eficacia política interna, mientras que la virtualidad durante la pandemia redujo oportunidades de interacción y acción (Figuerola, 2022). Aun así, la escuela sigue siendo el principal espacio donde las y los adolescentes

pueden participar, aunque estas oportunidades están condicionadas por la aprobación adulta y la relevancia percibida del tema.

La participación promovida es generalmente superficial y no permite desarrollar acciones concretas ni identificar aliados estratégicos para generar cambios efectivos. Iniciativas como mejorar el entorno escolar o participar en el municipio estudiantil dependen de estructuras jerárquicas, limitando el aprendizaje democrático y la formación de ciudadanía activa (Apple & Beane, 1995; Blanco, 2009; Sorribas & Brussino, 2017). En conclusión, aunque la escuela ofrece espacios de aprendizaje y valores, la limitada autonomía, supervisión adulta y escasez de oportunidades activas afectan la percepción de eficacia política de las y los adolescentes. Las experiencias que permiten agencia y liderazgo refuerzan el interés por temas sociales y el sentido de ciudadanía participativa, pero son casos minoritarios que requieren reestructuración de las dinámicas escolares para consolidar una educación ciudadana auténtica.

Eficacia política interna

Las y los adolescentes identifican barreras y apoyos en su capacidad de generar cambios en el entorno. Entre las principales barreras destacan su condición de menores de edad, la percepción de que la participación está reservada a adultos y la limitada preparación política de sus pares, lo que genera una sensación de “participación en pausa”. No obstante, reconocen espacios cercanos como el vecindario y la escuela, donde experiencias como proyectos de reciclaje, mejoras del entorno y el municipio escolar les permiten involucrarse y recibir apoyo de pares. Sin embargo, estos espacios suelen estar condicionados por la supervisión adulta, lo que limita su autonomía y agencia.

En cuanto a la eficacia política interna, la escuela es percibida como el principal entorno para desarrollarla, a través de la participación en clase, debates y actividades de mejora del entorno. El municipio escolar ofrece cierto liderazgo, pero con frecuencia se percibe como extensión del control adulto. La virtualidad redujo estas oportunidades, afectando la continuidad de la participación. En general, la escuela ofrece apoyos, pero la participación activa y sostenida se ve limitada por estructuras rígidas y la supervisión adulta, restringiendo el desarrollo pleno de la eficacia política interna de las y los adolescentes.

Conclusiones

El presente estudio exploró cómo la cultura escolar influye en las experiencias de participación ciudadana y en la percepción de eficacia política interna de las y los adolescentes de cuarto de secundaria de una escuela pública de Lima Metropolitana.

Los hallazgos evidencian que la cultura escolar autoritaria y adultocéntrica coloca al estudiantado en un rol pasivo. Si bien valoran las normas y sanciones, estas son impuestas por el profesorado sin explicación, lo que limita el pensamiento crítico y refuerza la dependencia hacia las figuras adultas. La virtualización de la educación durante la pandemia acentuó estas dinámicas, reduciendo los espacios de interacción y participación, y generando desigualdades derivadas de brechas socioeconómicas.

En cuanto a la participación ciudadana, las y los adolescentes la asocian principalmente con prácticas de la adultez, como el voto, y muestran escaso involucramiento en espacios comunitarios o redes sociales. Sin embargo, existe disposición a participar cuando se ofrecen oportunidades concretas, especialmente en proyectos escolares ambientales o municipios estudiantiles, aunque estos espacios siguen estando mediados por la supervisión adulta. Esta dinámica mantiene bajo su sentido de eficacia política y restringe su capacidad percibida de generar cambios significativos.

Estos resultados confirman que la escuela, pese a sus limitaciones, continúa siendo el principal espacio de aprendizaje ciudadano para las y los adolescentes. No obstante, se requiere repensar sus dinámicas, promoviendo una cultura escolar más democrática e inclusiva. Democratizar los municipios escolares, incorporar experiencias de ciudadanía activa en el currículo y vincular a familias y comunidades en proyectos participativos son pasos necesarios para superar el adultocentrismo y fortalecer la agencia adolescente.

En síntesis, una educación ciudadana auténtica no puede posponer la voz de las y los adolescentes: reconocerlos como actores de cambio hoy es indispensable para consolidar una democracia más sólida y participativa en el futuro.

Referencias

Ames, P., & Rojas, V. (2012). "Podemos aprender mejor": Percepciones de niños, niñas y adolescentes peruanos sobre su educación. Instituto de Estudios Peruanos.

Apple, M., & Beane, J. (1995). Democratic schools. Association for Supervision and Curriculum Development.

Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria. (2021). Aumento de los trastornos mentales en la infancia y la adolescencia: Reflexión y medidas de actuación. Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria.
<https://www.aepap.org/grupos/grupo-de-salud-mental>

Barcos, M., Díaz, A., & Arrieta, R. (2017). De la garantía formal a la real: Derecho a la participación de niñas, niños y adolescentes en tres instituciones educativas de Cartagena. Diálogos de Saberes. Investigaciones en Derecho y Ciencias Sociales, (46), 59–77.
<https://doi.org/10.18041/0124-0021/dialogos.46.1593>

Benavente, L., Sánchez, B., Rubio, A., Oyanedel, J. C., Ríos, J., Cancino, F., & Torres, R. (2023). Ciudadanía convencional y no convencional y su relación con la autoeficacia política en adolescentes chilenos. Revista de Psicología (PUCP), 41(1), 489–521.
<https://doi.org/10.18800/psico.202301.018>

Botero, P., Torres, J., & Alvarado, S. V. (2008). Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil en Colombia. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 6(2), 565–611.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v5n2/v6n2a05.pdf>

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. Qualitative Research in Sport, Exercise and Health, 11(4), 589–597.
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. Harvard University Press.

Brussino, S., Rabbia, H., & Sorribas, P. M. (2008). Una propuesta de categorización de la participación política de jóvenes cordobeses. *Psicología Política*, 8(16), 285–304.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-549X2008000200007

Choudhury, S., Blakemore, S. J., & Charman, T. (2006). Social cognitive development during adolescence. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 1(3), 165–174. <https://doi.org/10.1093/scan/nsi024>

Clarke, V., & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26(2), 120–123.

Coelho, C. C. de A., & Dell’Aglío, D. D. (2019). School climate and school satisfaction among high school adolescents. *Psicologia: Teoria e Prática*, 21(1), 265–281.
<https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v21n1p265-281>

Cohen, L., & Spector, P. (2016). Gender and school uniforms: An exploration of perceptions of equity. *Gender and Education*, 28(4), 405–421. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1160446>

Crocetti, E., Jahromi, P., & Meeus, W. (2012). Identity and civic engagement in adolescence. *Journal of Adolescence*, 35(3), 521–532. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.08.003>

Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Cuello, A. (2018). Participación política de mujeres y varones universitarios/as: Representaciones sociales y brecha de género. *Investigaciones*, 23(2).
https://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/investigaciones/indicador/trabajos_completos/anio23_2/cuello.pdf

Cullingford, C. (2003). *The best years of their lives?: Pupils’ experiences of school*. Routledge.

Cullingford, C. (2006). Children’s own vision of schooling. *Education*, 34(3), 211–221. <https://doi.org/10.1080/03004270600898745>

Erikson, E. (1980). *Identity and the life cycle*. W. W. Norton & Co.

Esteller-Cano, À., Buil-Legaz, L., Pérez-Castelló, J. A., López-Penadés, R., Sánchez-Azanza, V., Sureda-García, I., Valera-Pozo, M., Flexas, A., Aguilar-Mediavilla, E., & Adrover-Roig, D. (2021). California Bullying Victimization Scale-Retrospective (CBVS-R): Validación de la adaptación española. *Psicothema*, 33(2), 279–286. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.407>

Figuerola, A. M. (2022). Interacciones y aprendizaje durante la crisis sanitaria en una escuela de secundaria rural [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/188685>

Hernández Salazar, V., Soloaga Piatti, N., Nieves, D., & Pérez, L. (2017). Reflexiones sobre la importancia del asentimiento en investigaciones psicológicas con niños. En VI Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (La Plata, 2017).

International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA]. (2016). Estudio internacional de educación cívica y ciudadanía (ICCS). Ministerio de Educación del Perú.

Kerr, D. (1999). Citizenship education in the curriculum: An international review. *The School Field*, 10(3–4), 5–32.

Lerner, R. M., & Steinberg, L. (Eds.). (2004). *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed.). John Wiley & Sons.

Masschelein, J., & Simons, M. (2010). The hatred of public schooling: The school as the mark of democracy. *Educational Philosophy and Theory*, 42(5), 667–682. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00683.x>

McLaughlin, T. H. (1992). Citizenship, diversity and education: A philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, 21(3), 235–250. <https://doi.org/10.1080/0305724920210307>

Ministerio de Educación [MINEDU]. (2020). Implementación de la estrategia denominada “Aprendo en casa”. <https://www.ugel07.gob.pe/wp-content/uploads/2020/04/OM-70-2020-AGEBRE.pdf>

Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2022, 23 de febrero). 124,533 estudiantes interrumpieron su educación en el 2021 debido a la pandemia. Gobierno del Perú.

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/607069-124-533-estudiantes-interrumpieron-su-educacion-en-el-2021-debido-a-la-pandemia>

Nóblega, M., Vera, A., Gutiérrez, G., & Otiniano, F. (2018). Criterios Homologados de Investigación en Psicología (CHIP): Investigaciones cualitativas. Pontificia Universidad Católica del Perú.

<https://departamento.pucp.edu.pe/psicologia/wp-content/uploads/2019/08/chip-investigaciones-cualitativas-2019.pdf>

Noval Patallo, N., & de la Villa Moral Jiménez, M. (2019). Participación política y autoritarismo: Interrelación y diferencias en función de variables sociodemográficas. *Revista de Psicología*, 28(1), 1–14.

<https://doi.org/10.5354/0719-0581.2019.53945>

Olvera, A. (2019). Ciudadanía y democracia. Cuadernos de la divulgación de la cultura democrática.

Ortega Ortigoza, D., Rodríguez Rodríguez, J., & Mateos Inchaurredo, A. (2021). Educación superior y la COVID-19: Adaptación metodológica y evaluación online en dos universidades de Barcelona. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1), e1275.

<https://doi.org/10.19083/ridu.2021.1275>

Ochoa, A. (2020). Visión adultocéntrica de la participación. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 65(242), 129–148.

<https://doi.org/10.22201/fcpys.16651093e.2020.242.74331>

Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2011). *Psicología del desarrollo*. McGraw-Hill.

Pease, M. A., Guillén Zambrano, H., De La Torre-Bueno Mannarelli, S., Urbano Flores, E., Aranibar Chacón, C., & Rengifo Qwistgaard, F. (2021a). El mundo interno adolescente: Identidad, bienestar, sexualidad y proyecto de vida. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Pease, M. A., Aranibar Chacón, C. M., De La Torre-Bueno Mannarelli, S., Guillén Zambrano, H. R., Rengifo Qwistgaard, F. A., & Urbano Flores, E. (2021b). El mundo relacional adolescente: Familia, pares, pareja y comunidad. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Pease Dreibelbis, M. A., Guillén Zambrano, H., De La Torre-Bueno Mannarelli, S., Urbano Flores, E., Aranibar Chacón, C., & Rengifo Qwistgaard, F. (2022). Retos del contexto en la adolescencia:

Representaciones sociales, violencia, ciudadanía y mundo digital.
Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Pistrang, N., & Barker, C. (2012). Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to selecting methods. En H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 5–18). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-001>

Polanco, A. (2021). La cultura escolar en la educación virtual: Retos y oportunidades. *Conciencia Educativa*, 10(1), 23–31.
<https://revistaconciencia.edu.pe/ojs/index.php/55551/article/view/300>

Rojas, C. (2011). Las formas escolares de la violencia: Una mirada desde la escuela primaria pública en Lima Metropolitana. Instituto de Estudios Peruanos.

Rojas, V. (2016). ¿Cómo perciben los niños, niñas y adolescentes el rol del Estado? Reflexiones a partir de los servicios de educación y salud. *Revista de Estudios Sociales*, 55, 82–95.

Simons, M., & Masschelein, J. (2012). School—A matter of form. *Pedagogy, Culture & Society*, 20(1), 83–94.
<https://doi.org/10.1080/14681366.2012.649415>

Sorribas, P., & Brussino, S. (2017). Participación política: El aporte discriminante de actitudes ideológicas, valores y variables sociopsicológicas. *Revista de Psicología*, 35(1), 311–345.
<https://doi.org/10.18800/psico.201701.011>

Steinberg, L. (2017). *Adolescence*. McGraw-Hill Education.

Tintaya, M. Á. (2020). Estudios sobre los factores psicosociales asociados a la participación política no convencional de jóvenes en Lima [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. <https://hdl.handle.net/20.500.12404/15771>

Van Deth, J. W., Abendschön, S., & Vollmar, M. (2011). Children and politics: An empirical reassessment of early political socialization. *Political Psychology*, 32(1), 147–174.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2010.00798.x>

Waller, W. (1932). The sociology of teaching. John Wiley & Sons.
<https://doi.org/10.1037/11443-000>

Willig, C. (2013). Epistemological bases for qualitative research. En C. Willig (Ed.), *Introducing qualitative research in psychology. Part I: Conceptual preparation* (pp. 65–87). McGraw-Hill Education.



Actitudes de culpabilización hacia las víctimas de violencia sexual por parte de jueces y juezas del Distrito Judicial de Huaura

Autora: Aylin Susana Reyes Pariona

Tercer lugar - Categoría General
Región de procedencia: Callao

Resumen

En el sistema judicial, la lentitud de los procesos, el constante cuestionamiento y la culpabilización a las víctimas de violencia sexual generan un estado de desconfianza hacia el sistema que debería protegerlas. Este contexto revictimizante genera menos denuncias y más impunidad. Objetivos: visibilizar las actitudes de culpabilización hacia mujeres víctimas de violencia sexual por parte de jueces y juezas del distrito judicial de Huaura del Poder Judicial del Perú. Además, se buscó indagar en el proceso de revictimización de mujeres que denuncian violencia sexual, abordar el concepto de víctima desde el Ciclo de Violencia, y las manifestaciones de sexismo ambivalente. Método: Se realizaron entrevistas a 6 jueces y 4 juezas del Distrito Judicial de Huaura, con experiencia en casos de violencia sexual. Resultados: Mediante análisis temático, se reveló la presencia de actitudes de culpabilización basadas en la imagen de víctima "ideal", sexismo ambivalente, cultura de la violación y desconocimiento del Ciclo de Violencia. Las víctimas son culpables por no resistirse, no ser heterosexuales, no denunciar de inmediato, sexualizarse o no mostrar vulnerabilidad (ser madres o menores). Hay revictimización a las mujeres mediante la repetición innecesaria de testimonios, falta de sensibilidad en el trato y demoras en el proceso. Las y los operadores de justicia no cuentan con la formación adecuada en enfoque de género. Conclusión: La necesidad de incorporar programas de capacitación por personal especializado, en temas de género y

derechos humanos en el sistema judicial. En especial sobre consentimiento sexual, cultura de violación y el Ciclo de Violencia.

Introducción

Estado del Arte

Ser victimizada por violencia sexual lleva consigo enfrentar una serie de actitudes relacionadas con la responsabilidad que tiene una, como víctima, sobre el suceso (Janos, 2019). Respecto a la postura de la ciudadanía peruana hacia la violencia contra las mujeres, el 58.9% de la población a nivel nacional tolera dicha violencia, mientras que el 31.1% considera que una mujer que se viste de manera provocativa está buscando ser acosada sexualmente (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2019). Además, el 20% de población peruana cree que una mujer es responsable de la violencia sufrida si asiste sola a una fiesta y es violada (Ipsos, 2024).

Las y los operadores de justicia no son ajenos a esta postura sobre la víctima de violencia sexual (Ortega, 2019). Es así, que, en casos de violencia sexual, la víctima es revictimizada debido a comportamientos que no son aceptados socialmente, como salir sola con ropa reveladora, beber alcohol, bailar provocativamente, entre otros (Janos, 2019). Esto ocurre en los mismos procesos de denuncia, lo que a su vez conlleva desconfianza en el sistema judicial y dificulta la accesibilidad para presentar una denuncia (Boateng, 2018). En el proceso penal se traslada la responsabilidad a la víctima, no se la informa sobre sus derechos, se cuestiona su credibilidad y se considera que debería tener un papel pasivo en el mismo (Aranda y Lekanda, 2022).

La desconfianza en el sistema judicial se relaciona con las percepciones y actitudes del propio funcionariado del sistema judicial. En ese sentido, la segunda encuesta sobre igualdad de género dirigida a servidores y servidoras públicas del Poder Judicial a nivel nacional encontró que, si bien la mayoría se encontraba en desacuerdo con los roles y estereotipos de género, persiste la creencia de que si una mujer es independiente económicamente esta está escudada de ser violentada.

Asimismo, se ha evidenciado que la mayoría de las mujeres que trabaja en este ámbito se encuentra más proclive a justificar la

violencia dependiendo de la ropa que utiliza la víctima. Por el lado de los hombres, se pudo determinar que tienen mayor desconocimiento sobre el enfoque de género y creen en la existencia de una ideología de género (Zagazeta et al., 2022). En ese sentido, se observan patrones socioculturales que afectan al personal del Poder Judicial y su efectividad laboral, al perpetuar prejuicios y creencias que pueden influir negativamente en su imparcialidad a la hora de administrar justicia en los casos de violencia de género contra la mujer.

Es importante resaltar que, en Perú, el Poder Judicial se divide en Distritos Judiciales para lograr un adecuado y eficaz desarrollo de sus actividades jurisdiccionales, gubernativas y administrativas (Miranda, 2007). Los Distritos Judiciales de la capital de la república se dividen en Lima Metropolitana (Lima Norte, Lima Sur y Lima Este) y Lima Provincias (Huaura y Cañete).

Esta división se dispuso para la desconcentración y descentralización del sistema de justicia en la capital; sin embargo, aún se evidencia un centralismo administrativo del Poder Judicial, esto significa que muchas decisiones y asignación de recursos se hacen desde la propia ciudad de Lima lo cual limita la capacidad para resolver casos de manera eficiente para Huaura y Cañete (Presidencia de la Corte Superior de Justicia de Huaura, 2023). Esto se puede evidenciar en que en los órganos jurisdiccionales de la capital tienen más personal y Unidades de Asistencia Inmediata a comparación que en Lima Provincias a pesar de que en esta haya mayor carga procesal (Lama, 2018; MIMP, 2024).

En el año 2024, el distrito judicial de Huaura contó con el doble de carga procesal en casos de violencia sexual que Cañete (Comisión de justicia de género del Poder Judicial, 2024). En este distrito, el segundo delito más ingresado, justo antes del delito de lesiones, es la violencia sexual (Comisión de justicia de género del Poder Judicial, 2024). Además, se puede evidenciar una sobrecarga de casos de violencia sexual que ingresan contra casos que son resueltos. Así, en 2023 ingresaron 1000 casos y fueron resueltos 454 (Comisión de justicia de género del Poder Judicial, 2024), lo que permite concluir que existe más de un 50% de retraso anual de la carga. Así mismo, solo cuentan con una cámara Gesell, que fue implementada recientemente en 2023, para realizar las entrevistas únicas y evitar la revictimización (Poder Judicial del Perú, 2023). Esta lentitud en la resolución de los procesos y falta de recursos tiene injerencia en la readaptación y la reparación de daño de la víctima (Soria y Saiz, 2005, como se citó en Illescas-Barros y Lescano-Vinueza, 2022).

Además, en el Plan Local Para La Consolidación de La Reforma Procesal Penal en el Distrito Judicial de Huaura 2016-2018, se identificaron limitaciones del distrito judicial: direcciones domiciliarias incorrectas o inexistente de las partes intervinientes en el proceso penal, alta incidencia de prórrogas de los plazos de investigación, agenda de programación de audiencias inexistente lo que causa frustración de las mismas, centralización de la Oficina de Criminalística (OFICRI) en la ciudad de Lima lo cual dificulta el desarrollo del proceso penal, escasez de peritos, sistema de notificación lento, entre otros (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos [MINJUSDH], 2015).

Todas estas limitaciones en el sistema judicial tienen un impacto revictimizante sobre las mujeres que denuncian ser víctimas de violencia sexual. Este fenómeno se puede explicar desde la revictimización, la cual implica que una persona es, primero, víctima de un crimen violento y luego vuelve a ser víctima del sistema de justicia cuando se le transfiere la responsabilidad del suceso (Garza, 2020). Esta abarca la relación entre la víctima y el sistema jurídico-penal, el cual puede aumentar la victimización a través de agresiones psicológicas que la agraviada recibe por parte de los operadores de justicia durante el proceso de denuncia.

Además, la culpabilización de las víctimas de violencia sexual está influenciada por el desconocimiento del ciclo de violencia de Walker (2016), es así que la sociedad culpa a la víctima tanto por el abuso como por no escapar de él, sin tener en cuenta la compleja dinámica de poder y control que la mantiene en la relación abusiva. El ciclo de violencia describe tres fases: primero se acumula la tensión, luego ocurre el incidente de violencia, y finalmente se da una fase de arrepentimiento del agresor. En este ciclo, la víctima, además de ser manipulada psicológicamente por el agresor, es socializada para cuidar, mantener unida a su familia y cumplir su rol de género, lo que puede hacer que se sienta responsable de mantener la relación, creer que puede controlarla, que puede cambiar el comportamiento del agresor y que es responsable de la violencia.

