

Aquí amanece y atardece rápido, para cuando
hora y media y ya está oscureciendo.
No me da tiempo ni para tomar

**Educación, procesos
pedagógicos y equidad:
cuatro informes de investigación**

estaba el cielo! supongo que lincho, me p
que estaban quemando pasto.

**MARTÍN BENAVIDES
EDITOR**

¡Acá no se puede prender nada! ✓

**SANTIAGO CUETO
GIULIANA ESPINOSA
YOLANDA RODRÍGUEZ
GISELLE SILVA**

EDUCACIÓN, PROCESOS PEDAGÓGICOS Y EQUIDAD

CUATRO INFORMES DE INVESTIGACIÓN

EDUCACIÓN, PROCESOS PEDAGÓGICOS Y EQUIDAD

CUATRO INFORMES DE INVESTIGACIÓN

MARTÍN BENAVIDES

Editor

Santiago Cueto

Giuliana Espinosa

Gabriela Guerrero

Juan León

Cecilia Ramirez

Yolanda Rodríguez

Giselle Silva

Grupo de Análisis para el Desarrollo

Lima – Perú

Este trabajo fue realizado con el apoyo financiero de la Fundación Ford, sede subregional Santiago de Chile

© Grupo de Análisis para el Desarrollo, GRADE
Av. del Ejército 1870, San Isidro, Lima

Cueto, Santiago; Espinosa, Giuliana; Guerrero, Gabriela
León, Juan; Ramírez, Cecilia; Rodríguez, Yolanda; Silva, Giselle
Educación, Procesos Pedagógicos y Equidad: cuatro informes de investigación
Lima, Grade, diciembre 2004

<APRENDIZAJE><GENERO EN LA EDUCACION><ESCUELA><EDUCACION>
<PEDAGOGIA><EDUCACION PUBLICA><EQUIDAD><ESCUELAS PRIMARIAS>
<PERU>

ISBN 9972-615-35-9

DEPÓSITO LEGAL 1501132005-0037

Impresión: Didi de Arteta S. A.
Domingo Casanova 458, Lince

Índice

Presentación	9
I. Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemática de los estudiantes de tercero y cuarto grados de primaria en Lima y Ayacucho <i>Santiago Cueto, Cecilia Ramírez, Juan León y Gabriela Guerrero</i>	15
II. Currículo y equidad de género en la primaria: una mirada desde el aula. Estudio realizado en tres escuelas estatales de la ciudad de Lima <i>Giuliana Espinosa</i>	69
III. Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado <i>Yolanda Rodríguez</i>	131
IV. El juego como estrategia para alcanzar la equidad cualitativa en la educación inicial. Entornos lúdicos y oportunidades de juego en el CEI y en la familia <i>Giselle Silva</i>	193
Acerca de los investigadores	245

Presentación

No cabe duda de que en los últimos años el sistema educativo peruano ha logrado incorporar a importantes segmentos de población anteriormente excluidos del acceso a la educación. Si bien sigue habiendo problemas de cobertura (por ejemplo, en zonas rurales donde no solo hay problemas de matrícula sino de asistencia), la sociedad peruana se ha ido transformando en una sociedad con una mayor proporción de gente que, estando en edad normativa, está matriculada en el nivel educativo que le corresponde, sobre todo en la primaria*.

Los científicos sociales han sido particularmente optimistas acerca de este proceso, al punto de que se ha llegado a decir que el inicio de este fue una expresión de la democratización del Estado, en el sentido de que se ha abierto a poblaciones anteriormente excluidas del beneficio del servicio educativo. Si bien los éxitos en cuanto a la cobertura son innegables, dicho proceso ha tenido una consecuencia no buscada: los altos niveles de desigualdad actualmente existentes en los desempeños dentro del sistema. Por ejemplo, una de las conclusiones más importantes y recurrentes de los análisis llevados a cabo por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación del Perú es que las desigualdades en los rendimientos educativos de los estudiantes tienen que ver en buena parte con desigualdades en los recursos económicos de las familias, lo

* *Informe de Progreso Educativo* (2004). PREAL-GRADE.

cual se expresa tanto al comparar estudiantes como al comparar escuelas**. Es decir con la llamada democratización del Estado nació, aunque suene paradójico decirlo, otra forma de exclusión. Las masas anteriormente excluidas desde fuera por el Estado, pasaron a serlo desde dentro.

El Estado no ha podido, entonces, acompañar su proceso de expansión con un sistema que sea capaz de brindar una educación de calidad, de manera tal que la incorporación a la escuela de sectores anteriormente excluidos cumpla efectivamente un rol de igualación de oportunidades. Si bien existe evidencia de que para algunos la incorporación al sistema educativo, sobre todo universitario, ha significado un cambio al menos en términos de sus logros ocupacionales y de ingresos, en general el sistema educativo peruano sigue estando lejos de ser uno que logre igualar oportunidades. Y es que las diferentes formas de desigualdad siguen jugando un rol en la definición de los desempeños educativos de las personas.

Desentrañar la manera cómo interactúa el sistema educativo con la desigualdad es un reto de la investigación con consecuencias importantes para el país. Mejorar los desempeños de los estudiantes pobres tiene como posible consecuencia no solamente una reducción de la desigualdad, sino también una mejor formación de capital humano en general, lo cual tiene implicancias importantes para el desarrollo económico y social del país.

Dicho reto pasa por investigar tanto lo que ocurre fuera de la escuela como lo que ocurre dentro de ella. En esta oportunidad, los artículos que forman parte de este libro se ubican empíricamente en los procesos que ocurren al interior de las escuelas. Desde diversas perspectivas, todos tienen como preocupación común el investigar la manera cómo la escuela trata las diferentes formas de desigualdad***. Y hacer eso supone plantear preguntas acerca de los diferentes procesos pedagógicos que experimen-

** Benavides, M. (2003). “Los caminos de la desigualdad en la escuela peruana”. En *Boletín Análisis y Propuestas*, No 7. GRADE.

*** Dichas investigaciones fueron realizadas en el marco del proyecto “Investigación para una Mejor Educación”, auspiciado por la Fundación Ford, el cual intenta difundir la importancia de desarrollar más y mejores investigaciones educativas.

tan los estudiantes en las aulas, de la cultura de la escuela y los docentes frente a la desigualdad, de las condiciones de trabajo de escuelas de zonas pobres, entre otras. Supone, en pocas palabras, articular la discusión sobre los procesos pedagógicos, la cultura de la escuela y los docentes y la equidad.

La investigación de *Santiago Cueto, Cecilia Ramírez, Juan León y Gabriela Guerrero* estuvo orientada a analizar el impacto de las oportunidades de aprendizaje sobre el rendimiento, definido como valor agregado (diferencia en rendimiento entre inicios y fines del año escolar). Desde una perspectiva de valor agregado, el autor demuestra que los estudiantes de estratos socioeconómicos altos y los que tienen acceso a mayores oportunidades de aprender (midiendo, por ejemplo, la calidad de la retroalimentación del maestro) tienen mayores posibilidades de mejorar su logro en matemática que los de estratos socioeconómicos bajos y que aquellos que tienen menores oportunidades de aprender. El estudio concluye con recomendaciones de política, entre ellas, la necesidad de realizar intervenciones para incrementar las Oportunidades de Aprendizaje (ODA), sobre todo en lo que se refiere a elevar los niveles de demanda cognoscitiva de los ejercicios, tarea complicada si se toma en cuenta que las aulas están básicamente orientadas a resolver problemas que requieren niveles básicos de cognición, como recordar definiciones y aplicar procedimientos de manera mecánica.

El estudio de *Giuliana Espinosa* tuvo como objetivo identificar cuáles son los propósitos explicitados en el currículo intencional respecto del tema de género en cada una de las tres escuelas limeñas estatales de su muestra (entendiendo que es la escuela justamente la institución que constituye uno de los principales agentes socializadores) y cuáles son los mensajes sobre este tema que finalmente están siendo transmitidos a través de las interacciones didácticas o el currículo enseñado a los y las estudiantes. La autora demuestra que existen elementos que evidencian que no es posible dar una respuesta unívoca a la interrogante sobre el papel de la escuela frente al tema de género. Ciertas prácticas en la escuela, indica la investigadora, promueven la equidad de género, pero estas coexisten con otras que van en dirección opuesta. Señala que el tema del género no está

bien conectado entre los diferentes cursos y que solo se conecta con aquellas áreas relacionadas con aspectos sexuales o biológicos desde una perspectiva de la salud. La investigación revela también que ciertos aspectos de la misma práctica docente pueden estar permitiendo la reproducción de las desigualdades de género. Entre ellos, la poca o nula articulación entre la práctica y la reflexión docente, la práctica que no estimula el pensamiento crítico y creativo y el uso de ejemplos que refuerzan los roles de género tradicionales en el aula. Parte importante del estudio se orientó a analizar cómo los roles de género y sus estereotipos continúan reproduciéndose en la escuela y entre los estudiantes, al menos de acuerdo con el estudio de los cuadernos de trabajo y las entrevistas a profesores y estudiantes.

El estudio de *Yolanda Rodríguez* tuvo como propósito analizar las estrategias de enseñanza que implementa el o la docente de aulas multigrado y escuelas unidocentes. La autora encontró que estas escuelas son mucho más complejas de lo que se refleja en la literatura existente y que, si bien comparten gran parte de la problemática general de la escuela primaria peruana, presentan algunas singularidades. Además de su caracterización a partir del número de grados a cargo de un o una docente, se suman otras variables que la configuran, sobre todo en el caso de la escuela unidocente: la ausencia de niños en algunos grados; la composición desigual de los grados al haber concentración de matrícula en algunos y muy poca o ninguna en otros; el agrupamiento de los grados en función de la “carga docente”, donde al parecer no intervienen criterios pedagógicos; la presencia de niños con rezago que son rechazados en otras escuelas. Es decir, la definición de la escuela multigrado se amplía y se hace más compleja.

Las escuelas de este estudio, tienen características que las hacen diferentes de otras escuelas multigradas que se localizan en otras áreas rurales del país. Tienen una matrícula pequeña y están más cercanas entre sí; muchas veces se localizan a muy corta distancia una de otra. Esta cercanía permite también una relativa movilidad de la matrícula en un determinado espacio configurado por una red de centros educativos, tanto multigrados como polidocentes completos. Son sistemas educativos locales en los cua-

les los niños y niñas no están necesariamente “adscritos” a una escuela, como ocurre en la sierra andina por la distancia de los centros educativos.

Finalmente, el estudio de *Giselle Silva* tuvo por objeto dar luces acerca del valor del juego como estrategia privilegiada de evaluación del desarrollo infantil y de intervención pedagógica con niños en edad preescolar. Desde una perspectiva de equidad, buscaba investigar en niños preescolares limeños urbanos, de diferente nivel socioeconómico, las relaciones específicas entre el juego que despliegan, el entorno lúdico con el que cuentan, su desarrollo evolutivo y su madurez para el aprendizaje. La autora encontró que las oportunidades efectivas de juego, tanto en el CEI como en el hogar, guardan mayor relación con el enfoque actitudinal de las maestras y los padres de familia, que con el nivel socioeconómico y los consiguientes recursos materiales de los participantes. De igual modo, encuentra que los tipos de juego ejercidos por los niños parecen ser independientes de los entornos lúdicos específicos y de su nivel socioeconómico, y que más bien están relacionados con actividades evolutivamente relevantes que les significan nuevos aprendizajes y desarrollos. Por otro lado, el entorno lúdico físico en el hogar es la variable que más diferencias presenta según el nivel socioeconómico de las familias participantes y define en buena parte las oportunidades de juego de los niños. Sin embargo, esto no llega a tener un impacto en su juego efectivo. Los tipos, la calidad y la cantidad de juego se presentan de manera indistinta y variada en los diversos niveles socioeconómicos.

Estos cuatro artículos son, por consiguiente, una contribución para la mejor comprensión acerca de los vínculos entre los procesos pedagógicos, la cultura escolar y la equidad. Y por ello los consideramos un buen material para el análisis por parte de los investigadores pero también por parte de los funcionarios del Ministerio de Educación y de la comunidad educativa en su conjunto. Es decir, de todos aquellos interesados en lograr una escuela de calidad para todos.

Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado¹

Yolanda Rodríguez

1. Introducción

El aula multigrado, en la cual un maestro o maestra enseña a dos o más grados al mismo tiempo, constituye la realidad educativa predominante de la escuela primaria de áreas rurales en muchos países en desarrollo². En el Perú existen cerca de 24 mil centros educativos de primaria de menores multigrado, que representan el 73% de las escuelas primarias del país³. El 32,1% de la matrícula total de primaria es atendida en escuelas multigrado y 33,9% de maestros de primaria enseña en ellas. Alrededor del 90% de los centros educativos de primaria del medio rural son atendidos por docentes con más de un grado a su cargo⁴.

La escuela rural es entonces eminentemente multigrado, a semejanza de lo que ocurre en otros países de la región y de otras partes del mundo, donde las escuelas multigrado se ubican en las zonas más apartadas del territorio y

¹ El presente artículo se basa en un estudio etnográfico sobre estrategias docentes en aulas multigrado del valle de Mala, departamento de Lima, que se realizó en el segundo semestre del año 2003. El equipo de campo estuvo conformado por Verónica Boggio, Miriam Pérez y Yolanda Rodríguez. La codificación y procesamiento de la información estuvo a cargo de Inés Olivera.

² Al respecto puede consultarse el estudio internacional sobre enseñanza multigrado conducido por el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, visitando la pagina www.ioe.ac.uk/multigrade

³ Montero, C. (coord), 2002.

⁴ Oficina de Coordinación para el Desarrollo Educativo Rural, Ministerio de Educación, 2004.

atienden, principalmente, a las poblaciones rurales, indígenas y pobres⁵. Es muy probable que la ampliación de la cobertura escolar de la primaria rural alcanzada en la década pasada se haya sostenido en el incremento de escuelas atendidas por uno o dos maestros⁶.

A pesar de su extensión, la escuela multigrado no ha merecido la atención debida en la política educativa, la cual tiene como referente el modelo monogrado de la escuela primaria. Al igual que en otros países, en el Perú, ni los programas de formación de maestros, ni las propuestas de programas de desarrollo curricular de primaria han tomado en cuenta esta realidad educativa.

En países como el nuestro, la escuela multigrado resulta de la confluencia de una reducida y dispersa población escolar, de limitaciones presupuestarias y de la no disponibilidad de maestros⁷. Se encuentra generalmente en áreas rurales dispersamente pobladas: es la escolita primaria a la que asisten los niños y niñas del caserío de la costa rural, del anexo o de la comunidad de la sierra o de la selva.

La denominación escuela multigrado esconde una alta heterogeneidad de situaciones socioeducativas. Básicamente se distingue dos tipos de escuelas multigrado. Las escuelas unidocentes, en las cuales un docente conduce los procesos de enseñanza con niños de los seis grados y, adicionalmente, ejerce la dirección del centro educativo (el 38% de las escuelas primarias rurales son unidocentes) y la escuela polidocente multigrado que cuenta con dos o más docentes, pero que no son suficientes para atender a cada grado individualmente (este tipo de escuela constituye el 62% de la primaria rural).

La escuela multigrado presenta diferentes situaciones según el número de docentes con los que cuenta el centro educativo y de grados encargados a cada docente. Las situaciones más frecuentes son la escuela con un docen-

⁵ Little, A., 1995.

⁶ El crecimiento en cobertura ha estado acompañado de una caída en el gasto estatal por alumno matriculado. Véase al respecto, *La educación peruana a inicios del nuevo siglo*, Documento de Trabajo 12, MECEP, Lima: Ministerio de Educación.

⁷ En otros contextos, la enseñanza multigrado refiere a un modelo de enseñanza intencionado, diseñado con la finalidad de lograr aprendizajes de estudiantes de diferentes niveles. En este caso, el multigrado no resulta de la escasez y la pobreza.

te a cargo de todos los grados (37% del total de la multigrado) y la escuela atendida por dos docentes (31%). Solo el 18% de las escuelas tienen tres docentes, el 8% cuatro, y menos del 4% de las escuelas multigrado tiene cinco docentes.

1.1. La escuela multigrado y la equidad en la educación

La escuela rural multigrado se caracteriza también por su precaria infraestructura, pobre mobiliario y escaso equipamiento. Estas escuelas carecen de los servicios básicos: el 3% de los centros educativos cuenta con servicio de desagüe y el 9% tiene energía eléctrica; solamente el 41% de los centros educativos cuenta con servicio de agua potable⁸. Solo el 5,8% de los centros educativos rurales tiene sala de profesores; 1,6% tiene biblioteca; el 19,9% servicios higiénicos y 2,1% cuenta con un ambiente de comedor.

En las escuelas rurales la jornada escolar efectiva es menor a la establecida oficialmente; la semana escolar, generalmente, se reduce a cuatro y tres días debido a los desplazamientos de los docentes, quienes no viven en las comunidades donde trabajan. Las cinco horas establecidas para la jornada escolar no se cumplen y los horarios son bastante irregulares.

