

**PROYECTO “INVESTIGACIÓN PARA UNA MEJOR  
EDUCACIÓN”**

**GRADE-UPCH**

**INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN**

**HABILIDADES Y ESTRATEGIAS DOCENTES PARA LA  
PROMOCIÓN DE APRENDIZAJES EN AULAS  
MULTIGRADO**

**UN ESTUDIO DE CASOS EN ZONAS RURALES DE LIMA**

**Ana María A. Tapia Chávez**

**MAYO 2004**

## INDICE

Introducción	3
1. Planteamiento de la investigación	5
1.1 Planteamiento del problema	5
1.2 Objetivos de la investigación	8
1.3 Justificación de la investigación	8
2. Marco teórico y conceptual de la investigación	11
2.1 La formación de docentes en servicio	11
2.2 Habilidades y estrategias para la promoción del aprendizaje	13
2.3 La docencia en las escuelas multigrado: realidad y problemáticas a afrontar	23
3. Metodología de la investigación	28
4. Análisis de la información	29
4.1 Aspectos a analizar	29
4.2 Descripción y análisis de las observaciones	31
4.3 Ideas y opiniones sobre la formación docente	65
5. Reflexiones y comentarios	70
5.1 Las habilidades docentes en las aulas multigrado	70
5.2 Las estrategias didácticas en las aulas multigrado	73
5.3 A modo de síntesis	84
6. Conclusiones	88
7. Referencias	91
Anexos	94

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación se ha realizado en el marco del proyecto “Investigación para una mejor Educación” a cargo de GRADE y la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

El propósito de la misma es abordar un estudio cualitativo de las habilidades y estrategias metodológicas que se desarrollan en aulas multigrado de tres escuelas rurales del Departamento de Lima. Hemos partido del supuesto que cualquier propuesta de formación continua dirigida a docentes que trabajan en aulas multigrado, debe partir justamente de la identificación y análisis de las prácticas vigentes. Al aproximarnos a su estudio, hemos intentado identificar las potencialidades y limitaciones de este modelo organizativo de escuela, que representa el 73,0% de las escuelas primarias en el Perú, y el 90,3% de las escuelas rurales distribuidas en todo el territorio nacional.

Estas escuelas que surgieron en función de la necesidad de cubrir las demandas educativas de las zonas más apartadas del país y por la restricción de recursos económicos que permitieran la asignación de docentes para cada grado; no han contado en su concepción y diseño con una mirada pedagógica. Por lo tanto la lógica de su funcionamiento no responde a criterios basados en los requerimientos de una estrategia multigrado; de la cual ya se habla en otros países desarrollados y en vías de desarrollo. Esta situación es lo que ha hecho que estas escuelas se mantengan en una situación de marginalidad económica y educativa. Hablar de equidad en educación, supone entre varias cosas, superar estas situaciones de marginalidad que el propio sistema educativo ha venido manteniendo, al no garantizar una enseñanza de calidad en los contextos más empobrecidos.

Este problema puede y requiere ser abordado desde varios frentes: las condiciones económicas en las que operan estas escuelas, las políticas de incentivos a sus maestros, el estudio de la distribución de escuelas a nivel regional; la calidad de los servicios que ofrece y el nivel de compromiso y capacitación de sus docentes. En la presente investigación, nos centraremos en el rol del docente y en sus necesidades de formación a partir del estudio de casos.

En este informe se presenta en primer lugar el planteamiento del problema, los objetivos y las razones que desde nuestro punto de vista justifican la realización de la investigación. En segundo lugar presentamos el marco teórico y conceptual que ha servido de base para el análisis y reflexión durante el trabajo de campo. En el tercer apartado presentamos la metodología utilizada y los criterios y aspectos considerados. En cuarto lugar damos cuenta de nuestra experiencia de campo a través de la descripción y análisis de los casos observados y las entrevistas realizadas a los docentes. Finalmente a modo de síntesis presentamos nuestras reflexiones, comentarios; y conclusiones. Somos conscientes que lo recogido y analizado no puede ser generalizable a todo el

amplio espectro de aulas multigrado en el país, debido no sólo a los diversos contextos geográficos en las que se ubican, sino también a la cultura y lengua; así como a los diversos niveles de complejidad que se pueden identificar dentro de las escuelas multigrado.

Esperamos que esta investigación pueda aportar información e ideas sobre las necesidades de formación continua desde la perspectiva de los actores involucrados: los y las docentes de las aulas multigrado.

# 1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

## 1.1 Planteamiento del Problema

### a) Caracterización del problema:

Las aulas multigrado se caracterizan por la diversidad de alumnos, no sólo por el grado que cursan, sino por las naturales diferencias en los estilos de aprendizaje, habilidades, información, experiencias, y edades. En sí misma la diversidad no tendría que constituir un problema, puesto que incluso en las aulas con niños de un solo grado las diferencias individuales son innegables, aunque muchas veces pasadas por alto.