Por su parte, la culpabilización de la víctima también forma parte integral de la cultura de violación, la cual acepta la violencia contra las mujeres como un acto común e inevitable en la sociedad. En ese sentido, la violación es una práctica que se basa en una serie de creencias que alientan la agresión sexual masculina, mantienen y normalizan la violencia contra la mujer e incluso la justifican (Buchwald et al., 1993, como se citó en O'Neal, 2019).

En esta línea, la aceptación de los mitos sobre la violencia sexual también ejerce una influencia importante en la culpabilización de la víctima (Janos y Espinosa, 2015, 2018; Valdez, 2020). Estas creencias incluyen la idea de que la mujer fantasea con ser violada, que un marido no puede violar a su esposa, que los hombres pueden ser sexualmente provocados hasta un punto donde “no hay retorno”, que las mujeres que están bajo sustancias como el alcohol o drogas merecen ser violadas y que las denuncias falsas sobre violación sexual son comunes (Cuklanz, 2000; Johnson, Kuck y Schander, 1997, como se citó en Thaker, 2017).

Estas ideas se relacionan con el sexismo ambivalente, de forma que una mujer percibida como frágil no puede convertirse en agresora, debe ser protegida y se asocia al rol de víctima, lo que se vincula con el sexismo benevolente; mientras que una mujer provocativa y seductora se convertiría en incitadora de la violencia, lo que se relaciona con el sexismo hostil (Alva y Pérez, 2023; Janos y Espinosa, 2015; Glick y Fiske, 1996). En una situación de violencia sexual, el hecho de que la víctima no cumpla con los estándares tradicionales del sexismo benevolente, la hace más propensa a ser culpabilizada por la violencia sexual (Janos, 2019; Janos y Espinosa, 2019).

Este fenómeno de culpabilización también se relaciona con cómo la sociedad reconoce a las víctimas de crímenes violentos. Christie (1986, como se citó en Schwobel-Patel, 2018) menciona que algunas personas afectadas por un crimen reciben más fácilmente el reconocimiento legítimo como víctimas. La víctima “ideal” es percibida como alguien indefensa que estaría llevando a cabo un proyecto respetable en el momento del crimen y que no estaría en un lugar considerado de riesgo. Además, debe existir una clara asimetría de poder entre la víctima y el perpetrador, donde el agresor es claramente más fuerte y no tiene ninguna relación personal con la víctima (Roberts et al., 2019).

Otra teoría propuesta para explicar la tendencia a culpabilizar a las víctimas es la hipótesis del mundo justo (León y Aizpurua, 2020; Orezza, 2020). Según esta teoría, las personas asumen que viven en un mundo justo, en el cual cada persona obtiene lo que se merece. En ese sentido, una víctima que parece ser una mala persona se vuelve paradójicamente un argumento de que el mundo justo existe, debido a que se asume que es merecedora de lo sucedido (Lerner y Simmons, 1966).

Justificación

La violencia sexual contra las mujeres tiene un trasfondo estructural que se fundamenta en el machismo profundamente arraigado en la sociedad y cultura peruana. De tal manera, esta problemática afecta de manera desproporcionada a niñas y adolescentes, pues solo en los primeros seis meses de 2025 se registraron 6 677 casos de violación, de los cuales el 61 % correspondió a menores de 18 años (Canal N, 2025). De la misma forma, las personas de entre 18 y 29 años conforman el segundo rango de edad con más casos atendidos en el Centro de Emergencia Mujer [CEM] en 2025 (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables [MIMP], 2025). Esta crisis persistente y estructural evidencia que la violencia sexual no solo viola los Derechos Humanos de las mujeres, sino que golpea con particular dureza a la juventud femenina.

En ese sentido, los diferentes poderes del Estado peruano han demostrado alinearse con creencias estereotipadas y tradicionales que tienen como consecuencia la violación de los Derechos Humanos de las mujeres en el Perú. En esta línea, el poder legislativo y ejecutivo parecen tomar una postura conservadora tradicional que no reconoce la necesidad de implementar el enfoque de género, sino de erradicarlo.

El poder judicial, por su parte, ha demostrado emitir sentencias sesgadas y llenas de prejuicio hacia las víctimas de violencia sexual, que en su mayoría son mujeres. Como ejemplo se puede mencionar a los magistrados que absolvieron a un investigado por violación sexual porque la víctima usaba ropa interior de encaje en el momento de los hechos. Para estos jueces, el uso de este tipo de prenda conllevaba asumir que estaba dispuesta a tener relaciones sexuales (Canal N, 2020).

En este contexto, la presente investigación resulta necesaria no sólo para generar conocimientos sobre los sesgos y prejuicios que pueden estar presentes en la toma de decisiones judiciales de jueces y juezas, sino también para evidenciar la necesidad de una constante capacitación de los operadores de justicia en términos de género, lo que contribuye a la reducción de la victimización en la población joven y a la disminución de la discriminación sexista hacia las mujeres en este sistema. Asimismo, esta investigación es especialmente relevante para la comprensión de la realidad juvenil, ya que un porcentaje significativo de las víctimas de violencia sexual en el Perú son adolescentes y mujeres jóvenes. En esa línea, la presente tesis propone

nuevas estrategias para la formación judicial y el diseño de políticas públicas que fortalezcan la protección de los derechos de las juventudes frente a la violencia sexual y garanticen su acceso a una justicia libre de estereotipos y prejuicios.

Objetivo General

La presente investigación tiene como objetivo general explorar las actitudes de culpabilización hacia las víctimas de violencia sexual de las y los jueces en el Distrito Judicial del Huaura.

Objetivos Específicos

1. Indagar en procesos de revictimización a mujeres que denuncian violencia sexual por parte de las y los jueces en el Distrito Judicial del Huaura.
2. Abordar el concepto de víctima que tienen las y los jueces del Distrito Judicial del Huaura sobre las mujeres que denuncian violencia sexual desde el ciclo de la violencia.
3. Explorar las manifestaciones de sexismo ambivalente que se dan en las y los jueces del Distrito Judicial del Huaura hacia mujeres que denuncian violencia sexual.

Pregunta de investigación y/o hipótesis

¿Cuáles son las actitudes de culpabilización hacia las víctimas de violencia sexual presentes en las y los jueces del Distrito Judicial del Huaura, y cómo estas actitudes reflejan procesos de revictimización, el concepto de víctima desde el ciclo de la violencia y las manifestaciones de sexismo ambivalente?

Metodología

El análisis de la información se realizará desde una metodología cualitativa. En cuanto al nivel epistemológico, se abordará desde un marco fenomenológico. En ese sentido, la aproximación a la problemática se llevará a cabo mediante el análisis temático con un enfoque deductivo.

Participantes

Los/as participantes serán los/as jueces/as de investigación penal del distrito judicial del Huaura. Los/as posibles participantes se contactarán a través de un juez intermediario del Poder Judicial de Huaura. Luego, se pedirá su participación mediante correo electrónico. Las entrevistas se realizarán en las oficinas de los jueces/as dentro del Poder Judicial del Huaura. Además, se ofrecerá la opción de realizar la entrevista de manera virtual, si así lo prefieren. También, antes de la entrevista, se le pedirá que llenen una ficha de datos sociodemográficos para el estudio y el correspondiente consentimiento informado.

Por otro lado, como criterios de inclusión para los/as participantes se propone ser juez/a en el juzgado de investigación penal en el distrito judicial del Huaura, haber participado en casos de violencia sexual y tener disponibilidad para participar en el estudio. Por otro lado, el criterio de exclusión sugerido es contar con un historial profesional con sanciones por motivos disciplinarios.

En cuanto al número de participantes, este se determinará mediante el criterio de saturación (Willing, 2013), lo cual quiere decir que se continuará la realización de entrevistas hasta que los datos recopilados no proporcionen nueva información relevante.

Técnicas de recolección de información

Para abordar los objetivos de la investigación, se hará uso de la entrevista semiestructurada. Esta abordará los siguientes ejes temáticos: el proceso de revictimización de mujeres que denuncian violencia sexual, el concepto de víctima desde el Ciclo de la Violencia y las manifestaciones de sexismo ambivalente.

La guía de entrevista será validada a través de un proceso de revisión por jueces/as expertos/as en el tema. Además, se realizará una entrevista piloto con un juez/a con la finalidad de identificar problemas en la comprensión, pertinencia y dinámica de la entrevista. Luego de esta validación, se realizarán los ajustes necesarios en el instrumento antes de implementarlo definitivamente.

Procedimiento

Tras la evaluación de jueces\zas y la entrevista piloto se realizarán las entrevistas, en las cuales se dará la presentación de la investigadora, se explicará el objetivo de la entrevista, se presentará el consentimiento informado y se solicitarán los datos sociodemográficos correspondientes.

Análisis de la información

El análisis de información se llevará a cabo utilizando el Atlas.ti, herramienta para codificar y gestionar los datos cualitativos. Primero, se realizan las transcripciones de las entrevistas, lo que nos permitirá realizar la codificación de acuerdo al marco teórico. En ese sentido, se buscarán patrones alineados con la revictimización, las manifestaciones de sexismo ambivalente y el concepto de víctima. Así, se desarrollarán los temas alineados con los objetivos de la investigación. Para este proceso, se tendrán en cuenta los criterios de credibilidad e integridad, lo que asegurará que los resultados reflejen fielmente el fenómeno estudiado.

Componente Ético

El presente proyecto de investigación se basa en la voluntariedad, derecho a la privacidad y en el principio de beneficencia y no maleficencia. En ese sentido, los/as participantes decidirán, con un consentimiento informado, cómo desean que su identidad sea tratada durante la investigación. Este consentimiento informado contiene el nombre de la investigación, así como el objetivo general de la misma. De la misma manera, se especifica la duración aproximada de la entrevista y cómo será tratada la información recabada en esta. En esta línea se pide la autorización para grabar la entrevista y se informa sobre el tiempo que la información será almacenada. Por otro lado, se recalca que la participación es completamente voluntaria y puede darse por terminada en el momento en el que la o el entrevistado lo desee. Finalmente, se agrega la información de contacto de la investigadora. Es importante recalcar que la identidad de cada participante será tratada de forma confidencial a menos que exprese su consentimiento y deseo que su nombre aparezca explícitamente en la investigación.

Por otro lado, debido a que el tema a abordar puede ser movilizador, se tendrá en cuenta el uso de un protocolo de contención emocional en

entornos virtuales y presenciales. En ese sentido, el recojo de información será mediado por la escucha activa, empática y respetuosa. En caso de que la entrevista sea en un entorno presencial, se tendrá en cuenta la privacidad, seguridad y ventilación del lugar. En el caso de una entrevista virtual, además de la importancia de la privacidad, la entrevistadora tendrá su cámara encendida, de modo que él\la participante pueda tener la imagen de una persona frente a sí; manteniendo, siempre que se pueda, contacto visual al momento de realizar la conversación. Ante la aparición de algún problema que requiera de ayuda especializada para la/el participante en algunos de los temas tocados durante la entrevista, se escuchará atentamente a su necesidad y se brindará soporte emocional de ser necesario. Además, se detendrá la entrevista y la grabación al momento en que se empiece a abordar el tema o situación que requiera de ayuda especializada. Es importante recalcar que debido a que la investigadora no se encuentra capacitada para brindar algún servicio de atención psicológica, se va proceder a compartir una lista de contactos a los que puede referirse para recibir atención.

Resultados y discusión

El proceso de revictimización de mujeres que denuncian violencia sexual

Conceptualización judicial de la revictimización

Se identificó que para las y los jueces la revictimización sería necesaria para hacer justicia “Se les ha sometido a un interrogatorio fuerte, revictimizándolas, ¿no? Pero todo esto únicamente por el valor de la justicia” (Menendez, 46 años, juez unipersonal de juzgamiento).

Estas manifestaciones evidencian que el principio de no revictimización no está siendo considerado en los procesos judiciales. De esta manera, en el proceso judicial el imputado se considera “no culpable” hasta que se demuestre lo contrario; sin embargo, a la persona agraviada no se le considera víctima hasta que se demuestre el delito (López y Zapana, 2021).

Esta justificación de la revictimización se puede explicar desde el androcentrismo jurídico. En ese sentido, no se ha tomado en cuenta que el Estado puede ser sujeto activo de violencia institucional hacia la mujer (Bodelón, 2015).

Por otro lado, las y los jueces consideran que la revictimización se centra en el hecho de hacer que la víctima reviva la experiencia traumática y, además, reconocen que las demoras del proceso pueden impactar negativamente a la víctima.

[...] yo creo que la revictimización va más allá de que la persona afectada tenga que sufrir el recordar varias veces el mismo hecho, porque no siempre el recuerdo viene con la declaración o la ampliación de la declaración, sino también viene con las situaciones que a veces se frustran: no la convocan o ese día no se puede llevar porque chocaba con la actividad del juez. (Gallardo, 64 años, juez superior)

Sin embargo, la literatura identifica otras formas de revictimización como el rol pasivo de las víctimas, inadecuada o nula información sobre el proceso, lenguaje jurídico complejo, demora en los procesos judiciales, culpabilización de la víctima y el contacto con el victimario en sede judicial (Aranda y Lekanda, 2022). Todas estas prácticas se relacionan con la ausencia de perspectiva de género en el sistema.

Medidas propuestas para prevenir la victimización y la revictimización

Las y los magistrados indicaron que para prevenir la revictimización las y los diferentes operadores de justicia deben ser capacitados para que la toma de declaración de la víctima no impacte negativamente en ella. Resaltaron como agentes de acción y cambio a la Fiscalía, la policía y las y los peritos psicológicos.

[...] la policía o la Fiscalía tendrán que tomar las medidas adecuadas, necesarias o realizar prácticas de estas diligencias con el debido soporte, digamos, apoyo logístico, profesional incluso peritos para que esa circunstancia de declaración, por ejemplo, de la víctima, sea en una sola oportunidad ¿no? (Sanchez, 58 años, juez superior).

Estas manifestaciones evidencian una visión técnica de la revictimización que ofrece soluciones prácticas a un problema estructural. Por ejemplo, según Segura (2017), además de la capacitación en perspectiva de género, se debe tener en cuenta que dentro de las medidas para evitar la revictimización se debe tomar en cuenta el síndrome Burnout. Esta causa un deterioro en la calidad de atención al usuario debido a los altos niveles de estrés que causa la carga procesal en las y los operadores de justicia.

Por otra parte, las y los jueces opinan que se puede prevenir la violencia desde la educación en el hogar. En ese sentido, le otorgan la responsabilidad a la madre y padre de familia para orientar a sus hijos e hijas en valores como el respeto, la prevención y el enfoque de género.

[...] Si a esta persona, en su casa, le dijeron: "Pues, cuando veas que algunas personas o tus amigos consumen bebidas alcohólicas o drogas, trata de apartarte, sé más cuidadosa y no generes mucha amistad. (Mamani, 56 años, juez mixto).

Si bien se reconoce la importancia de la educación desde el hogar, la violencia de género es un problema social y estructural, por lo que necesita del compromiso, no solo de la familia, sino de toda la sociedad civil y el Estado (Ramírez et al., 2020).

Desafíos y limitaciones en el proceso judicial

Su comprensión sobre los conceptos de género resulta superficial y vagas. "Seguimos pensando, yo entiendo que el machismo, o sea, que la mujer no puede salir a divertirse, la mujer no puede ir a reuniones sociales o no puede tomar" (Sanchez, 58 años, juez superior).

La capacitación sobre estos se encuentra necesaria para garantizar la transversalización del enfoque de género en el Poder Judicial y evitar la creencia en la existencia de una ideología de género (Comisión de Justicia de Género, 2023).

Además, indican múltiples deficiencias en la entrevista única como preguntas sugestivas de parte de las y los psicólogos, poca sensibilidad y tacto al entrevistar a la víctima, falta de especificidad en los informes psicológicos e inadecuadas herramientas psicológicas para tomar la declaración.

[...] lamentablemente, en algunas entrevistas únicas de la víctima o adolescentes, el psicólogo introduce la respuesta o enreda las preguntas para que diga lo que él quiere obtener. (Palacios, 57 años, juez de investigación preparatoria).

Concepto de víctima desde el Ciclo de Violencia

Percepción de la violencia sexual y el consentimiento

Las y los jueces presentan una comprensión ambigua y contradictoria sobre el consentimiento en casos de violencia sexual. Por un lado, algunos consideran que el consentimiento debe ser informado, explícito y consciente. Pero por el otro, también indican que el consentimiento puede ser implícito y no requiere la capacidad plena para decidir.

Por otro lado, los jueces y juezas asumen que en la violencia sexual debe haber amenaza e intimidación, “O sea, para la violencia sexual es la relación sexual con violencia o con amenazas, entonces básico tiene que evidenciarse si ha habido o no, violencia, primero golpes o amenaza, intimidación” (Maldonado, 45 años, juez de familia). Esta concepción del delito de violencia sexual le resta valor a la ausencia del consentimiento como principal factor a calificar para analizar un delito de violación (Faraldo y Acale, 2018; como se citó en Buompadre, 2024). Este discurso refleja la aceptación de uno de los mitos contemporáneos sobre la violencia sexual: solo si hay uso de fuerza ha existido una agresión sexual (Tardón, 2017). La aceptación de estos mitos está correlacionada directamente con la culpabilización a la víctima y al sexismo hostil (Janos y Espinosa, 2018).

Expectativas sobre cómo actúa la víctima

Para ellos y ellas la verdadera víctima denuncia inmediatamente, se resiste ante la violencia sexual y previene al no “exponerse” a situaciones riesgosas “[...] Si ella [...] desde un inicio ante algún evento de violencia, sea cual fuera la naturaleza o la forma denunciaba, no permitía que se reincida entonces no hubiese estado en esa situación.” (Mamani, 56 años, juez mixto), “[...] Ella está completamente pasiva, es decir, no, no hace ninguna defensa, ¿no? lo normal yo entiendo es que en una violación sexual hay resistencia, salvo que te amenacen, es decir entonces normalmente uno se defiende, auxilio, ayuda ¿no?” (Maldonado, 45 años, juez de familia).

Según la teoría de la “víctima ideal”, una víctima debe ser considerada vulnerable y responder de manera esperada, denunciar inmediatamente y/o resistirse físicamente, para ser aceptada como víctima (Christie, 1986, como se citó en Schwobel-Patel).

Expectativas sobre cómo es la víctima

Para las y los jueces, las víctimas se valoran como creíbles y merecedoras de justicia si tienen afectación psicológica y son menores de edad.

[...] La víctima revestía toda la calidad de una víctima, ¿no? O sea, lloró, su llanto era este era tan fuerte que los jueces, el fiscal, los testigos que estaban ahí en la audiencia, pues quedaron conmovidos porque era un testimonio tan fiel de una persona ultrajada. (Sapata, 40 años, jueza de investigación preparatoria).

[...] Qué iniciativas [...] podrían darse en su aspecto como psicólogos para que las víctimas, sobre todo menores de edad, cuando se sometan a este tipo de interrogatorios o este tipo de declaraciones se sientan, pues en confort. (Basilio, 39 años, jueza de juzgamiento).

Según Córdoba (2022), la víctima ideal muestra una gran afectación emocional después de lo ocurrido. Además, la mayor consideración hacia las víctimas menores de edad puede explicarse desde el ideal de pureza e inocencia, el cual la legitima como víctima merecedora de un proceso menos revictimizante (Lerner y Simmons, 1996).

Por otro lado, opinan que las víctimas se acostumbran a serlo. De esta manera, sostienen que la víctima normaliza el abuso y, por lo tanto, lo permite. “[...] Las personas que suelen ser víctimas se acostumbran a ser víctimas” (Becerra, 37 años, jueza de juzgamiento).

Estas manifestaciones le otorgan la responsabilidad a la víctima por no romper el Ciclo de Violencia. Sin embargo, Walker (2016) concluye que una mujer víctima permanece en la relación para sobrevivir y evitar las represalias que puede causar al intentar escapar.

Razones para eximir de culpa a la víctima

A partir de lo señalado por los jueces y juezas, se manifestaron una serie de razones para eximir de culpa a la víctima por no salir del Ciclo de Violencia o retractarse en su denuncia. Dentro de estas se encuentra ser una madre que depende económicamente de su agresor o el hecho de la víctima no tenga una red de apoyo familiar o institucional.

[...] la dependencia de la mujer hacia el varón, la dependencia económica hace proclive a este comportamiento, ¿no? La hace

proclive a este comportamiento. Y eso se da pues porque la mujer no no no ha tenido oportunidades, ¿no? (Sapata, 40 años, jueza de investigación preparatoria) [...] o el entorno familiar dirán, pues ‘¿qué pasó? ¿Por qué?’ Que él va a estar detenido preso tanto tiempo que mejor no y lo meditan (Sanchez, 58 años, juez superior) Esto refleja un reconocimiento parcial de las barreras para salir del Ciclo de Violencia.

Según Walker (2016), la dependencia económica, la falta de apoyo y el rol de madre coinciden con desafíos que limitan a las víctimas romper el ciclo. Por otro lado, se refuerza el mito de la víctima “ideal”, puesto que solo las mujeres que muestran una situación de vulnerabilidad serán exentas de responsabilidad sobre el delito (Sanchez, 2021).

Manifestaciones del sexismo ambivalente

Paternalismo

En esta línea, se identificó que los jueces y juezas les brindaban un valor intrínseco a las mujeres por su rol de madres, hijas o hermanas. “[...] Uno debe saber controlarse como ser humano y entender que esa mujer es una joven que también puede ser su hermana, puede ser tu hija o puede ser tu madre. Entonces, debe evitar hacer ese tipo de actos indebidos.” (Palacios, 57 años, juez de investigación preparatoria).