Este conjunto de características presentes en la escuela rural, aunado a la pobreza de las familias y de los entornos educativos de los niños y niñas en las áreas rurales, convergen en los rendimientos negativos del sistema escolar, cuya pérdida absoluta de matrícula entre el primero y sexto grados de primaria es de 86% en las escuelas unidocentes⁹.

La tasa de retiro en la educación primaria de menores en áreas rurales es significativamente más alta en centros educativos unidocentes (14,4%) y centros multigrado (12,4%), que en centros educativos completos (8,1%). El que los niños y niñas repitan el grado o sean retirados temporalmente por razones

⁸ Montero, op. cit.

⁹ Sepúlveda, G. 2000.

de salud o por trabajo de los padres genera la situación de la extraedad o el atraso escolar, que en nuestro país, especialmente en zonas rurales, presenta altos índices¹⁰. Se produce un círculo en el cual retiro, repitencia y extraedad se retroalimentan.

Resultados de estudios recientes sobre niveles de desempeño de estudiantes de segundo y tercer ciclos de primaria y cuarto grado de secundaria realizados por el Ministerio de Educación muestran significativas diferencias entre los rendimientos promedio de los estudiantes de las escuelas públicas y de las escuelas privadas¹¹. Estas diferencias reflejarían grandes brechas económicas y sociales y plantean un problema de equidad en el sistema educativo¹²; la escuela pública atiende aproximadamente al 90% de la población escolar de primaria y constituye la oferta educativa para los niños de los sectores pobres.

Al interior de la escuela pública se encuentra que los centros educativos en entornos urbanos obtienen mejores resultados que los ubicados en entornos rurales. Los resultados de la evaluación muestran que son significativamente mejores los resultados promedio de los estudiantes de las escuelas de Lima y Callao que los obtenidos por estudiantes de las escuelas urbanas del resto del país, y los de estos con relación a los de las escuelas rurales.

Los estudiantes de escuelas urbanas de Lima y Callao logran el nivel suficiente en la competencia evaluada en mayor porcentaje que sus pares de escuelas urbanas de provincias y de escuelas rurales. Contrariamente, el porcentaje de los que logran el nivel de desempeño por debajo del básico es mucho mayor en el grupo de escuelas rurales que en los otros dos tipos de escuelas.

¹⁰ Montero (2001) señala que más de la mitad de los niños entre tercero y sexto grados presentan atraso respecto a la edad normativa.

¹¹ Tercera Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil (en 2001), realizada por el Ministerio de Educación en una muestra representativa a escala nacional de estudiantes de centros educativos en primaria y secundaria de zonas urbanas y rurales.

¹² Espinosa, G. y A. Torreblanca, 2001.

1.2. Los maestros y maestras de las escuelas rurales multigrado

La literatura revisada plantea que, en las condiciones actuales, la escuela multigrado no está en capacidad de asegurar los aprendizajes y las competencias de niñas y niños y destaca que uno de los factores que más directamente incide en la calidad educativa de las escuelas rurales multigrado es el maestro o la maestra y su práctica pedagógica. En las precarias condiciones materiales de trabajo y sin una orientación pedagógica y metodológica para el trabajo en el aula multigrado, los docentes enfrentan serias limitaciones para conducir procesos tendientes al logro de aprendizajes de niños y niñas.

Sobre las condiciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas multigrado, en términos generales se señala lo siguiente¹³:

- el estilo de enseñanza está orientado preferentemente a la transferencia de contenidos para su memorización por los alumnos, sin diferenciar sus niveles de aprendizaje;
- la organización de la enseñanza no acude al trabajo grupal ni distingue los niveles de aprendizaje de niños y niñas;
- la actividad de los alumnos es eminentemente pasiva, limitada a la escucha de las instrucciones y al copiado;
- los contenidos de enseñanza no hacen referencia a las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas ni a sus experiencias culturales;
- la diversificación es poca o no existe y las actividades tienden a ser iguales para todos los grados.

Los maestros y maestras responden de diversas maneras a la heterogeneidad del aula multigrado desarrollando diferentes estrategias. Mientras que unos atienden a cada grado por vez asignando actividades específicas a cada grupo; otros desarrollan una misma actividad para todos los grados tratando de manejar el nivel de dificultad. Muchos optan por priorizar la atención en alguno o algunos grados, por ejemplo, en los mayores, que están por terminar la primaria, y a quienes quieren “promocionar” a la escuela secundaria. Otros atienden preferentemente a los pequeños que inician su escolarización, descuidando a los grados intermedios.

¹³ Sepúlveda, op. cit.

También hay una atención diferenciada según el avance o rezago de los niños, de manera que el docente sigue con mayor atención el ritmo de los niños más hábiles dejando de lado a los que tienen mayor dificultad y a los “atrasaditos” que, por retiro o repitencia, tienen más edad de la que corresponde al grado que cursan.

Es poco en realidad lo que se conoce acerca de cómo trabaja el o la docente de aulas multigrado. Es por ello que esta investigación se propuso analizar las estrategias que los docentes implementan para atender la enseñanza en el aula multigrado.

2. Marco conceptual

El concepto central, alrededor del cual se articula el estudio, es el de *estrategias docentes*. La literatura revisada, proveniente fundamentalmente de la pedagogía, subraya el carácter consciente e intencional de la estrategia, dirigido a un objetivo de aprendizaje que establece el docente.

Para Monereo (1999), las técnicas y los procedimientos, dos conceptos usualmente tomados como sinónimos de estrategias, se diferencian por su carácter más bien mecánico, ya que su utilización no está necesariamente ligada a un propósito de aprendizaje por quien las utiliza. Son, o pueden ser, elementos subordinados a la estrategia que los antecede; en ese sentido, la estrategia es una *guía de acciones* que hay que seguir.

Para este autor, las estrategias son siempre conscientes e intencionales y están dirigidas a un objetivo de aprendizaje. En ese sentido, la estrategia guía las acciones y es anterior a la elección de cualquier procedimiento.

Si bien otros autores no establecen esta diferenciación conceptual respecto de procedimientos por ejemplo, destacan el carácter intencional y consciente de la estrategia. Las estrategias de enseñanza son así definidas como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos¹⁴.

¹⁴ Díaz Barriga, F. y G. Hernández Rojas, 1997, p. 70.

Para el presente estudio esta concepción es fundamental dado que ubica al docente como un agente que está constantemente tomando decisiones sobre los cursos de acción a seguir en el aula multigrado.

Las estrategias son, para Eggen y Kauchak (2000), uno de los tres componentes de las *habilidades esenciales para enseñar*, cuya combinación y adaptación en el contexto del aula son decisivas en la promoción del aprendizaje de los alumnos. Estos autores señalan nueve habilidades esenciales de enseñanza. Estas son las siguientes:

- a) Las *características del docente*; si bien no son habilidades, son esenciales para fomentar el clima de aprendizaje y la motivación. Sus indicadores serían el entusiasmo; la modelización; la calidez y empatía; y, por último, las expectativas positivas. Queremos detenernos en este último aspecto, dada la importancia del concepto de *expectativa* en la presente investigación.

Las expectativas son inferencias que hacen los docentes acerca de los logros académicos de sus alumnos, basados en lo que saben o creen saber ahora de ellos; y tienen una enorme influencia sobre la conducta de los docentes respecto de sus alumnos. La idea de lo que pueden aprender los alumnos es una variable clave en la promoción de logros académicos diferenciados de los alumnos.

Estas inferencias o ideas motivan conductas diferenciadas del docente hacia sus alumnos, de modo tal, que trata mejor a los alumnos que, según él, lograrán un alto rendimiento, que a aquellos de los que espera un bajo rendimiento. Los alumnos perciben y reconocen estas diferencias que se manifiestan en el apoyo emocional, el esfuerzo y la exigencia, la frecuencia de las preguntas y la retroalimentación y evaluación. De ese modo, cuando el docente favorece a los alumnos de alto rendimiento, su interacción positiva es mayor, tiene más contacto visual, brinda orientación más directa y mayor acercamiento físico; ofrece explicaciones más claras y completas y las exige a los alumnos; hace preguntas con mayor frecuencia y otorga mayor tiempo para las respuestas. La retroalimentación es más completa y hace más elogios y menos críticas.

Para estos autores, las expectativas del docente tienen una naturaleza auto cumplidora: “los alumnos perciben que tienen menos habilidad o mérito si continuamente se les deja fuera de las discusiones o tienen interacciones con el docente que son breves o superficiales. Los alumnos perciben muy claramente las diferencias en el trato y esas diferencias pueden tener un efecto muy fuerte tanto en la motivación como en los logros”¹⁵.

De allí la importancia que cobra la identificación de las expectativas que tienen los docentes sobre sus alumnos en un aula multigrado y del modo en que estas se traducen en las distintas pautas de relación que establece con ellos, y en sus metas pedagógicas. Así, si la docente de una escuela unitaria, que trata de explicarnos cómo enseña matemáticas a los seis grupos simultáneamente, dice que “les enseña lo más importante”, necesitamos indagar qué es lo más importante para ella, y cómo esa meta de aprendizaje se funda, al menos en parte, en lo que ella piensa o diagnostica que sus alumnos pueden aprender.

- b) La *comunicación del docente* tiene una fuerte conexión con los logros del alumno. Una comunicación clara tiene cuatro elementos¹⁶:
- Terminología precisa: el o la docente define claramente las ideas, evita los términos vagos en las presentaciones y en las respuestas a las preguntas de los alumnos.
 - Discurso conectado: la clase es temática y conduce a un punto.
 - Señales de transición: afirmaciones verbales por las que comunica que una idea termina y otra comienza. Llamando la atención del alumno, aumenta la probabilidad de que se concentre en el tema de la clase.
 - Énfasis: alerta a los alumnos acerca de la información importante, centrando la atención del alumno en ella.
- c) La *organización* tiene efectos directos sobre el uso del tiempo. Buenos indicadores de la organización son el comienzo a tiempo, los materiales

¹⁵ Eggen y Kauchak, 2000, p. 42.

¹⁶ *Ibíd.*, pp. 42-43.

preparados de antemano y las rutinas establecidas. El orden de la clase también está muy relacionado con la calidad de la enseñanza y con la organización del docente. Las rutinas bien establecidas permiten dedicar más energía a enseñar que a mantener el orden y este aumenta la motivación del alumno.

- d) El *alineamiento de la enseñanza* se refiere a la coherencia entre los objetivos y las actividades de aprendizaje. La literatura revisada señala que es frecuente encontrar que los docentes tienen objetivos y actividades para el aprendizaje que no son congruentes, y que, inclusive, en algunos casos la enseñanza parece no apuntar a ningún objetivo.
- e) El *foco* atrae y mantiene la atención de los alumnos a lo largo de la actividad de aprendizaje. El foco introductorio es el conjunto de acciones que el o la docente realiza al inicio de la sesión de clase, con el objeto de motivar y atraer la atención de los alumnos y despertar su curiosidad.
- f) La *retroalimentación* consiste en la información acerca de la conducta actual que puede emplearse para mejorar el desempeño futuro. Su importancia en el mejoramiento del aprendizaje es un tema ampliamente desarrollado en la investigación pedagógica. La retroalimentación eficaz debe ser inmediata, específica, debe proveer información y tener un tono emocional positivo.
- g) El *monitoreo* es el proceso de verificación permanente de evidencias de progreso en el aprendizaje. El monitoreo contribuye especialmente al clima de apoyo y demuestra las expectativas del docente.
- h) La *revisión y cierre* resume, estructura y completa el tema tratado en clase y establece una conexión y una continuidad entre los aprendizajes, enfatizando los puntos importantes.
- i) La *indagación* consiste en la frecuencia de las preguntas, de manera equitativa y apuntalando para ayudar la producción de respuestas, con un tiempo de espera razonable.

Para la presentación de los casos estudiados, se adecuó este marco conceptual incorporando aspectos resaltantes derivados de las características del

aula multigrado, como el agrupamiento de los diferentes grados, el tiempo de atención a cada grado y el tratamiento de los contenidos con los diferentes grados que atiende el o la docente.

3. Metodología

El estudio se realizó en un valle de la costa rural al sur del departamento de Lima, en la provincia de Cañete, en la costa central del país. Se trata de un valle dedicado a la producción y comercio de la manzana, basados en la pequeña propiedad agrícola, por lo que muchos trabajan como peones en las chacras y otros en las granjas avícolas instaladas en el valle. En una zona bastante limitada del valle, se desarrolla una incipiente actividad turística que está provocando el retorno de familias jóvenes que se emplean en actividades de servicios y de pequeño comercio.

La población es, en su mayoría, hispano hablante, aunque hay algunas familias migrantes quechua hablantes procedentes de los departamentos de la sierra sur del país (departamentos de Ayacucho y Huancavelica).

El valle es regado durante todo el año por el río Mala; la cuenca presenta una heterogeneidad ecológica ya que va de los 25 metros de altitud hasta los 3 500; la costa, que comprende hasta los 800 de altitud, se caracteriza por la falta de lluvias; la temperatura oscila entre los 18 °C y los 28 °C en época de verano y entre los 14 °C y los 21 °C en invierno. En la sierra llueve en época de verano y las temperaturas oscilan entre los 0 °C y 22 °C.

El acceso a agua potable y alcantarillado es sumamente limitado (43% y 21%, respectivamente), muy por debajo del promedio del departamento de Lima (93% y 74,7%, respectivamente) y del país (66,7% y 46,2%, respectivamente). Solo el 43% de los hogares cuenta con alumbrado eléctrico. En el ámbito, el 58% de los hogares vive en pobreza, cifra apenas superada por el departamento de Huancavelica (59,1%), uno de los más pobres del país.

La proximidad de la ciudad de Lima constituye un factor de atracción para la migración de la población joven. Se calcula que, a mediano plazo, la

presión poblacional será menor que en otras zonas rurales. La tasa global de fecundidad (2,8) se refleja en el tipo de pirámide poblacional que se presenta en la zona: la base se va angostando y se ensancha la parte central, con un incremento de la población de la tercera edad¹⁷.

En la zona no hay sedes de servicios administrativos, tampoco los correspondientes al sector educación. Estos se localizan en las ciudades de Cañete o Lima, a una hora y media de viaje.

En la provincia de Cañete existen 118 centros educativos de primaria de menores de gestión estatal; de ellos, 100 se localizan en el área rural y 18 en el área urbana. Por su característica¹⁸, estos centros educativos se distribuyen de la siguiente manera:

Cuadro 1. Provincia de Cañete: Centros educativos primaria menores

<i>Área rural</i>	
100 centros educativos	42 polidocentes multigrado 23 unidocentes 35 polidocentes completos
<i>Área urbana</i>	
18 centros educativos	17 polidocentes completos 1 polidocente multigrado

En los centros educativos multigrado las situaciones más frecuentes son las escuelas con dos y tres docentes a cargo de los seis grados; el promedio de alumnos en las escuelas rurales es de 25 niños¹⁹.

¹⁷ Proyecto Sistema de Salud Participativo: Cuencas de Chilca, Mala y Omas. Lima, Instituto Huayuná, s/f.

¹⁸ Estadísticas Básicas 2002. Ministerio de Educación – Unidad de Estadística Educativa. <http://escala.minedu.gob.pe/>

¹⁹ Entrevista con el coordinador de educación primaria y responsable de educación rural de la USE 08 Cañete, julio 2003.

3.1. Las escuelas seleccionadas

En el valle en el que se realizó el estudio existen ocho centros educativos unitarios y multigrado, ubicados en los anexos rurales. Estos centros educativos forman parte de una red de escuelas rurales que quedó instalada luego del último programa de capacitación docente en el año 2002. Según la información oficial²⁰, cuatro de las ocho escuelas son unidocentes y tienen en promedio 24 alumnos; dos escuelas son atendidas por dos docentes, una por tres y otra por cuatro docentes.

Las escuelas se localizan a lo largo del camino afirmado que penetra en el valle hacia la serranía de Lima. La distancia media entre cada uno de los centros educativos es de 15 minutos en transporte público; en la margen opuesta del río se localiza otra de las escuelas de esta red.

La selección de las escuelas se hizo con un criterio de nivel de complejidad del aula que permitiera observar las estrategias de enseñanza de los docentes en diferentes situaciones de multigrado. La tipología de los niveles de complejidad según el número de grados y la correspondencia con el ciclo²¹ identifica las siguientes tipos de escuela:

- escuelas de *complejidad baja*: aula con dos grados que corresponden al mismo ciclo;
- escuelas de *complejidad media*: aulas conformadas por alumnos de tres grados en las que se combinan dos grados de un ciclo con uno de otro;
- escuelas de *complejidad alta*: aulas de cuatro a seis grados en las que un solo docente trabaja simultáneamente con todos ellos.