El mayor problema que enfrentan las escuelas multigrado en el Perú está en las condiciones en que se desarrollan. Sólo un 41% cuentan con servicio de agua, un 3% tiene servicio de desagüe y sólo el 9% tiene energía eléctrica<sup>1</sup>. Más grave se torna la situación si observamos que la mayor parte de los alumnos de estas escuelas vive en condiciones de pobreza y extrema pobreza (66,1% de la población rural vive en condiciones de pobreza)<sup>2</sup>.

Sin dejar de tener en cuenta la situación descrita, es preciso focalizar ahora nuestra atención en la figura del docente. La falta de preparación para una adecuada intervención pedagógica en este tipo de escuelas parte de raíz. En los planes de formación docente no suele abordarse el estudio de esta situación educativa sea en términos conceptuales o metodológicos; y son los docentes recién egresados los que suelen iniciar su carrera en estos centros.

Por otro lado aún cuando la proliferación de Institutos Pedagógicos y el acceso a facultades de Educación es cada vez más creciente<sup>3</sup>, la mayor parte de los docentes carecen de habilidades para ejercicio de la docencia en escuelas rurales, y en particular en aulas multigrado, siendo usual que una parte del grupo quede desatendido durante episodios largos de tiempo.

Si bien hay todo un esfuerzo por parte del Ministerio de Educación en producir materiales de apoyo para el aprendizaje, se observa que los docentes tienen resistencias para el uso de los mismos; ya que posiblemente su uso implica un estilo diferente de organización del trabajo. Abordaremos este tema con más detalle, pues de él derivan interesantes pistas para

---

<sup>1</sup> MONTERO, Carmen. Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado. Documento de Trabajo. MECEP. 2002. Pg. 153.

<sup>2</sup> Ibid. Pg. 156.

<sup>3</sup> Entre los docentes más jóvenes (hasta 34 años de edad), los estudios de educación universitaria alcanzan 59,5% y la obtención del título por profesionalización otorgada por una universidad representa el 16,2%. Entre los profesores mayores de 35 años, el 39,2% procede de Facultades de Educación y un 33,3% ha obtenido el título por profesionalización. (Montero, Carmen. La escuela rural. Modalidades y prioridades de intervención. MECEP. Lima 2001. Pg. 104.)

nuestro trabajo. Patricia Ames<sup>4</sup>, en una investigación cualitativa de tipo etnográfico realizada en 1999 en tres escuelas rurales, dos de ellas multigrado, detectó un uso escaso y limitado de libros y cuadernos de trabajo entregados por el Ministerio de Educación. Asimismo encontró cierta selectividad en las actividades que se realizan con los materiales privilegiándose aquellas relacionadas al ejercicio de actividades mecánicas y dejándose de lado las que promueven el diálogo, la búsqueda de información, la reflexión y la comprensión.

Al indagar por los motivos de esta situación, los docentes entrevistados manifestaron como razones: el nivel de dificultad de los libros, su inadecuación al contexto rural, la falta de capacitación y manejo, y las dificultades de la situación multigrado. Los docentes señalaron que tanto el lenguaje como los contenidos y actividades planteados eran difíciles de comprender para los niños; sin embargo también se observó que los maestros brindaban muy pocas orientaciones para su uso. Frente a esto, Ames se pregunta si acaso el rótulo de dificultad en el uso de materiales, no estaría reflejando una cierta subvaloración de los alumnos, poniéndose de manifiesto así una bajo nivel de expectativas de los docentes sobre lo que sus alumnos saben y pueden aprender.

A lo anterior se añadiría el propio nivel de dificultad de los docentes para utilizar los materiales. Un dato interesante es que si bien a nivel de discurso se encontró que los docentes consideraban que los niños debían desarrollar no solamente habilidades básicas, tuvieron dificultades para expresar con precisión el tipo de conocimientos que requerían sus alumnos, lo que a opinión de Ames sería revelador de las propias dificultades del docente para identificar y desarrollar habilidades más complejas, todo ello producto de su propia formación.

Una tercera razón señalada por los docentes para explicar el poco uso de los textos es la falta de capacitación. En las escuelas observadas durante esta investigación, se encontró que paulatinamente se han ido introduciendo algunos cambios relacionados con los enfoques pedagógicos difundidos por el Ministerio; sin embargo son varios los cambios que se exigen y no siempre les es posible integrar el uso de los materiales con las actividades que desarrolla.