Esta creencia se alinea con el paternalismo protector que idealiza a las mujeres por sus roles tradicionales dentro de la familia (Glick y Fiske, 1996). Esto significa que únicamente las mujeres que se ajusten a los roles de género tradicionales tendrían menos probabilidades de ser culpabilizadas (Janos y Espinosa, 2019; Soto-Quevedo, 2012).

Sumado a esto, se cree que la mujer que se hipersexualiza o es sexualizada de forma precoz se pone en riesgo de ser violentada.

[...] si forzamos las conductas y las vivencias de una persona que no es propia de su edad [...] estamos, pues, figurativamente, estamos engendrando un monstruito porque no sabemos [...] en qué momento esa cadena de situaciones va a colisionar a una conducta que no le corresponde con otra. Entonces puede hacer que vaya a salir muy perjudicada o va a perjudicar a terceros. (Mamani, 56 años, juez mixto).

Esta idea argumenta que las mujeres deben ser cuidadas o controladas debido a su sexualidad. Esto concuerda con el paternalismo dominante, el cual parte de una necesidad de control

sobre la mujer (Glick y Fiske, 1996). Adicionalmente, esta creencia se alinea con el relato de la cultura del honor, que reconoce a la figura masculina como sujeto activo en la sexualidad y a la figura femenina desde un rol pasivo con el deber de restringir su sexualidad (Sanyal, 2019, como se citó en Brandariz, 2021).

Diferenciación de género

Desde el punto de vista de los jueces y juezas, el hombre sería más competente, fuerte y violento por naturaleza.

[...] por más que ya se haya autoexpuesto, porque se ha autoexpuesto, lo que yo te decía, ¿no? Los peligros están en la calle, ¿no? Pero eso no significa que la persona o el varón deba proceder así. Tiene que reprimirse, tiene que ser consciente de eso, tiene que reprimirse, ¿no? (Menendez, 46 años, juez unipersonal de juzgamiento).

Según Glick y Fiske (1996), la diferenciación de género justifica el poder masculino al atribuir a los hombres características como agresividad y competencia. Esto favorece la aceptación de mitos que normalizan la violencia sexual, como la idea de impulsos sexuales masculinos incontrolables (Janos y Espinosa, 2018).

Heterosexualidad

En esta dimensión, el sexismo se ve definido por el rol de los hombres y las mujeres en las relaciones heterosexuales románticas y/o sexuales. De esta dimensión surge la creencia de que la mujer utiliza la seducción o su atractivo sexual para ganar poder sobre el hombre, lo que se identifica como heterosexualidad hostil (Glick y Fiske, 1996).

En relación con ello, existe la creencia de que las mujeres realizan denuncias falsas por rencor o venganza hacia los hombres, especialmente su pareja romántica. Según los jueces y juezas ellas utilizarían el sistema judicial a su favor con el objetivo de conseguir poder sobre ellos. “[...] si existe esta forma de que el sexo femenino pues dentro de los hogares en muchos casos quieren sacar una ventaja de la normatividad vigente.” (Dr Mamani, 56 años, juez mixto).

De la misma manera, esto se vincula con la aceptación de un mito de la violencia sexual que desacredita a la víctima: la creencia de que las mujeres acusan falsamente a los hombres para obtener algún beneficio personal. Este mito le quita la responsabilidad al agresor y siembra la sospecha sobre ella (Tardón, 2017).

Por último, en el marco de su discurso se hizo evidente la invisibilización a las víctimas no heterosexuales. Así, no toman en cuenta la diversidad sexual cuando hablan sobre la violencia sexual e incluso consideran la homosexualidad como una desviación hormonal o producto de la violencia sexual. Esto evidencia el impacto de la heteronormatividad en el sistema judicial (Thorne et al., 2020).

[...] alguna vez leí un libro sobre las violaciones sexuales en las cárceles, ¿no? hablaba de diferentes tipos. Del hombre que superó el hecho y se olvidó, que eso pasó con él y saliendo del penal vivió su vida como la vivió antes, ¿no? con su pareja una mujer. Y el otro, eh, que cada vez que salía del penal y cada vez que le pasa algo malo busca un hombre para tener relaciones, como que se castigaba, ¿no? Y el otro bueno, que bueno, cambió su forma de vivir. (Gallardo, 64 años, juez superior).

Conclusiones

Tomando en cuenta lo planteado, es posible elaborar una serie de conclusiones en función de los resultados obtenidos en la presente investigación. En primer lugar, los jueces y juezas a menudo exhiben actitudes de culpabilización hacia las mujeres víctimas de violencia sexual, marcadas por una naturaleza contradictoria y ambivalente. Para ellos y ellas, las víctimas se convierten en culpables al no alinearse con su concepto de víctima “ideal”, lo que implica resistirse, denunciar de inmediato, no sexualizarse, ser heterosexual y proyectar una imagen de vulnerabilidad como ser madre, menor de edad o demostrar sufrimiento emocional.

En segundo lugar, se reconocen las dificultades para romper el ciclo de la violencia, como la violencia económica, el aislamiento o ser madre. Sin embargo, normalizan este ciclo, considerando que la mujer que se encuentra atrapada en él lo asume como un modo de vida. En tercer lugar, se perpetúan prácticas que revictimizan a las mujeres, tales como la reiteración innecesaria de testimonios, la falta de sensibilidad en la interacción con operadores de justicia, la demora de audiencias y las preguntas sugestivas en la toma de declaración. Además, juezas y jueces carecen de formación adecuada en enfoque de género, a pesar de haber reportado recibir capacitaciones.

Por último, las manifestaciones del sexismo ambivalente se entrelazan en las reflexiones de los jueces y juezas, quienes perpetúan la desigualdad, el paternalismo y la heteronormatividad en el ámbito

judicial. Este fenómeno normaliza la violencia, percibiendo a las mujeres como manipuladoras y deslegitimando su autonomía sexual, mientras las valoran por los roles de género tradicionales que desempeñan.

En cuanto a los aportes de la presente tesis, se ha ampliado el marco teórico del sexismo ambivalente, la víctima “ideal” y el Ciclo de la Violencia desde una perspectiva judicial peruana, en especial para el contexto del distrito judicial de Huaura, que refleja la necesidad de apoyo logístico, regulador y comunitario. Desde la línea metodológica, el uso de casos hipotéticos para evitar la deseabilidad social y revelar actitudes implícitas resultó una herramienta valiosa replicable en contextos similares. Los resultados pueden emplearse para diseñar intervenciones dirigidas a operadores de justicia y estudiantes de carreras que impliquen contacto con víctimas de violencia sexual. Asimismo, justifican la necesidad de programas de capacitación continua, rigurosos y dictados por personal especializado en género y derechos humanos, en especial sobre consentimiento sexual, cultura de violación y el Ciclo de Violencia.

Finalmente, esta tesis también aporta al conocimiento sobre juventudes al visibilizar cómo jueces y juezas proyectan estereotipos sobre las jóvenes víctimas, lo que permite comprender mejor los sesgos que enfrentan en el sistema de justicia. Para trabajos posteriores, se resalta el valor de una visión multidisciplinaria que integre perspectivas psicológicas y jurídicas para generar soluciones integrales que atiendan no solo los procedimientos judiciales, sino también las necesidades emocionales de las víctimas. Es fundamental incorporar la voz de las mujeres que transitan el sistema judicial para reconocer sus necesidades y reforzar su centralidad y agencia en el proceso.

Referencias

- Alva, M. y Pérez, N. (2023). Aceptación de mitos sobre la violencia sexual y roles de género en estudiantes universitarios de Lima [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. Repositorio Académico UPC. <http://hdl.handle.net/10757/667901>
- Aranda, N. y Lekanda, A. (2022). Revictimización de las mujeres víctimas de violencia de género en el sistema judicial-penal: Análisis de caso. *Revista Científica Warmi*, 2(2), 29-46. <https://doi.org/10.46363/warmi.v2i2.2>
- Augusto, C. y Alegría, G. (2011). Aproximación psicológica de la victimología. *Revista derecho y criminología*(1). <https://repositorio.ucam.edu/bitstream/handle/10952/573/Aproximaci%C3%B3n%20psicol%C3%B3gica%20a%20la%20victimolog%C3%ADa.%20C%C3%A9sar%20Augusto%20G%C3%ADner%20Alegr%C3%ADa%20.pdf>
- Boateng, F. D. (2018). Institutional trust and performance: A study of the police in Ghana. *Australian and New Zealand Journal of Criminology*, 51(2), 164-182. <https://doi.org/10.1177/0004865817712335>.
- Bodelón, E. (2014). Violencia Institucional y Violencia de Género. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 48, 131-155. <https://doi.org/10.30827/acfs.v48i0.2783>
- Brandariz, T. (2021). Los mitos de la violación en el caso de la 'La Manada'. Una crítica a la división patriarcal público/privado. *Investigaciones Feministas*, 12(2), 575-585. <https://doi.org/10.5209/infe.76277>
- Buompadre, J. (2014). Solo si es sí, Si no es sí es no. Violencia sexual y consentimiento. *Revista Pensamiento Penal*, 495. <https://www.pensamientopenal.com.ar/doctrina/91125-solo-si-es-si-si-no-es-si-es-no-violencia-sexual-y-consentimiento>
- Comisión de justicia de género del Poder Judicial. (2024). Violencia sexual. Periodo: enero 2012-abril 2024. Recuperado de la base de datos de la Comisión de Justicia de género del Poder Judicial. https://www.pj.gob.pe/wps/wcm/connect/genero/s_jgen/as_estadistica

Córdoba, C. (2022). La victimización secundaria en la violencia sexual: Análisis de la victimización secundaria en casos de abusos y agresiones sexuales, y sexting. *EHQUIDAD. Revista Internacional De Políticas De Bienestar Y Trabajo Social*, (17), 179–210.
<https://doi.org/10.15257/ehquidad.2022.0007>

Corte Superior de Justicia de Junín. (2015). Protocolo sobre la constitución de declaración única a víctimas de violencia sexual en prueba anticipada – Junín. Lima, Perú: DEMUS – Estudio para la defensa de los derechos de la Mujer.

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162–167.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=s2007-50572013000300009&script=sci_arttext

Garza, A. (2020). Re-Victimization of Domestic Violence Victims. *Brigham Young University Journal of Public Law*, 35–80.
<https://digitalcommons.law.byu.edu/jpl/vol35/iss1/4>

Glick, P., y Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 491–512.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.491>

Gutiérrez, C., Coronel, E. y Pérez, A. (2009). Revisión teórica del concepto de victimización secundaria. *Liberabit*, 15(1).
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272009000100006

Illescas-Barros, M. y Lescano-Vinueza, A. (2022). Victimización secundaria en violencia de género, relación con el daño psicológico. *Polo del Conocimiento*, 7(12), 49–68.
<https://doi.org/10.23857/pc.v7i12.4981>

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2025a). Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales ENARES. Informe Principales Resultados 2024.

<https://www.gob.pe/institucion/inei/informes-publicaciones/6928310-informe-de-los-principales-resultados-de-la-encuesta-nacional-sobre-relaciones-sociales-2024-enares>

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2025b). Perú: Encuesta Demográfica y de Salud Familiar 2024-Nacional y departamental.
<https://www.gob.pe/institucion/inei/informes-publicaciones/6813623-peru-encuesta-demografica-y-de-salud-familiar-endes-2024>

Ipsos (03 de junio de 2024). #8M2024 Actitudes de los peruanos hacia las mujeres.
<https://www.ipsos.com/es-pe/8m2024-actitudes-de-los-peruanos-hacia-las-mujeres>

Janos, E. (2019) Atribución de la culpa de la víctima de violencia sexual y su relación con la revelación emocional [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP.
<http://hdl.handle.net/20500.12404/15434>

Janos, E. y Espinosa, A. (2015). Representaciones sociales sobre roles de género y su relación con la aceptación de mitos y creencias sobre la violencia sexual. *Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 10(33).
<https://investigacion.pucp.edu.pe/grupos/gpp/wp-content/uploads/sites/102/2016/02/Representaciones-sociales-de-roles-de-g%C3%A9nero-Janos-y-Espinosa-2015.pdf>

Janos, E. y Espinosa, A. (2018). Sexismo ambivalente y su relación con la aceptación de mitos sobre la violencia sexual en una muestra de Lima. *Revista de Investigación Psicológica*, 19.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322018000100006

Janos, E. y Espinosa, A. (2019). "A una señorita no le pasan esas cosas": sexismo y culpabilización de la víctima en comentario en redes sociales ante una noticia de violencia sexual ocurrida en Lima. En Hernández, W. (Ed.) *Violencias contra las mujeres, la necesidad de un doble plural*. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). 147-181.
<https://hdl.handle.net/20500.12820/551>

Janos, E. y Espinosa, A. (2019). "A una señorita no le pasan esas cosas": sexismo y culpabilización de la víctima en comentario en redes sociales ante una noticia de violencia sexual ocurrida en Lima. En Hernández, W. (Ed.) *Violencias contra las mujeres, la necesidad de un doble plural*. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). 147-181.
<https://hdl.handle.net/20500.12820/551>

Leaper, C., Gutiérrez, B. C., y Farkas, T. (2022). Ambivalent sexism and reported relationship qualities in emerging adult heterosexual dating couples. *Emerging Adulthood*, 10(3), 776-787.
<https://doi.org/10.1177/2167696820934687>

León, C. M. y Aizpurúa, E. (2020). Culpabilización a las víctimas de delitos: alcance y factores asociados. *Revista Internacional de Sociología*, 78(1), <https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.1.18.110>

Lerner, M. y Simmons, C. (1966). Observer's reaction to the "innocent victim": compassion or rejection? *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 203-210.

Lloret, P., Iborra-Marmolejo, I., Moret-Tatay, C., Bernabé-Valero, G. y Beneyto-Arrojo, M. (2024). El impacto de la victimización secundaria en víctimas de violencia sexual: una revisión sistemática. *The UB Journal of Psychology*, 54(1), 29-44.
<https://doi.org/10.1344/ANPSIC2024.54.4>

López, E. y Zapana, E. (2021). La presunta victimización y su correlación positiva con el principio de presunción de inocencia, Lima 2020 [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Universidad César Vallejo Repositorio Digital Institucional. <https://hdl.handle.net/20500.12692/61651>

Maiorano, N., Travers, Á. y Vallières, F. (2023). The relationship between rape myths, revictimization by law enforcement, and well-being for victims of sexual assault. *Violence against women*, 29(14), 2873-2890.
<https://doi.org/10.1177/10778012231196056>

Mávila, J. (2019). La desrevictimización: un derecho fundamental de las víctimas en el proceso penal. *Revista de Investigación de la Academia de la Magistratura*, 1(1), 167-182.
[10.58581/rev.amag.2019.v1n1.07](https://doi.org/10.58581/rev.amag.2019.v1n1.07)

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (2015). Plan Local Para la Consolidación de la Reforma Procesal Penal 2016-2018, Distrito Judicial del Huaura, DS. N 003-2014-JUS.
https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1611312/PLAN%20LOCAL%20HUAURA_compressed.pdf.pdf?v=1611863491

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP). (3 de junio de 2024). Estadísticas de atención a la violencia. <https://www.mimp.gob.pe/omep/estadisticas-atencion-a-la-violencia.php>

Ministerio Público Fiscalía de la Nación (28 de mayo de 2022). Decreto legislativo N 957 “Nuevo código procesal penal”. <https://www.gob.pe/institucion/mpfn/informes-publicaciones/3034607-decreto-legislativo-n-957-nuevo-codigo-procesal-penal>

Ministerio Público, Fiscalía de la Nación, Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2016). Guía de procedimiento de entrevista única a víctimas en el marco de la Ley N° 30364 para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres y los integrantes del grupo familiar; y, a niños y adolescentes varones víctimas de violencia. Lima, Perú: Ministerio Público.

Miranda, M. (2007). Estructura organizacional piramidal de los órganos jurisdiccionales en el Perú y en el extranjero. *Revista Oficial del Poder Judicial*, 1(1), 85-106. <https://www.pj.gob.pe/wps/wcm/connect/d183b38046cf1527a502a544013c2be7/5+Doctrina+Nacional++Magistrados++Miranda+Canales.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=d183b38046cf1527a502a544013c2be7#:~:text=Para%20un%20adecuado%20desarrollo%20de,una%20Corte%20Superior%20de%20Justicia.>

O’Neal, E. N. (2019). “Victim is not credible”: The influence of rape culture on police perceptions of sexual assault complainants. *Justice Quarterly*, 36(1), 127-160. <https://doi.org/10.1080/07418825.2017.1406977>

Orezzoli, M. (2020). Relaciones entre Autoritarismo de Derecha, Creencia Global en un Mundo Justo, Sexismo Ambivalente y Creencias que Justifican la Violencia Sexual [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/17422>

Organización de las Naciones Unidas Mujeres (3 de junio de 2024). Hechos y cifras: Poner fin a la violencia contra las mujeres. <https://lac.unwomen.org/es/stories/noticia/2023/11/hechos-y-cifras-poner-fin-a-la-violencia-contra-las-mujeres>

Ortega, J. (2019). ¿Por qué las mujeres víctimas de violencia de pareja en el Perú no buscan ayuda? En Hernández, W. (Ed.) *Violencias contra las mujeres, la necesidad de un doble plural*. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). 87-113.

Parodi, A., K. (2023). Abordando los sesgos contra las mujeres víctimas de delitos sexuales en el Poder Judicial chileno: un estudio de caso. *Derecho PUCP*, (90), 139-187.
<https://doi.org/10.18800/derechopucp.202301.005>

Peñaranda, V. (2023). El impacto de las esterilizaciones forzadas en la identidad de las mujeres sobrevivientes en el Perú (1996-2000) [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP.
<http://hdl.handle.net/20.500.12404/27949>

Perez, C. (2020). Atribución de culpabilidad a la víctima en casos de violencia sexual contra mujeres universitarias colombianas [Tesis de maestría, Universidad de los Andes]. Repositorio Institucional Séneca.
<http://hdl.handle.net/1992/48429>

Perú 21. (10 de marzo de 2022). Suspenden por 6 meses a jueces que absolvieron a sujeto acusado de violación porque la víctima usaba ropa interior roja.
<https://peru21.pe/lima/caso-trusa-roja-ocma-suspende-por-6-meses-a-jueces-que-absolvieron-a-sujeto-acusado-de-violacion-porque-la-victimausaba-ropa-interior-roja-giancarlo-migu-el-espinosa-ramos-poder-judicial-rmmn-noticia>

Pistrang, N., y Barker, C. (2012). Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to selecting methods. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K.

Poder Judicial del Perú. (s. f.). CÁMARA GESELL DEL MÓDULO PENAL DE LA CORTE HUAURA ENTRA EN FUNCIONAMIENTO Y OPERATIVIDAD.
https://www.pj.gob.pe/wps/wcm/connect/corte+superior+huaura+pjs_csjs_huaura_nuevo/as_inicio/as_imagen_prensa/as_noticias/csjs_huaura_n_camara+gesell+modulo+penal+entra+en+funcionamiento

Presidencia de la Corte de Justicia de Huaura (2023). Resolución Administrativa N° 000158-2023-P-CSJHA-PJ. Huacho: 10 de febrero de 2023.
https://www.pj.gob.pe/wps/wcm/connect/7b993c804a57f065b8f7fc9026c349a4/CSJHA_D_RA-0158-2023-P-CSJHA.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=7b993c804a57f065b8f7fc9026c349a4

Puyol, C. (2017). Desconfianza y procedimiento judicial: efectos nocivos en víctimas de delitos sexuales. *Revista de Estudio de Políticas Públicas*, 3(2), 106-130. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-6296.2017.46351>

Rachlinski, J. y Wistrich, A. (2021). Benevolent Sexism in Judges. *San Diego Law Review*, 58, 101-142.
<https://digital.sandiego.edu/sdlr/vol58/iss1/3>

Rámirez, J., Alarcón, R. y Ortega, S. (2020). Violencia de género en Latinoamérica: Estrategias para suprevención y erradicación. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(4), 260-275.
<https://doi.org/10.31876/rcs.v26i4.34662>

Roberts, N., Donovan, C, y Durey, Matthew. (2019). Agency, resistance and the non-‘ideal’ victim: how women deal with sexual violence. *Journal of Gender-Based Violence*, 3(3), 323-338.
<https://doi.org/10.1332/239868019X15633766459801>

Rodríguez, J. y Valega, C. (2023). Violencia sexual y derecho penal: sobre los problemas contemporáneos en la interpretación del tipo penal de violación sexual en el Código Penal del Perú. *Derecho PUCP*, 91, 301-347. <https://doi.org/10.18800/derechopucp.202302.009>

Sánchez, B. (2021). La víctima ideal de delitos de agresión y abuso sexual ¿Es posible evitar la victimización secundaria? *Universitas*, 38, 2-22. <https://doi.org/10.20318/universitas.2022.6576>

Santibáñez, M. (2010). Algunas consideraciones victimodogmáticas en los delitos sexuales. *Ars Boni et Aequi*, 6(2), 111-130.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3262947>

Schwöbel-Patel, C. (2018). The "Ideal" Victim of International Criminal Law. *The European Journal of International Law*, 29(3), 703-724.
<https://research.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=6084601a-414f-34aa-a9f2-f6faf8bea93f>

Segato, R. (2003). Los principios de la violencia. En Silberberg, I. (Ed.). *Estructuras elementales de la violencia* (253-261). Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Segura, J. L. (2017). La carga procesal y su influencia en el desempeño laboral del personal del III juzgado de paz letrado de la Corte Superior de Justicia de La Libertad, 2017. [Tesis, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20500.12692/11816>

Serra, R. (2015). Los derechos de la víctima en el proceso vs. medios de comunicación. Un ejemplo en la información sobre delitos de violencia contra la mujer. *Revista Española de Derecho Constitucional*, 103, 199-230. <https://biblioteca.corteidh.or.cr/documento/70036>

Soto-Quevedo, A. (2012). Rol del sexismo ambivalente y de la transgresión del estereotipo de género en la atribución de culpa a mujeres víctimas de violencia de pareja. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 135-147.
<https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/273>

Tardón, B. (2017). La violencia sexual: Desarrollos feministas, mitos y respuestas normativas globales [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Biblos- e Archivo.
<http://hdl.handle.net/10486/680682>

Terán, T., E., Regalado, B., M., Flores, J., N., C. y Martínez, G., J., Y. (2020) «Efectos del sexismo y la vestimenta sobre la culpabilización de la víctima de agresión sexual», *Cuestiones de Género: de la igualdad y la diferencia*, (15), 229-252. <http://orcid.org/0000-0002-8902-1574>

Thacker, L. K. (2017). Rape culture, victim blaming, and the role of media in the criminal justice system. *Kentucky Journal of Undergraduate Scholarship*, 1(1), 8. <https://encompass.eku.edu/kjus/vol1/iss1>

Thorne, S., Hegarty, P. y Hepper, E. (2020). El amor es heterosexual por defecto: el heterosexismo cultural en los prototipos por defecto del amor romántico. *British Journal of Social Psychology*, 60(2), 653-677.
<https://doi.org/10.1111/bjso.12422>

Trujano, R., y Raich, M., (2000). Variables socioculturales en la atribución de culpa a las víctimas de violación. *Psicothema*, 12(2), 223-228. <https://www.psicothema.com/pdf/281.pdf>

Valdez, M. (2020). Relaciones entre Autoritarismo de Derecha, Creencia Global en un Mundo Justo, Sexismo Ambivalente y Creencias que Justifican la Violencia Sexual [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. <http://hdl.handle.net/20500.12404/17422>

Vidal-Fernández, A., y Megías, J. L. (2014). Attributions of blame to battered women when they are perceived as feminists or as “difficult to deal with”. *The Spanish Journal of Psychology*, 17, <https://doi.org/10.1017/sjp.2014.26>

Villanueva, F. (2021). Imparcialidad, estereotipos de género y corrupción judicial. *Revista de la Facultad de Derecho*, 86, 363-394. <http://orcid.org/0000-0003-0183-6558>

Walker, L. E. A. (2016). *The Battered Woman Syndrome (Fourth Edition)*. New York: Springer Publishing Company, Incorporated.