Se hicieron observaciones de aula y entrevistas a docentes en cinco aulas multigrado de cinco centros educativos situados en la parte baja del valle. El trabajo de campo se realizó entre agosto y noviembre del 2003. Las observaciones de aula se realizaron con el propósito de identificar las pautas que usa el o la docente para la atención de los diferentes grados; la organiza-

²⁰ Padrón de Centros Educativos 2003 del Ministerio de Educación.

²¹ Montero, op. cit.

ción de estos, el uso del espacio y de los recursos del aula y la distribución del tiempo a lo largo de la jornada escolar.

Se registraron 18 jornadas escolares completas en cinco escuelas, en un total de 90 horas de observación. Para el registro de las observaciones de aula, se utilizaron instrumentos previamente diseñados, tales como fichas de uso del tiempo, uso del espacio y uso de la pizarra; asimismo, se llevó un cuaderno de campo para cada una de las aulas observadas. Con esta información se construyeron matrices de trabajo diario para cada una de estas.

Se hizo entrevistas a los docentes de las escuelas y aulas seleccionadas con el propósito de identificar su itinerario y experiencia laboral, sus percepciones acerca del aula, sus expectativas sobre el aprendizaje de sus alumnos. Para ello se aplicó una guía de entrevista a cinco docentes, tres mujeres y dos varones, por espacio de 90 a 120 minutos cada uno. La información se codificó y procesó en AtlasTi.

En este documento se presentan, en forma resumida por razones de espacio, tres de los cinco casos estudiados. Por motivos éticos, se ha omitido el nombre de los centros educativos y de los o las maestras. Es imprescindible señalar que el trabajo de campo contó con la aceptación informada de los profesores y con su disponibilidad para aceptar nuestra presencia en sus aulas. Sin esta disposición hubiera sido imposible acercarnos a conocer algo de la complejidad y riqueza del aula multigrado.

4. Resultados

En este capítulo se presentan, a modo de descripción, tres casos de aula multigrado. Dos de ellos corresponden al nivel de complejidad alta, en los que el docente está a cargo de cuatro y seis grados, respectivamente, y la otra corresponde al nivel de complejidad baja, donde el docente atiende dos grados del mismo ciclo.

En los tres casos, las docentes son mujeres. Son aulas pequeñas, con una asistencia efectiva en la semana escolar de 12, 13 y 20 niños y niñas, respectivamente.

La presentación de los casos sigue la estructura de tres ejes descriptivo analíticos: organización, comunicación y monitoreo, y retroalimentación. Estos ejes tienen el propósito de destacar los elementos más significativos de la enseñanza en situaciones multigrado y tienen como referente la literatura previamente revisada.

4.1. Organización

Agrupamiento

Complejidad alta (seis grados). Los grados están organizados y ubicados espacialmente en el aula en dos grandes grupos: primer grado y segundo grado; y tercero y cuarto grados. La única niña de sexto grado alterna su ubicación, a veces sentada sola en una mesa, pero la mayoría de las veces junto a los niños de tercero y cuarto grados. Las pizarras, una para cada grupo de grados, ayudan a la configuración del espacio del aula.

Este agrupamiento básico de los grados se mantiene sin cambios a lo largo de toda la jornada escolar y de toda la semana. El trabajo de los niños y niñas es siempre, ya sea individual o en grupo, en el nivel de su propio grado; no hay combinaciones de grados en ningún momento de la jornada escolar.

Aunque la docente trabaje la misma área de desarrollo para todos los grados y, ocasionalmente, el tema desarrollado sea el mismo, los procedimientos, dinámicas y actividades están diferenciados para estos dos grupos desde el inicio hasta el final de la jornada escolar. Solo con ocasión de una actividad al aire libre que consistió en un recorrido por la zona arqueológica de la localidad, todos los grados participaron por igual de la observación y luego del diálogo sobre lo observado.

Complejidad alta (cuatro grados). El agrupamiento es por ciclos: tercero y cuarto grados, y quinto y sexto grados; de acuerdo con las actividades, esta pauta puede cambiar en el desarrollo de una jornada escolar o en una sesión de aprendizaje. Esta flexibilidad en el agrupamiento obedece a la evaluación de la profesora del avance de cada niño o niña, como también a un criterio de

orden y disciplina en el aula, dado que hay niños muy inquietos y los más pequeños, que son el grupo más numeroso, tienden a distraerse.

La profesora suele hacer una introducción al tema de la sesión de aprendizaje basándose en una explicación que dirige al conjunto de los niños; luego, para el desarrollo de una actividad, forma grupos, ya sea combinando grados o con grupos del mismo grado.

“Yo empiezo el mismo tema para todos... A veces trabajo solo tercero; cuarto prácticamente no existe, pongo tercero y cuarto juntos; quinto aparte o quinto y sexto juntos. De acuerdo al tema y al avance de los chicos, eso tengo que ver. De acuerdo al tema puede cambiar, pueden estar grupos homogéneos, de un solo grado o de repente uno con tercero, uno con quinto, mezclados, y de acuerdo al trabajo tengo que buscar que aprendan todos y que a la vez los niños de sexto me apoyen con la escritura de los de tercero”²².

Veamos algunos ejemplos. En una sesión de aprendizaje en la que se trata el tema del “suelo” con los cuatro grados juntos, los niños realizan un ejercicio al aire libre organizados en parejas de mayores con menores.

“Vamos a salir al campo y traer una muestra; la pareja del día jueves va a salir con la misma pareja... los de sexto deben enseñar a los más pequeños”²³.

En el campo, pide a los niños mayores que la ayuden a recoger muestras de tierra. Se puede apreciar que el trabajo en parejas de distinto grado es una pauta de agrupamiento de la profesora; lo que revela que ella ve las oportunidades de trabajar con los distintos grados y trata de aprovecharlas.

Ya en el aula, para resolver ejercicios del cuaderno de trabajo *Ciencia y Ambiente 3*, los niños se reagrupan en parejas y en grupos de tres: sexto, cuarto y tercer grados; tercero y sexto grados; sexto y quinto grados.

En una sesión de aprendizaje de lógico matemática, en cambio, trabajan ejercicios de operaciones básicas en grupos de los mismos grados; las operaciones corresponden unas a tercero y cuarto grados, y otras a quinto y sexto grados. Cuando los grupos terminan exponen para el conjunto del aula.

²² Entrevista A1.

²³ Observación / Escuela A1 30.09.04.

Otra forma de agrupamiento utilizada se da en una sesión para la elaboración de cuentos. Después de un diálogo sobre los valores motivado por la lectura de un relato, la profesora indica a los niños que se junten en parejas del mismo grado para elaborar su propio cuento. Luego los grupos exponen su trabajo. En otra jornada escolar de la semana, los niños realizan individualmente la misma tarea sobre el tema de los valores que se practican en la familia; luego de conversar sobre el tema, los niños copian unas preguntas que la profesora ha preparado en un papelógrafo.

Complejidad baja (dos grados). Los dos grados están dispuestos en dos filas de mesas de trabajo; en una están los niños y niñas de tercer grado sentados en grupos de dos y de tres; y en la otra, de igual manera, los niños y niñas de cuarto grado.

Esta separación básica de los dos grados no cambia en ningún momento de la jornada escolar. Aunque es frecuente el movimiento de los niños formando grupos de trabajo para alguna actividad específica, estos están conformados por niños y niñas del mismo grado. Solo en una ocasión la profesora propició la formación de grupos de trabajo combinando niños de los dos grados.

La profesora mantiene la separación de los grados porque considera que “siempre cuarto tiene que saber más, en cambio, los de tercero todavía”. Ella incentiva una “sana competencia” entre los grados, los menores luchan por participar más en clase o sacar mejores notas que los mayores; piensa que de esta manera, los niños aprenden más y mejor.

En el aula se utilizan, frecuentemente, dinámicas de trabajo grupal, sobre todo en las áreas de ciencia y ambiente, y comunicación integral. Los grupos de trabajo se forman para preparar un tema basado en la lectura del cuaderno de trabajo y luego exponerlo en clase, como también para elaborar un cuento que luego será leído en voz alta.

Estos agrupamientos no obedecen a ningún criterio establecido por la profesora, como podrían ser los diferentes niveles de avance de los niños: son agrupamientos libres por afinidad entre ellos. Esta es una opción de la profesora para así “no crearse un problema”²⁴.

²⁴ Entrevista C1.

El uso de tiempo y la atención a cada grado

Complejidad alta (seis grados). La jornada escolar se inicia a las 8:00 a.m. o con algunos minutos de retraso y termina a la 1:00 p.m., excepto un día de la semana que terminó una hora antes debido a que la profesora debía realizar algunos trámites.

En general, en las sesiones se desarrollan diferentes actividades desde el principio hasta el final; denotando una planificación y un relativo dominio de los objetivos y del tiempo por parte de la docente. El recreo, por ejemplo, es siempre a la misma hora (10:30 a.m.) y tiene la misma duración (30 minutos); en este tiempo, todos los niños salen del aula.

La jornada escolar se inicia siempre con la oración y formación en el patio de la escuela. Los niños y las niñas se disponen en dos filas diferentes y la docente aprovecha este tiempo para hablarles de algún tema relacionado con lo que va a ocurrir en la sesión del día o en la semana.

Ya en el aula, inicia el trabajo con cada grupo. Siempre trabajando la misma área de desarrollo con todos y, generalmente, con un tema común, la docente asigna tareas y desarrolla actividades diferentes con cada grupo. Para empezar, organiza la actividad para los niños de primero y segundo grados; desarrollando alguna explicación, dándoles las indicaciones y el material con el que van a trabajar. Una vez hecho esto, procede a hacer lo mismo con el otro grupo; usualmente, da indicaciones para un trabajo de indagación en el aula basado en una lectura del cuaderno de trabajo del área correspondiente o de una ficha previamente preparada por la docente, o la creación de un texto escrito por los niños.

El tratamiento diferenciado a la única niña de sexto grado no es muy claro, aunque esta tiende a ser asimilada a los de tercero y cuarto grados. En algunas ocasiones esta niña ha tenido una tarea diferente, por ejemplo, una lectura distinta de la que realizan los niños de tercero y cuarto; o el copiado de un texto que tiene una parte común con estos grados y otro solo para ella. Sin embargo, el ejercicio que se le exige es el mismo que hacen los niños de tercero y cuarto; la lectura en voz alta, el copiado, la creación de adivinanzas, y el mismo nivel de dificultad en los ejercicios de matemáticas. En muchas

ocasiones, esta niña permanece inactiva por largos periodos, observando en silencio lo que ocurre a su alrededor.

Una vez dadas las pautas de trabajo, la profesora supervisa a cada niño y niña, alternando su atención a cada grupo, por lapsos de 5 minutos aproximadamente.

El tiempo que la maestra otorga para el desarrollo de la tarea varía según la naturaleza de esta y el grupo para el cual está destinada. Así, los niños de tercero a sexto grados hacen lectura para indagación sobre temas y preparan una exposición en 60 minutos; crean textos en 35 minutos; hacen lectura en voz alta y diálogo sobre el contenido en 30 a 40 minutos. Los niños de primero y segundo hacen recorte de sílabas, construcción de palabras y caligrafía en periodos de 35 a 40 minutos; ejercicios de sumas en 25 minutos. El tiempo de atención a los niños de tercero a sexto grados tiende a ser mayor que el dedicado a los niños de primero y segundo; la atención a los primeros tiende a ser grupal, mientras que la atención a los más pequeños es siempre individual.

Complejidad alta (cuatro grados). La jornada empieza entre 8:00 a.m. y 8:10 a.m. con la formación y oración, y termina entre 12:50 p.m. y 1:30 p.m. El recreo es a la mitad de la jornada y tiene una duración de 30 minutos, lapso en el cual los niños toman su refrigerio en un ambiente de la escuela destinado a tal propósito.

En cada jornada se desarrolla un conjunto de actividades relacionadas con los contenidos y los temas programados. Usualmente, la jornada se inicia con un repaso previo a una evaluación escrita, o con un diálogo del trabajo del día anterior. La profesora siempre concluye la jornada anticipando lo que se trabajará en la clase siguiente, el tema y, eventualmente, también las actividades que se realizarán.

La sesión se inicia con una actividad dirigida a todo el grupo de niños; puede ser una exposición introductoria sobre el tema, un diálogo o una lluvia de ideas. Posteriormente, la profesora asigna tareas o actividades a los niños con pautas de agrupamiento, como las ya mencionadas.

El tiempo para el desarrollo varía según la naturaleza de las tareas: el repaso y la evaluación escrita toman entre 30 y 35 minutos; las exposiciones o explica-

ciones de un tema por la profesora, acompañadas de diálogo, toman entre 20 y 25 minutos. Al desarrollo de ejercicios grupales o en parejas, le asigna por lo general 60 minutos; mientras que la elaboración de cuentos ocupa entre 45 y 60 minutos. El copiado tiene un tiempo muy variado que va de 25 a 60 minutos; la lectura en voz baja 30 minutos y las exposiciones entre 10 y 20 minutos.

Mientras los niños desarrollan la tarea indicada, como resolver problemas de matemáticas, crear cuentos, responder preguntas, la profesora se acerca a cada uno de los niños o a cada grupo, según cuál haya sido la pauta.

Aun cuando encuentra ventajas en tener varios grados, la profesora es consciente de la complejidad del aula, en primer lugar, como consecuencia de las distintas edades de los niños:

“Yo tengo varios chiquitos que no se concentran; están haciendo los trabajos de grupo, a veces estoy explicando, haciendo algún experimento, ellos están jugando, están distraídos... casi no están atentos... Cuando yo les digo ¿a ver, cuál es la respuesta? ellos están en otro sitio, menos en la conversación. Eso es porque no tienen concentración, están más dedicados al juego y como son también de 7, 8 años, son más pequeños. En cambio, los de sexto son los que están más concentrados”²⁵.

Percibe también que esta complejidad se debe a las diferencias entre los niños de un mismo grado:

“...tengo un grupo de seis en tercer grado; de los seis tengo tres grupitos; uno trabaja bien, el otro término medio y el otro que está recontra mal”²⁶.

Una de sus mayores preocupaciones es la atención a los niños de sexto grado. Ella siente que se está “descuidando” porque no les da la atención debida; necesita dedicarse más a los de tercer grado porque se distraen con facilidad.

“Yo me siento un poco mal porque de los que saben me descuido; tengo un sexto que se va a secundaria y últimamente me estoy descui-

²⁵ Entrevista A1.

²⁶ Íd.

dando por dedicarme a ese grupo (de tercero) y yo debo cuidar a los que van a secundaria”²⁷.

Debe enfrentar un dilema: necesita dar atención a los más pequeños por su edad y, sin embargo, siente que no rinden del todo bien; por otro lado, descuida a los de sexto grado porque trabajan mejor solos, porque son responsables y rinden mejor.

Es el primer año que atiende en su aula al tercer grado, pues siempre ha enseñado a cuarto, quinto y sexto grados. Ella acostumbraba trabajar colocando su centro en cuarto grado e iba graduando hacia delante:

“Cuando pasan de quinto para sexto ya saben, lo único que hago es reforzamiento, depende de quinto si rinde o cómo rinde; por eso yo me pongo en cuarto; siempre he trabajado cuarto y quinto juntos, a veces quinto y sexto juntos”²⁸.

Ahora en su aula tiene un solo niño cuarto grado que está rezagado y por eso no lo puede integrar con quinto sino con tercero;

“Yo le voy a tomar hasta tercero hasta la mitad del año, de mitad de año para acá, su grado; porque en tercero se evalúa capacidades y en cuarto son competencias”²⁹.

Complejidad baja (dos grados). Las clases se desarrollan normalmente en el horario previsto de 8:00 a.m. a 1:00 p.m. Sin embargo, a semejanza de lo observado en los otros centros educativos, la jornada escolar queda recortada por otras actividades previstas por la profesora.

Aunque el tiempo del recreo es de 30 minutos, entre las 10:30 a.m. y las 11:00 a.m., no siempre este es utilizado para dar un descanso a los niños. Es común que se queden en el aula trabajando durante el recreo si no han terminado una actividad. Como los niños de tercer grado usualmente tardan más que los de cuarto en concluir las actividades, son ellos los que, por lo general, pierden este tiempo de descanso. Esto puede ser un indicador de la progra-

²⁷ Íd.

²⁸ Íd.

²⁹ Íd.

mación del tiempo por parte de la profesora; es muy probable que esta programación deba ser ajustada de modo que las actividades sean completadas en el tiempo previsto sin que se superpongan a otras.

La profesora trabaja siempre la misma área de desarrollo, los mismos temas y las mismas actividades con los dos grados. Las tareas que asigna a cada grado son básicamente las mismas; mientras los niños trabajan en la tarea, generalmente en grupo, la profesora se acerca a cada grupo para supervisar su avance. Sin embargo, esta no es una pauta, ya que en muchas oportunidades, mientras los niños están trabajando, ya sea resumiendo o elaborando textos, o resolviendo ejercicios de matemáticas, la profesora usa ese tiempo para repasar sus apuntes, consultar libros o corregir pruebas.