De esta situación se desprende que los docentes no sólo requieren una capacitación técnica en el uso de los textos y cuadernos de trabajo, sino una reflexión sobre las habilidades que se busca lograr en los alumnos y los procesos involucrados. Es usual que los docentes utilicen los cuadernos de trabajo para el desarrollo de ejercicios, para buscar palabras, para practicar la lectura, pues son actividades conocidas por ellos; mientras que las actividades que involucran comprensión, discusión, diálogo, indagación, búsqueda de información, organización y planificación no parecen tener

---

<sup>4</sup> AMES. Patricia. ¿Libros para todos? Maestros y textos escolares en el Perú Rural. IEP. Lima 2001.

objetivos tan claros para los docentes. A ello se agrega la necesidad de trabajar con los docentes en la revisión de la imagen que tienen sobre sus alumnos y sobre sus posibilidades de desarrollar dichas habilidades, de modo que se perciba su factibilidad. Asimismo, si bien se han distribuido guías para los docentes, rara vez los consultan y prefieren capacitaciones presenciales y clases demostrativas.

Oliart<sup>5</sup>, a partir de su experiencia en investigaciones en el medio rural, señala que ha observado casos en los que aún cuando los docentes son titulados o están en proceso de adquirir su título profesional, su formación es pobre, lo que se refleja en la ausencia de recursos pedagógicos e intelectuales.

*“Por lo que hemos podido observar, los profesores no preparan sus clases, no hay mayor conexión entre los hacen un día y el siguiente. Esta falta de planificación hace más difícil el trabajo en las aulas multigrado, en las que, para ser efectivo, todo debe ser cuidadosamente preparado. En general, se hace evidente que los docentes no tienen pautas claras para el trabajo en aulas multigrado. La rutina habitual; una vez que están en el aula luego de la formación, es llamar lista y comenzar a escribir en la pizarra, ya sea para que los niños copien un texto o para que resuelvan, luego de la formación, es llamar lista y comenzar a escribir en la pizarra para que los niños copien. De este modo, la pizarra y los cuadernos se convierten en el centro de la actividad pedagógica que ocurre en las aulas. (...)”.*

Sin dejar de lado que las condiciones de trabajo y del mismo docente como profesional son críticas, es innegable que un factor que impide la mejora de la calidad educativa es el propio docente como facilitador de procesos de aprendizaje. Al parecer ni su formación inicial ni las capacitaciones que recibe han logrado ofrecerle alternativas para una adecuada intervención en aulas multigrado.

## b) Enunciado del problema

¿Qué habilidades y estrategias docentes contribuyen a generar oportunidades de aprendizaje para los alumnos de aulas multigrado y qué características han de tener los programas de formación continua de maestros que laboran en aulas multigrado a fin de potenciar el rol docente como promotor de aprendizajes?

Preguntas orientadoras:

- *¿Qué habilidades y estrategias docentes permiten generar mejores oportunidades de aprendizaje para los alumnos de aulas multigrado?*
- *¿Qué concepciones tienen los docentes de aulas multigrado sobre cómo aprenden sus alumnos?*
- *¿Qué piensan los docentes de aulas multigrado acerca de cuál debe ser su rol para promover el aprendizaje?*

---

<sup>5</sup> OLIART, Patricia. “¿Qué podemos aprender de las escuelas rurales? Reflexiones acerca de los dilemas de la escuela rural en la sierra peruana”. En: Escuelas que aprenden y se desarrollan. 1er Seminario internacional investigación para una mejor educación”. Octubre 2001. UPCH.

- ¿Qué estrategias didácticas consideran los docentes deben ser utilizadas en sus aulas multigrado?
- ¿Cuáles son las necesidades de formación percibidas por los docentes de aulas multigrado para lograr generar aprendizajes en sus alumnos?
- ¿Qué criterios se deben tener en cuenta en el diseño de una propuesta de formación continua que contribuya al perfeccionamiento en el trabajo en el aula multigrado de los actuales docentes?

## 1.2 Objetivos de la investigación

- Identificar las habilidades y estrategias docentes que permiten generar mejores oportunidades de aprendizaje para los alumnos de aulas multigrado.
- Identificar las concepciones que tienen los docentes sobre el aprendizaje, su rol como promotor del mismo; y las estrategias didácticas que consideran deben ser utilizadas en el aula multigrado; y establecer su relación con las prácticas observadas.
- Identificar las necesidades de formación continua de los docentes de aulas multigrado y proponer el diseño de un programa de formación en habilidades y estrategias docentes<sup>♦</sup>.