Walklate, S. (2012). Who is the victim of the crime? Paying homage to the work of Richard Quinney. *Crime, Media, Culture: An International Journal*, 8(2). <https://doi.org/10.1177/174165901244443>

Willig, C. (2013). Epistemological bases for qualitative research. En C. Willig (Ed.), *Introducing qualitative research in psychology. Part 1: Conceptual Preparation* (pp. 65-87). Nueva York, Estados Unidos: McGraw Hill Education.

Zagazeta, T., Zagazeta, O., y Villavicencio, R. (2022). II Encuesta virtual sobre igualdad en el Poder Judicial, Análisis de resultados. Comisión de Justicia de Género del Poder Judicial del Perú-https://www.pj.gob.pe/wps/wcm/connect/genero/s_cgen/as_biblioteca/as_libros_virtuales?WCM_PI=1&WCM_Page.e60384004275ba d092769f9914d3c118=2



Construcción de la escala de dismorfia por filtros en jóvenes universitarios peruanos

Autores: Aparcana Zavaleta, Julio José; Abanto Cerna, Fernando André; Ortiz Lino, Gianluigi Alessandro; Escudero Nolasco, Juan Carlos.

Cuarto Lugar – Categoría General

Región de procedencia: Lima Metropolitana

Resumen de la investigación

El estudio de tipo instrumental tuvo como objetivo construir una escala para medir la dismorfia por filtros basado en el modelo cognitivo-conductual de Veale (2004). Participaron 232 estudiantes de Psicología de universidades públicas y privadas, siendo 47.8% hombres y 52.2% mujeres, con edades entre los 18 a 39 años ($M=21.1$, $DE=3.18$). Además, se obtuvo la validez convergente en relación a la Escala de Autoestima de Rosenberg, siendo el coeficiente de correlación de $r=-.22$. Se obtuvieron valores de 1,00 en la V de Aiken en la mayoría de los ítems, eliminando cinco de ellos por criterio de los jueces. En función al análisis descriptivo, se depuraron 6 ítems. Luego del análisis factorial exploratorio se consolidaron 11 ítems que explican el 52.27% de la varianza total, conformando una única dimensión. La consistencia arrojó coeficientes superiores a 0.70 ($\alpha = .846$; $\omega = .848$). En conclusión, se obtuvieron evidencias robustas de validez y confiabilidad en la muestra analizada, lo que respalda su uso en nuevos estudios y procesos de evaluación.

Palabras clave: Filter dysmorphia, snapchat dysmorphia, dismorfia, filtros, cognitivo-conductual.

Introducción

En la última década, las redes sociales se han ido integrando a la vida cotidiana de las personas. Esto se ve reflejado en el uso intensivo de filtros digitales, los cuales intensifican la comparación visual, ocasionando que los usuarios contrasten sus rasgos con imágenes idealizadas que consumen a diario en redes, modificando su autopercepción, afectando la salud mental y fomentando un espacio donde se preservan los cánones estéticos y estereotipos de belleza (Medina et al., 2022; Garza et al., 2024; Castillo, 2024).

Tras el lanzamiento de Snapchat en 2011, Tijon Esho acuñó el término “Snapchat dysmorphia” al darse cuenta que algunos pacientes acudían con selfies filtradas como referencia para cirugías estéticas (Davies, 2018). Durante la pandemia por COVID-19 aumentó el uso de selfies y, consecuentemente, también el de filtros con el fin de disimular las imperfecciones percibidas; de modo que, al retorno a la presencialidad, ello se vinculó con mayor preocupación estética y ansiedad en videollamadas, patrón que persiste y se observa también en adolescentes (Alarcón-Chávez et al., 2020; Laughter et al., 2023; McLean et al., 2015). Es así que, la presentación de imágenes retocadas ante cirujanos plásticos refleja la traslación del malestar corporal al entorno digital (Chen et al., 2019; Youn, 2019). En líneas generales, el uso de filtros se empezó a asociar con recompensas inmediatas, como el recibir aprobación social con el uso de likes, lo que puede favorecer patrones de conducta adictivos, repercutiendo en la salud integral de los adolescentes y jóvenes (Mantilla, 2024).

En el contexto peruano, Rosario (2024) en su estudio cualitativo reportó que los filtros de belleza se emplean para cumplir expectativas sociales, así como para ocultar rasgos percibidos como indeseables; por otra parte, quienes comentan tener una mayor conformidad con su apariencia, tienden a usarla menos. A su vez, Paitan y Zuñiga (2023) encontraron en una investigación con universitarios peruanos que, quienes consumen más contenido de moda y belleza en Instagram, presentan mayores problemas de satisfacción corporal. En este sentido, las estudiantes buscaban encajar en el canon estético, en donde el uso de filtros servía como medio de influencia y modificación de la apariencia temporal. Esto potenciaba la comparación constante y, a su vez, la frustración al considerar que no logran alcanzar el ideal.

Este panorama, junto a los reportes que la ansiedad social, está predominantemente vinculada en jóvenes (Grant et al., 2019). Con esto, se sostiene la pertinencia de investigar esta manera en específico de dismorfia relacionada con filtros, la cual va más allá de aproximaciones generales a la imagen corporal.

En consecuencia, de acuerdo a lo mencionado se justifica el desarrollo de un instrumento que mida la distorsión de la autoimagen vinculada al uso de filtros en población joven. En ese sentido, el objetivo general del presente estudio es construir una escala de dismorfia por filtros desde el enfoque cognitivo-conductual, obteniendo evidencias de validez y confiabilidad para su uso en población joven universitaria.

Fundamentación teórica y conceptual

El trastorno Dismórfico Corporal (TDC) se define como una distorsión persistente de la autoimagen, en donde la atención se centra en defectos mínimos o imaginarios, acompañada de conductas de camuflaje que deterioran la calidad de vida; asimismo, se ubica en el espectro obsesivo-compulsivo y se asocia con perfeccionismo físico, rumiación y malestar en la esfera social, laboral y afectiva (Muñoz et al., 2024; Sandoval et al., 2009; American Psychiatric Association [APA], 2013; Sadock et al., 2015). El inicio es más frecuente en la adolescencia o adultez temprana, donde alrededor del 60% de los casos corresponden a mujeres, siendo que la prevalencia aumenta en jóvenes con mayor exposición a cánones rígidos de belleza, principalmente en aquellos ubicados en niveles socioeconómicos altos (Grant et al., 2019; Garza et al., 2024).

El modelo cognitivo-conductual de Veale (2004) explica el mantenimiento del TDC a partir del yo como objeto estético, planteando lo siguiente: ante un disparador (por ejemplo, verse en el espejo u observarse en una selfie filtrada), la atención se fija exclusivamente en los defectos percibidos de la persona en sí misma, activándose procesos cognitivos, conductas y emociones que perpetúan el problema. Entre los procesos cognitivos destacan la rumiación de la fealdad, la comparación del yo actual con el yo ideal/deber y las creencias globales sobre apariencia; entre los comportamientos, orientados a minimizar o prevenir el daño hacia el "yo", predominan la evasión, la alteración (usando maquillaje o filtros) y el camuflaje (Veale, 2004; Veale et al., 2014; Baldock & Veale, 2017).

En base a este marco, proponemos la dismorfia por filtros como una forma de insatisfacción corporal generada o amplificada por el uso de filtros digitales, que integra: (a) imagen corporal distorsionada, (b) significados negativos asociados a la autoimagen y (c) emociones aversivas retroalimentadas por pensamientos y conductas. Asimismo, este fenómeno implica procesos cognitivos como comparación social, rumiación, autoevaluación negativa y perfeccionismo, junto con conductas de verificación táctil/visual, evitación, camuflaje y búsqueda de reafirmación (Veale et al., 2014; Baldock & Veale, 2017; Khanna & Sharma, 2017).

A propósito de la delimitación conceptual, aunque el TDC y la anorexia nerviosa (AN) comparten la presencia en el individuo de una distorsión de la imagen corporal (Hartmann et al., 2013), difieren en su foco de atención, ya que, en el TDC, la preocupación se centra en defectos percibidos del cuerpo y suele motivar conductas compensatorias como procedimientos estéticos (Malcolm et al., 2021; Kittler et al., 2007; Salari et al., 2022). Por otra parte, la AN se caracteriza por alteraciones patológicas de la conducta alimentaria orientadas a controlar el peso y la forma corporal. Es importante mencionar que otros trastornos alimentarios (bulimia nerviosa, trastorno por atracones, etc.) no implican necesariamente dicha distorsión de la imagen corporal (APA, 2013).

Respecto a los instrumentos, la dismorfia corporal ha sido ampliamente estudiada y existen escalas con confiabilidad y evidencias de validez sólidas. Entre los más difundidos figuran el Body Shape Questionnaire (BSQ) (Cooper et al., 1987), con adaptación en Colombia (Castriellón et al., 2007), y el Multidimensional Body Self-Relations Questionnaire (MBSRQ) (Brown et al., 1990), con adaptaciones en España (Botella et al., 2009), México (Velázquez et al., 2014), Chile.

(Lizana-Calderón et al., 2023) y Alemania (Vossbeck-Elsebusch et al., 2014). Desde una perspectiva cognitivo-conductual, destaca el Appearance Anxiety Inventory (AAI) (Veale et al., 2014). En el contexto latinoamericano se han desarrollado medidas específicas de imagen corporal, como la Escala de Imagen Corporal de México (Rodríguez et al., 2010), el Cuestionario de Imagen Corporal construido en México y España (Jenaro et al., 2011) y la Prueba de Imagen Corporal para Personas en Situación de Discapacidad Física de Colombia (Botero y Londoño, 2015).

Sin embargo, estos instrumentos evalúan la dismorfia de manera general y no abordan específicamente la dismorfia por filtros. Dado el auge de las redes sociales y las selfies modificadas por filtros, así como

el impacto que estas causan, es necesario construir un test con buenas propiedades psicométricas que evalúe este fenómeno. En consecuencia, el presente estudio desarrolla, bajo el enfoque cognitivo-conductual, una escala para cuantificar la distorsión de la autoimagen influida por filtros digitales en población joven, aportando evi-

Diseño y método de investigación

Diseño

El presente estudio es de diseño instrumental, puesto que tiene por objetivo analizar las propiedades psicométricas de un test (Montero y León, 2007).

Participantes

Los participantes fueron inicialmente 284, sin embargo, se depuraron 52 participantes según los criterios de exclusión. Por lo tanto, la muestra final fue de 232 participantes (52.2% mujeres y 47.8% hombres), los cuales fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia (Otzen y Manterola, 2017). Sus edades estaban comprendidas entre 18 y 39 años ($M=21.1$, $DE=3.18$). A continuación, la tabla 1 presenta las principales características de la muestra.

Tabla 1
Características sociodemográficas de la muestra

	n	%
Sexo		
Masculino	111	47.8
Femenino	121	52.2
Edad		
<20	77	33.19
[20,30]	151	
>30	4	1.72
Zona		
Este	73	31.47
Oeste	86	37.07
Norte	61	26.29
Sur	12	5.17
Administración		
Pública	83	35.78
Privada	149	64.22
Años de estudio		
Primero	15	6.47
Segundo	65	28.02
Tercero	93	40.09
Cuarto	38	16.38
Quinto	21	9.04

Instrumentos

Escala de Dismorfia por Filtros

Fue construida con 11 ítems, puntuando cada ítem del 1 al 5, con opciones de respuesta: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre. Siendo 11 el puntaje mínimo y 55 el puntaje máximo, donde los puntajes altos indican alta presencia de dismorfia por filtros. Se midió el constructo de forma unidimensional según el modelo cognitivo conductual de Veale (2004).

Escala de Autoestima de Rosenberg

Se utilizó la versión adaptada y validada por Ventura-León et al. (2018) en población adolescente peruana, que respeta el formato original de 10 ítems con respuestas en escala Likert de 4 puntos (1 = muy en desacuerdo a 4 = muy de acuerdo). Siendo 10 el puntaje mínimo y 40 el puntaje máximo, donde los puntajes altos indican alta autoestima. Así mismo, según el modelo bifactor, se obtiene el puntaje total sumando las puntuaciones de la dimensión “autoestima positiva” con la inversión de puntuaciones de “autoestima negativa”. En cuanto a la consistencia interna, los análisis fueron buenos para todos los modelos propuestos ($H > .80$).

Procedimiento

Se realizó un consentimiento informado siguiendo los principios éticos señalados en la quinta edición del código de ética del manual APA (2008), por lo cual se comunicó los puntos claves como el propósito, duración y procedimientos de la investigación, la capacidad de poder abandonar su pertenencia a la muestra y con quién contactar en caso quieran más información. Para evaluar la validez de contenido se tomó en cuenta la forma “criterio de jueces” debido a la calificación y competencias de los evaluadores que requiere este método (Escrura, 1988) para, posteriormente, utilizar el V de Aiken. Los datos se recolectaron de manera presencial en los salones e inmediaciones de las escuelas de Psicología de las cuatro universidades.

Análisis de datos

El análisis del coeficiente V de Aiken se realizó en Google Sheets; el análisis descriptivo de los ítems, la evidencia en relación con otras variables y los coeficientes de fiabilidad fueron hallados con el software estadístico Jamovi, en su versión 2.6.19 (The jamovi project, 2024) y el análisis factorial exploratorio (AFE) fue ejecutado por el software FACTOR (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2017). Se realizó el análisis de los ítems en cuanto a las medias, DE, coeficientes de curtosis y asimetría, índices de homogeneidad corregido e índices de discriminación por comparación de grupos extremos. Posteriormente, se calcularon el test de esfericidad de Bartlett y el índice de adecuación muestral KMO con el objetivo de verificar si los datos son adecuados para la realización del análisis factorial exploratorio (AFE) (Williams et al., 2010).

No se utilizó ningún tipo de rotación factorial, pues la estructura es unifactorial. El método de extracción de factores fue mínimo cuadrados no ponderados (ULS). Para determinar el número de los factores se siguió el método de análisis paralelo; los factores se conformaron por los ítems que presentaron cargas factoriales y communalidades mayores a .30 (Comrey y Lee, 2013).

A continuación, se procedió a trabajar con los ítems que cumplieron los criterios mencionados para definir la estructura del test. Con el objetivo de generar evidencias de confiabilidad se estimaron los coeficientes alfa de Cronbach y omega de McDonald de la escala.

Para obtener evidencias de validez basadas en relación con otras variables de tipo convergente, se examinó la correlación con el coeficiente de correlación Spearman, recomendado para muestras no normales (Bishara y Hittner, 2015), entre el puntaje total de la Escala de Dismorfia por Filtros (EDF-11) y la puntuación total de autoestima obtenida con la Escala de Autoestima de Rosenberg (REA). De acuerdo con Kuck et al. (2021) y Raghava et al. (2023), se espera una correlación inversamente proporcional.

Resultados

Validez de contenido

Para evaluar la validez de contenido, se contó con la participación de cinco jueces expertos, quienes valoraron cada ítem en términos de relevancia, pertinencia y claridad. Las respuestas fueron analizadas utilizando el coeficiente V de Aiken. De los 22 ítems inicialmente propuestos, uno obtuvo un valor inferior a .80 y se identificaron similitudes conceptuales en cuatro pares de ítems. En estos casos, se optó por conservar el ítem que presentaba una mejor formulación y mayor capacidad explicativa. Como resultado, se eliminaron cinco ítems, quedando un total de 17 ítems considerados válidos para su aplicación en la administración masiva de la prueba (véase Anexo A).

Análisis de ítems

Se llevó a cabo el análisis descriptivo de los 17 ítems restantes. En la Tabla 2, se observa que los ítems 3, 5, 6, 11, 15, 17 y 19 muestran una asimetría superior al +1.5 aceptable, mientras que los ítems 3, 5, 6, 11, 15, 17 y 19 muestran una curtosis superior al +1.5 aceptable, por lo que la prueba no presenta normalidad multivariada.

Tabla 2
Análisis de ítems

Ítem	PR					M	DE	g1	g2	IHC	ID
	1	2	3	4	5						
f1	46.1	33.2	14.7	5.6	0.4	1.81	0.92	0.97	0.23	0.449	<.001
f2	53.4	30.6	12.5	3.0	0.4	1.66	0.84	1.19	0.94	0.565	<.001
f3	54.7	32.8	8.6	1.3	2.6	1.64	0.89	1.77	3.64	0.220	<.001
f4	59.5	32.3	8.2	0	0	1.49	0.65	0.98	-0.14	0.607	<.001
f5	68.5	21.6	8.6	0.9	0.4	1.43	0.72	1.77	3.14	0.457	<.001
f6	73.3	18.1	7.8	0.9	0	1.36	0.66	1.78	2.39	0.523	<.001
f7	25.4	35.3	31.0	6.9	1.3	2.23	0.95	0.37	-0.37	0.599	<.001
f8	40.5	32.8	19.4	5.6	1.7	1.95	0.99	0.88	0.22	0.639	<.001
f11	83.6	13.4	2.6	0.4	0	1.20	0.49	2.70	7.82	0.414	<.001
f15	65.9	23.3	7.3	3.0	0.4	1.49	0.80	1.76	2.89	0.492	<.001
f16	43.1	31.0	22.0	3.0	0.9	1.88	0.92	0.76	-0.04	0.576	<.001
f17	77.2	20.3	2.2	0.4	0	1.26	0.51	2.06	4.57	0.486	<.001
f18	60.3	22.4	13.8	3.0	0.4	1.61	0.87	1.30	0.93	0.440	<.001
f19	83.6	12.5	3.4	0.4	0	1.21	0.51	2.66	7.17	0.466	<.001
f20	45.7	28.4	19.8	4.7	1.3	1.88	0.98	0.91	0.14	0.511	<.001
f21	42.2	31.0	21.6	4.7	0.4	1.90	0.93	0.69	-0.38	0.452	<.001
f22	58.2	27.2	13.4	0.9	0.4	1.58	0.79	1.21	1.02	0.659	<.001

Nota. FR: Porcentaje de respuesta; M: Media; DE: De sviación Estándar; g1: coeficiente de asimetría; g2: coeficiente de curtosis; IHC: índice de homogeneidad corregido; ID: Índice de discriminación.

Validez de estructura interna

Se realizó el análisis factorial exploratorio con los 15 ítems restantes. Previamente, se encontró un valor de 0.879 para el índice KMO y la significación del test de esfericidad de Bartlett fue de $p < .001$. Ambos resultados indican que los datos son adecuados para la ejecución del análisis factorial exploratorio. Se trabajó con matrices policóricas dada la naturaleza ordinal de los ítems (Domínguez-Lara, 2014) y con el método de mínimos cuadrados no ponderados (ULS). Finalmente, se obtuvo un factor que explica un 52.27% de la varianza total. Las cargas factoriales van de .798 a .574 y las comunales varían entre .636 y .33, como se puede apreciar en la Tabla 3.

Tabla 3
Matriz de cargas factoriales de la escala

Ítems	Factor 1	
	Carga factorial	Comunalidad
f22	.798	.636
f8	.779	.607
f7	.742	.551
f16	.699	.488
f2	.665	.442
f20	.607	.368
f15	.601	.362
f1	.579	.335
f5	.578	.334
f18	.578	.334
f21	.574	.33

Una vez conformada la versión final del instrumento con 11 ítems y una dimensión, estos fueron numerados, tal como se presenta en la Tabla 4.