Las sesiones de clase suelen iniciarse con un repaso y una prueba escrita; concluida la evaluación, los niños trabajan en una tarea que deberán resolver en grupos durante un periodo que varía según la tarea; 30 minutos para elaborar un resumen y 60 minutos para elaborar un cuento. Luego los grupos exponen el producto de su trabajo, primero los de tercero y después los de cuarto grado; en ese mismo orden, la profesora trabaja preguntas y respuestas sobre los contenidos de los temas expuestos. La actividad concluye con el copiado por la profesora en la pizarra de conceptos relativos a los temas tratados.

Para otros contenidos, la actividad se desarrolla sin diferenciar los grados; por ejemplo, las exposiciones por la profesora sobre las partes del cuento, la estructura del Sol o los movimientos de la Tierra. Ella dirige la explicación e indica el copiado de un mismo texto para todos los niños.

El tiempo que toma desarrollar las actividades es muy variado: una evaluación escrita dura de 80 a 90 minutos; ejercicios de matemáticas en la pizarra o exposición de trabajos grupales duran aproximadamente 40 minutos; la creación de cuentos toma 60 minutos; el tiempo para el copiado es de 20 a 30 minutos; la explicación de un tema por la profesora toma entre 15 y 30 minutos.

Materiales preparados de antemano

Complejidad alta (seis grados). Se aprecian materiales preparados de antemano por la profesora, para uno y otro grupo, sobre todo “fichas”. Estas suelen

ser textos, dibujos fotocopiados u operaciones de matemáticas copiadas en hojas *bond* para el trabajo en el aula. Se trata de materiales que no implican mayor elaboración ya que son transcripciones de textos u operaciones tomados de algún libro de consulta.

Para la preparación de sus clases y los contenidos, utiliza diversos materiales de los que dispone en su casa; sobre todo enciclopedias como Escuela Nueva, Bruño y Nuevo Amanecer. Solo hace referencia a los libros entregados por el Ministerio de Educación cuando se le pregunta explícitamente por ellos. En el aula se observa el uso por los niños de los cuadernos de trabajo de las áreas de desarrollo, que son los textos distribuidos por el Ministerio de Educación.

El cuaderno de trabajo es utilizado por los niños de los diferentes grados para la indagación y/o la lectura en voz baja (personal social); buscar ejemplos de adivinanzas (comunicación integral); buscar ejemplos de creación de problemas (lógico matemática); o para realizar una indagación en casa (ciencia y ambiente).

Complejidad baja (dos grados). La profesora prepara sus clases ayudándose sobre todo con enciclopedias como Escuela Nueva y otros textos. Señala que utiliza inclusive libros de quinto de secundaria para preparar algunas sesiones de enseñanza, pero no menciona los libros distribuidos por el Ministerio de Educación.

“...traje un librito de secundaria para hablar del Sol, y como ahí estaba el dibujo han observado y han visto pues ‘pero es muy grande’, ‘es que eso no corresponde a nosotros’ (le dicen los niños), corresponde a secundaria pero para el gráfico si nos hace útil, ‘Ah ya señorita’. O sea así trato de trabajar”³⁰.

En el aula se observan recursos didácticos y pedagógicos que fueron distribuidos por el Ministerio de Educación (balanza, lupa, instrumentos musicales, entre otros). No obstante, en ninguna de las sesiones de clase observadas se vio que alguno de estos recursos fuera incorporado en las actividades

³⁰ Entrevista C1.

de enseñanza. La ambientación del aula es muy pobre; el sector de matemáticas es el único relativamente equipado con juegos lógicos y de otro tipo.

El recurso más utilizado por la profesora en el desarrollo de las sesiones es la pizarra, con fines de explicación y copiado de textos y preguntas que los niños deben transcribir literalmente a sus cuadernos. Los niños hacen lecturas y otras actividades para lo cual usan algunos de los cuadernos de trabajo, sobre todo el de ciencia y ambiente, tanto de tercero como de cuarto grados; solo en una ocasión utilizaron el cuaderno *Comunicación integral 3* y no se observó el uso de los cuadernos de trabajo de las áreas lógico matemática ni de personal social.

En el desarrollo de las actividades de enseñanza es posible apreciar que la profesora no ha preparado la sesión; en muchas oportunidades se la ve consultar su material. Esto genera frecuentemente espacios de tiempo en los cuales los niños se distraen y alborotan, creando un clima de desorden en el aula, mientras la profesora permanece en su escritorio consultando textos para proseguir con la sesión.

El siguiente episodio resulta ilustrativo de lo que aquí se afirma. En una sesión de clases de lógico matemática la profesora explica las unidades de tiempo para que los niños hagan ejercicios de conversión y practiquen divisiones. Ella copia en la pizarra indicaciones para que los niños hagan la conversión de segundos en minutos; esto lo hace en un lapso de 30 minutos durante el cual consulta constantemente un libro en su escritorio. Mientras tanto, los niños están alrededor del escritorio de la profesora mirando lo que está haciendo, algunos están dando vueltas por el aula y otros están copiando en sus cuadernos lo que la profesora escribe en la pizarra. En un momento, cuando ella está concentrada en su lectura, un grupo grande de niños va donde está sentada la observadora; ella le pregunta a una niña qué está haciendo la profesora, a lo que la niña responde que “está haciendo la clase, está mirando los libros y vaciando para ver que es lo que va a hacer”³¹.

Esta dinámica continúa de la misma forma hasta el término de la clase. Es interesante notar en la respuesta de la niña a la pregunta de la observa-

³¹ Observación / Escuela C1 9.10.03.

dora, la clara percepción de los niños de la improvisación de las sesiones de clase.

Es posible apreciar también cambios frecuentes de cursos de acción en el desarrollo de las sesiones por parte de la profesora, así como la superposición de acciones en el trabajo con los dos grados. Ello puede tener una estrecha relación con la improvisación de las sesiones de clases que acabamos de ver y es muy probable que tenga un efecto sobre la concentración de los niños en las actividades que desarrollan.

En la segunda sesión de clase, mientras los niños desarrollan una prueba escrita de matemáticas, la profesora comienza a ordenar el salón de clases y a repartir exámenes anteriores; en un momento se da cuenta que esto distrae a los niños y decide recoger las pruebas.

En otra oportunidad en que los niños están exponiendo su trabajo grupal sobre el universo y el sistema solar, la profesora intercala la atención a las exposiciones con la consulta a un libro con el cual se apoya para la enseñanza del tema en cuestión. En este caso, la distracción afecta la capacidad de la profesora de monitorear lo que los niños están haciendo.

En otra jornada escolar, los niños están trabajando en grupos la elaboración de cuentos; la profesora intercala la atención a cada grupo, a lo cual dedica dos o tres minutos, con la revisión de cuadernos, la corrección de pruebas y la revisión de textos de consulta sobre el tema o la actividad que está desarrollando. La impresión es que la profesora no tiene la atención puesta en lo que los niños están haciendo.

Rutinas establecidas

Las rutinas establecidas ayudan al orden de la clase y son un indicador de la organización del docente; este indicador es particularmente relevante en las situaciones de aulas multigrado, aun más en este caso por tratarse de una unidocente.

Complejidad alta (seis grados). No se observan rutinas establecidas que ayuden al mantenimiento del orden de la clase; la profesora debe dar constante-

mente las indicaciones y las pautas a los niños, denotando que no hay una interiorización por ellos de rutinas. No transfiere responsabilidades a los niños, no les delega tareas ni convoca su colaboración para el mantenimiento del orden del aula. La ausencia de carteles en la ambientación del aula sobre normas, asistencia, roles o calendario, corrobora esta afirmación.

El toque de campana, la distribución de material, el orden y limpieza del aula, la dirección de la formación o de la oración, y otras actividades que podrían hacer los niños, las asume únicamente la profesora. El ambiente del aula no es ordenado ni limpio; los niños producen y dejan basura en el aula; no colocan sus mochilas y loncheras en un lugar especial y comen durante la clase. Esto produce una sensación de desorden general frente al cual hay muy poca exigencia por parte de la profesora.

La profesora acostumbra responder inmediatamente a las demandas de atención de los niños, que gritan llamándola. Ello causa frecuentes interrupciones en el desarrollo de las explicaciones o en la supervisión del trabajo de los niños. Veamos algunos ejemplos de situaciones que se producen con frecuencia en el aula.

Como es costumbre, los niños de tercero a sexto grado son llamados para leer en voz alta un texto que han producido o que han estado leyendo en voz baja para que la profesora pueda evaluarlos; mientras, los niños de los primeros grados están copiando en sus cuadernos las palabras que la profesora escribió en la pizarra con el objeto de que reconozcan la letra “G”; pero están muy inquietos, pelean entre ellos y gritan llamando a la profesora, quien acude a atenderlos. Esto impide que ella supervise la lectura de los mayores y les dé una retroalimentación adecuada.

Complejidad alta (cuatro grados). Se observan comportamientos relativamente autónomos de los niños; es decir, estos se desenvuelven en el aula como si hubieran interiorizado normas y códigos establecidos, sin que la profesora deba necesariamente dar órdenes o indicaciones constantemente. Así, el aula tiene una dinámica claramente establecida por la profesora con una alta participación de los niños, sin que ello implique problemas de orden o de disciplina. La profesora deja ver que tiene una decisión muy clara al respecto: no permite que los niños la interrumpen cuando está desarrollando una explicación

o exposición; tampoco se ve que griten pidiéndole ayuda, sino que deben esperar su turno para que ella se acerque a darles orientación o supervisar su trabajo.

Podría decirse que es una profesora “drástica”; sin embargo, ello no cohibe la participación espontánea de los niños. Algunos padres de familia expresaron sentirse muy satisfechos precisamente porque es una profesora estricta; ellos valoran positivamente su “carácter fuerte” pues piensan que sus hijos lo necesitan para aprender. Veamos algunos ejemplos.

Al iniciar una jornada, la profesora recuerda a los niños que tienen una prueba de ciencia y ambiente, y les dice que repasen sus cuadernos. Los niños leen sus cuadernos y conversan acerca de los temas con sus compañeros de mesa; al cabo de unos diez minutos, los niños se dirigen a un lugar específico del aula donde se guardan las carpetas de materiales para tomar una hoja de papel (estas hojas las cambiarán por otras que la profesora ha traído preparadas con la prueba). Como parte del repaso, la profesora revisa la tarea que dejó el día anterior; va de mesa en mesa y pide a los niños que lean en voz alta lo que han desarrollado en sus cuadernos; luego recuerda contenidos desarrollados en sesiones anteriores. La evaluación toma unos 20 minutos durante los cuales los niños permanecen en silencio y uno que otro se acerca a preguntar algo a la profesora. Terminan la prueba y dejan la hoja sobre el escritorio de la profesora.

En la misma jornada, los niños retornan al aula después de hacer una actividad al aire libre y se disponen a hacer un trabajo grupal para lo cual la profesora indica que se reorganicen; los niños mueven sus mesas de manera que se forman grupos de trabajo para resolver los ejercicios del cuaderno de trabajo de *Ciencia y ambiente* 3. Los niños discuten y desarrollan los ejercicios prácticos.

En una sesión, luego de un repaso y evaluación de matemáticas, los niños se preparan para hacer ejercicios de solución de problemas. Se agrupan en parejas del mismo grado para resolver los problemas que ha escrito la profesora en la pizarra, escribir la respuesta en los papelógrafos para luego exponerlos; la niña encargada de materiales esa semana recoge papelógrafos que encuentra en el sector de materiales y los reparte a cada grupo.

La “pareja” de la semana que antes vimos formarse para realizar la actividad al aire libre recorriendo la comunidad y reconociendo los tipos de suelo, se forma días después para hacer la lectura en la clase de educación religiosa.

La ambientación del aula ayuda a la creación y mantenimiento de estas rutinas. Los sectores del aula están adecuadamente identificados, se encuentran ordenados y limpios, son utilizados en alguna etapa de las sesiones de clase y se observa en ellos materiales elaborados por los niños. El cartel de “responsabilidades” establece semanalmente el rol de limpieza del aula y los niños encargados se quedan efectivamente a ordenar y limpiar el salón cuando termina la jornada escolar. Los niños distribuyen y guardan material que se utiliza durante la jornada; conducen la oración y la formación al inicio de la jornada, y colocan en el periódico mural “El Noticiero” los trabajos de sus compañeros. También hay carteles de asistencia y de normas del aula como parte de la ambientación del aula.

Complejidad baja (dos grados). La profesora no convoca la participación de los niños para compartir roles y responsabilidades en el aula. Los carteles, recursos que suelen ser indicadores de la participación de los niños, están desactualizados o vacíos.

La administración del orden y la disciplina son cruciales; ya adelantamos algo de esto en acápite anterior. La profesora utiliza una vara de madera con la cual se pasea por el aula cuando supervisa el trabajo de los niños; la usa también para dar pequeños golpes en la falda, en la cabeza de los niños o en las mesas para llamarles la atención.

En otros momentos, la profesora se dedica a desarrollar explicaciones sobre un tema a un grado, mientras el otro grado permanece sin tarea, por lo que los niños se alborotan fácilmente. Para llamarlos al orden, ella apela al uso de la vara de madera, con la cual golpea las mesas de los niños.

Veamos cómo da cuenta la profesora del tema de la disciplina; resulta claro que para ella los métodos tradicionales de castigo, sometimiento a la vergüenza y la amenaza son los mejores recursos:

“Al inicio del año hacemos unas normas de convivencia que están pegadas al frente. Entonces, niño que no respeta las normas de convivencia le digo que

le voy a poner C... Por eso cuando yo los miro ya ellos ya saben... A veces los castigo con una varita en la cabecita o en la mano y ellos se ríen, 'señorita a ver', 'señorita no me dolió, ah', dicen. Yo les digo, les voy a dar duro. Un día se portaron mal y agarré la silla y los senté afuera. Entonces pasó más vergüenza, 'la próxima vez te voy a sentar en la plaza y te vas a sentar allá en la calle'. Entonces ya agarraron miedo... Estaban sentaditos, avergonzaditos, 'ustedes calladitos o quieren salir afuera', 'No, señorita'. Entonces por ahí les controlo de esa manera. O sea primero les hablo, les explico y si ya... les digo 'guerra avisada no mata gente, te estoy avisando la próxima ya te saco al parque'. Y de ese modo los controlo. Pero ya no tengo problemas, como ya ellos saben cuando ya les alzo la voz ellos se tranquilizan"³².

Esta descripción no debe ocultar, sin embargo, algunas prácticas de los niños que, si bien no caracterizan esta aula, denotan la adquisición de ciertas pautas o rutinas que resultan valiosas en la formación de los niños. El ejemplo es el siguiente: cuando los niños exponen su trabajo grupal, empiezan saludando a la profesora y a sus compañeros de clase; después se presentan diciendo el nombre del grupo y el tema que van a exponer; luego procede la exposición. Esta secuencia que, en otra de las aulas observadas vimos como algo no logrado, en esta aula se da con bastante naturalidad. Luego sale al frente un segundo grupo de niños para exponer; uno de ellos se presenta de la misma manera que el grupo anterior frente a la clase: "El tema es el Sol", dice, enseguida lee el papelógrafo.

4.2. Comunicación

Áreas de desarrollo y diversificación de contenidos

Complejidad alta (seis grados). En la semana escolar se trabajaron contenidos de las áreas de comunicación integral, personal social, matemática y ciencia y ambiente. La distribución del tiempo total de trabajo muestra que el área de desarrollo que concentró mayor tiempo de la jornada escolar fue la de comunicación integral (5 horas y 15 minutos), seguida de personal social y lógico matemática (3 horas 36 minutos y 3 horas 15 minutos, respectivamente); por último, ciencia y ambiente (2 horas).

³² Entrevista C1.

Como puede apreciarse en el cuadro, la profesora trabaja simultáneamente con todos los grados un área de desarrollo y, en lo posible, el mismo

**Cuadro 2. Contenidos por área de desarrollo:
aulas de alta complejidad (seis grados)**

Personal social		
1°, 2°	3°, 4°	6°
<i>Palabras: incendio, terremoto, huayco</i>	<i>Desastres naturales</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Repaso con el dedo y color de la palabra <i>incendio</i> • Recorte de sílabas y pegado de palabra <i>incendio</i> • Caligrafía: <i>incendio, terremoto, huayco</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del tema, diálogo sobre los desastres naturales que ocurren en la comunidad. • Indagación en parejas sobre <i>qué son y cómo pueden ser los desastres naturales</i>, con cuaderno de trabajo 3, 4 y 6. • Exposición de parejas y diálogo sobre el tema. • Copiado de respuestas corregidas. • Indicación de tarea para casa: indagar que desastres naturales han ocurrido en la comunidad. 	
Comunicación integral		
1°, 2°	3°, 4°	6°
<i>Palabra: agua</i>	<i>Adivinanzas</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Repaso con el dedo y color de la palabra <i>agua</i> • Recorte de sílabas y pegado de palabra <i>agua</i> • Copiado de palabras que inician con la letra <i>G (gato, goma)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción del tema y diálogo. • Creación de adivinanzas por cada niño/a con cuaderno de trabajo. • Lectura en voz alta de las adivinanzas. 	
Lógico matemática		
1°, 2°	3°, 4°	6°
<i>Sumas</i>	<i>Creación de problemas</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Explicación de las sumas utilizando el tablero posicional/reconocimiento de los números • Dictado y lectura de números 20 al 50, copiado en el cuaderno 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicación de procedimiento para crear problemas de matemáticas. Ejercicios con cuadernos de trabajo 3, 4. • Creación de problemas individualmente. • Planteamiento y desarrollo de problemas creados por los niños. 	

tema. Luego desarrolla los contenidos y las actividades con los grados organizados en dos grupos: primero y segundo grados de un lado; y tercero, cuarto y sexto grados de otro. Esta pauta se mantiene durante toda la jornada escolar a lo largo de la semana.