## 1.3 Justificación de la investigación

El presente estudio se enmarca en la preocupación social sobre cómo lograr que la educación se convierta en un factor de equidad social. En América Latina<sup>6</sup> sus posibilidades de concreción son aún escasas frente a los enormes déficits sociales y educativos acumulados. Las mayores posibilidades de educabilidad están aún lejos de ser alcanzadas por estudiantes en situación de pobreza, que viven en ambientes familiares sin estímulo afectivo, lúdico e intelectual y con niveles precarios de calidad de vida. Sólo a través de una política orientada a generar mayor equidad en las oportunidades puede evitar que las reformas educativas refuercen las brechas existentes. No es sólo un asunto de cobertura, se trata de *compensar diferencias en aquellos lugares en los que existe debilidad profesional y de gestión para asumir las propuestas*.

De allí que nuestro interés se vincule al estudio de las prácticas educativas en las aulas multigrado, la cual constituye en nuestro país el modelo organizativo mayoritario de la escuela primaria en áreas rurales (73% de las escuelas primarias son multigrado y el 90% de las escuelas primarias rurales son multigrado<sup>7</sup>). Su origen ha respondido a la falta de

---

<sup>♦</sup> El diseño de un programa de formación en habilidades y estrategias para aulas multigrado se trabajará en una segunda etapa de esta investigación.

<sup>6</sup> RIVERO, José. Educación y exclusión en América Latina. Tarea. Lima 1999.

<sup>7</sup> MONTERO, Carmen. Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado. Documento de Trabajo. MECEP. Lima 2002. Pg. 147.



recursos para el financiamiento, más que a un criterio pedagógico. En su mayoría, tal como vienen funcionando actualmente, son evaluadas como "*un modelo de escuela marginal para los excluidos*"<sup>8</sup>, sin embargo existen razones para afirmar que "*no son escuelas intrínsecamente malas sino inadecuadamente atendidas*"<sup>9</sup>, por lo que con la mejora de sus condiciones sería posible ofrecer una educación de mejor calidad.

Actualmente, en el caso del Perú las tasas de escolaridad en niños entre 6 y 11 años en áreas rurales alcanzan valores entre el 95 y el 98%<sup>10</sup>, sin embargo el nivel de atraso escolar aún es alto. Considerando un rango de dos años como "*edad adecuada*" para cada grado, se observa que mientras que en el primer grado de primaria 71,1% de niños tenían la edad adecuada, en tercer grado esta proporción desciende a 43,1% y a 42,5% al finalizar la primaria<sup>11</sup>.

Si bien son varios los factores que determinan la calidad del servicio educativo en las aulas multigrado, en la presente investigación deseamos centrarnos en el rol del docente como facilitador de aprendizajes y sus necesidades de formación.

Partimos del supuesto que si bien es cierto hay deficiencias en los procesos de enseñanza- aprendizaje, también ha de ser posible identificar estrategias y habilidades docentes que se adecuan a las necesidades de las aulas multigrado; y que no provienen necesariamente de lo aprendido en sus centros de formación inicial, sino sobre todo de la práctica cotidiana en el aula.

Asimismo, diversos autores e investigaciones (Reimers,2003; Imbernón;2002; Sepúlveda,2000; Ames, 2004; Inostroza, 2002; Torres,2003) entre otros, coinciden en señalar la importancia de articular las propuestas de formación y capacitación docente con la práctica real de quienes día a día enfrentan la tarea de enseñar.

*"aprender a enseñar no tanto en base a grandes teorías, de las que se espera prescribir normas de desempeño docente si no más bien el aprendizaje a enseñar se basa en la descripción de las prácticas de los mejores maestros. (.....) Proceso donde intervienen perspectivas filosóficas, enseñanzas de ensayo y error, creencias personales, los principios de formación profesional -en caso de que se haya contado con alguna, memoria personal, una activa noción de lo que es curricularmente relevante y pertinente a la circunstancia concreta de los alumnos y, creemos, también se incluyen los principios de acción que se*

---

<sup>8</sup> *Ibid.* Pg. 145

<sup>9</sup> *Ibid.* Pg. 146

<sup>10</sup> MONTERO, Carmen. La escuela rural: Modalidades y prioridades de intervención. Documento de Trabajo. MECEP. Lima 2001. Pg. 75

<sup>11</sup> *Ibid.* Pg. 82.

*reciben e intercambian en los encuentros con otros docentes*<sup>12</sup> (el subrayado es nuestro)

Por ello, la efectividad de las capacitaciones se hará posible en la medida que nos acerquemos al conocimiento de las prácticas docentes y sobre todo que los propios docentes puedan explicitar sus propias teorías para analizarlas críticamente. En el caso de las aulas multigrado y la complejidad de su organización y las exigencias que plantea al docente, se hace urgente conocer cómo los docentes enfrentan esta situación en su labor cotidiana, y a partir de allí proveer información para el diseño de procesos y estrategias de capacitación pertinentes.