Tabla 4
Estructura de la escala

Factor	Ítems	Cargas
Malestar de la imagen corporal por uso de filtros	1. Al ver mis fotos sin filtro, recuerdo comentarios desagradables sobre mi apariencia.	.579
	2. Pienso que solo seré aceptado si me veo igual que en mis fotos con filtro.	.665
	3. Le pregunto a las personas de mi entorno si me veo igual que en mis fotos con filtro.	.578
	4. Cuando veo mis fotos sin filtros, percibo rasgos que preferiría eliminar.	.742
	5. Pienso que debería lucir igual a como luzco en mis fotos con filtros.	.779
	6. Cuando estoy en reuniones presenciales, intento no aparecer en fotos que vayan a publicarse sin filtros.	.601
	7. Me tomo fotos sin filtros para verificar si tengo alguna imperfección.	.699
	8. Al retocar una foto, me concentro más en una parte de mi cuerpo que en las demás.	.578
	9. Abro la cámara frontal solo para inspeccionar cómo me veo sin filtros.	.607
	10. Aplico filtros en mis fotos antes de publicarlas en redes sociales para verme mejor.	.574
	11. Algunos rasgos de mi cuerpo me desagradan, por eso los oculto con filtros.	.798

Validez en relación con otras variables

En la Tabla 5 se presenta la correlación entre los puntajes totales de la Escala de Dismorfia por Filtros con la Escala de Autoestima de Rosenberg. En este sentido, se observa un valor de $p < .001$, lo que indica la existencia de una correlación estadísticamente significativa e indirecta entre los puntajes de ambos instrumentos. Asimismo, el coeficiente de correlación refleja un tamaño del efecto pequeño (Cohen, 1988). De este modo, se concluye que la Escala de Dismorfia por Filtros presenta validez en relación con la variable autoestima, de tipo convergente.

Tabla 5
Validez en relación con otras variables

		Malestar de la imagen corporal por uso de filtros
Autoestima total de la escala de autoestima de Rosenberg	rho p n	-.22 <.001 232

Nota: rho=coeficiente de correlación de Spearman; p=valor de probabilidad; n=muestra

Confiabilidad por consistencia interna

En relación con la confiabilidad, la escala presentó un coeficiente alfa de cronbach de .846 y un coeficiente omega de 0.848; ambos mayores de .70, considerándolos como aceptables (Meneses et al., 2013).

Tabla 5
Confiabilidad por consistencia interna de la escala

	Alfa (α)	Omega (ω)	Nº de ítems
Malestar de la imagen corporal por uso de filtros	.846	.848	11

Discusión

El objetivo del presente estudio fue la construcción y el análisis de las propiedades psicométricas de una escala que mide el malestar de la imagen corporal por el uso de filtros. El marco teórico referencial para la creación de la escala fue el modelo cognitivo-conductual de Veale (2004) explica el origen y mantenimiento de la dismorfia corporal, la cual se puede desglosar en conductas de autocuidado y pensamientos y autoenfoque. Luego de realizar el AFE, se encontró que la estructura factorial no coincidía con el marco teórico. Esto se explica con detalle en el siguiente párrafo:

En el estudio para la validación del AAI (Veale et al., 2014) se encontró que, dependiendo del tipo de muestra, el número de factores varía. Para la muestra clínica (personas diagnosticadas con TDC), se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (análisis paralelo) en el cual se obtuvieron dos factores: conductas de evitación y monitoreo de amenazas. Para la muestra no clínica, se realizó el mismo tipo de análisis, recomendándose el uso de un factor. Este resultado, de acuerdo con Veale et al. (2014), puede deberse a que, en muestras no clínicas, las conductas de evitación y monitoreo de amenazas presentan frecuencias más bajas, por lo que se diferencian en menor medida. En este sentido, la extracción de un solo factor puede responder a la gravedad o malestar que generan los factores ya mencionados, de modo que se le denominó malestar de la imagen corporal por el uso de filtros.

Para la validez de contenido, el criterio de los jueces estuvo sujeto a la pertinencia, relevancia y claridad. Inicialmente, se tuvieron un total de 22 ítems que, luego de la revisión de jueces, se eliminaron 5 ítems. Esto se debe, por una parte, a que los jueces observaron que los ítems no eran comprensibles (p. ej., el ítem "Toco la zona donde una foto con filtros oculta"). Por otra parte, los jueces realizaron observaciones respecto a la redundancia de los ítems (p. ej., "Pienso que debería lucir igual a como en mis fotos con filtros" y "Pienso que debería parecerme a como me muestro en mis fotos con filtros"). Ante esta observación, se elegía el ítem que era más comprensible mayor puntaje de acuerdo con la V de Aiken Posteriormente, se eliminaron los ítems 4, 6, 11, 17 y 19 debido a que no presentaban frecuencias en todas las categorías de la escala Likert, específicamente en la quinta "Siempre", haciendo inviable la extracción de los factores al distorsionar las correlaciones (Garrido et al., 2013). Luego, se eliminó el ítem 3 ("Uso filtros en mis fotos para parecerme a algunas celebridades") debido a presentar un índice de homogeneidad corregido menor a .30 (Nunnally y Bernstein, 1994).

En cuanto a la validez basada en la relación con otras variables, los resultados muestran una correlación estadísticamente significativa entre la Escala de Dismorfia por Filtros y la Escala de Autoestima de Rosenberg. Esta relación, a pesar de ser de magnitud baja ($r = -.22$), coincide con los resultados reportados por estudios previos, los cuales sugieren una relación inversa entre dismorfia corporal y autoestima (Kuck et al, 2021; Tros et al, 2023). Por otra parte, a nivel teórico se puede explicar esta asociación según el modelo cognitivo-conductual del TDC propuesto por Veale (2004), el cual señala que el malestar generado por la percepción distorsionada de la imagen corporal influye en la valoración global del yo. Asimismo, el tamaño del efecto pequeño podría deberse a que la autoestima es un constructo que abarca muchas dimensiones, por lo que algunas de estas van más allá de solamente la dimensión corporal, o también puede deberse a que la muestra tuvo un número limitado.

Entre las principales limitaciones del presente estudio se encuentra el uso de un muestreo no probabilístico por conveniencia, el cual limita la generalización de los hallazgos. Además, otra limitación sería que, a pesar de que el tamaño de la muestra cumpla con los criterios mínimos para realizar análisis factoriales, una muestra más amplia y diversa podría permitir realizar un análisis más robusto de la estructura del instrumento.

Conclusión

En conclusión, la escala desarrollada presenta adecuadas propiedades psicométricas, mostrando una estructura unifactorial, con cargas factoriales y comunales dentro de los rangos aceptados, así como una elevada consistencia interna ($\alpha = .846$; $\omega = .848$). Además, la evidencia de validez en relación a otras variables respalda la coherencia teórica del instrumento. Por lo tanto, los resultados permiten concluir que se ofrece evidencia de validez y confiabilidad para la medición del malestar de la imagen corporal asociado al uso de filtros en población universitaria; así como ofrecen utilidad en el ámbito de la psicología clínica y de la salud, para su uso en tamizajes y seguimiento. No obstante, los resultados deben interpretarse considerando limitaciones, por ello se recomienda contrastar los resultados obtenidos en estudios posteriores para sumar evidencias de validez al instrumento y lograr consolidar al mismo.

Referencias

Alarcón-Chávez, B., Demera-Pincay, Y. y Mitte-Loor, L. (2020). Cirugía estética y trastorno dismórfico en pacientes de la Clínica del Sol en la Ciudad de Manta. *Dominio de las Ciencias*, 6(4), 298-306. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8638123>

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. American Psychiatric Publishing.

American Psychological Association (2008). *Ethics Code Updates to the Publication Manual*. <https://www.apa.org/ethics/code/manual-updates>

Baldock, E. y Veale, D. (2017). The Self as an Aesthetic Object: Body Image, Beliefs About the Self, and Shame in a Cognitive-Behavioral Model of Body Dysmorphic Disorder. En Katharine Phillips (Ed.), *Body Dysmorphic Disorder: Advances in Research and Clinical Practice*, 298-310. <https://doi.org/10.1093/med/9780190254131.003.0023>

Bishara, A. y Hittner, J. (2015). Reducing Bias and Error in the Correlation Coefficient Due to Nonnormality. *Educational and psychological measurement*, 75(5), 785-804. <https://doi.org/10.1177/0013164414557639>

Brown, T., Cash, T. y Mikulka, P. (1990). Attitudinal Body-Image Assessment: Factor Analysis of the Body-Self Relations Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 55(2), 135-144. <http://dx.doi.org/10.1080/00223891.1990.9674053>

Botella, L., Ribas, E. y Ruiz, J. (2009). Evaluación Psicométrica de la Imagen Corporal: Validación de la versión española del multidimensional body self relations questionnaire (MBSRQ). *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 18(3), 253-264. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281921775006>

Botero, P. y Londoño, C. (2015). Diseño y Validación de un Cuestionario de Imagen Corporal Para Personas en Situación de Discapacidad Física. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(1), 219-233. <https://www.redalyc.org/pdf/804/80438019014.pdf>

Castillo, M. (2024). *Uso de las redes sociales, autoimagen y autoestima en adolescentes y adultos jóvenes [Tesis de grado, Universidad Nacional de Chimborazo]*. Repositorio de la Universidad Nacional de Chimborazo.

Castrillón, D., Luna, I. y Avendaño, G. (2007). Validación del Body Shape Questionnaire (Cuestionario de la Figura Corporal) BSQ para la población colombiana. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(1), 15–23.
<https://www.redalyc.org/pdf/798/79810103.pdf>

Chen, J., Ishii, M., Bater, K., Darrach, H., Liao, D., Huynh, P., Reh, I., Nellis, J., Kumar, A. y Ishii, L. (2019). Association Between the Use of Social Media and Photograph Editing Applications, Self-esteem, and Cosmetic Surgery Acceptance. *JAMA Facial Plast Surg*, 21(5), 361–367.10.1001/jamafacial.2019.0328

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2 ed.). Lawrence Erlbaum. Comrey, A. y Lee, H. (2013). *A First Course in Factor Analysis*. Psychology Press eBooks (2da ed.).
<https://doi.org/10.4324/9781315827506>

Cooper, P., Taylor, M., Cooper, Z. y Fairbum, C. (1987). The development and validation of the body shape questionnaire. *International Journal of Eating Disorders*, 6(4), 485–494.
[https://doi.org/10.1002/1098-108X\(198707\)6:4%3C485::AID-EAT2260060405%3E3.0.CO;2-O](https://doi.org/10.1002/1098-108X(198707)6:4%3C485::AID-EAT2260060405%3E3.0.CO;2-O)

Davies, A. (23 de abril de 2018). “Dismorfia de Snapchat”: el fenómeno por el que cada vez más pacientes de cirugía estética aspiran a parecerse a sus propios selfies con filtros. *BBC News Mundo*.
<https://www.bbc.com/mundo/noticias-43864965>

Domínguez-Lara, S. (2014). ¿Matrices Policóricas/Tetracóricas o Matrices Pearson? Un estudio metodológico. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 6(1), 39–48.
<https://doi.org/10.32348/1852.4206.v6.n1.6357>

Escurrea, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista De Psicología*, 6(2), 103–111.
<https://doi.org/10.18800/psico.198801-02.008>

Ferrando, P. y Lorenzo-Seva, U. (2017). Program FACTOR at 10: origins, development and future directions. *Psicothema*, 29(2), 236–240.
<https://doi.org/10.7334/psicothema2016.304>

Garrido, L., Abad, F. y Ponsoda, V. (2013). A new look at Horn’s parallel analysis with ordinal variables. *Psychological Methods*, 18(4), 454–474.
<https://doi.org/10.1037/a0030005>

Garza, R., Cardoso, V. y González, C. (2024). El trastorno dismórfico corporal y las redes sociales. *Revista mexicana de medicina familiar*, 11(1), 33-37. <https://doi.org/10.24875/rmf.23000067>

Grant, J., Lust, K. y Chamberlain, S. (2019). Body dysmorphic disorder and its relationship to sexuality, impulsivity, and addiction. *Psychiatry Research*, 273, 260-265. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2019.01.036>

Hartmann, A., Greenberg, J. y Wilhelm, S. (2013). The relationship between anorexia nervosa and body dysmorphic disorder. *Clinical Psychology Review*, 33(6), 675-685. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cpr.2013.04.002>

Jenaro, C., Flores, N, Bermejo, B. y Cruz, M. (2011). Cuestionario de Imagen Corporal para la detección temprana de trastornos de la conducta alimentaria. *Acción psicológica*, 8(1), 7-20. <https://www.redalyc.org/pdf/3440/344030765001.pdf>

Khanna, A. y Sharma, M. (2017). The implications for psychopathology expression of body dysmorphic disorder. *Industrial Psychiatry Journal*, 26(1), 106-109. https://doi.org/10.4103/ipj.ipj_58_17

Kittler, J., Menard, W. y Phillips, K. (2007). Weight concerns in individuals with body dysmorphic disorder. *Eating Behaviors*, 8(1), 115-120. <http://dx.doi.org/10.1016/j.eatbeh.2006.02.006>

Kuck, N., Cafitz, L., Bürkner, P., Hoppen, L., Wilhelm, S. y Buhlmann, U. (2021). Body dysmorphic disorder and self-esteem: a meta-analysis. *BMC psychiatry*, 21(1), 310. <https://doi.org/10.1186/s12888-021-03185-3>

Laughter, M., Anderson, J., Maymone, M. y Kroumpouzou G. (2023). Psychology of aesthetics: beauty, social media, and body dysmorphic disorder. *Clinics in dermatology*, 41(1), 28-32. [10.1016/j.clindermatol.2023.03.002](https://doi.org/10.1016/j.clindermatol.2023.03.002)

Lizana-Calderón, P., Alvarado, J., Cruzat-Mandich, C., Díaz-Castrillón, F. y Quevedo, S. (2023). Psychometric Properties of the Multidimensional Body-Self Relations Questionnaire-Appearance Scales (MBSRQ-AS) in Chilean Youth. *International journal of environmental research and public health*, 20(1), 628. <https://doi.org/10.3390/ijerph20010628>

Malcolm, A., Pikoos, T., Castle, D. y Rossell, S. (2021). An update on gender differences in major symptom phenomenology among adults with body dysmorphic disorder. *Psychiatry Research*, 295. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113619>

Mantilla, P. (2024). Afectaciones en la autopercepción asociadas al uso de la inteligencia artificial. *Revista de Comunicación y Cultura*, (10), 30-46. <https://doi.org/10.32719/26312514.2024.10.2>

McLean, S., Paxton, S., Wertheim, E. y Masters, J. (2015). Photoshopping the selfie: Self photo editing and photo investment are associated with body dissatisfaction in adolescent girls. *International Journal of Eating Disorders*, 48(8), 1132-1140. <https://doi.org/10.1002/eat.22449>

Medina, A. Tolentino, R., Luy, C., Cárdenas, S. y Muñoz, J. (2022). Las redes sociales en la salud mental de los adolescentes: ¿Un problema existente? *Revista Studium Veritatis*, 20(26), 47-59. <https://doi.org/10.35626/sv.26.2022.351>

Meneses, J., Barrios, M., Bonillo, A., Cosculluela, A., Lozano, L., Turbany, J. y Valero, S. (2013). *Psicometría*. Editorial UOC.

Montero, O. y León, I. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33770318>

Muñoz, B., Marín, R. y Miranda, C. (2024). Dismorfia corporal: instrumentos para su diagnóstico. Una revisión sistemática. *Retos*, 51, 243-250. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9122754>

Nunnally, J. y Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory* (3ª ed.). McGraw-Hill.

Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

Paitan, J. y Zuñiga, S. (2023). Consumo de contenidos de moda y belleza en Instagram y satisfacción corporal en las estudiantes de Ciencias de la Comunicación de la UNCP [Tesis de grado, Universidad Nacional del Centro del Perú]. Repositorio de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

Raghava , U., Raju, S., Tara, R., Kumar, S. y Meghana, S. (2023). A study of body dysmorphic disorder, self esteem and social anxiety in medical students. *International Journal of Pharmaceutical and Clinical Research*, 15(11), 1221-1226.

<https://impactfactor.org/PDF/IJPCR/15/IJPCR,Vol15,Issue11,Article206.pdf>

Rodriguez, B., Van-Barneveld, H., Gonzalez-Arratia, N. y Unikel-Santoncini, C. (2010). Desarrollo y validación de una escala para medir imagen corporal en mujeres jóvenes. *Salud Mental*, 33(4), 325-332. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58216022004>

Rosario, I. (2024). Uso de los filtros de belleza de instagram y la autoimagen en mujeres de Lima Metropolitana [Tesis de la Universidad de Antonio Ruiz de Montoya]. Repositorio de la Universidad de Antonio Ruiz de Montoya

Salari, N., Kazeminia, M., Heydari, M., Darvishi, N., Ghasemi, H., Shohaimi, S. y Mohammadi, M. (2022). Body dysmorphic disorder in individuals requesting cosmetic surgery: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Plastic, Reconstructive & Aesthetic Surgery*, 75(7), 2325-2336. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S174868152200287X>

Sandoval, M., García-Huidobro, I. y Pérez-Cotapos, M. (2009). Trastorno dismórfico corporal. *Retos*, 25(3), 244-250. https://www.sochiderm.org/web/revista/25_3/5.pdf

The jamovi project (2024). jamovi. (Version 2.6) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.

Tros, B. G., Kemperman, P. M. J. H., Kuckulus, J., Hoekzema, R., y Vulink, N. C. C. (2023). Body dysmorphic disorder and self-esteem in adolescents with acne vulgaris. *Acta Dermato-Venereologica*, 103, 6232. <https://doi.org/10.2340/actadv.v103.6232>

Veale, D. (2004). Advances in a cognitive behavioural model of body dysmorphic disorder. *Body Image*, 1(1), 113-125. [https://doi.org/10.1016/S1740-1445\(03\)00009-3](https://doi.org/10.1016/S1740-1445(03)00009-3)

Veale, D., Eshkevari, E., Kanakam, N., Ellison, N., Costa, A. y Werner, T. (2014). The Appearance Anxiety Inventory: Validation of a Process Measure in the Treatment of Body Dysmorphic Disorder. *Behavioural And Cognitive Psychotherapy*, 42(5), 605-616. <https://doi.org/10.1017/s1352465813000556>

Ventura-León, J., Caycho-Rodríguez, T., Barboza-Palomino, M., & Salas, G. (2018). Evidencias psicométricas de la Escala de Autoestima de Rosenberg en adolescentes limeños. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 52(1), 44–60. <https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v52i1.363>

Velázquez, H., Vázquez, R., Mancilla, J. y Ruíz, A. (2014). Propiedades psicométricas del Multidimensional Body Self Relations Questionnaire (MBSRQ). *Revista Mexicana De Trastornos Alimentarios Mexican Journal of Eating Disorders*, 5(2), 107–114. [https://doi.org/10.1016/S2007-1523\(14\)72006-3](https://doi.org/10.1016/S2007-1523(14)72006-3)

Vossbeck-Elsebusch, A., Waldorf, M., Legenbeur, T., Bauer, A., Cordes, M. y Vocks, S. (2014). German version of the Multidimensional Body-Self Relations Questionnaire – Appearance Scales (MBSRQ-AS): Confirmatory factor analysis and validation. *Body Image*, 11(3), 191–200. doi:10.1016/j.bodyim.2014.02.2002

Williams, B., Onsman, A. y Brown, T. (2010). Exploratory Factor Analysis: A Five-Step Guide for Novices. *Australasian Journal of Paramedicine*, 8, 1–13. <https://doi.org/10.33151/ajp.8.3.93>

Youn, A. (2019). What Is the Ideal Instagram Filter? *Aesthetic surgery journal*, 1(2), 1–8. <https://doi.org/10.1093/asjof/ojz019>



Adicción a redes sociales y malestar psicológico en jóvenes adultos de Lima Metropolitana

Autores: Barba Sánchez, Anthuanet Alexia

Quinto Lugar – Categoría General

Región de procedencia: Lima Metropolitana

Resumen

La presente investigación analiza la relación entre la adicción a redes sociales y el malestar psicológico en jóvenes adultos de Lima Metropolitana. El estudio surge ante el aumento de problemas de salud mental reportados por el Ministerio de Salud en los últimos años, donde la ansiedad y la depresión se presentan como los principales trastornos en la población juvenil. En este contexto, las redes sociales, aunque constituyen una herramienta de conexión y expresión, también se han convertido en un factor. Se empleó un diseño correlacional de corte transversal con una muestra de 202 participantes de entre 18 y 29 años. Los instrumentos aplicados fueron el Cuestionario de Adicción a Redes Sociales (Escrura & Salas, 2014) y la Escala de Malestar Psicológico de Kessler (K10). Los resultados revelaron una correlación positiva y significativa ($r = 0.385$; $p < .001$) entre ambas variables, evidenciando que quienes presentan mayor obsesión, falta de control y uso excesivo de redes sociales reportan también niveles. Estos hallazgos resultan relevantes porque visibilizan una problemática emergente en la juventud peruana: la dependencia digital y sus consecuencias en la salud integral. La investigación no solo aporta evidencia científica, sino que además plantea recomendaciones para políticas públicas orientadas a promover un uso responsable de redes sociales, programas de alfabetización digital y campañas de autocuidado juvenil, en concordancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 3 y ODS 4).