La profesora manifiesta que de esta manera ella busca aprovechar las diferentes edades de los niños en una misma actividad; piensa que puede ser ventajoso trabajar con todos los grados juntos, ya que los más pequeños se van familiarizando con los temas que trabajan los mayores.

Las actividades de lectura en voz baja y en voz alta, de elaboración de textos escritos, y de indagación y exposición son frecuentes en el desarrollo de la programación. La atención a la ortografía y a la puntuación es permanente, lo que se verifica constantemente en la presentación de textos escritos en los papelógrafos que hacen los niños prácticamente en todas las jornadas.

En el contexto de las directivas de la emergencia educativa —a raíz de los resultados de la evaluación nacional del rendimiento escolar en comunicación integral y en lógico matemática— que se dieron en esta época del año, la profesora interpreta la prioridad establecida por el sector dirigiéndose de la siguiente manera a sus alumnos:

“(el especialista ha dicho) ...deben incentivar en los niños comunicación integral y lógico matemática; que personal y ciencias vamos a ver así nomás... quiero que me aprendan a leer bien, dónde van las comas, los puntos, los signos de exclamación”³³.

Veamos cómo se da la diversificación de los contenidos con los seis grados. Durante la semana escolar, la profesora trabajó el tema de los desastres naturales: con este tema articulador desarrolló contenidos relativos a las otras áreas de desarrollo. Los contenidos estuvieron referidos a la definición de los desastres naturales e identificación de aquellos más frecuentes en la zona, como huaycos, incendios y derrumbes. En una sesión de aprendizaje, mientras que los niños de tercero, cuarto y sexto grados desarrollan preguntas

³³ Observación / Escuela B1 7.10.03.

sobre los desastres naturales basándose en una lectura del cuaderno de trabajo y preparan una exposición; los niños de primero y segundo grados trabajan con las palabras *incendio*, *terremoto* y *huayco* que surgieron de la lluvia de ideas en la introducción al tema general de la clase.

En otra sesión, esta vez dedicada a la figura de Miguel Grau por celebrarse una fecha conmemorativa, los niños de tercero, cuarto y sexto grados leen un texto sobre el personaje y se desarrolla un diálogo en torno a su contenido. Mientras, los niños de primero y segundo grados que han trabajado el día anterior con palabras que empiezan con la letra *G* escriben en sus cuadernos el nombre de Miguel Grau, colorean un dibujo del personaje y hacen una plana con la letra *G*.

En la enseñanza de matemáticas con todos los grados la pauta es similar. Los niños de tercero, cuarto y sexto grados realizan ejercicios de creación de problemas, mientras los más pequeños desarrollan sumas.

La observación de aula muestra que la diversificación que hace la profesora es por ciclos, más no hay una atención diferenciada por grados. Los niños y niñas de tercero, cuarto y sexto realizan las mismas actividades, individualmente o en parejas; y utilizan los cuadernos de trabajo correspondientes a cada grado. Esto es notable en el caso de la única niña de sexto grado, que por lo general realiza las mismas actividades que sus compañeros de tercero y cuarto. Aunque ocasionalmente la profesora indica a esta niña una asignación diferente, no se aprecia un nivel de complejidad o grado de dificultad diferenciado con respecto a lo que realizan los otros niños. Por ejemplo, ella copia el mismo texto que sus compañeros menores pero, además, debe hacer una lectura y resolver un conjunto de preguntas. En matemáticas, en cambio, la actividad de creación de problemas y el grado de dificultad de las operaciones son los mismos para tercero a sexto grados.

Complejidad alta (cuatro grados). En esta aula, en la semana escolar se trabajaron contenidos de las áreas de ciencia y ambiente, comunicación integral, lógico matemática y personal social. Las dos primeras tuvieron mayor tiempo de dedicación (4 horas 5 minutos y 3 horas 50, minutos respectivamente), seguidas de matemáticas y personal social (2 horas 50 minutos y 2 horas 30

minutos, respectivamente). Adicionalmente tienen clases de educación física, inglés para lo cual acuden dos profesoras, y educación religiosa.

Como pauta la profesora trabaja con los grados agrupados: tercero y cuarto grados de un lado, quinto y sexto de otro lado; siempre la misma

Cuadro 3. Contenidos por área de desarrollo: aulas de complejidad alta (cuatro grados)

Ciencia y ambiente	
3° y 4°	5° y 6°
<i>El aire y el suelo</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Repaso y prueba escrita sobre seres bióticos y abióticos. • Dinámica preguntas y respuestas, introducción del tema del suelo. • Actividad al aire libre por las chacras vecinas; parejas de diferentes grados. • Desarrollo de ejercicios del Cuaderno de Trabajo 3. • Explicación / desarrollo de experimento por la profesora sobre composición de la tierra. • Copiado de definiciones para 3° y 4° y de cuadro sinóptico para 5° y 6°. • Repaso y prueba escrita. 	
Lógico matemática	
3° y 4°	5° y 6°
<i>Gráfico de barras y multiplicaciones</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Prueba escrita diferenciada para 3°/4° y 5°/6°. • Desarrollo de operaciones de multiplicación (diferentes por ciclo) en grupos de 3° y 4° / 5° y 6°; y exposición. 	
Comunicación integral	
3° y 4°	5° y 6°
<i>Valores: honradez, responsabilidad, veracidad</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Repaso con todos los grados. • Lectura de cuento por la profesora, diálogo. • Elaboración de cuentos a partir de dibujo; en grupos por grados 3°/ 4° y 5°/ 6°. • Exposición de grupos, corrección de ortografía, redacción y lectura. Discusión del tema de los valores todos los grados. • Copiado de cuentos corregidos, dibujo y preguntas con todos los grados. • Explicación de la estructura de la narración: inicio, nudo y fin; con todos los grados. • Indicación de tarea: hacer un cuento; todos los grados. 	

área de desarrollo, los mismos temas y actividades simultáneamente con los dos grupos.

Al desarrollar la explicación de un tema en una exposición que dirige al conjunto de los niños, la profesora destaca o enfatiza conceptos, ideas o indicaciones para uno u otro grado. Por ejemplo, en una sesión en la que la profesora repasa con los cuatro grados contenidos del área ciencia y ambiente, refuerza los conceptos con los niños de quinto y sexto, mientras que llama la atención sobre la ortografía a los niños de tercero y cuarto:

“(dirigiéndose a los niños de quinto y sexto) ...el aire es una masa gaseosa llamada atmósfera... (y luego) ¿Cómo se escribe oxígeno? ¿Dónde lleva la tilde? En la *i*, que quede claro para 3”³⁴.

En el desarrollo de la explicación en común, va estableciendo lo que corresponde a cada grupo: “aire, entre paréntesis pongan oxígeno. Los de tercero hablen con el término aire, los de quinto y sexto oxígeno”³⁵.

El tratamiento diferenciado de contenidos por grados es muy tenue a ojos del observador; por momentos parece ser más explícito cuando las tareas asignadas contienen niveles de exigencia diferentes; pero nuevamente, la diferencia es casi de forma, como puede ser la que hay entre copiar un texto (tercero y cuarto) y copiar un cuadro sinóptico (quinto y sexto).

Complejidad baja (dos grados). En las cuatro jornadas escolares se trabajaron contenidos de las áreas de lógico matemática, ciencia y ambiente, comunicación integral y personal social. En la distribución del tiempo total, matemáticas concentró mayor tiempo de trabajo del aula (6 horas), frente a ciencia y ambiente (4 horas 25 minutos), comunicación integral (3 horas 20 minutos); al área personal social apenas se le dedicó 40 minutos de la semana escolar. Adicionalmente, los niños tuvieron una corta sesión de educación religiosa (15 minutos). En cada jornada escolar se trataron contenidos de dos a tres áreas de desarrollo; y en todas ellas se desarrollaron contenidos de ciencia y ambiente.

³⁴ Observación / Escuela A1 30.09.03.

³⁵ *Id.*

La profesora trabaja siempre con los dos grados separados; con esta organización básica de los grados organiza las sesiones de enseñanza. Trabaja una misma área de desarrollo, un tema y las mismas actividades con los dos grados; y diferencia el nivel de contenidos específicos y, ocasionalmente, el grado de dificultad de la tarea. Como la profesora explica, el criterio de esta diferenciación es el nivel de complejidad y amplitud de la información que proporciona a cada grado.

**Cuadro 4. Contenido por área de desarrollo:
aulas de alta complejidad (dos grados)**

3°	4°
Lógico matemática	
<i>Divisiones</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de divisiones (divisores de 2 dígitos y dividendos de 3). • Explicación de la profesora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de divisiones (divisores de 2 dígitos y dividendos de 4). • Explicación de la profesora.
Ciencia y ambiente	
<i>El Universo y el Sistema Solar</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura y resumen en parejas de texto sobre el <i>Sol</i> de cuaderno de trabajo <i>Ciencia y Ambiente 3</i>. • Lectura en voz alta de papelógrafos: Diálogo y explicación. • Copiado de conceptos: <i>el Sol</i> • Preguntas y respuestas sobre los contenidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura y resumen en parejas de texto sobre el <i>Universo</i> de cuaderno de trabajo <i>Ciencia y Ambiente 4</i>. • Lectura en voz alta de papelógrafos. Diálogo y explicación. • Copiado de conceptos: <i>el universo</i>. • Preguntas y respuestas sobre los contenidos.
Comunicación integral	
<i>Creación de textos</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Exposición sobre pasos en elaboración de cuentos. • Parejas de dos grados hacen cuentos sobre la base de un dibujo. • Exposición de parejas. • Copiado 	
<i>Miguel Grau'</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Copiado texto sobre Miguel Grau de Cuaderno CI 3. 	<ul style="list-style-type: none"> • Misma actividad con otro texto Cuaderno CI 3.

Por ejemplo, en matemáticas, los niños de cuarto grado deben resolver divisiones mayores (dividendos de cuatro dígitos) que aquellas indicadas para los niños de tercer grado (dividendos de tres dígitos).

En ciencia y ambiente, donde el tema general es el universo y el sistema solar, tercer grado trabaja contenidos referidos al sistema solar y cuarto grado contenidos relacionados con el tema del universo.

Sin embargo, esta forma de trabajar no constituye una pauta, pues cambia como se observa en la sesión sobre la conversión de las unidades de tiempo, donde contenidos, actividades y tareas son las mismas para los dos grados; las operaciones (divisiones) son las mismas para los dos grados así como la información trabajada sobre el tema. Igualmente ocurre en otra sesión dedicada al tema de la estructura del Sol; así como en otra ocasión en la que se trabajaron contenidos y actividades sobre la elaboración de textos.

Aunque la profesora diferencia por contenidos específicos para uno y otro grado, no es fácil identificar una diferencia cualitativa en el grado de complejidad o de exigencia de la tarea o en la profundidad del tratamiento de los contenidos. Podría decirse que hay diferenciación más no necesariamente dosificación de contenidos. En algunas ocasiones, inclusive, el nivel de exigencia que la tarea demanda aparece trastocado; por ejemplo, entre hacer una biografía (tercer grado) y responder preguntas de contenido (cuarto grado).

Definido el tema común para la sesión y contenidos específicos para cada grado, la profesora explica y expone primero a un grado y después, cuando considera que ha concluido, al otro grado. De modo parecido, las actividades de los niños tienen esta secuencia: exposiciones orales, lectura en voz alta, desarrollo de ejercicios y otras actividades; primero los niños de un grado y luego los niños del otro grado.

Por ejemplo, en la sesión en la que los niños exponen sus temas, el resultado de su trabajo es grupal (primero los de tercer grado y luego los de cuarto). La profesora revisa y corrige los textos elaborados por los niños y explica los temas para cada uno de los grados; finalmente divide la pizarra en dos y escribe los “conceptos” para cada grado y desarrolla una

dinámica de preguntas y respuestas sobre los contenidos igualmente con cada grado.

Las actividades consisten básicamente en trabajos grupales de lectura, resumen, exposición y diálogo con preguntas y respuestas sobre los temas tratados; así como elaboración de cuentos y exposiciones de los niños. La exposición consiste en la lectura de un texto preparado por los niños en un papelógrafo, seguida de preguntas de la profesora sobre el tema y corrección de errores ortográficos y signos de puntuación. La dinámica es diferente cuando se trabaja matemáticas: en este caso la profesora opta por el trabajo individual de los niños para resolver operaciones aritméticas.

El tiempo dedicado a la explicación o exposición de los temas por parte de la profesora es muy reducido, en promedio 5 minutos después de la exposición de cada grupo de trabajo. El centro de la acción de la profesora está puesto en la corrección de ortografía y signos de puntuación, y menos en la clarificación y ampliación de los contenidos o de la información. Así, el tiempo total dedicado a la exposición del trabajo de cada grupo, el diálogo sobre el tema y la explicación de la profesora, toman en promedio 30 minutos, mientras que el copiado en el cuaderno de un texto anotado en la pizarra por la profesora puede tomar hasta 50.

El estilo de enseñanza de la profesora reposa en gran medida en el traslado de información del libro a la pizarra o a los cuadernos de los niños. Los diálogos son preguntas y respuestas sobre la información vista en los libros, sin incentivar en los niños la expresión de sus saberes, más bien califica de “creencias” los relatos que ellos traen a las sesiones de aprendizaje y que son enseñanzas transmitidas por sus padres.

Veamos un ejemplo de la sesión sobre creación de textos en la cual, luego de que una niña lee en voz alta un cuento que ha creado, se da un diálogo de 5 minutos con los niños sobre este; los siguientes 45 minutos se ocupan en el copiado de un texto y preguntas sobre el relato y la explicación por la profesora acerca de su estructura: inicio, nudo y desenlace. Luego entrega a los niños dibujos para que a partir de ellos elaboren un cuento, con la estructura indicada y siguiendo los pasos: primero observar y ordenar las ideas acerca de lo que creen que está sucediendo en el dibujo; luego redactar un

borrador en una hoja³⁶. Cuando los niños exponen sus cuentos, la profesora se centra en destacar los errores ortográficos y corregirlos; finalmente los niños copian los cuentos que hicieron con las correcciones de la profesora. Lejos de ser un ejercicio creativo y lúdico, la creación de textos se ha convertido en un ejercicio formal, de atención a normas y reglas.

Clase temática

Complejidad alta (seis grados). La profesora manifiesta que prepara sus clases el día anterior sobre la base de la programación mensual donde están ya establecidas las capacidades que deberán ser trabajadas semana por semana. Ella explica que no se trata, sin embargo, de una planificación rígida, sino que depende del avance de los niños y también de los nuevos temas que podrían ir saliendo.

Las unidades de aprendizaje las prepara junto con los docentes de las otras escuelas multigrado que integran la red.

“(la unidad) no dura exactamente las cuatro semanas, se puede pasar más días, aproximadamente veinte días; pero a veces se nos pasa, no nos alcanza el tiempo a nosotros que tenemos los seis grados. Lo hacemos ya a criterio de cada centro educativo, pero sí hacemos la unidad para todos iguales... del tema de la unidad sacamos las capacidades, las actividades, lo que vamos a desarrollar; los indicadores y las estrategias ya los realiza cada docente en su centro educativo”³⁷.

Como ya se dijo, el tema eje de la semana en esta aula fue el de los desastres naturales. Se pudo apreciar que en efecto la programación consistió en el desarrollo de contenidos y actividades relacionados con este tema, que fueron trabajados sobre todo en el área personal social aunque también fueron abordados desde otras áreas.

³⁶ La profesora escribe en la pizarra los pasos para hacer creación de cuentos: 1. Observo el dibujo en la lámina. 2. Planifico y organizo mis ideas. 3. Escribo el primer borrador. 4. Intercambio de escritos. 5. Revisar y comparar. 6. Corregir la ortografía y la redacción. 7. Escribir la versión final.

³⁷ Entrevista B1.

El tema motivador, como le llama la profesora, es presentado en la primera jornada y trabajado a lo largo de la semana. La profesora centra la enseñanza en la exploración por los niños de la ocurrencia de estos fenómenos en la comunidad, su identificación y definición. Lo hace básicamente a través de actividades de trabajo grupal para la indagación en los cuadernos de trabajo, preparación de exposiciones por los niños, diálogos y copiado de textos en la pizarra, generalmente de definiciones y asignaciones para la casa.