---

<sup>12</sup> “El aula reformada. Buenas prácticas de actualización y buenas prácticas docentes en cuatro países latinoamericanos”. Red Latinoamericana de Información y Educación. 2000. p.3.

## 2. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

### 2.1 La formación de docentes en servicio:

Existe una amplia documentación sobre las nuevas perspectivas en la formación del profesorado, en muchas propuestas se asume como puntos comunes la importancia de abordar la formación del profesorado desde un enfoque "hermeneúutico-reflexivo" o enfoques orientados a "la indagación y enseñanza reflexiva"<sup>13</sup>, el "aprendizaje de la enseñanza desde la perspectiva crítica"<sup>14</sup> que conlleven a un profesionalismo docente relacionado a su capacidad de reflexión e investigación en sobre la práctica. Es más, hay quienes sostienen que es necesario pensar en una "reprofesionalización":

*" la demanda de profesionalización es insuficiente frente a esta situación porque podría dar lugar a pensar que hay que garantizar la mejor adquisición de las habilidades normalizadas que surgieron para satisfacer determinadas necesidades y demandas planteadas a las escuelas en los orígenes de la profesión y que, aunque fuesen dominadas por todos los profesores en ejercicio, hoy serían inapropiadas. Se trata de "reprofesionalizar", de construir desde aquellas habilidades y desde las representaciones a ellas asociadas, tamizadas por una mucho mejor comprensión del mundo, una profesión docente resignificada, vuelta a pensar y concebir"<sup>15</sup>*

Sin embargo, es necesario señalar que en la práctica de los docentes se presentan una serie de obstáculos que no permiten justamente la necesaria reflexión sobre la acción. Perlo<sup>16</sup> señala la escasez de tiempo, la sobrevaloración de la experiencia<sup>17</sup>, la dificultad para identificar y analizar problemas<sup>18</sup>, conjuntamente con el rechazo de la observación y la evaluación, como obstáculos para reflexionar sobre la práctica derivados de las dificultades para el desarrollo de la criticidad en la docencia.

---

<sup>13</sup> Citado en: La Formación de maestros y profesores: hoja de ruta". DIKER, G y TERIGI, F. Editorial piados. Buenos Aires 1997.

<sup>14</sup> FERRERES, Vicent. "Currículo y Enseñanza". En: Formación y Actualización para la función pedagógica. Editorial Síntesis. S.A. Madrid 1999.

<sup>15</sup> BRASLAVSKY, Cecilia. "Desarrollo de propuestas de formación docente continua e inicial". En: Perspectivas de formación docente. Ministerio de Educación del Perú - GTZ. Lima 2002.

<sup>16</sup> PERLO, Claudia. Hacia una didáctica de la Formación Docente. Homo Sapiens Ediciones. Argentina 1998.

<sup>17</sup> Sobre la sobrevaloración de la experiencia la autora precisa que esta no tomada como un conjunto de hechos y casos que sido examinados y se ha podido inferir alguna teoría, sino como un cúmulo de años de ejercicio dentro del sistema escolar. Es un saber que permite "sobrevivir, "subsistir" en el sistema educativo.

<sup>18</sup> La dificultad de identificar y analizar problemas de aprendizaje y problemas de enseñanza genera la no implicación del docente en su tarea, no se relaciona el fracaso escolar con la intervención didáctica del docente. Al hablar de fracaso escolar, éste se deposita en el que aprende, por lo que la escuela no cambia, sino es el que aprende el que debe cambiar de escuela.

## Frente a esta problemática, ¿qué criterios se ha de tener en cuenta en la formación de docentes?

- Imbernón<sup>19</sup> sostiene que la cultura tradicional del maestro es la cultura del aislamiento, de puerta cerrada. El docente al igual que otros profesionales necesita trabajar en grupo, comunicar sus problemas y sus experiencias del día a día; y sobre todo aprender de sí mismo y de los demás. Obviamente, un cambio de esta naturaleza supone un nuevo contexto institucional en el cual se aborde la tarea educativa como un trabajo en equipo: " La dimensión principal de la formación continua de los maestros se sustenta en la existencia de comunidades profesionales de profesores que aprenden en la práctica y para la práctica en un marco institucional"<sup>20</sup>. La experiencia colombiana ilustra bien el beneficio de esta práctica, puesto que dado que la reforma educativa colombiana ha centrado su interés en aspectos de gestión escolar y descentralización administrativa y financiera, son los propios docentes quienes han señalado su preocupación por poner énfasis en los aprendizajes en lectura, escritura y matemáticas al diseñar su PEI. Los procesos de innovación y cambio se han originado en los propios docentes, lo que ha dado origen a la formación de redes de maestros.
- La reflexión crítica, sistemática y organizada sobre la propia práctica pedagógica es la mejor herramienta para el desarrollo profesional. Sin embargo hemos de ser precisos cuando resaltamos el valor de la experiencia, pues como bien señala Torres *"librada a su propia inercia, la práctica puede enseñar poco, puede enseñar mal, puede enseñar a repetir los mismos errores, anquilosarse en conocimientos desactualizados y en una vieja pedagogía impermeable a la experimentación y al cambio"*<sup>21</sup>.