Introducción

La salud mental juvenil constituye un reto urgente en el Perú. Entre 2021 y 2022, el Ministerio de Salud reportó un incremento de 19.21% en la atención de trastornos mentales como ansiedad y depresión. A la par, el uso de redes sociales se ha incrementado, generando beneficios de conexión, pero también riesgos cuando se transforma en adicción. La presente investigación busca analizar cómo la adicción a redes sociales influye en el malestar psicológico de jóvenes adultos en Lima Metropolitana. Comprender esta relación es clave para diseñar estrategias de prevención, promoción del bienestar y fortalecimiento de competencias digitales responsables. El estudio es relevante porque vincula la salud integral con el uso de tecnologías, respondiendo a la necesidad de que la juventud peruana cuente con herramientas para gestionar su vida digital y su bienestar emocional.

Objetivo General

Analizar la relación entre adicción a redes sociales y malestar psicológico en jóvenes adultos de Lima Metropolitana.

Objetivo específico

1. Examinar la relación entre las dimensiones de adicción (obsesión, falta de control y uso excesivo) y el malestar psicológico.
2. Analizar los niveles de depresión y ansiedad en función del grado de adicción a redes sociales.
3. Proponer recomendaciones para políticas juveniles de salud mental digital.

Hipótesis

Existe una relación positiva significativa entre adicción a redes sociales y malestar psicológico en jóvenes adultos de Lima Metropolitana.

Fundamentación teórica

Diversos estudios internacionales han evidenciado la relación entre el uso problemático de redes sociales y la aparición de síntomas de ansiedad y depresión (Brailovskaia et al., 2023; Rogowska & Cincio, 2024). Desde la teoría de la comparación social (Festinger, 1954), los jóvenes tienden a compararse con los demás en entornos digitales, generando insatisfacción y baja autoestima. Asimismo, la teoría del refuerzo positivo (Skinner, 1953) explica cómo los "me gusta" y comentarios actúan como recompensas. En el contexto peruano, investigaciones recientes (Colonio, 2023; Arteaga et al., 2022) señalan que la juventud está expuesta a riesgos de dependencia digital que afectan tanto su bienestar emocional como su rendimiento académico. Estas evidencias sustentan la necesidad de analizar el problema y aportar propuestas desde la salud pública juvenil.

Diseño y métodos de investigación

Se empleó un enfoque cuantitativo, correlacional y de corte transversal. La muestra estuvo compuesta por 202 jóvenes de 18 a 29 años, residentes en Lima Metropolitana, seleccionados mediante muestreo no probabilístico. La recolección de datos se realizó en línea a través de un formulario en Google Forms. Instrumentos utilizados: Cuestionario de Adicción a Redes Sociales (Escrura & Salas, 2014) y Escala de Malestar Psicológico de Kessler (K10). El análisis estadístico se efectuó mediante la correlación de Spearman con el software Jamovi. Consideraciones éticas: la participación fue voluntaria, con consentimiento informado y confidencialidad garantizada, siguiendo el Código de Ética del Colegio de Psicólogos del Perú.

Análisis y discusión de resultados

Los hallazgos muestran una correlación positiva significativa entre la adicción a redes sociales y el malestar psicológico ($r = 0.385$, $p < .001$). En particular, las dimensiones obsesión, falta de control y uso excesivo se relacionan con niveles más altos de ansiedad y depresión. Este resultado coincide con investigaciones internacionales (Hou et al., 2019; Landa et al., 2024), que señalan cómo el uso problemático de redes sociales impacta negativamente en la salud mental juvenil. Asimismo, confirma la pertinencia de vincular la salud integral con el desarrollo de competencias digitales responsables. Los jóvenes que

usan de forma desmedida las redes sociales experimentan menor concentración, alteraciones en el sueño y reducción de su productividad, lo cual también repercute en su rendimiento académico y en sus relaciones interpersonales. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de intervenciones de salud pública juvenil enfocadas en la alfabetización digital y el autocuidado.

Conclusiones

La investigación evidenció que la adicción a redes sociales se relaciona significativamente con el malestar psicológico en jóvenes adultos de Lima Metropolitana. Se encontró que los altos niveles de obsesión, falta de control y uso excesivo incrementan los síntomas de ansiedad y depresión. Se concluye que la dependencia digital constituye un desafío para la salud integral de la juventud, requiriendo estrategias de prevención y promoción del bienestar. Entre los aportes se destaca la necesidad de campañas juveniles de uso responsable de redes sociales, programas de alfabetización digital y la incorporación de la salud mental digital en políticas públicas dirigidas a jóvenes.

Referencias

Arteaga, H., Quispe, N., Sanchez, K., Polin, J., Coronado, J. y Cjuno, J. (2022, septiembre-diciembre). Adicción a redes sociales y procrastinación académica en universitarios de la selva peruana. *Revista Eugenio Espejo*, 16(3). Adicción a redes sociales y procrastinación académica en universitarios de la selva peruana (senescyt.gob.ec)

Bernaola, A. & Martinez, N. (2022). Propiedades Psicométricas de la Escala de Malestar Psicológico (K10) en universitarios de Lima Metropolitana [Tesis de licenciatura, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio UCV.

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/82390/Bernaola_UAD-Mart%C3%ADnez_CN-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
Brailovskaia, J., Margraf, J., Ceccatelli, S., & Cosci, F. (2023). La relación entre la angustia psicológica, el bienestar y el uso excesivo de las redes sociales durante el brote de Covid-19: una investigación longitudinal. *Psicología clínica y psicoterapia*, 30(5), 1013–1019. <https://doi.org/10.1002/cpp.2853>

Castro (2021, octubre). Malestar psicológico y ciberagresión como contraindicadores sociales del desarrollo: una revisión sistemática. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, (57). 2007-7890-dilemas-9-spe1-00057.pdf (scielo.org.mx)

Cheng, C. & Ching, Y. (2022, abril). Adicción a las redes sociales durante el distanciamiento físico obligatorio por la COVID-19: las necesidades de afinidad como motivos. *Int J Environ Res Salud Pública*, 19(8), 4621. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9032915/>

Clemente, L. (2019). Adicción a redes sociales e impulsividad en universitarios de Cusco. *Revista de Psicología*, 8(1), 15–37. Adicción a redes sociales e impulsividad en universitarios de Cusco | *Revista de Psicología* (ucsp.edu.pe)

Colonio, J. (2023, agosto 31). Revisión sistemática sobre la adicción a las redes sociales en adolescentes latinoamericanos entre el 2020-2022. *Propósitos y representaciones*, 11(2), 2310–4635. 2310-4635-pyr-11-02-e1759.pdf (scielo.org.pe)

Cui, J., Wang, Y., Liu, D., & Yang, H. (2023). La depresión y el estrés se asocian con perfiles latentes de uso problemático de las redes sociales entre los estudiantes universitarios. *Fronteras en psiquiatría*, 14, 1306152. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1306152>

Escurra, M. & Salas, E. (2014, febrero 20). Construcción y validación del cuestionario de adicción a redes sociales (ARS). *Liberabit*, 20 (1), 73-91. [a07v20n1.pdf \(scielo.org.pe\)](https://doi.org/10.1556/2006.8.2019.26)

Hou, X., Wang, H., Hu, T., Gentile, D. A., Gaskin, J., & Wang, J. (2019). The relationship between perceived stress and problematic social networking site use among Chinese college students. *Journal of Behavioral Addictions*, 8(2), 306-317. <https://doi.org/10.1556/2006.8.2019.26>

Inga, C. (2021, octubre 19). La pregunta del día: ¿Cuánto ha crecido el consumo de redes sociales durante la pandemia?. *El comercio*. <https://elcomercio.pe/economia/la-pregunta-del-dia-cuanto-ha-crecido-el-consumo-de-redes-sociales-durante-la-pandemia-noticia/>

Kessler, R. C., Andrews, G., Colpe, L. J., Hiripi, E., Mroczek, D. K., Normand, S. L., Walters, E. E., & Zaslavsky, A. M. (2002). Escalas cortas de cribado para monitorizar las prevalencias poblacionales y las tendencias del malestar psicológico inespecífico. *Medicina psicológica*, 32(6), 959-976. <https://doi.org/10.1017/s0033291702006074>

Landa-Blanco, M., García, Y. R., Landa-Blanco, A. L., Cortés-Ramos, A., & Paz-Maldonado, E. (2024). Relación de la adicción a las redes sociales con el compromiso académico en estudiantes universitarios: el papel mediador de la autoestima, la depresión y la ansiedad. *Heliyon*, 10(2), e24384. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e24384>

Mazzeo, S., Weinstock, M., Nadine, T., Henning, T. & Derrigo, K. (2024, 04 de julio). Mitigación de los efectos nocivos de las redes sociales sobre la imagen corporal y los trastornos alimentarios en adolescentes: una revisión. *Psicología y Gestión del Comportamiento*, 17, 2587-2601. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC11229793/>

Mendlowicz, M., Levitan, M., Nardi, A. & Shorter, E. (2021). The notable humanist and scientist Aaron Beck (1921- 2021), the revolutionary founder of cognitive therapy. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 44(3), 221-222. untitled (scielo.br)

Ministerio de Salud (2023, abril 23). Casos de afecciones de salud mental incrementaron casi 20 % durante el 2022. gob.pe. Casos de afecciones de salud mental incrementaron casi 20 % durante el 2022 – Noticias – Ministerio de Salud – Plataforma del Estado Peruano (www.gob.pe)

Ministerio de Salud (2024, enero 12). La depresión es uno de los trastornos de salud mental más frecuentes en el país. gob.pe. La depresión es uno de los trastornos de salud mental más frecuentes en el país – Noticias – Ministerio de Salud – Plataforma del Estado Peruano (www.gob.pe)

Montag, C., & Markett, S. (2024). Las inclinaciones depresivas median la asociación entre la personalidad (neuroticismo/escrupulosidad) y las tendencias al trastorno por consumo de TikTok. BMC psicología, 12(1), 81. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01541-y>

Mosqueira, C. & Poblete, M. (2020). Relación entre el nivel de ansiedad y rendimiento académico en estudiantes de enfermería. Enfermería Universitaria, 17(4). Relación entre el nivel de ansiedad y rendimiento académico en estudiantes de enfermería (scielo.org.mx)

Organización Mundial de la Salud (2022, 2 de marzo). La pandemia de COVID-19 aumenta en un 25% la prevalencia de la ansiedad y la depresión en todo el mundo. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/news/item/02-03-2022-covid-19-pandemic-triggers-25-increase-in-prevalence-of-anxiety-and-depression-world-wide>

Obando, R., Arevalo, J., Aliaga, R. & Obando, M. (2021). Ansiedad, estrés y depresión en enfermeros de emergencia Covid-19. Index de Enfermería, 29(4), 225-229. Ansiedad, estrés y depresión en enfermeros de emergencia Covid-19 (isciii.es)

Organización Mundial de la Salud (2023, marzo 31). Depresión. Depresión (who.int)

Organización Mundial de la Salud (2023, septiembre 27). Trastornos de ansiedad. Trastornos de ansiedad (who.int)

Organización Panamericana de la Salud (2022, octubre 07). La OPS lanza nueva campaña para frenar el estigma hacia las personas con problemas de salud mental. La OPS lanza nueva campaña para frenar el estigma hacia las personas con problemas de salud mental – OPS/OMS | Organización Panamericana de la Salud (paho.org)

Parlak Sert, H., & Başkale, H. (2023). El mayor tiempo que los estudiantes pasan en las redes sociales y su nivel de ansiedad por el coronavirus durante la pandemia predicen un aumento de la adicción a las redes sociales. *Revista de información sanitaria y bibliotecas*, 40(3), 262–274. <https://doi.org/10.1111/hir.12448>

Pérez, M. (2021). ¿Qué nos importa Skinner, treinta años después?. *Papeles del Psicólogo*, 42 (1), 10–20. ¿Qué nos importa Skinner, treinta años después? (isciii.es)

Quevedo, C. & Ponce, A. (2023, junio). Adicción a las redes sociales y estado de ánimo en estudiantes universitarios. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, IV(2), 2367. Vista de Adicción a las redes sociales y estado de ánimo en estudiantes universitarios (redilat.org)

Rogers, S., Ahameden, N., Chen, C., Mosher, C., Stewart, J., & Rand, K. (2023). Salud mental para mujeres *Arch.*, 26(6), 719–735. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37632569/>

Rogowska, A. M., & Cincio, A. (2024). La procrastinación media la relación entre el uso problemático de TikTok y la depresión entre los adultos jóvenes. *Revista de medicina clínica*, 13(5), 1247. <https://doi.org/10.3390/jcm13051247>

Vally, Z., Helmy, M., & Fourie, L. (2023). La asociación entre la depresión y el uso adictivo de las redes sociales durante la pandemia de COVID-19: el papel mediador de la sensación de control. *PloS uno*, 18(9), e0291034. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0291034>

Višnjić, A., Kök, K., Višnjić, J., Jovanović, T., & Marković, R. (2023). Un estudio longitudinal de la asociación entre la depresión, la ansiedad y los síntomas de estrés de los estudiantes universitarios en Serbia con el uso excesivo de las redes sociales antes y durante la pandemia de COVID-19. *Fronteras en salud pública*, 11, 1140961. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1140961>



Categoría Posgrado





Desigualdad de oportunidades en la educación superior de Perú

Autores: Jhonatan Saúl Elguera Quispe

Ganador – Categoría Posgrado

Región de procedencia: Lima Metropolitana

Resumen

El estudio analiza la educación superior en Perú desde la perspectiva de la desigualdad de oportunidades, centrándose en cómo factores fuera del control individual, como el origen familiar o el lugar de nacimiento, influyen en el acceso y los ingresos laborales asociados a este nivel educativo. Utilizando datos de la Encuesta Nacional de Hogares (ENAH) entre 2015 y 2019, se aplican dos indicadores —el índice de disimilitud y la desviación logarítmica media— para medir estas desigualdades. Los resultados muestran que las circunstancias personales influyen significativamente en el acceso a la educación superior: el 23 % de las oportunidades deberían redistribuirse para alcanzar equidad. El nivel educativo de los padres es el factor más determinante, explicando más del 50 % de la desigualdad. Otros elementos relevantes incluyen el área de residencia al nacer y el idioma materno. Respecto a los ingresos de los egresados, también se observa una importante desigualdad atribuible al origen. Aproximadamente el 13 % de la desigualdad salarial se explica por circunstancias como el sexo y el nivel educativo de los padres. El estudio aporta al llenar un vacío en la literatura sobre desigualdad educativa en América Latina, especialmente en Perú. Asimismo, ofrece evidencia empírica útil para la formulación de políticas públicas que busquen reducir las brechas en el acceso y los beneficios económicos de la educación superior, promoviendo así una sociedad más equitativa.

Resumen

A pesar de los avances en crecimiento económico, Perú sigue siendo uno de los países más desiguales del mundo, como lo reflejan diversos indicadores. En 2022, el índice de Gini, que mide la distribución del ingreso, se mantuvo en 40.3, lo que colocó al país en el tercio superior de las naciones con mayor desigualdad. Para el mismo año, estimaciones del Banco Mundial mostraron que el 30.7 % de los ingresos totales del país estaban concentrados en el decil más alto de la población. En comparación con el resto del mundo, este es uno de los porcentajes más elevados (Banco Mundial, 2024).

A estas cifras se suman otras brechas alarmantes: la pobreza multidimensional afecta alrededor del 30 % de la población, especialmente en las zonas rurales y en la selva del país, donde las disparidades en el acceso a servicios básicos como salud y educación son marcadas. Además, la pobreza en la primera infancia y el desempleo juvenil siguen siendo problemáticas persistentes. El 43 % de los niños menores de 6 años vive en condiciones de precariedad (INEI, 2024a), mientras que el 11 % de los jóvenes de 14 a 24 años se encuentra en situación de desempleo (INEI, 2024b). Asimismo, la inseguridad alimentaria afecta a un número creciente de personas: según FAO et al. (2024), el 55 % de peruanos enfrentan grandes dificultades para acceder a una dieta adecuada y saludable, lo que representa la mayor prevalencia de inseguridad alimentaria entre los países de América del Sur. Ascender en la escalera social y eliminar la desigualdad se convierte en una tarea aún más compleja cuando no solo se nace en contextos de precariedad, sino que además no se tiene acceso a una buena alimentación ni a oportunidades laborales.

No obstante, uno de los pensamientos que prevalece en el país es que la escasez de ingresos o la pobreza se debe principalmente a la falta de iniciativa personal. Los datos de la Encuesta Nacional de Percepción de Desigualdades (ENADES) de 2024 muestran que un 37 % de los peruanos está de acuerdo con la afirmación de que las personas pobres son pobres porque desaprovechan las oportunidades, mientras que el 38 % apoya la idea de que en el Perú todos tienen las mismas oportunidades para salir de la pobreza.

A pesar de estas percepciones, la evidencia empírica demuestra que el esfuerzo individual por sí solo no es suficiente para comprender los resultados de vida de una persona. Más bien, sugiere que existen

factores fuera del control de los individuos que influyen significativamente en su desarrollo personal. Por ejemplo, Ferreira y Gignoux (2011) mostraron que al menos el 30 % de la desigualdad en los ingresos per cápita de los hogares peruanos se explica por factores que no están bajo la elección de los jefes de hogar, como el género, la etnicidad, los antecedentes sociales y el lugar de origen. Este fenómeno no se limita solo a aspectos económicos. Crespo y Ferreira (2011) evidenciaron que los accidentes de cuna, como la riqueza del hogar o el nivel educativo de los padres, determinaban significativamente el nivel de salud y nutrición en niños peruanos de 0 a 5 años. Además, Rentería (2022) demostró que, al analizar los resultados educativos de niños de ocho años, aproximadamente un tercio de la varianza total en estos puntajes estaba determinado por factores relacionados con sus condiciones de origen y ajenos al esfuerzo de los estudiantes. Estos estudios aluden a las diferencias en el bienestar generadas por lo que la literatura denomina “desigualdad de oportunidades”.

La desigualdad de oportunidades hace referencia a una visión más compleja de las desigualdades, que parte de la idea de que nuestros resultados – como los ingresos laborales, el gasto en consumo, los logros educativos, entre otros – están determinados tanto por factores bajo el control de los individuos (esfuerzo personal) como por aquellos que no lo están, denominados circunstancias (antecedentes parentales, rasgos individuales, condiciones territoriales, etc.). Al hacer esta distinción, se busca entender en qué medida el bienestar personal está asociado con las circunstancias.

Los trabajos que han cuantificado el grado de desigualdad de oportunidades en Perú son relativamente escasos y pueden agruparse en dos categorías: aquellos que analizan resultados económicos (Maldonado y Ríos, 2006; Ferreira y Gignoux, 2011; Brunori, Ferreira y Neidhöfer, 2023) y los que se enfocan en aspectos no económicos (Paes de Barros et al., 2008; Crespo y Ferreira, 2011; Escobal et al., 2012; Yalonetzky, 2012; Rentería, 2022). Los estudios del segundo grupo se han centrado principalmente en la desigualdad de oportunidades en el ámbito educativo, es decir, han evaluado en qué medida los factores que no dependen de la agencia personal determinan cuestiones como, por ejemplo, el acceso a la educación o los resultados de evaluaciones educativas, como los exámenes del Programa para Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés).

Una característica de las investigaciones sobre desigualdad de oportunidades educativas en Perú es que han analizado a la educación de manera general, sin diferenciar sus conclusiones por niveles educativos, o, al hacerlo, se han enfocado principalmente en el segmento de la educación básica. Si bien no es incorrecto abordar los problemas de la instrucción básica, también es necesario centrarse en el escalón educativo encargado de formar a los profesionales del país: la educación superior.

En la educación superior se pueden identificar problemas tanto de acceso como de calidad del servicio. Las posibilidades de acceder a los centros de formación superior siguen estando limitadas por factores como los antecedentes sociales, las cuestiones étnico-raciales, el ámbito de nacimiento, entre otros (De Belaunde et al., 2011; Benavides y Etesse, 2012; Cuenca, 2015). Además, Lavado et al. (2014) muestran que, entre 1996 y 2010, la calidad educativa de la oferta universitaria disminuyó en promedio alrededor del 30 %, impulsada principalmente por la liberalización del mercado educativo peruano.

Cabe destacar que en la educación terciaria existe otra dificultad relevante asociada a la disminución de la calidad del servicio: una creciente disparidad en los retornos educativos obtenidos por los estudiantes tras su egreso. Según Oviedo y Yamada (2017), la diversidad en la calidad educativa de las instituciones de educación superior ha generado situaciones de subempleo y sobreeducación, lo que ha acentuado las inequidades salariales entre la población con altos niveles de formación educativa.

Considerando los problemas de la educación superior, así como la falta de investigaciones que evalúen este nivel educativo desde la perspectiva de la desigualdad de oportunidades, esta investigación busca contribuir al cierre de esa brecha y se enfoca en determinar en qué medida variables que están fuera del control de los individuos (circunstancias) afectan dos aspectos clave de la educación superior: el acceso a la educación terciaria y los ingresos laborales obtenidos por sus egresados. En otras palabras, el problema de investigación que se busca resolver es: ¿cuál es el grado de desigualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior y en los ingresos laborales de quienes culminan este nivel de formación en Perú?

A partir de esta pregunta, se plantea como **objetivo general** de investigación el de determinar la magnitud de la desigualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior y los ingresos laborales de los egresados de este escalón educativo en Perú.