Por ejemplo, en comunicación integral, los niños hacen lectura en voz alta de un texto que han preparado basándose en las preguntas del cuaderno de trabajo del área: el texto y las preguntas son sobre los desastres naturales. La profesora enseña a los niños la manera correcta de hacer la lectura: indicar el título, leer la pregunta y enunciar la respuesta.

El desarrollo de las sesiones deja ver que hay una secuencia en la que el punto de inicio es un diálogo con los niños sobre el tema de la sesión. La profesora muestra una gran habilidad para motivar la expresión libre de las experiencias y saberes de los niños, que incorpora en los contenidos de enseñanza. Sin embargo, esta tónica no está presente en la enseñanza de las matemáticas en la cual la profesora recurre más a la exposición que al ensayo por los propios niños.

Después del diálogo o lluvia de ideas sobre el tema, la secuencia continúa con el trabajo de grupos o de parejas para la indagación sobre un tema en el cuaderno de trabajo del área y la preparación de una exposición por los niños. Luego de la lectura en voz alta de sus trabajos, la profesora reanuda la dinámica del diálogo sobre el tema y puede agregar el copiado de algunas definiciones. Sin embargo, el cierre de la sesión de aprendizaje queda flojo, porque la información que agrega la profesora o la profundización de los contenidos por parte de ella son mínimos.

Aunque es clara la intención de la profesora de articular los contenidos alrededor de un tema eje y propiciar la participación de los niños a partir de sus experiencias, sus dificultades para lograrlo parecen tener gran relación con el manejo de información sobre los temas. Un ejemplo para graficar esta afirmación: luego de varios días de haber trabajado sobre el tema, el grupo hace una visita a la zona arqueológica próxima a la escuela; la zona sufre un

saqueo constante por lo que la visión de excavaciones y restos expuestos provoca en algunos niños la expresión “¡desastre natural!”. Esto no es aprovechado por la profesora para ampliar información, profundizar en contenidos y explicar, por ejemplo, la diferencia entre desastres naturales y aquellos provocados por la acción del ser humano.

Complejidad alta (cuatro grados). En este caso, la programación también es elaborada mensualmente por la red de centros educativos. A decir de la profesora, las estrategias son incorporadas poco a poco en el desarrollo del año académico, dependiendo del avance del grupo de niños:

“El PLANCAD estaba dirigido a los profesores de un solo grado, o sea que nosotros hemos aprendido en el camino; cada uno tiene su estrategia, no todos llegamos igual. Planificamos nuestros programas a fin de mes, hacemos nuestra programación, nuestras actividades semanales, tres o cuatro actividades por mes. Cada una hace su estrategia, mi estrategia no puede ser igual a la del profesor porque no sabemos cómo son sus niños. Yo sé cómo son mis niños y eso tenemos que evaluar, enseñamos y evaluamos porque las personas con que trabajamos no son iguales; entonces cada profesor busca su estrategia de acuerdo a los niños que tiene, nivel de aprendizaje, todas esas cosas”³⁸.

La profesora considera que la red es fundamental para mejorar como docente y que es muy importante que exista un espacio en el cual los profesores puedan aprender unos de otros y compartir sus experiencias. Confía en que se pueden hacer muchas cosas a través de la red para mejorar la calidad de la educación en los colegios de la zona como concursos y talleres.

“Es importante el intercambio de experiencias que tenemos como profesores; hay intercambio, la misma conversación, entonces ya uno aplica la experiencia de otro profesor a su manera, como te digo a su estrategia. Parece mentira pero uno aprende en el grupo, tú aprendes de mí y yo aprendo de ti. Nos ayuda bastante porque cuando estamos haciendo la programación se nos presenta una cosa, ¿cómo lo haremos? ah ¿verdad no? vamos viendo

³⁸ Entrevista A1.

alguna fallita que de repente no pensaba hacerlo así, casi tomamos las ideas de las colegas, las mejores que uno puede aplicar y que pueda ser útil”³⁹.

La observación de esta aula deja ver que en la semana escolar el tema de los valores ocupó un espacio importante de las sesiones de enseñanza; se trabajaron contenidos relacionados con este tema en las áreas de comunicación integral y personal social, así como en la sesión de educación religiosa.

Contenidos sobre los valores de veracidad, responsabilidad y honradez fueron tratados en comunicación integral para desarrollar actividades de lectura y comprensión de textos, así como elaboración de cuentos por los niños con atención en redacción, ortografía y lectura en voz alta.

En personal social se trató de los valores presentes en la familia y en la comunidad, para lo cual los niños trabajaron asignaciones e hicieron intercambio de experiencias sobre los valores practicados en la familia, tales como solidaridad, tolerancia, respeto, paz y unión.

La secuencia de las sesiones de enseñanza describe una pauta que se repite en casi todas ellas. Según esta pauta, cada sesión tiene un tema que es trabajado como ya se dijo con todos los grados. Inicia la sesión la recuperación de aprendizajes de sesiones anteriores, una lluvia de ideas o intercambio con todo el grupo; continúa con trabajo de parejas o de grupos con el libro base del área (cuaderno de trabajo), exposición de trabajos realizados por los niños y corrección por la profesora (sea de textos o de ejercicios de matemáticas); discusión y explicación por la profesora. La secuencia termina con el copiado de conceptos, definiciones o ejercicios corregidos.

Veamos, por ejemplo, la sesión en la que se trabajó el tema de los valores: los niños presentan la asignación que prepararon sobre los valores practicados en la familia, luego hay un intercambio de experiencias en el que participen activamente los niños y la sesión concluye con el copiado de un texto preparado por la profesora que trata acerca de la importancia de la práctica de los valores en la formación de los niños como futuros ciudadanos y en la construcción de una sociedad más justa.

³⁹ Íd.

El estilo de enseñanza de la profesora se caracteriza por la diversidad de actividades que introduce en el trabajo del aula, así como de escenarios. En la primera jornada de la semana el tema desarrollado en ciencia y ambiente fue el suelo y sus propiedades; primero hace un repaso del tema anteriormente tratado, para lo cual utiliza una dinámica de preguntas y respuestas sobre lo que son los seres bióticos y los abióticos; escribe en la pizarra las ideas de los niños incluyendo un error con el propósito de que ellos lo identifiquen (ha colocado *plantas* como un ejemplo de seres abióticos). A partir de la dinámica la profesora introduce el tema del día: el *suelo*. Repite la dinámica de preguntas y respuestas para recoger los saberes de los niños; cierra esta parte con una explicación. Luego el grupo hace un recorrido por las chacras cercanas a la escuela, observa el suelo y recoge muestras. En el aula, los niños, organizados en grupos mixtos, desarrollan ejercicios del cuaderno de trabajo de ciencia y ambiente al término de lo cual la profesora realiza dos experimentos para demostrar propiedades del suelo. Finalmente desarrolla una explicación en la que retoma todos los momentos de la sesión. Esta culmina con una dinámica de preguntas de comprensión sobre el tema tratado y el copiado de textos con conceptos preparados anticipadamente por la profesora.

Complejidad baja (dos grados). La profesora señala que prepara sus clases según la programación mensual que hacen a la red de centros educativos; acuerdan el tema de la unidad de aprendizaje y las cuatro actividades que desarrollará en el mes. Todas las áreas, señala la profesora, deben relacionarse con ese tema:

“...las capacidades tienen que girar alrededor del nombre principal del tema. Por ejemplo en este mes hemos agarrado ‘Cuidemos la naturaleza’, todo tiene que relacionarse con la naturaleza... De la naturaleza influye, por ejemplo, la comunicación..., todas las áreas tienen que relacionarse”⁴⁰.

Basándose en esta programación mensual, con sus actividades y capacidades, la profesora prepara las sesiones de enseñanza. Se orienta sobre los temas que va a desarrollar a lo largo del mes, según el avance de los niños. Para ella, esta forma de programar, aunque es muy trabajosa, es más ventajosa que la anterior que consistía en preparar clase por clase.

⁴⁰ Entrevista C1.

“Ya no estás todos los días, simplemente revisas algunas cosas para poder reforzarlos nada más. Es que ahora es diferente ya no es como antes; antes hacíamos diario de clase para cada día, hoy en día no. Ahora es las actividades, las estrategias; las estrategias servirán para una semana, por decir, tu agarras hoy día un curso de educación integral, si no terminaste continuas hasta que termines y de ahí tienes que relacionarlo a personal o a ciencias naturales..., tiene que relacionarse al tema”⁴¹.

En esta forma de programar, la profesora va viendo el avance de los niños y, si no lograron terminar un tema en el plazo previsto, hace una reprogramación:

“Hoy en día con esta nueva educación no hay horario; o sea, entro, hago mi dinámica y de acuerdo a lo que avance el niño tengo que hacer. Siempre claro está, ‘apúrate hijo avanza’... Antes una clase duraba 45 minutos; tú incluso en la mañana llevabas tu horario, lógico, comunicación, tal día, tal día. Hoy en día ya no es así. Por eso los niños cargan su mochilón de libros porque de repente les toca sobre el tema o así el tema esté dado, ellos siempre cargan su cuadernito porque qué pasaría si fueron más hábiles y terminaron hoy día ese tema, entonces de ahí nomás tienen que haber enlazado con comunicación, a ciencias y ambiente”⁴².

Ahora bien, lo que vimos en las sesiones de clase fue el desarrollo de temas para cada área sin que hubiera conexión alguna entre ellos. Es decir, no fue posible identificar un tema articulador a lo largo de la semana.

Lo que sí pudimos observar fue un tema trabajado a lo largo de la semana, que fue el del universo y el sistema solar, cuyos contenidos se desarrollaron en el área ciencia y ambiente. Para la creación narrativa utilizó como ejemplo un cuento tradicional y no estimuló la creación de cuentos o historias a partir de elementos como la Tierra o el Sol o los relatos de la comunidad acerca de las figuras que forman las estrellas y que los niños traen al aula.

En lógico matemática la profesora trabajó operaciones aritméticas de manera aislada, fuera de un contexto que puede resultar de la creación de problemas.

⁴¹ Íd.

⁴² Íd.

Aunque intentó vincular el tema de los movimientos de la Tierra que desarrolló en el área ciencia y ambiente, con el de la conversión de las unidades de tiempo, lo hizo mediante ejercicios sin ningún sentido práctico para los niños como se puede apreciar en la siguiente explicación dada en clase de matemáticas:

“¿Cómo transformo tiempos de mayor a menor? Para transformar tiempos de mayor a menor se multiplican las cantidades por las equivalencias. Ejemplo: convertir cuatro meses en horas”⁴³.

De manera parecida, cuando se hizo creación de textos, el foco de la profesora estuvo puesto en conceptos y en la solución de operaciones, más que en a la comprensión del concepto y del procedimiento. La explicación de la profesora tampoco fue clara, demostrando un débil manejo de tema. El resultado fue que los niños no entendieron lo que se estaba tratando en clase, tal como sus preguntas y su actitud distraída parecían revelar.

La secuencia del proceso de enseñanza varía. En matemáticas, primero los niños resuelven operaciones individualmente, luego la profesora corrige y explica. En ciencia y ambiente, primero es la lectura y elaboración del tema en grupos, luego la exposición de los niños de los textos de sus papelógrafos, seguida de una dinámica de preguntas y respuestas sobre el tema y corrección de ortografía y puntuación; la secuencia termina con el copiado de un texto resumen sobre el tema que la profesora escribe en la pizarra.

En comunicación integral, la secuencia es muy parecida a la anterior: primero los niños trabajan en grupos la creación de cuentos, luego exponen y se desarrolla una dinámica de preguntas y respuestas para concluir con un copiado.

4.3. Retroalimentación y monitoreo

Retroalimentación

Complejidad alta (seis grados).-Ya se ha visto que la profesora es muy activa, pues propicia la participación de los niños a partir de sus experiencias y

⁴³ Observación / Escuela C1 9.10.03.

saberes. Para lograrlo, usa frecuentemente preguntas abiertas y dialoga con los niños sobre los temas que le interesa trabajar. Ellos expresan con mucha libertad sus vivencias en la comunidad y sus ideas al respecto.

La profesora tiene una actitud respetuosa hacia las expresiones de los niños e incorpora sus ideas en el diálogo; ella hace explícita una valoración positiva sobre sus alumnos alentando esta participación, diciéndoles “ustedes me enseñan a mí también, mis niños me han enseñado”.

Siendo este un rasgo característico del estilo de enseñanza por el cual busca que sus alumnos aprendan los contenidos desde sus vivencias y saberes, su límite está en la amplitud de información que ella maneja y que le va a permitir o no profundizar en los temas tratados posibilitando de esta manera nuevos aprendizajes.

Vimos en acápite anteriores que en esta aula se trabajó a lo largo de la semana el tema de los desastres naturales. En una oportunidad los niños introducen el tema del maremoto como un ejemplo de desastre natural, porque recuerdan haber visto restos de conchas marinas en un paseo a la zona arqueológica; la visión de estos restos marinos les hace pensar que el mar puede llegar hasta esa altura del valle. Esto no es aclarado por la profesora y queda en los niños la idea de que efectivamente es posible lo que imaginan. Otro pasaje ilustrativo de lo que se pretende afirmar es la asociación que los niños establecieron entre los contenidos tratados en el aula sobre los desastres naturales y la observación del paisaje de la zona arqueológica afectada por los huaqueros; asociación incorrecta que no fue aclarada por la profesora.

Hemos visto también que la profesora procura que en todas las clases los niños hagan lectura en voz alta y lectura comprensiva, pero su tendencia a responder inmediatamente a las demandas y requerimientos de los niños la lleva a descuidar los momentos de atención y supervisión de la lectura, lo que limita una adecuada retroalimentación. Las exposiciones de los niños mayores y la lectura en voz alta ocurren en escenarios de aula de desorden y bulla, por lo que los niños no se escuchan entre sí ni son atendidos adecuadamente por la profesora. Esto afecta de manera especial a las dos niñas mayores del aula, quienes leen en voz mucho más baja que los niños: ello puede deberse a que

las niñas son mucho menos demandantes de la atención de la maestra e inclusive pasivas.

La profesora acostumbra dejar tareas para la casa y estas son efectivamente revisadas al inicio de la clase siguiente. En varias ocasiones la tarea da pie a la clase, porque los niños presentan lo que han hecho; sea una adivinanza, un relato, recortes de periódico o respuestas a preguntas, los niños leen la tarea y se desarrolla un diálogo sobre el tema. Si bien la profesora revisa los cuadernos de los niños, no hace, sin embargo, anotaciones en ellos, lo que revela que atiende más al cumplimiento de la tarea que al desarrollo de la misma.

Complejidad alta (cuatro grados). Por lo general la profesora siempre ofrece explicaciones y respuestas a las preguntas e inquietudes que plantean los niños. Si bien estos son muy participativos y revelan una confianza básica en su profesora, de manera que no parecen sentirse limitados para expresarse, ella tiende a imponer sus criterios de selección de los temas o intervenciones de los niños, de modo que muchas veces deja de lado o “no escucha” los intereses explicitados por ellos. Tomemos como ejemplo ilustrativo la clase en la que la profesora hace un repaso del tema del aire y sus propiedades. Uno de los niños pregunta a la profesora qué son las moléculas, a lo que ella responde casi sin prestarle atención y de una manera vaga. Es posible que en esta parte del desarrollo del tema, la profesora haya considerado que las moléculas no eran parte de los contenidos priorizados por ella.

Más adelante, en la misma sesión, trabajan acerca del tema del suelo y sus características. Dialogan sobre el cuidado del suelo y la profesora introduce el tema del uso de insecticidas y del daño que ocasionan porque “matan a los microorganismos”; uno de los niños interviene para contar algo que vio en la televisión sobre las lombrices, a lo que la profesora responde cortante que “eso es abono, humus. Estamos hablando del suelo, no del abono”⁴⁴. Luego dialogan sobre las causas de la destrucción del suelo. El tema es la tala de árboles y un niño agrega la idea de la quema de los árboles; la profesora

⁴⁴ Observación / Escuela A1 30.09.03.

desestima esta intervención pues le parece que no está directamente relacionada con el tema de la desaparición de los bosques.

La profesora decide así lo que es pertinente sobre los temas que aparecen en clase como expresión de los intereses de los niños. Una posible explicación de esta actitud sería la preocupación permanente de la profesora, porque el tiempo le resulta insuficiente para desarrollar los contenidos que programa. Esto se ha evidenciado en varios momentos de las sesiones cuando directamente apura a los niños para avanzar o terminar alguna actividad. Esta preocupación la ha explicitado también en las entrevistas: el tiempo no le alcanza porque debe enseñar a varios grados a la vez y además debe atender a los diferentes niveles en cada grado.