Las prácticas generan orientaciones cognoscitivas y éstas se vuelven recurrentes siendo desde ellas que se consolidan los patrones de actuación:

*"proveen significados a los individuos para comprender y otorgar legitimidad a lo que hacen en su trabajo cotidiano; y por otro lado, para comprender y proyectar significado sobre lo que viene de fuera (...) la tradición de las prácticas no puede verse como un dominio de carencias, sino como un transfondo de saberes activos que operan como interpretaciones y comprensiones, las cuales permiten expresar los desempeños profesionales de las personas"*<sup>22</sup>

Por ello, es necesario en todo programa de formación, que los docentes hagan explícitas sus teorías para poder analizarlas críticamente. Las formas

---

<sup>19</sup> IMBERNÓN, Francisco. "¿Por qué una nueva formación del profesorado? Qué nos dice la investigación educativa" En: Perspectivas de formación docente. Ministerio de Educación - GTZ. Lima 2002.

<sup>20</sup> Bello, Manuel. "Escuelas que aprenden y se desarrollan". Documento base para el Primer Seminario "Investigación para una mejor educación". Facultad de Educación. UPCH. Lima, octubre 2001.

<sup>21</sup> TORRES, Rosa María. "Formación docente: clave de la reforma educativa". En: Nuevas Formas de aprender y enseñar. Seminario Regional "Formas de aprender y nuevas formas de enseñar: demandas a la formación inicial del docente". Santiago 1995.

<sup>22</sup> SEPÚLVEDA, Gastón. Las escuelas multigrado. Aspectos generales y propuesta metodológica. GTZ - KfW- MECEP Lima 2002. Pg. 25.

de enseñanza responden a las concepciones que tienen los docentes sobre el aprendizaje y la intervención didáctica. Estos conceptos forman parte de su marco de referencia el cual se nutre de elementos de su contexto cultural y de su propia historia personal como aprendiz. Estas teorías son las que determinan el curso de las innovaciones educativas y su nivel de impacto.

- La importancia de ““ver” el cambio operando”<sup>23</sup>. La idea de una serie de escuelas actuando como avanzada en la estimulación del desarrollo profesional de los docentes ha dado origen a experiencias con denominaciones diversas: "buenas prácticas", "escuelas efectivas", "escuelas demostrativas", "centros de excelencia". Un buen ejemplo de esto es la experiencia de la Escuela Nueva en Colombia, en donde la visita a una escuela demostrativa constituye parte de la estrategia de formación de los maestros en servicio.
- Formación para la diversidad. La mayor parte de los programas de formación docente adolece de la formación de habilidades y actitudes para la atención de lo diverso. Como bien señala Perlo<sup>24</sup>, es paradójico que los docentes que se inician deban enfrentar las situaciones más complejas del sistema educativo como son la educación en escuelas multigrado, por su puntaje bajo en el escalafón son remitidos a áreas marginales.

## 2.2 Habilidades y estrategias docentes para la promoción de aprendizajes:

Para fines de esta investigación hemos optado por utilizar el concepto “habilidades docentes” para describir el conjunto de habilidades esenciales o generales de enseñanza que se espera utilicen los profesores para fomentar el aprendizaje de sus alumnos. Nuestra definición proviene del producto de las investigaciones realizadas al interior del denominado movimiento de la escuela eficaz, cuyo mayor aporte ha sido identificar las características o factores intervinientes en la práctica educativa que permiten incrementar el rendimiento escolar. Desde la década del setenta aproximadamente, diversos investigadores se preguntaron si acaso los factores familiares, socioeconómicos eran los únicos que tenían impacto en el nivel de rendimiento de los alumnos, tal como lo había planteado el Informe Coleman<sup>25</sup>.