A su vez, los **objetivos específicos** del trabajo son:

1. Analizar el grado de desigualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior en Perú, considerando factores como el sexo, el idioma materno, el área de residencia de nacimiento y el nivel educativo de los padres.
2. Medir la desigualdad de oportunidades en los ingresos laborales de los egresados de la educación terciaria en Perú en función de circunstancias como el sexo, el idioma materno, el área de residencia de nacimiento y el nivel educativo de los padres.
3. Determinar la desigualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior y los ingresos laborales de quienes culminaron este nivel de formación controlando por el efecto de ciclo de vida de los encuestados y el cambio de la realidad educativa generado por la liberalización del mercado educativo de 1996.
4. Evaluar la desigualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior, diferenciando por tipo de educación superior (no universitaria y universitaria).
5. Dimensionar la desigualdad de oportunidades salariales en los egresados de la educación superior universitaria.
6. Determinar el grado de contribución de cada circunstancia en los diferentes indicadores de desigualdad de oportunidades estimados.

Para los cálculos de esta investigación, se utiliza un pool de datos construido a partir de la Encuesta Nacional de Hogares (ENAHOG) de Perú de los años 2015 al 2019. El empleo de la ENAHOG permite obtener estimaciones con una representatividad estadística nacional.

En cuanto a la hipótesis principal de trabajo se plantea la siguiente:

Hipótesis principal: En Perú, el acceso a la educación superior y los ingresos obtenidos tras culminar este nivel educativo están determinados por factores socioeconómicos, geográficos y culturales que no están bajo el control de los individuos.

Fundamentación teórica y conceptual

Un hecho estilizado es que América Latina es una de las regiones más inequitativas del mundo. Como lo han demostrado los estudios de Alvaredo y Gasparini (2015) y el Banco Mundial (2024), al comparar el grado de desigualdad en diferentes regiones, América Latina ha sido y sigue siendo uno de los continentes más desiguales. Este hallazgo se mantiene a pesar de la reducción de la desigualdad registrada durante el último siglo en la región.

Las investigaciones que han profundizado en la comprensión de la desigualdad en América Latina han abordado esta problemática mediante diversos marcos analíticos. No obstante, la gran mayoría de ellas, especialmente aquellas centradas en cuestiones económicas, se han realizado desde la visión de la desigualdad de resultados. Estudiar la desigualdad desde el enfoque de los resultados implica analizar las discrepancias en las condiciones materiales y económicas de los individuos. En otras palabras, se trata de describir las inequidades observadas en aspectos como los ingresos por trabajo, los logros educativos, la prevalencia de salud, entre otros (Acuña y Zúñiga, 2010).

Ahora, si bien la preocupación por eliminar las diferencias en los resultados puede ser relevante en ciertos aspectos, en otros contextos podría no ser la solución óptima. Por ejemplo, podría considerarse adecuado que toda la población complete la educación secundaria, lo que implicaría igualar los resultados de alfabetización básica. Sin embargo, desear que los puntajes de evaluaciones educativas sean indistintamente semejantes podría ser menos apropiado.

Esta disyuntiva ha llevado a que las ciencias sociales exploren enfoques que permitan mirar más allá de la desigualdad de resultados. La desigualdad de oportunidades corresponde a una de estas perspectivas (Peragine y Biagi, 2019). Las ideas iniciales sobre la desigualdad de oportunidades se pueden rastrear en los trabajos de filosofía política de Rawls (1971), Dworkin (1981a, 1981b), Arneson (1989) y Cohen (1989). Estos autores sentaron los fundamentos para que trabajos posteriores, como los de Roemer (1993, 1998), Van de Gaer (1993) y Fleurbaey (2008), formalizaran estas ideas e impulsaran a la literatura económica a desarrollar métodos para medir el concepto de desigualdad de oportunidades.

Cabe indicar que, a pesar del respaldo teórico y el avance de los contrastes empíricos, no existe un consenso sobre la definición de la desigualdad de oportunidades (Lefranc et al., 2009), ya que esta varía según el enfoque que se adopte. Dado lo anterior y considerando los conceptos de desigualdad de oportunidades empleados en estudios similares a esta investigación, en este documento se adopta la definición de desigualdad de oportunidades propuesta por Roemer (1998). Según este autor, los resultados de vida de una persona están determinados por decisiones bajo su responsabilidad, generalmente entendidas como el esfuerzo empleado para alcanzar dichos logros, y por factores fuera de su control, denominados circunstancias. Por lo tanto, las desigualdades en los resultados estarán asociadas a diferencias en el esfuerzo o en las circunstancias. La desigualdad debida al esfuerzo es moralmente aceptable y socialmente deseable, mientras que la desigualdad originada por las circunstancias es moralmente inaceptable y se denomina desigualdad de oportunidades (Krafft y Alawode, 2018).

Las investigaciones que han evaluado la magnitud de la desigualdad de oportunidades pueden dividirse en dos grupos: aquellas que abordan dimensiones monetarias y las que analizan aspectos no monetarios. En este trabajo son de especial interés los enmarcados en el segundo grupo y, en específico, las que abordan aspectos relacionados a la educación. Uno de ellos es Escobal et al. (2012), en este estudio los autores midieron el nivel de desarrollo humano de la población infantil considerando la inequidad de circunstancias a través del índice de oportunidades humanas (IOH). Uno de los principales resultados es que la localización y las características socioeconómicas del hogar al cual pertenecen los infantes condicionaba significativamente su oportunidad de acceder a la educación.

Por su parte, Yalonetzky (2012) utilizó un índice de disimilitud para realizar un contraste empírico que midió de manera agregada el grado de desigualdad de oportunidades en dos resultados educativos en Perú: el nivel educativo alcanzado y la calidad de la educación recibida, aproximada por el tipo de escuela a la que se asistió. Según el autor, al realizar las estimaciones por cohortes de edad se observaba una reducción de la desigualdad de oportunidades en los grupos más jóvenes en comparación con las cohortes de mayor edad. En línea con lo anterior, Rentería (2022) midió la desigualdad de oportunidades en los logros educativos a partir de una muestra del estudio longitudinal Niños del Milenio que se desarrolla en Perú. El autor consideró como variables de resultado los puntajes de las pruebas de

matemática y lectura de dicho estudio y concluyó que las características de las madres, de la escuela y la riqueza del hogar de los estudiantes son las circunstancias que más contribuyen a la desigualdad de oportunidades en estos resultados.

Por otra parte, los estudios que han abordado este tipo de evaluaciones para el caso de la educación superior son relativamente recientes y, en su mayoría, se centran en países fuera de América Latina. Una excepción de esto es el trabajo de Méndez (2019). La autora señaló que, en el contexto de una importante expansión territorial de la oferta pública universitaria, la desigualdad de oportunidades en el acceso a las universidades públicas pasó del 41.3 % al 42.5 % entre 2008 y 2013 en Uruguay.

Por su parte, Krafft y Alawode (2018) y Palmisano et al. (2022), buscaron estimar el grado de desigualdad de oportunidades en el acceso a este nivel educativo en las regiones de África y Europa; las investigaciones de Peragine y Serlenga (2008) y Jaoul-Grammare y Magdalou (2013) que tienen el mismo objetivo, pero consideraron otras variables de resultado: indicadores de rendimiento académico, los ingresos obtenidos tras la culminación de la carrera y el número de años en la educación superior; y los trabajos de Brunori et al. (2012), Wu et al. (2020) y Carrieri et al. (2021) que analizaron cuán equitativas han sido diferentes reformas educativas en la educación superior desde la perspectiva de la igualdad de oportunidades.

Ahora, si bien los trabajos que abordan la desigualdad de oportunidades en el ámbito de la educación superior son pocos, existe una literatura más amplia que ha abordado las desigualdades en el nivel terciario de la educación de manera más general. De estos, los más relevantes para los intereses del estudio son aquellos que desde sus respectivos marcos teóricos han encontrado las características de origen que generan brechas en este escalón educativo.

Benavides y Etesse (2012) señalan que en el caso peruano el logro educativo en el nivel terciario está fuertemente determinado por los antecedentes sociales y el origen de los padres. A su vez, Cuenca (2015) indicó que los estudios superiores, especialmente los universitarios, se han convertido en un proyecto accesible principalmente para la población perteneciente a los quintiles de ingresos más altos. Además, De Belaunde et al. (2011) concluyeron que las desigualdades se han extendido más allá de lo económico, y que cuestiones como residir en el ámbito rural representan barreras adicionales para acceder a la formación profesional.

Asimismo, la educación superior no ha logrado reflejar la diversidad étnica de Perú. Etnias como la población indígena amazónica y la afroperuana siguen siendo minoritarias en este ámbito (Cuenca, 2015; Pflucker y Muñoz, 2018). Esta situación se agrava aún más al considerar una perspectiva de género, como mostraron Cuenca y Reátegui (2018), el porcentaje de mujeres indígenas que cuentan con educación superior es casi nulo en comparación con mujeres no indígenas, hombres indígenas y hombres no indígenas.

Y aun cuando se logra culminar la educación superior, las desigualdades sociales no desaparecen, sino que se trasladan a un contexto diferente: el mercado laboral. Según Yamada et al. (2017), las características socioeconómicas del hogar de origen de los estudiantes condicionan los retornos salariales de la educación superior. Los autores señalaron que aquellos que provienen de orígenes más acomodados pueden elegir centros de formación profesional de mejor calidad, lo que, en un contexto de alta heterogeneidad en la calidad educativa de las instituciones de preparación superior, se traduce en ingresos laborales más elevados.

Por su parte, Rentería y Elguera (2023) revelaron que las personas provenientes de orígenes sociales más (menos) acomodados tenían una mayor (menor) probabilidad de acceso a las posiciones más privilegiadas del mercado laboral. Dentro de lo que los autores consideran como posiciones socialmente destacadas se incluyen roles, como directores de empresas, médicos, abogados, profesores universitarios, entre otros, que requieren una preparación profesional. Por lo tanto, siguiendo lo planteado este trabajo, se puede deducir que, una vez culminada la educación superior, las condiciones de origen continúan influyendo en aspectos como la obtención de ciertos empleos y, por lo tanto, en la formación de los salarios.

El panorama expuesto sobre la educación superior en América Latina y Perú muestra que los accidentes de origen juegan un papel determinante en diversos aspectos de esta educación. Nacer con factores predeterminados negativos limita las posibilidades de acceder y permanecer en el nivel terciario. Además, pertenecer a un colectivo social específico condiciona el tipo de institución educativa en la que se puede cursar la educación superior, así como los retornos económicos que se pueden percibir.

En este sentido, lo expuesto hasta este punto permite concluir que, por un lado, existen diversos estudios que demuestran la presencia de desigualdades en el ámbito de la educación superior asociadas a

factores de origen e indican que estas se han visto exacerbadas por las políticas educativas expansionistas de los últimos años. Por otro lado, hay una reciente literatura que evalúa la situación de la desigualdad de oportunidades en la educación superior, aunque esta se encuentra principalmente enfocada en países fuera de Latinoamérica.

Con el fin de cerrar esta brecha en la literatura y profundizar en la comprensión de las desigualdades de la educación superior de la región, este trabajo cuantificó el grado de desigualdad de oportunidades en el nivel educativo terciario de uno de los países más desiguales del mundo: Perú. Esta medición se realizó en dos aspectos de esta formación: el acceso a la educación superior y los salarios de sus egresados. Así, se evaluó no solo la etapa inicial de la educación superior, sino también el período posterior a su culminación. Hasta donde se sabe, no existe una investigación similar centrada en la realidad peruana.

Diseño y métodos de investigación

El enfoque del presente estudio es fundamentalmente cuantitativo y sigue la metodología propuesta por Palmisano et al. (2022). Los autores sugieren la siguiente estrategia para la estimación de la desigualdad de oportunidades: en primer lugar, seleccionar las variables resultado y las circunstancias, las primeras representan los valores sobre las que busca determinar la inequidad de oportunidades, mientras que las segundas corresponden a los factores no controlables por los individuos que afectan las variables de resultado; posteriormente, se requiere hacer una estimación de las variables de resultado a partir de las circunstancias y, finalmente, indican que es posible utilizar cualquier medida convencional de desigualdad sobre los valores estimados para determinar la magnitud de la desigualdad de oportunidades.

En esta investigación las variables de resultado son el acceso a la educación superior y los ingresos laborales obtenidos luego de finalizar la educación terciaria. Asimismo, las circunstancias relevantes son el sexo del individuo, el idioma materno, el área de residencia al nacer y el nivel educativo de los padres y madres.

En general, para el cálculo de los valores estimados, se aplicarán ecuaciones del tipo $y = x\beta + \epsilon$ en donde y corresponde a las variables de resultado, x las circunstancias seleccionadas y ϵ el término error. Para el caso del acceso a la educación superior, se emplea un modelo

probit para estimar la ecuación anterior, dado que se trata de una variable binaria que indica si el individuo logró o no cursar algún nivel de educación superior. En cambio, para el ingreso laboral mensual obtenido por los egresados de la educación superior, se utiliza un modelo de regresión lineal múltiple.

Una vez construida la distribución contrafactual, se estiman los valores de las variables de resultado y se les aplica alguna medida de desigualdad. A partir de la literatura revisada y dada la naturaleza binaria de la variable de acceso a la educación superior, la medida de desigualdad considerada para este caso es el índice de disimilitud (índice D) el cual, en términos generales, mide la distancia promedio entre el valor predicho para cada individuo y el valor medio predicho para su grupo de referencia. En lo que respecta a la medida de desigualdad adoptada para los ingresos laborales, se utiliza la desviación logarítmica media (DM), una medida perteneciente a la familia de los índices generalizados de entropía.

Las estimaciones globales de la inequidad de oportunidades en la educación superior son complementadas con mediciones para subgrupos específicos. En primera instancia, se replican los resultados según el año en el que el individuo probablemente ingresó o se enfrentó a la decisión de acceder a la educación superior. Este año se estimó sumando 18 años al año de nacimiento de cada persona. A partir de este cálculo, se definieron dos grupos: el primero conformado por quienes tomaron la decisión de ingresar (o no) a la educación superior en 1996 o antes, y el segundo por aquellos que lo hicieron después de ese año.

Complementariamente, se separaron los resultados de la inequidad de oportunidades en el acceso a la educación superior según el tipo de educación terciaria: universitaria y no universitaria. En el caso de la desigualdad de oportunidades salariales, los resultados diferenciados se calcularon únicamente para el grupo de egresados universitarios, y no para quienes completaron una formación no universitaria. Esta decisión responde a que las trayectorias laborales de los egresados de educación técnica presentan una mayor heterogeneidad, lo cual puede influir significativamente en las estimaciones. En el contexto peruano, este grupo suelen incorporarse a un amplio espectro de ocupaciones, muchas de las cuales no guardan una relación directa ni estable con la formación académica recibida, lo que dificulta el análisis de datos homogéneos sobre sus ingresos.

Adicionalmente, es posible cuantificar la contribución de cada circunstancia en los distintos indicadores de desigualdad de oportunidades estimados. Según Palmisano et al. (2022), el aporte de la circunstancia i se calcula comparando la medida de desigualdad de oportunidades obtenida al permitir la interacción de todas las circunstancias, incluida la circunstancia i , con la estimación de resultante de mantener fija dicha circunstancia. En términos prácticos, esto equivale a medir la desigualdad en una distribución que excluye la variación atribuible a la circunstancia i .

Es importante señalar que este cálculo depende del orden en que se eliminan las circunstancias. Para superar esta limitación, se aplica el método de descomposición de Shapley (Shorrocks, 2013), que evalúa todas las posibles rutinas de eliminación y promedia las contribuciones estimadas. De esta manera, la desigualdad de oportunidades se descompone en sus fuentes, estimando la importancia relativa de cada circunstancia.

Los datos utilizados en esta investigación provienen de un pool de información construido a partir de la Encuesta Nacional de Hogares (ENAH) de Perú, correspondiente a los años 2015 a 2019. No se incluye información posterior al año 2019 con el fin de evitar posibles sesgos en los resultados derivados del impacto de la pandemia del COVID-19. La combinación de los datos de estos cinco años fue necesaria para obtener un tamaño muestral adecuado para los análisis requeridos con suficiente robustez estadística.

La unidad de análisis de la investigación está conformada por los jefes de hogar y cónyuges, dado que solo a estas personas se les pregunta sobre el nivel educativo alcanzado por sus padres. Por otro parte, dado que se evalúan dos variables de resultado: el acceso a la educación superior y los ingresos laborales obtenidos por quienes culminaron este nivel educativo, las estimaciones se basan en dos muestras diferenciadas.

Para el acceso a la educación superior, la muestra está compuesta por 46 017 jefes de hogar y cónyuges que tenían entre 25 a 55 años al momento de la encuesta. En cuanto al ingreso laboral, la muestra analítica consta de 5 407 jefes de hogar y cónyuges de la misma franja etaria que habían completado la educación superior, se encontraban empleados y percibían un ingreso laboral positivo. En ambas muestras, se excluyó a los encuestados pertenecientes a la muestra panel de la ENAH, con la finalidad de evitar duplicidades en el análisis.

Asimismo, en la segunda muestra no se consideró a los trabajadores del hogar ni a los trabajadores familiares no remunerados.

El acceso a la educación superior se operacionaliza mediante una variable binaria que toma el valor de 0 si el individuo no logró cursar ningún nivel de educación superior, y 1 en caso contrario. Por su parte, los ingresos laborales se representan a través de una variable continua que engloba el total de ingresos monetarios y no monetarios (en especie) percibidos por el individuo en su ocupación principal y secundaria.

Análisis y discusión de resultados

Los resultados de la investigación se centran en mostrar en balance en torno a la desigualdad de oportunidades en dos áreas claves de la educación superior: el acceso a este nivel educativo y los ingresos laborales de sus graduados en el contexto peruano. En general, los indicadores calculados confirman que, de manera conjunta, las circunstancias seleccionadas juegan un rol significativo en estos aspectos de vida de la población. Este hallazgo es sustancialmente relevante para la política pública encargada de mejorar la situación del grupo social que principalmente ingresa a la educación superior: los jóvenes. Analizar estos resultados permitirá que sea más viable para los jóvenes ingresar a esta siguiente etapa de la formación educativa y, además, mejorar la magnitud de los retornos de esta educación.

En primer lugar, el análisis reveló que se necesitaría reasignar al menos el 23% de las oportunidades de los grupos más favorecidos a los menos favorecidos para lograr una igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior en Perú. Esta cifra varía según el tipo de educación: la desigualdad en la educación superior no universitaria es similar, con un índice de disimilitud del 22%, mientras que en la educación universitaria es significativamente mayor, alcanzando el 33%. Esto sugiere que el desafío de equidad es más grande en el ámbito universitario, lo que requiere una redistribución más sustancial de oportunidades. El estudio también halló que los niveles de desigualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior son más altos que el promedio nacional en departamentos como Lima, Cusco, Puno, Cajamarca, La Libertad, Junín y Huánuco.

Los resultados del caso peruano se sitúan en un rango similar al de países como Jordania, donde se estimó que la desigualdad en el acceso a la educación superior alcanzaba el 19 % (Krafft y Alawode, 2018), y superan los niveles registrados en la mayoría de las economías europeas (Palmisano et al., 2022). En lo que respecta específicamente al acceso a la educación universitaria, los indicadores obtenidos para Perú resultan menores que los reportados por Méndez (2019) para el caso uruguayo, quien estimó que la desigualdad de oportunidades en el acceso a la universidad pública en Uruguay era de aproximadamente el 43 % en el año 2013.

El análisis de las fuentes de esta desigualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior mostró que la circunstancia más influyente es el nivel educativo de los padres, que explica aproximadamente el 56% de la desigualdad. Este hallazgo está en línea con la literatura sobre movilidad intergeneracional en América Latina, que destaca la fuerte dependencia entre el nivel educativo de las generaciones actuales y el de sus predecesores (Neidhöfer et al., 2018; CAF, 2022).

Además, el estudio encontró que esta influencia es aún más pronunciada en el acceso a la educación universitaria, lo que refleja que de manera similar a como encontró Benavides y Etesse (2012) este sector sigue siendo un espacio para aquellos con antecedentes sociales más favorables. Si se asume que los padres con niveles educativos más altos representan a aquellos con mayores ventajas sociales, puede concluirse que estos disponen de mejores condiciones para tomar decisiones de inversión que faciliten el acceso de sus hijos a la universidad. Estas decisiones abarcan desde la provisión de mayores recursos materiales hasta la elección de mejores lugares de residencia y colegios (CAF, 2022).

En cuanto a la importancia relativa del resto de circunstancias, le siguen según su relevancia el área de residencia al nacer y el idioma materno, que determinan el 26% y 15% de la desigualdad, respectivamente. La contribución del sexo es la menor de todas las circunstancias consideradas, aportando solo un 3%. Este hallazgo está en línea con lo planteado por autores como De Belaunde et al. (2011) y De Belaunde (2014) y se evidencia al observar las estadísticas actuales del nivel educativo terciario, donde se observa que la mayoría de los estudiantes provienen de zonas urbanas y tienen como lengua materna el castellano.

Las dificultades que enfrentan los jóvenes provenientes de zonas rurales para acceder a la educación superior tienen su origen, en gran medida, en las condiciones de su formación básica. Las escuelas rurales operan en contextos marcados por la precariedad en infraestructura, equipamiento y conectividad digital (Díaz y Fernández, 2017), lo que limita significativamente la adquisición de los conocimientos y competencias necesarias para continuar su formación educativa en el nivel terciario.

Adicionalmente, existen desventajas vinculadas a sus entornos sociales y familiares. En muchos casos, los jóvenes rurales pueden carecer de instituciones en sus territorios que guíen la formación de sus aspiraciones profesionales y les brinden acompañamiento en la construcción de trayectorias educativas. Esto pone de relieve la necesidad de contar con referentes educativos en estos espacios. Un estudio cualitativo que ilustra este punto es el de Herrera (2021), el cual muestra cómo la presencia de estos actores puede influir positivamente en el acceso a la educación superior.