Veamos, a través de un ejemplo, como aparece esta tensión con relación al tiempo y a la diversidad del aula. Recordemos la sesión sobre el suelo en la que la profesora desarrolla un experimento con la finalidad de demostrar la presencia de aire: una niña pide intervenir en varios momentos para contar algo que ha visto con frecuencia en su casa donde cría conejos como en muchos otros hogares de la zona. La profesora, impaciente le da la palabra diciéndole, “rápido hija que estamos apurados”; finalmente interrumpe su relato diciéndole que “esas son creencias” e inicia un segundo experimento. Esta vez se trata de una demostración de la sedimentación de la tierra. Mostrando que ha estado atento a su cuaderno de trabajo donde se explica este procedimiento, uno de los niños le dice a la profesora, “dice aquí que hay que esperar varias horas, señorita”, ella responde “no te preocupes” y saca un recipiente que tenía preparado desde el día anterior y se lo enseña a la clase. No es que haya algo incorrecto en el proceder de la profesora: lo que se quiere destacar es que ella no se toma el tiempo suficiente para explicar cabalmente. En otra sesión de clase, los niños se preparan para una evaluación de matemáticas para lo cual la profesora ha escrito las operaciones en la pizarra. Les dice a los niños que no copien lo de la pizarra sino que “de frente ejecuten para ahorrar tiempo”⁴⁵.

⁴⁵ Íd.1.10.03.

Complejidad baja (dos grados). Hemos visto en un acápite anterior la descripción de una sesión de matemáticas en la que se está haciendo un repaso previo a una prueba de divisiones. Los niños están resolviendo en sus cuadernos unas operaciones que la profesora ha escrito en la pizarra; de pronto ella interrumpe el trabajo y decide que resuelvan en la pizarra las operaciones y va llamando por cada grado a los niños. En su llamado revela impaciencia: “ya, vamos a salir a la pizarra para avanzar más rápido”. Los niños tratan de resolver las operaciones y muestran dificultad para hacer las multiplicaciones: la profesora, que conserva el ceño fruncido y está parada con las manos en la cintura y los puños cerrados, con tono de voz fuerte, dice, “si no saben la tabla no les va a salir, no van a saber”. Entonces les explica la tabla de multiplicar utilizando los dedos. Impaciente, agrega “yo no sé, no me han estudiado, ni han repasado. Sábado y domingo juegan nomás...”.

Esta recriminación la repite durante todo el tiempo que los niños están resolviendo las divisiones en sus cuadernos y en la pizarra. Llama a otros niños a la pizarra: esta vez, tienen problemas para hacer la resta y les dice: “¡Ustedes tienen que grabarse que jamás un número menor está en la parte de atrás! ¿Puedes hacer una resta así? ¡No puedes jamás en la vida!”. Al final, concluye que no puede tomar la prueba porque han mostrado que no saben hacer las divisiones y les dice: “solamente la prueba queda para Rosa y Brian; el resto queda anulado porque no sabe nada”.

Les enseña cómo pueden ayudarse con los dedos cuando no recuerdan la tabla de multiplicar o cómo pueden utilizar conjuntos, para lo cual desarrolla una explicación mediante dibujos de círculos y puntos. Finalmente la profesora resuelve en la pizarra las divisiones con la participación de los niños que gritan las respuestas desde sus mesas de trabajo; ella va absolviendo las preguntas que le plantean los niños. En ningún momento la profesora ha dejado de emitir juicios negativos sobre lo poco o nada que saben los niños; les increpa que no estudian y que debido a ello no saben cosas supuestamente simples como la división: “la división es fácil, no se por qué se hacen un mundo ustedes”⁴⁶.

⁴⁶ Observación / Escuela C1 6.10.03.

Otra dimensión importante de la retroalimentación es el valor informativo de las respuestas de la profesora a las preguntas e inquietudes de los niños. Las respuestas de la profesora suelen carecer de los elementos de especificidad y claridad. Por ejemplo, define *sobberbia* como “es el prepotente” y pone como ejemplo a una niña que en su casa lo quiere todo para ella; o, *simpatía* como “el que le cae bien, con quien más paras”; *consideración*, como “eso es alguien que te valora, que te respeta”, y *honestidad*, diciendo “es, por ejemplo, no robar”.

Traigamos a colación nuevamente un ejemplo de una clase de matemáticas en la que explica a los niños las unidades de tiempo: les pregunta cómo medir el tiempo; los niños enuncian una serie de ideas que ella anota en la pizarra *metro, lupa, vara, centímetro, almanaque, brújula, termómetro* y va explicando qué mide cada objeto hasta quedarse con las palabras *reloj, hora y almanaque*. Luego procede a explicar la conversión de unidades de tiempo mediante divisiones y a resolver en la pizarra unos ejercicios para convertir horas en minutos y minutos en segundos. La profesora indica a los niños que conviertan cuatro meses en horas; estos parecen no comprender la explicación de la profesora y se limitan a copiar lo que ella escribe en la pizarra; de pronto, da por terminada la sesión porque recuerda que tienen catequesis.

El ambiente es de mucho desorden en el aula. La profesora hace preguntas sobre el ejercicio a diferentes niños y estos no saben contestar: “A ver Susana, ¿un minuto a cuánto equivale?” La niña se queda callada: “¿Y un año en días, cuánto será?”. Como alguien responde “20 mil”, la profesora corrige “365 días”. Vuelve a preguntar “por cuánto voy a multiplicar?” Como los niños no responden, ella dice: “Ya, por 30 ¿por qué?”. Luego, sin comprobar si los niños comprendieron la explicación, pasa a un siguiente ejercicio. Esta vez les pide que conviertan seis meses en horas. La dinámica es la misma, preguntas que la profesora hace y que los niños no saben responder; “profe y de dónde sale 24?” La profesora impaciente responde: “de donde pues tiene que ser, de horas pues de horas”. Aunque no ha terminado con el ejercicio, indica a los niños que hacen catequesis que saquen sus cuadernos de religión. En los últimos 30 minutos, la clase ha quedado dividida en dos grupos, unos hacen religión y otros terminan el ejercicio de matemáticas.

Monitoreo

Complejidad alta (seis grados). Las sesiones observadas permiten apreciar que hay una secuencia que va de la introducción al tema, mediante lluvia de ideas o diálogos, al trabajo de grupos, y luego a la exposición y explicación por la profesora. Esta es una secuencia que, como se ha visto anteriormente, la desarrolla con los ciclos mayores, mientras que con los niños de primer ciclo el trabajo es individual.

Introducido el tema de la sesión, la profesora da la consigna y la pauta de trabajo a los niños agrupados en parejas en el caso de tercero cuarto y sexto grados, lo mismo que a los niños de primer ciclo. Durante esta fase, la profesora está en permanente movimiento supervisando el trabajo de los niños, un tiempo a cada grupo. Se acerca a cada uno de los niños; observa lo que escriben o lo que leen; les hace preguntas y da orientaciones. Ella presta mucha atención a apuntalar a cada niño en su propio proceso, particularmente a los niños de primer grado.

A la profesora se la observa permanentemente atenta a cada fase del trabajo, de manera que los niños suelen estar permanentemente ocupados en alguna tarea. Sin embargo, es posible identificar que hay niños que no reciben el mismo grado de atención por la profesora. Merece ser destacado el caso particular de las niñas. A la escuela asisten regularmente tres niñas: una a primero, otra a cuarto y otra sexto grado.

La niña de primer grado es muy inquieta y “peleona”; es más pequeña que sus compañeros de grado y no está en el mismo nivel de avance porque ellos ya escriben sus nombres, reconocen las sílabas, arman palabras y son muy hábiles haciendo sumas. Ella muchas veces queda de lado cuando la profesora supervisa el trabajo de los niños: no le presta mucha atención. Situación similar ocurre con los dos niños varones de segundo grado que son mayores para su nivel y presentan retraso.

La niña de sexto grado es muy callada y tímida. Suele ocupar un sitio junto a los niños de tercer grado, aunque en ocasiones se sienta sola en otra mesa. Como llega a la escuela todos los días hora y media después de iniciadas las clases, se sienta en silencio a la espera de que la profesora se acerque

a darle la pauta de trabajo. En varias oportunidades esta niña permanece por largos periodos inactiva, observando en silencio lo que ocurre a su alrededor. Aunque en algún momento recibe efectivamente la indicación de la profesora, por lo general, esta no supervisa el avance de su trabajo, el mismo que realiza por lo general sola mientras que los demás niños trabajan en parejas.

Las dos niñas mayores hacen lectura en voz alta como los demás niños, pero, a diferencia de los varones, las niñas leen con un tono de voz muy bajo, de modo que es aun más difícil que la profesora escuche su lectura y pueda hacer las observaciones necesarias.

Hemos visto que el tema de la disciplina es central en esta aula debido en gran medida a que la profesora no establece normas de orden y tiende a responder inmediatamente a las demandas de los niños. Esto afecta su capacidad de concentración y la calidad de monitoreo del avance del trabajo de los niños. Su pauta e intencionalidad de supervisar estrechamente este proceso se ve obstaculizada por un manejo no adecuado del orden y la disciplina en el aula. Por ello, es frecuente que no concluya una explicación, interrumpa la supervisión a los grupos de trabajo o no atienda adecuadamente las exposiciones de los niños. Esto afecta de manera especial a los niños de los grados mayores, pues los más pequeños tienen un nivel y tipo de necesidad de atención mayor.

Algo que parece contradictorio con esta capacidad de la profesora de estar atenta a los procesos de los niños en el aula es que ella revela una gran incertidumbre sobre cómo incorporar esto, que es permanente, en la evaluación de los aprendizajes. Ella señala que evalúa constantemente a los niños mediante indicadores como su participación en clase, el cumplimiento de tareas y las preguntas; sin embargo, todo esto finalmente no lo considera en “la evaluación” que es semanal y mediante una ficha que ella prepara. Quizás esto se pueda explicar por su comprensión de que el niño “debe estudiar” y así “estar preparado” para ser evaluado; de esta forma la evaluación es “justa” porque se le ha dado al niño la posibilidad de prepararse.

Quizá también pueda explicarse desde su propia inseguridad acerca de lo que ella cree que logra como aprendizajes de sus alumnos: se pregunta constantemente si sus alumnos “captan” lo que ella les enseña. Pero no parece ser en primer lugar una inquietud sobre la capacidad de los niños de

aprender, sino de su propia capacidad para enseñar. Esta falta de confianza en sí misma tiene un fuerte asidero en su idea de que no puede enseñar a los seis grados a la vez.

Complejidad alta (cuatro grados). Hemos dicho que la profesora asigna tareas para la casa al final de cada sesión de clase y, al día siguiente, las revisa y corrige. De ese modo, la tarea forma parte de los contenidos trabajados en la sesión, generalmente para reforzar los aprendizajes previos o para ampliar y profundizar la información. Lo que se busca destacar es que la profesora no solo verifica si los niños cumplieron o no con la asignación, sino que revisa el desarrollo de la tarea haciendo que los niños lean para los demás lo que hicieron.

El inicio de las clases es siempre un repaso de los contenidos del tema tratado en la clase anterior; para ello la profesora utiliza una dinámica de preguntas y respuestas, recogiendo las ideas de los niños sobre los temas, ampliando información y explicando. Con frecuencia trae al presente de la clase experiencias y aprendizajes desarrollados en sesiones anteriores; de esa manera, ella busca relacionar los contenidos trabajados sobre un tema en un periodo determinado.

La profesora recurre frecuentemente al trabajo en grupos o en parejas para que los niños resuelvan algunas tareas. Después de la generación de un diálogo con todos sobre el tema que introduce en una sesión, les da la pauta de la tarea: cómo se deben agrupar, en qué consiste la tarea, con qué materiales van a trabajar y en cuánto tiempo deberán terminar. Una vez agrupados, se acerca a cada mesa de trabajo para dar orientaciones y supervisar el trabajo de los niños; también hace comentarios para todos a partir de lo que algún grupo está haciendo. Antes de que los grupos hagan la exposición de su trabajo, la profesora se asegura de hacer las correcciones necesarias.

El monitoreo del trabajo grupal se hace siguiendo un orden, en el cual supervisa los grupos de cada grado; si, por ejemplo, se han formado tres grupos de tercer grado y otros de quinto y sexto, primero supervisa a los grupos de tercero y después pasa un tiempo equivalente con los demás grupos de los otros grados.

Cuando se trata de actividades que realiza con el conjunto simultáneamente, como puede ser una explicación o una lectura, se detiene en varios momentos para hacer preguntas de comprensión de contenido.

Complejidad baja (dos grados). Hemos descrito cómo la tendencia a la improvisación de las sesiones de enseñanza en esta aula produce la pérdida de oportunidades de supervisar y hacer un seguimiento eficaz al trabajo de los niños. Hemos planteado situaciones en la que la profesora estaba revisando apuntes y anotaciones, “armando” la clase mientras los niños esperan las pautas o consignas de trabajo.

Acabamos de ver también que muchas veces la profesora no se detiene a verificar si sus explicaciones fueron o no comprendidas por los niños. Su metodología consiste en que ella resuelve los ejercicios si se trata de matemáticas, pretendiendo hacer una suerte de demostración acerca del procedimiento. Por el desorden que suele producirse, los niños se aglomeran en el escritorio de la profesora y, en muchas ocasiones, hay niños que se quedan inactivos sin que esto sea notado por la profesora.

La profesora explica que para identificar si los niños comprenden y cuánto comprenden lo que ella se propone enseñarles, recurre a la lluvia de ideas; ella está atenta a si los dos grados intervienen y qué niños están entendiendo:

“Yo a mis dos grados, las estrategias es en general para todos. ¿Solo sabes dónde le mido? En las evaluaciones y porque cuando saco la lluvia de ideas también les saco las ideas, pero ellos indican si tercero no habló o cuarto; indica en qué nos quedamos en la pizarra; la lluvia de ideas de tercero separado y de cuarto separado. Se elige las mejores ideas de la lluvia de ideas. De ahí ya se hace la clase pero siempre el mayor peso lo voy dando a cuarto y el menos a tercero⁴⁷”.

Ella evalúa el aprendizaje de los niños mediante pruebas o “fichas” que entrega en clase y complementa con una evaluación que llama permanente y que verifica por medio de las intervenciones de los niños en lo que establece como la lluvia de ideas. Sin embargo, destaca que el indicador de logro lo obtiene por la ficha de evaluación:

⁴⁷ Entrevista C1.

“...la evaluación es permanente. Por ejemplo a la semana yo sé quién sabe y quién no ha respondido. Pero para ver si han logrado o no han logrado, se da la ficha de evaluación; después de cada tema se toma. Por ejemplo, si yo termino hoy día el cuento, que lo había terminado, ya les hubiera dado una ficha, si hubiera tenido máquina, computadora les habría dado rapido. Pero como no hay, yo tengo que esperar; pasa dos días, luego van a tipear y hasta que le saque fotostática, es al día siguiente”⁴⁸.

Podemos observar nuevamente dos rasgos que distinguen el estilo de enseñanza de la profesora. Por un lado, la improvisación y el traslado de la responsabilidad fuera del campo de sus propias decisiones. Ella señala que los logros de aprendizaje de los niños dependen de su propio interés por el estudio y del apoyo e interés de los padres para que hagan las tareas y ayudarlos con ellas.

5. Conclusiones de política. Algunas ideas para la discusión

5.1. Las prácticas pedagógicas, la formación docente y la experiencia educativa

La educación rural, como área específica de problemática educativa así como de intervención de la política educativa, está cobrando recientemente mayor visibilidad en el país. Esto es en sí mismo positivo, al mismo tiempo que plantea nuevos desafíos: ¿cómo se define el “problema” de la educación rural? ¿Cómo esta definición es incorporada en el diseño y ejecución de la política educativa?

Hoy la discusión está centrada en la capacitación de los maestros de escuelas multigrado en metodologías apropiadas para esta realidad. Sin embargo la discusión ha dejado de lado la pregunta por la propia existencia de la escuela multigrado. La política educativa necesita responder qué grado de complejidad de aula es manejable y en esta definición deben considerarse las dimensiones pedagógica, cognitiva y afectiva. Sin embargo, no debe dejarse

⁴⁸ Íd.

de lado la dimensión social y ética, e ignorar que la existencia de la escuela multigrado y unidocente expresan una inequidad en el sistema educativo. Antes y durante la discusión de cómo mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje en situaciones multigrado es imprescindible plantear el asunto de la distribución de los recursos en educación.

Existe el consenso de que en esas condiciones la escuela multigrado no está en capacidad de asegurar los aprendizajes y competencias de niñas y niños. Uno de los factores que más directamente incide en la calidad educativa es el maestro o la maestra y su práctica pedagógica. En las precarias condiciones materiales de trabajo y sin una orientación pedagógica y metodológica para el trabajo en el aula multigrado, los docentes enfrentan serias limitaciones para conducir procesos de aprendizaje. Un acercamiento al aula multigrado nos revela que mucho de lo que hay en ella no le es particular; sino que están presentes características de la escuela primaria en general. Rasgos como la reducida jornada escolar; la débil preparación de los docentes en dominios del conocimiento; el activismo en el aula muchas veces carente de objetivos pedagógicos; el reducido uso de recursos didácticos; o la falta de claridad en los objetivos de enseñanza y en estrategias para alcanzar dichos objetivos.