La pregunta, por lo tanto se planteó de la siguiente manera: “dado un alumnado un mismo nivel socioeconómico ¿existían escuelas más capaces de enseñar las habilidades básicas?” Es así como surgió un modelo de investigación que

---

<sup>23</sup> TORRES, Rosa María. *Op. Cit.*, Pg. 64

<sup>24</sup> PERLO, Claudia. *Hacia una didáctica de la Formación Docente*. Homo Sapiens Ediciones. Argentina 1998

<sup>25</sup> La conclusión más citada del Informe Coleman (1966) es “que la cantidad de dinero que las escuelas emplean en la educación o incluso en la docencia propiamente dicha, y las diferencias que ello supone entre unas escuelas y otras, influye muy poco en el rendimiento final del alumno. (...) los factores no escolares demostraron ser más importantes que las variables escolares”. En DAVIS, G. y THOMAS, M. *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. p 15 y 16.

intentó documentar los efectos de la conducta del docente en el aprendizaje del alumno. Esta investigación se inició con la identificación de muestras de docentes cuyos alumnos tuvieran notas más altas que las esperables para su año, comparándolos con docentes cuyos alumnos tuvieran un puntaje dentro de lo esperado o más bajo. Se analizaron ambos grupos y se encontraron una gama amplia de conductas de los docentes que contribuían a la eficacia del aprendizaje. Posteriormente se realizaron investigaciones experimentales en las que las “conductas eficientes” eran enseñadas a nuevos grupos de docentes y se medían sus efectos, estableciéndose como conclusión que las prácticas docentes sí hacían la diferencia, aunque eso no significara una negación del impacto de los factores socioeconómicos en el aprendizaje.

Desde este enfoque, por lo tanto es posible identificar una gama de prácticas docentes que pueden contribuir a un mayor logro de los aprendizajes, y que nosotros denominaremos habilidades docentes.

Sin embargo, si bien este enfoque nos ofrece una pista para abordar la problemática que deseamos tratar, debemos señalar que en las investigaciones sobre enseñanza eficaz, el principal criterio de eficacia ha sido el rendimiento elevado en tests estandarizados de lectura y/o matemáticas, por su indiscutible importancia como metas educativas. De allí que, sea también de interés preguntarnos cuáles han de ser aquellas prácticas docentes que contribuyen además a lograr el desarrollo de habilidades de razonamiento tales como la creatividad, la resolución de problemas, el pensamiento crítico, entre otros. Para ello hemos tomado los aportes provenientes de la concepción de aprendizaje<sup>26</sup> desde una perspectiva cognitiva:

*“Esta visión se fundamenta en la premisa de que las personas instintivamente tienden a dar sentido al mundo que los rodea. En el esfuerzo por lograr el orden que necesitan, investigan y estructuran las experiencias que tienen (...), lo que implica que las estrategias de enseñanza basadas en esta concepción requieren que los alumnos participen activamente en el proceso de aprendizaje. Estas estrategias hacen que los alumnos examinen la información que están estudiando, que encuentren relaciones y que construyan una concepción basadas en ellas.”<sup>27</sup>*

Esta concepción, como es obvio plantea nuevas tareas a los docentes para una adecuada gestión del aula, y a las que nosotros denominaremos para esta investigación “estrategias de enseñanza”, intentando definir bajo este término el conjunto de prácticas docentes encaminadas a generar un aprendizaje que

---

<sup>26</sup> Sin pretender ser exhaustivos en la definición de aprendizaje, tomaremos como referencia los tres rasgos del buen aprender planteados por Pozo en Aprendices y Maestros. Al respecto él señala: a) un cambio duradero, b) transferible a nuevas situaciones, c) como consecuencia directa de la práctica realizada. Otro concepto interesante es el que presenta Eggen y Kauchak en Estrategias Docentes cuando señalan citando a Perkins (1992): “Aprender es una consecuencia de pensar” y añaden, “la retención, la comprensión y el uso activo del conocimiento sólo pueden lograrse mediante experiencias de aprendizaje en las que los alumnos piensan **acerca de** y **con lo que** están aprendiendo”(p. 55) (*el subrayado es nuestro*).

<sup>27</sup> EGGEN, Paul y KAUCHAK, Donald. Estrategias docentes. p. 11 y 12.

conlleve al desarrollo del pensamiento y una creciente autonomía, autodirección y autorregulación por parte del alumno.

En síntesis, coincidimos con Eggen cuando plantea la necesidad que los profesores seamos capaces de ofrecer oportunidades para aprender a pensar en la escuela:

*“una enseñanza eficaz provee sólo las bases sobre las cuales se construye la excelencia(...), los docentes expertos van más allá de este umbral para construir clases que ayuden a los alumnos a adquirir una comprensión profunda de los temas que estudian.(...) Resnick y Klopfer (1989) usan el término **conocimiento generativo, que es** “es el conocimiento que puede ser usado para interpretar nuevas situaciones, para resolver problemas, para pensar y razonar y para aprender”.*

*El conocimiento generativo implica aprender tanto contenidos como habilidades de pensamiento”<sup>28</sup>*

En este contexto señalaremos cuáles son las **habilidades esenciales** para la enseñanza y, a partir de las cuales consideramos el docente ha de poner en acción **estrategias** para promover aprendizajes significativos y estratégicos<sup>29</sup>.