En el ámbito familiar, Reátegui et al. (2020) señalaron que los estudiantes del ámbito rural deben de distribuir su tiempo fuera de la escuela entre el apoyo a las labores del hogar y el trabajo familiar, generalmente relacionado con actividades agrícolas o artesanales. Esta carga restringe el tiempo disponible para el estudio o actividades que favorezcan su ingreso a la educación superior. Además, la decisión de estos jóvenes de proseguir con una carrera superior puede estar supeditada a las necesidades económicas del hogar, especialmente si se tiene en cuenta que la mayor incidencia de pobreza monetaria se encuentra en las zonas rurales.

Un hecho estilizado de las estadísticas oficiales de Perú es que la población cuyo idioma materno es una lengua originaria está asociada a un conjunto de precariedades económicas que, sin duda, afectan negativamente sus probabilidades de ingresar la educación superior. Sin embargo, los desafíos que enfrenta esta población no solo tienen un origen monetario; en cierta medida, también provienen de un sistema educativo monocultural que no valora ni incorpora adecuadamente las diferencias culturales y lingüísticas (De Belaunde, 2014).

En lo que respecta a la evolución temporal de la desigualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior, los resultados sugieren que el cambio estructural que sector educativo experimentó debido a la liberalización del mercado educativo en 1996, aunque

aumentó la matrícula, también hizo que los factores predeterminados fueran más importantes para el acceso a la educación superior. Los indicadores de desigualdad de oportunidades son más altos entre las generaciones más jóvenes (25 a 34 años) y en aquellos que comenzaron sus estudios después de 1996, en comparación con las generaciones mayores. El análisis por tipo de educación superior refuerza esto, ya que la desigualdad en el ámbito universitario es particularmente sensible a estos cambios. Las fuentes de desigualdad también han evolucionado: la importancia del nivel educativo de los padres ha aumentado, mientras que la del área de residencia, el idioma materno y el sexo ha disminuido con el tiempo. Por ejemplo, en el grupo de 25 a 34 años, los antecedentes sociales explican más del 60% de la inequidad de oportunidades.

En el caso de la desigualdad de oportunidades en los ingresos laborales de los egresados de la educación superior. Los resultados indican que al menos el 13% de la desigualdad salarial se debe a circunstancias que escapan al control individual. Para los egresados universitarios, este porcentaje se reduce al 10%. Esto muestra que las condiciones de origen continúan influyendo en los individuos incluso después de finalizar sus estudios, lo que demuestra que la formación de salarios no es puramente meritocrática.

La descomposición de Shapley del índice de desigualdad salarial reveló que el sexo del individuo es la principal fuente de desigualdad, explicando alrededor del 54%. Le sigue el nivel educativo de los padres, con una contribución del 40%. Las circunstancias asociadas al idioma materno y el área de residencia tienen una incidencia mucho menor, con 4% y 3% respectivamente.

El hecho de que el sexo pase de tener una contribución menor en el acceso a la educación superior a ser el factor más determinante en los salarios resalta uno de los problemas de investigación más relevantes en torno a la situación de las mujeres en Perú: a pesar de tener mayor escolaridad, sus salarios en promedio son menores que los de los hombres. Este aspecto también es destacado por Miró Quesada y Ñopo (2022) quienes afirman que “una de las grandes paradojas de la situación de la mujer es el tránsito del mundo de la educación al del trabajo: pese a tener mayor escolaridad que los hombres, ellas aún perciben salarios que en promedio están por debajo de los de ellos” (p. 61). Los autores resumen algunas explicaciones para este fenómeno. En primer lugar, indican que el sexo es un determinante relevante en los salarios de las profesionales, ya que condiciona la carrera que eligen. Las mujeres tienden a estudiar

especialidades de baja remuneración y tienen una presencia escasa en las disciplinas relacionadas con las ciencias básicas y naturales, áreas que ofrecen mayores rentabilidades. Asimismo, señalan que una de las profesiones más feminizadas es la docencia, que, a su vez, es una de las carreras con los salarios más bajos.

Por otro lado, una de las razones por las que el nivel educativo de los padres se presenta como un factor relevante para los salarios de los egresados de la educación superior es la capacidad económica de los progenitores con mayor educación para garantizar que la formación profesional de sus hijos se realice en centros educativos de alta calidad, lo cual, en un contexto como el nacional en el que prima la heterogeneidad de la calidad educativa de la educación superior, es un elemento clave para la obtención de mejores salarios (Oviedo y Yamada, 2017). Además, los padres con orígenes educativos más acomodados no solo dotan de recursos materiales, sino también de un capital social y simbólico que resulta útil a lo largo de la trayectoria laboral de sus hijos. Este capital incluye conocimientos y pericias prácticas que solo se adquieren en circuitos sociales exclusivos (Reátegui et al. 2022).

Si bien las dos circunstancias restantes, el idioma materno y el área de residencia de nacimiento, tienen una contribución relativa marginal en los indicadores de desigualdad de oportunidades económicas estimados, el idioma aprendido al nacer adquiere cierta relevancia en el caso de los egresados universitarios. Esto se respalda en estudios como los de Galarza y Yamada (2012) y Yamada et al. (2012), que demuestran cómo las características étnico-raciales de los profesionales peruanos determinan sus posibilidades de acceder a puestos de trabajo o de establecer los montos de sus ingresos laborales.

Al igual que en el análisis de acceso, la desigualdad de oportunidades salariales también es más alta en los grupos de edad más jóvenes y en aquellos que comenzaron sus estudios después de 1996. El estudio encontró que el nivel educativo de los padres ha ganado peso como factor explicativo, mientras que el sexo, aunque sigue siendo influyente, ha disminuido su contribución en comparación con aquellos que estudiaron antes de 1996. Se encontró un patrón en forma de "U" en la contribución del sexo a la desigualdad salarial: su participación es más alta en los rangos de edad extremos (25 a 34 años y 45 a 55 años) y más baja en el grupo intermedio (35 a 44 años). Este hallazgo podría estar relacionado con la forma en que las lógicas organizacionales de las empresas valoran a las mujeres dependiendo de su etapa de vida.

Según Barrantes y Matos (2019), las profesionales recién egresadas enfrentan mayores complicaciones que sus contrapartes masculinas para insertarse a empleos de calidad y de mejor remuneración. Esta situación se debe, en gran parte, a la valoración negativa que las empresas asignan a las mujeres más jóvenes, derivada de la alta probabilidad de que se conviertan en madres. Los estereotipos sociales de género vigentes asocian automáticamente a las mujeres con hijos con una mayor carga de actividades de cuidado, niveles más altos de ausentismo laboral y menor productividad (Barrantes y Matos, 2019; Miró Quesada y Ñopo, 2022).

Siguiendo esta misma lógica, en los rangos de edad intermedia, los factores que anteriormente generaban una apreciación negativa hacia las mujeres en el ámbito laboral disminuyen, debido a que la mayoría de ellas ya ha sido madre o ha decidido no serlo. Sin embargo, estas percepciones negativas vuelven a intensificarse a medida que las mujeres entran en edades más avanzadas, debido a que los centros laborales reconocen que ellas asumirán otras actividades de cuidado distintas a la atención de los niños, pero que igualmente son percibidas como reductoras de su productividad.

La idea anterior se encuentra respaldada por los resultados de la Encuesta Nacional de Uso del Tiempo (ENUT) del 2010, así como los estudios de Freyre y López (2011) y el Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán (2022), las horas que las mujeres destinan a las actividades domésticas y al cuidado de los miembros del hogar con dificultades permanentes o en edades avanzadas aumentan progresivamente a lo largo de su vida, alcanzando sus niveles más altos después de los 40 años.

Conclusiones

Este trabajo analizó la desigualdad en el acceso a la educación superior y en los ingresos laborales de los egresados en Perú, utilizando un marco teórico y metodológico riguroso basado en la teoría de la igualdad de oportunidades. A partir de datos de la Encuesta Nacional de Hogares (ENAHOG) y el uso de indicadores como el índice de disimilitud y la desviación logarítmica media, se cuantificaron las disparidades originadas por factores fuera del control individual, como el nivel educativo de los padres, el lugar de nacimiento, el idioma materno y el sexo.

Los resultados indican que las desigualdades en el acceso a la educación superior están significativamente influenciadas por las circunstancias del individuo. El índice de disimilitud revela que al

menos un 23 % de las oportunidades deben ser redistribuidas para alcanzar la equidad en el acceso a este nivel educativo. Entre las circunstancias analizadas, el nivel educativo de los padres destaca como la más influyente, explicando más del 50 % de la desigualdad observada. Además, factores territoriales, como el área de residencia al nacer, y culturales, como el idioma materno, también contribuyen de manera importante, aunque en menor medida que los antecedentes parentales.

En cuanto a los ingresos laborales de los egresados de la educación superior, los resultados reflejan una relación significativa entre las circunstancias de origen y las inequidades salariales. La proporción de la desigualdad total atribuible a las circunstancias es del 13 %, con un impacto particularmente pronunciado del sexo y el grado de educación de los padres.

Estos resultados confirman que, en el contexto peruano, las oportunidades educativas y laborales no dependen exclusivamente del esfuerzo individual. Por el contrario, están fuertemente condicionadas por factores estructurales y socioeconómicos. Esto pone en evidencia la limitada capacidad de la educación superior para funcionar como un motor de movilidad social, especialmente en un entorno marcado por una desigual distribución de las circunstancias.

Finalmente, la contribución del estudio es doble. En primer lugar, aborda un vacío en la literatura sobre desigualdad de oportunidades en la educación superior en países de América Latina, específicamente en Perú. En segundo lugar, proporciona una evaluación empírica robusta que puede informar políticas públicas destinadas a reducir las brechas de inequidad en el acceso y los retornos económicos de la educación terciaria.

Los hallazgos de este trabajo subrayan la necesidad de rediseñar las políticas educativas y laborales para garantizar que las oportunidades no estén predeterminadas por las circunstancias de origen. En este sentido, se identifican tres áreas prioritarias: a) un acceso inclusivo a la educación superior es esencial fortalecer las políticas que nivelen las condiciones iniciales de los estudiantes provenientes de áreas rurales o con desventajas socioeconómicas.

Esto incluye seguir impulsando los programas de becas proporcionados por el gobierno, fortalecer la infraestructura educativa en regiones desfavorecidas y desarrollar estrategias para reducir las

barreras territoriales, lingüísticas y socioeconómicas; b) una calidad educativa homogénea, la heterogeneidad en la calidad de las instituciones de educación superior es una fuente importante de inequidades.

Es necesario fortalecer la regulación del sistema educativo superior para garantizar estándares mínimos de calidad, especialmente en instituciones que atienden a sectores socioeconómicamente vulnerables; y c) la conexión con el mercado laboral es imperativo alinear la política educativa con la laboral de manera que los egresados, independientemente de su origen, puedan acceder a empleos y remuneraciones acordes con su nivel de formación.

Referencias

Acuña, H. y Zúñiga, Á. (2010). Igualdad de Oportunidades y Desigualdad de Ingresos en Chile: El Caso de los Pueblos Indígenas y de las Personas con Discapacidad. Ministerio de Desarrollo Social y Familia de Chile.

Alvaredo, F. y Gasparini, L. (2015). Recent Trends in Inequality and Poverty in Developing Countries. En A. Atkinson y F. Bourguignon (Eds.), *Handbook of Income Distribution* (vol. 2, pp. 697 – 805). Elsevier.

Arneson, R. (1989). Equality of opportunity for welfare. *Philosophical Studies*, vol. 56, pp. 77-93.

Banco Mundial. (2024). Tendencias recientes de pobreza y desigualdad. Abril 2024. Banco Mundial.

Barrantes, R. y Matos, P. (2019). “En capilla”: desigualdades en la inserción laboral de mujeres jóvenes. Documento de trabajo, 261. Instituto de Estudios Peruanos.

Benavides, M. y Etesse, M. (2012). Movilidad educativa intergeneracional, educación superior y movilidad social en el Perú: evidencias recientes a partir de encuestas a hogares. En R. Cuenca (Ed.), *Educación superior. Movilidad social e identidad* (pp. 51 – 92). Instituto de Estudios Peruanos.

Brunori, P., Ferreira, F. y Neidhöfer, G. (2023). Inequality of Opportunity and Intergenerational Persistence in Latin America. IDB Working Paper Series N° IDB-WP-01518.

Brunori, P., Peragine, V. y Serlenga, L. (2012). Fairness in education: The Italian university before and after the reform. *Economics of Education Review*, vol. 31, n° 5, pp. 764 – 777.

CAF. (2022). Desigualdades heredadas: El rol de las habilidades, el empleo y la riqueza en las oportunidades de las nuevas generaciones.

Carrieri, V., Davillas, A. y Jones, A. (2021). Equality of Opportunity and the Expansion of Higher Education in the UK. *IZA Discussion Papers*, No. 14485.

Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán. (2022). Uso del tiempo y trabajo doméstico no remunerado.

Cohen, G.A. (1989). On the Currency of Egalitarian Justice. *Ethics*, vol. 99, n° 4, pp. 906-944.

Crespo, A. y Ferreira, F. (2011). Inequality of Opportunity in Latin America: Economic Well – Being, Education, and Health. En M. Blofield (Ed.), *The Great Gap. Inequality and The Politics of Redistribution in Latin America* (pp. 58 – 86). The Pennsylvania State University Press.

Cuenca, R. (2015). Democratización del acceso y la precarización del servicio. La masificación universitaria en el Perú, una introducción. En R. Cuenca (Ed.), *La educación universitaria en el Perú. Democracia, expansión y desigualdades* (pp. 9 – 17). Instituto de Estudios Peruanos.

De Belaunde, C. (2014). Profundizando las brechas. Una mirada a la desigualdad en los estudios sobre el sistema educativo peruano. En J. Cotler y R. Cuenca (Eds.), *Las desigualdades en el Perú: balances críticos* (pp. 273 – 329). Instituto de Estudios Peruanos.

De Belaunde, C., Trivelli, C. y Israel, C. (2011). Inclusión a través de la educación de posgrado. El Programa de Becas de la Fundación Ford. Documento de Trabajo 164. Instituto de Estudios Peruanos.

Díaz, V. y Fernández, J. (2017). ¿Qué sabemos de los jóvenes rurales? Síntesis de la situación de los jóvenes rurales en Colombia, Ecuador, México y Perú. Documento de Trabajo 228. Rimisp.

Dworkin, R. (1981a). What is equality? Part 1: Equality of welfare. *Philosophy and Public Affairs*, vol. 10, n° 3, pp. 185-246.

Dworkin, R. (1981b). What is equality? Part 2: Equality of resources. *Philosophy and Public Affairs*, vol. 10, n° 4, pp. 283-345.

Escobal, J., Saavedra, J. y Vakis, R. (2012). ¿Está el piso parejo para los niños en el Perú? Medición y comprensión de la evolución de las oportunidades. Banco Mundial, GRADE.

FAO, FIDA, OMS, PMA y UNICEF. (2024). El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo 2024: Financiación para acabar con el hambre, la inseguridad alimentaria y la malnutrición en todas sus formas. FAO.

Ferreira, F. y Gignoux, J. (2011). The Measurement of Inequality of

Opportunity: Theory and an Application to Latin America. *Review of Income and Wealth*, vol. 57, n° 4, pp. 622 – 657.

Fleurbaey, M. (2008). *Fairness, Responsibility and Welfare*. OXFORD University Press.

Freyre, M. y López, E. (2011). *Brechas de Género en la Distribución del Tiempo*. Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social.

Galarza, F. y Yamada, G. (2012). *Discriminación laboral en Lima: el rol de la belleza, la raza y el sexo*. Documento de discusión 12/09. CIUP.

Herrera, D. (2021). Trayectorias familiares y educativas en los proyectos de vida de los y las jóvenes rurales. El caso de Umari, Huánuco. En O. Manky (Ed.), *Rostros del trabajo: desigualdad, poder e identidad en el Perú contemporáneo* (pp. 197 – 218). Universidad del Pacífico

INEI (2024a). *Perú: Evolución de la Pobreza Monetaria, 2014 – 2023*.

INEI. (2024b). *Perú: Indicadores del Mercado Laboral a nivel departamental y de las principales ciudades investigadas, 2022 – 2023*.

Jaoul-Grammare, M. y Magdalou, B. (2013). Opportunities in Higher Education: An Application to France. *Annals of Economics and Statistics*, n° 111 – 112, pp. 295 – 325.

Krafft, C. y Alawode, H. (2018). Inequality of opportunity in higher education in the Middle East and North Africa. *International Journal of Educational Development*, vol. 62, pp. 234 – 244.

Lavado, P., Martínez, J. y Yamada, G. (2014). Una promesa incumplida? La calidad de la educación superior universitaria y el subempleo profesional en el Perú. DT N° 2014-021. Banco Central de Reserva del Perú.

Lefranc, A., Pistolesi, N. y Trannoy, A. (2009). Equality of opportunity and luck: Definitions and testable conditions, with an application to income in France. *Journal of Public Economics*, vol. 93, n° 11-12, pp. 1189 – 1207.

Maldonado, S. y Ríos, V. (2006). Más allá de la igualdad de oportunidades: Desigualdad de ingresos, responsabilidad individual y movilidad social en el Perú.

Miró Quesada, J. y Ñopo, H. (2022). Ser mujer en el Perú. Dónde estamos y a dónde vamos. Editorial Planeta Perú.

Neidhöfer, G., Serrano, J. y Gasparini, L. (2018). Educational inequality and intergenerational mobility in Latin America: A new database. *Journal of Development Economics*, vol. 134, pp. 329 – 349.

Oviedo, N. y Yamada, G. (2017). Premio a la calidad universitaria en el mercado laboral peruano. En G. Yamada y P. Lavado (Eds.), *Educación superior y empleo en el Perú: una brecha persistente* (pp. 71 – 89). Universidad del Pacífico.

Paes de Barros, R., Ferreira, G. Molinas, J. y Saavedra, J. (2008). *Midiendo la desigualdad de oportunidades en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial.

Palmisano, F., Biagi, F. y Peragine, V. (2022). Inequality of Opportunity in Tertiary Education: Evidence from Europe. *Research in Higher Education*, vol. 63, pp. 514 – 565.

Peragine, V. y Serlenga, L. (2008). Higher education and equality of opportunity in Italy. En J. Bishop y B. Zheng (Eds.), *Inequality and Opportunity: Papers from the Second ECINEQ Society Meeting (Research on Economic Inequality, Vol. 16, pp. 67 –97)*. Emerald Group Publishing Limited.

Peragine, V. y Biagi, F. (2019). Equality of opportunity: theory, measurement and policy implications. JRC Technical Report.

Pflucker, E. y Muñoz, R. (2018). Inclusión, discriminación. Afroperuanas y educación en el Perú: una agenda pendiente. En S. Carrillo y R. Cuenca (Eds.), *Vidas desiguales. Mujeres, relaciones de género y educación en el Perú* (pp. 153 – 168). Instituto de Estudios Peruanos.

Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Harvard University Press, Cambridge, MA.

Reátegui, L., Grompone, A. y Rentería, M. (2020). Brechas de origen, brechas de trayectoria. La desigual transición a la educación superior en dos grupos de jóvenes peruanos. *Revista peruana de investigación educativa*, n° 12, pp. 33 – 54.

Reátegui, L., Grompone, A. y Rentería, M. (2022). ¿De qué colegio eres? La reproducción de la clase alta en el Perú. Instituto de Estudios Peruanos.

Rentería, J. M. (2022). On the Peruvian educational problem: Inequality, privatization, and well-being [Tesis de Doctorado, Université Paris I Panthéon-Sorbonne].

Rentería, M. y Elguera, S. (2023). Las desigualdades de acceso a la clase dominante en el Perú. Brechas de origen social, educación y género en el acceso a ocupaciones destacadas. En C. Villalobos y M. L. Quaresma (Eds.), *Élite y educación. Entre el recambio y la reproducción*. Chile y América Latina (pp. 237 – 296). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Roemer, J. (1993). A pragmatic theory of responsibility for the egalitarian planner. *Philosophy and Public Affairs*, vol. 22, n° 2, pp. 146-166.

Roemer, J. (1998). *Equality of Opportunity*. Harvard University Press, Cambridge, MA.

Shorrocks, A. F. (2013). Decomposition procedures for distributional analysis: A unified framework based on the Shapley value. *Journal of Economic Inequality*, vol. 11, n° 1, pp. 99-126.

Van de Gaer, D. (1993). Equality of opportunity and investment in human capital, [Tesis de Doctorado, Katholieke Universiteit Leuven].

Wu, L., Yan, K. y Zhang, Y. (2020). Higher education expansion and inequality in educational opportunities in China. *Higher education*, vol. 80, pp. 549 – 570.

Yalonetzky, G. (2012). A dissimilarity index of multidimensional inequality of opportunity. *The Journal of Economic Inequality*, vol. 10, pp. 343 – 373.

Yamada, G. y Oviedo, N. (2017). El auge de la educación superior y el riesgo de subempleo profesionales ¿estamos ante una creciente burbuja mundial?. En G. Yamada y P. Lavado (Eds.), *Educación superior y empleo en el Perú: una brecha persistente* (pp. 15 –36). Universidad del Pacífico.

Yamada, G., Lizarzaburu, A. y Samanamud, K. (2012). La persistencia de las brechas étnicas en el mercado laboral peruano. En F. Galarza (Ed.), *Discriminación en el Perú: exploraciones en el Estado, la empresa y el mercado laboral* (pp. 61 – 102). Universidad del Pacífico.



PERÚ

Ministerio
de Educación



SENAJU

Secretaría Nacional de la Juventud