La mayor visibilidad que la realidad educativa multigrado va cobrando recientemente en el país no debe llevar al *etiquetamiento* de la escuela rural y a tratarla como si sus condiciones de existencia no fueran parecidas a las que afectan la calidad de la educación básica en general en el Perú. El mejoramiento de la enseñanza y aprendizaje en el aula multigrado, afectando sus variables críticas, forma parte del mejoramiento de la educación básica en general.

El acercamiento al aula multigrado nos revela también que, parcialmente al menos, los elementos de diagnóstico comúnmente asumidos sobre cómo ocurren los procesos de enseñanza en la escuela no se encuentran dominando hegemonícamente las prácticas docentes. La enseñanza frontal, el copiado y las actividades puramente memorísticas, van cediendo paso a estilos de enseñanza que buscan poner en el centro al alumno, la diversificación de actividades, el trabajo grupal. Pero sobre esto, sabemos demasiado poco, y la política educativa debe empezar por reconocer mejor esta realidad.

Por ello, la capacitación y la formación en servicio debieran consistir, principalmente, en el ejercicio de autorreflexión de las prácticas educativas por parte de los agentes, los maestros. Ayudar a hacer consciente aquello que hacen y por qué lo hacen; así como qué creen que logran en sus alumnos y por qué; tal como se está dando en algunas experiencias de sistematización de buenas prácticas docentes en escuelas multigrado y unidocente promovidas por el sector público.

Los docentes disponen actualmente de una suerte de repertorio de propuestas metodológicas y didácticas. Las fuentes son diversas: la propia formación en el colegio (cómo fueron enseñados) y después en el ISP o la universidad; el ejemplo de las “buenas prácticas” observadas en otros maestros; lo que la propia experiencia de docencia valida a juicio del o de la docente; los programas oficiales de capacitación; la capacitación ofrecida por alguna organización no gubernamental. Se ha insistido bastante sobre el *cómo* enseñar; no es claro si la misma preocupación se ha puesto en el *por qué* y *para qué*.

Es común que los maestros de aulas multigrado se lamenten, con razón, de no haber sido capacitados para atender el tipo de aula que tienen a su cargo. Reclaman ser enseñados en el cómo hacer para enseñar a tres, cuatro o seis grados a la vez. No cabe duda que tienen razón en su reclamo; sin embargo, lo que se revela como fundamental de ser conocido son los procesos cognitivos, psicológicos que permiten el aprendizaje; y no se trata de capacitar en teorías del aprendizaje, sino de brindar elementos claves para comprender cómo ocurren los procesos de aprendizaje y que los maestros puedan orientar sus decisiones en el aula basados en esta comprensión. Los elementos metodológicos se ordenan y subordinan a estos otros.

5.2. La heterogeneidad del aula multigrado y su implicancia para el diseño de políticas

La educación rural remite al aula multigrado y unidocente; esta es su principal característica y a partir de la cual han de ser pensados y diseñados los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y más allá de ello, en la función de la escuela en términos de la inclusión de importantes sectores de la sociedad peruana.

El acercamiento a la escuela multigrado nos revela rápidamente las varias formas que esta presenta. A su caracterización a partir del número de grados a cargo de un(a) docente, debemos asumir otras variables que la configuran, sobre todo a la escuela unidocente: la ausencia de niños en algunos grados; la composición desigual de los grados al haber concentración de matrícula en algunos y muy poca o ninguna en otros; el agrupamiento de los grados en función de la “carga docente”, donde al parecer no intervienen criterios pedagógicos; la presencia de niños con rezago que son rechazados en otras escuelas. Es decir, la definición de la escuela multigrado se amplía y se hace más compleja.

Las escuelas que hemos conocido por este estudio tienen características que las hacen diferentes de otras escuelas multigradas que se localizan en otras áreas rurales del país. A diferencia de las escuelas multigrado de la sierra andina —donde la matrícula es mayor y la dispersión de las escuelas sigue el patrón de poblamiento—, y quizás de las escuelas de la amazonía, las escuelas multigrado que observamos en zonas similares a las de la costa central, tienen una matrícula pequeña y están más cercanas entre sí; muchas veces se localizan a muy corta distancia entre una y otra.

Esta cercanía permite también una relativa movilidad de la matrícula en un determinado espacio configurado por una red de centros educativos, tanto multigrado como polidocentes completos. Son sistemas educativos locales en los cuales los niños y niñas no están necesariamente “adscritos” a una escuela, como ocurre en la sierra andina por la distancia de los centros educativos. Eventualmente los padres de familia cambian a sus hijos a otra escuela multigrado; sea porque tienen una evaluación de la habilidad de los maestros, porque alguno de los hijos requiere de una atención especial o porque están en posibilidad de costear el gasto del transporte al centro educativo completo en el centro poblado mayor o en la capital del distrito. De otro lado, una parte importante de la población se emplea en trabajos temporales llevando con ellos a sus hijos e hijas en edad escolar.

En términos de su particularidad podemos hablar entonces, al menos, de la escuela multigrado de la costa rural, de la sierra andina y seguramente de la amazonía. Aun así, la heterogeneidad de situaciones multigrado y unidocente

desbordaría esta pretendida tipología. Sus características merecen ser tomadas en cuenta en la definición de las políticas educativas y en la ejecución de estas. En situaciones como las que pudimos conocer y que representan una forma de multigrado bastante común en la costa rural, sería posible pensar en estrategias de intervención que busquen redistribuir los recursos en un espacio delimitado por la existencia de redes de escuelas, relativamente cercanas y comunicadas.

La incorporación de una estrategia de red en la provisión de los servicios educativos en áreas rurales, como la que se refiere aquí, permitiría especializar algunos centros educativos en la atención de ciclos, al haber identificado las mejores destrezas entre los docentes de la red. Una propuesta de este tipo requiere sin duda del apoyo de los padres de familia y del compromiso de los maestros de aula y de los funcionarios de los órganos intermedios del sector, así como del concurso de los gobiernos locales. En el marco del proceso de descentralización, merece ser discutida la viabilidad y la pertinencia de propuestas de este tipo; su propósito es proveer las condiciones básicas para el desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje, donde seis grados no deben ser atendidos por un solo maestro.

5.3. La violencia simbólica y la acción pedagógica

El aula es el espacio de las decisiones del docente. En el aula multigrado, su campo de decisiones se amplía de acuerdo a la complejidad de esta; es decir, debe tomar decisiones sobre un conjunto mayor de elementos que el que enfrenta un docente en un aula monogrado. ¿Cómo organizar los procesos de enseñanza con diferentes niveles de desarrollo de los niños y niñas; con diferentes materiales? Lo que decida depende en gran medida de las destrezas del maestro o la maestra, de su compromiso con sus alumnos, de sus características personales, de su disposición para aprender. Depende también de la capacidad de la comunidad de saber pedirle cuentas de los aprendizajes de sus niños; esto a su vez depende de cuánto conozca y comprenda la comunidad acerca de lo que el maestro pretende enseñar.

Los tres casos estudiados nos muestran que la principal preocupación de las maestras es el tiempo ¿alcanzará el tiempo para enseñar a todos los grados lo que

creen las maestras que niños y niñas deben aprender? Es necesario reflexionar sobre lo que esta preocupación revela, pues el hecho es que desde ella el docente decide una forma de organizar su trabajo con los diferentes grados.

Hemos visto que la menor complejidad del aula (dos grados de un ciclo, por ejemplo) no significa que la docente lo “haga mejor”; y que la mayor complejidad (seis grados juntos) no implica necesariamente las peores condiciones para el aprendizaje. Depende en gran medida del docente, de sus destrezas, de su compromiso con sus alumnos, de sus características personales, de su disposición para aprender.

Los pocos estudios con los que contamos en la actualidad acerca del aula multigrado indican que el maestro tiende a resolver la complejidad de esta reduciéndola, agregando los grados en grupos u homogenizando al aula sobre la base de un solo grado, generalmente el grupo más numeroso. Se trata por ejemplo de organizar los seis grados en dos grandes grupos, los “pequeños” y los “mayorcitos”; al interior de cada grupo los diferentes niveles prácticamente desaparecen. O de tratar los cuatro grados como si fueran uno con diferentes niveles de desarrollo a su interior. ¿Quiénes pierden más? En las aulas que fueron parte del mencionado estudio, vimos que pierden más los niños mayores pues por su edad son menos inquietos y demandan menos del docente; las niñas por ser menos demandantes de la atención del docente; los niños con mayor rezago para quienes ya no hay tiempo; en otros casos quienes menos atención reciben, sobre todo en la escuela unidocente, son los más pequeños.

Reorganizando así el aula, el docente selecciona y prioriza los contenidos curriculares, la información y el nivel de exigencia de las tareas. Esta selección guarda también relación con las expectativas del docente acerca de lo que sus alumnos pueden aprender. Hemos visto que los maestros tienen en general bajas expectativas sobre sus alumnos; piensan que pueden lograr poco debido fundamentalmente a la falta de apoyo y de educación de los padres y madres de familia.

La violencia simbólica se expresa a través de la acción pedagógica: en la selección de contenidos curriculares (currículo oculto); la disolución de las diferencias de desarrollo de los niños de diferentes grados al tratarlos

como un solo grupo; las frecuentes interrupciones de las sesiones de enseñanza y la suspensión de jornadas escolares; el inicio tardío y el término prematuro de la jornada escolar; las reducidas horas efectivas; el dejar que pasen desapercibidos las niñas y los niños con mayor dificultad de aprendizaje. La percepción de las maestras de las pocas posibilidades que tienen sus alumnos de aprender porque son pobres, porque los padres trabajan y no ayudan, porque están mal alimentados, fundamenta la opción del docente por enseñar lo “básico” a sus alumnos y alumnas del aula multigrado. Estos significados se imponen en la acción pedagógica conduciendo a la culpabilización de los niños y niñas, así como de sus familias por el fracaso escolar. Para muchos maestros de escuelas multigrado es natural el fracaso académico de los niños, mientras que ellos no se ven como agentes sino como destinatarios deficitarios de la intervención del Estado a través de programas de capacitación de docentes en servicio.

En efecto, muchos docentes no se perciben a sí mismos y a su práctica en el aula como factores que intervienen en lo poco o mucho que aprenden sus alumnos. Los maestros y maestras identifican las debilidades de sus alumnos y alumnas pero raramente las asocian con sus propios desempeños, habilidades y carencias. Se perciben a sí mismos como destinatarios deficitarios de la política pública, y en esto pueden ser convergentes con una manera en que el Estado no concibe a este agente educativo como un destinatario portador, que constituye parte importantísima de los supuestos básicos de los programas nacionales de capacitación docente en la actualidad.

En un sentido, el aula multigrado no es solamente el resultado de la presencia de un conjunto de variables externas (falta de profesores para atender cada grado, poco alumnado, falta de recursos, pobreza del entorno). En una dimensión, el aula multigrado —asociada a la idea de escuela pobre y precaria— se reproduce a sí misma por la serie de acciones y decisiones que toma cotidianamente el docente en virtud de sus percepciones del aula y expectativas sobre sus alumnos u alumnas. A través de una serie de mecanismos (selección de los contenidos, limitación de la información, la administración del tiempo de la escuela, las bajas expectativas sobre los aprendizajes de los alumnos y alumnas), el maestro o la maestra crea y reproduce la *escuela multigrado*.

La política educativa debe incorporar entre sus finalidades, la de educar la decisión de los maestros, otorgándole referentes éticos que enmarquen su campo de decisión respecto de los procesos que conduce en el aula.

Bibliografía

- Ames, Patricia (2001). “¿Libros para todos? Maestros y textos escolares en el Perú rural”. Serie Investigaciones Breves 14. Lima: Consorcio de Investigación Económica y Social /Instituto de Estudios Peruanos.
- Antúnez, Serafín y Joaquín Gairín (1996). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Serie Pedagogía. Barcelona: GRAO.
- Asis (2001). “SBS Chilca Mala”. Lima: Ministerio de Salud.
- Cuenca, Ricardo y Sandra Carrillo (2001). “El sistema de monitoreo y evaluación del PLANCAD”. Lima: MECEP Ministerio de Educación/GTZ/KFW.
- Cueto, Santiago (2002). “Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemáticas”. Seminario Internacional Etnicidad, Raza, Género y Educación en América Latina. Lima 28-29 octubre; PREAL-GRADE-IAC.
- Cueto, Santiago, Enrique Jacoby, Ernesto Pollit (1997); “Tiempo en la tarea y actividades educativas en las escuelas rurales del Perú”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXVII, Tercer Trimestre N.3.
- Díaz Barriga, Frida y Gerardo Hernández Rojas (1997). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Dirección General de Investigación Educativa. Proyecto de Desarrollo de un Modelo Educativo para Escuelas Multigrado; “Diagnóstico y propuesta pedagógica experimental para las escuelas multigrado”. Versión Preliminar. Marzo, 2002, México. http://basica.sep.gob.mx/dgie/PDFs/V-Escuelas_multigrado.pdf
- Espinosa, Giuliana y Alberto Torreblanca (2001). “Resultados de las pruebas de comunicación y matemática de la evaluación nacional del rendimiento estudiantil”. Documento de Trabajo. Lima: UMC-MED.

- Eggen, Paul y Donald Kauchak (2000). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Escobal, J. y Javier Iguíñiz, (2000). *Balance de la investigación económica en el Perú*. Lima: CIES.
- Internacional Journal of Educational Development (2001). *Special Issue Multi-grade Teaching*. Vol. 21, No. 6, noviembre. Londres.
- Instituto Huayuná (2002). “Proyecto Sistema de Salud Participativo en las Cuenecas de Chilca, Mala y Omas”. Lima.
- Little, Angela (1995). *Multigrade Teaching. A Review of Practice and Research*. Londres: Overseas Development Administration, Serial N° 12. Enero.
- Ministerio de Educación del Perú (2002). “Ficha de observación al docente en aula multigrado”. Programa de Formación Continua de Docentes en Servicio. I Etapa de Monitoreo y Asesoría – Primaria UCAD. Lima.
- Ministerio de Educación de Chile (2002). Portada Buena Enseñanza. http://www.mineduc.cl/buena_docencia/index.htm
- Monereo, Carles (coord.) (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Montero, Carmen (coord.) (2001). “La escuela rural: Modalidades y prioridades de intervención”. Documento de Trabajo 2, Lima: MECEP/Ministerio de Educación.
- Montero, Carmen (coord.) (2002). “Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado”. Documento de Trabajo N°18. Lima: MECEP/Ministerio de Educación.
- Ramírez, Elliana (coord.) (2001). “Evolución de la escritura en niños de primer grado, escuelas unidocentes y multigrado”. Proyecto Abriendo Puertas Docentes-MED- USAID- UNICEF. Documento de Trabajo. Lima.
- Ramírez, Elliana (coord.) (2001). Uso del tiempo en escuelas unidocentes y multigrado. Proyecto Abriendo Puertas Docentes-MED-USAID-UNICEF. Informe. Lima.

- Schüssler, Renate (2001). "Nadie se quería quedar atrás. El nuevo enfoque pedagógico en las aulas. Resultados de una investigación con docentes capacitados por PLANCAD". Serie Experiencias de PLANCAD. Lima: Ministerio de Educación-GTZ-KFW.
- Schmelkes, Silvia (2001). *La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sepúlveda, Gastón (2000). *Las escuelas multigrado. Aspectos generales y propuesta metodológica*. Lima :GTZ-KFW-Ministerio de Educación.

Los artículos que forman parte de este libro tienen como preocupación común el investigar la manera cómo los procesos educativos se relacionan con distintas formas de desigualdad. La investigación de Santiago Cueto analiza la relación entre las oportunidades de aprendizaje que tienen los estudiantes (cobertura curricular, demanda cognoscitiva y retroalimentación docente), su nivel socioeconómico y rendimiento en matemáticas. El estudio de Giuliana Espinosa analiza los propósitos explicitados en el currículo intencional respecto al tema de género y cuáles son los mensajes sobre este tema que finalmente están siendo transmitidos a los y las estudiantes. El estudio de Gisele Silva investiga en niños pre-escolares limeños urbanos, de diferente nivel socioeconómico, las relaciones específicas entre el juego que despliegan, el entorno lúdico con el que cuentan, su desarrollo evolutivo y su madurez para el aprendizaje. Finalmente, el estudio de Yolanda Rodríguez analiza las estrategias de enseñanza que implementa el o la docente en diferentes contextos de aulas multigrado y escuelas unidocentes.

Estos cuatro artículos son entonces una contribución para la mejor comprensión sobre los vínculos entre los procesos pedagógicos y la desigualdad. Y por ello consideramos son un buen material para el análisis de investigadores pero también de funcionarios del ministerio de educación y de la comunidad educativa en su conjunto. Es decir, de todos aquellos interesados en lograr una escuela de calidad para todos.