➤ **Habilidades esenciales para la enseñanza:**

a) **Características del docente:** si bien no son habilidades en el sentido estricto de la palabra, su descripción nos permitirá señalar un conjunto de conductas fundamentales en la generación de un clima que incremente el aprendizaje y la motivación:

- **Entusiasmo:** Eggen<sup>30</sup> señalan que una de las características de las docentes eficaces es el entusiasmo, definido como el interés mostrado por los docentes sobre lo que enseñan y su capacidad de comunicar a los alumnos que lo que están aprendiendo es

---

<sup>28</sup> Ibid., P. 54

<sup>29</sup> Para aclarar las diferencias entre habilidades y estrategias, nos apoyaremos en los conceptos planteados por Monereo en Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Al respecto dice: “Partiendo del concepto más amplio y genérico que corresponde a las *habilidades* es frecuente que el término se confunda con el de “capacidades” y, por supuesto, con el de “estrategias”. En relación al primer binomio, capacidad-habilidad, hablamos de capacidades cuando nos referimos a un conjunto de disposiciones de tipo genético que una vez desarrolladas a través de la experiencia que produce el contacto con un entorno culturalmente organizado, darán lugar a habilidades individuales. De este modo, a partir de la capacidad de ver y oír con la que nacemos, devenimos observadores más o menos hábiles (...) Las habilidades son capacidades que pueden expresarse en conductas en cualquier momento, porque han sido desarrolladas a través de la práctica (...) y que, además, pueden utilizarse o ponerse en juego, tanto consciente como inconscientemente, de forma automática. En cambio las estrategias, como veremos más adelante, siempre se utilizan de forma consciente”(p.18) Y añade luego, “las estrategias son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionando con el aprendizaje. (...) *La estrategia se considera como una guía de las acciones que hay que seguir, y que obviamente, es anterior a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar*” (p. 23).

<sup>30</sup> EGGEN, Paul y KAUCHAK, Donald. Estrategias docentes. p. 38.

importante. Muestran entusiasmo en la manera como usan la voz, los ojos, los gestos, movimientos corporales y las palabras que seleccionan.

- *Calidez y empatía*: calidez alude a la capacidad del docente para demostrar que se interesa por el alumno como persona; empatía es la capacidad del docente para ponerse en el lugar del alumno y desde allí comprender su punto de vista, al margen que esté de acuerdo o no con él.
- *Expectativas positivas*: las expectativas son inferencias que los docentes hacen acerca de la conducta futura o de los logros académicos de los alumnos, basados en lo que sabe ahora de ellos (Good y Brophy 1994). Los docentes pueden ser discriminatorios y tratar de mejor manera a los alumnos que consideran logran un mejor rendimiento. El trato diferenciado<sup>31</sup> tiene cuatro dimensiones:
  - a) Apoyo emocional: los docentes suelen ofrecer más oportunidades de interacción, más contacto visual, y orientación directa hacia los alumnos sobre los que tienen expectativas positivas, todo lo cual incide en la generación de un clima socioemocional positivo para el aprendizaje
  - b) Esfuerzo del docente y exigencias: los docentes suelen ofrecer explicaciones más claras y completas, así como una enseñanza más entusiasta y requerir respuestas más completas y más adecuadas por parte de los alumnos sobre los que tienen altas expectativas.
  - c) Preguntas: los docentes suelen llamar a los alumnos de altas expectativas más seguido, le brindan mayor tiempo para responde..
  - d) Retroalimentación y evaluación: los profesores hacen más elogios y menos críticas a los alumnos con altas expectativas, así como procuran brindarles una retroalimentación más completa y prolongada. Es probable que el profesor facilite las respuestas a los alumnos con expectativas pobres, antes que intentar que mejoren sus respuestas dándoles pistas u oportunidades adicionales para responder. Generalmente la retroalimentación es más breve y de menor calidad.

Good y Weinstein (1986) y Dweck y Elliot (1983)<sup>32</sup> señalan que el concepto de inteligencia de los profesores influye en sus expectativas y en su conducta en el aula. Aquellos profesores para quienes la inteligencia es fija y estable, es posible que tengan hábitos de actuación fijos, y no busquen elevar el nivel de actuación de los alumnos por encima del nivel esperado. Por el contrario para quienes la inteligencia es un repertorio modificable de habilidades y conocimientos, no se forman expectativas fijas, siendo probable que

---

<sup>31</sup> Ibid. Pg.41.

<sup>32</sup> Citado por DAVIS y THOMAS. Op. Cit. p. 165.



transmitan a sus alumnos que las diferencias individuales de niveles y formas de aprendizaje son normales, y que todo alumno tiene la capacidad de mejorar con independencia de su estado actual.

- b) Comunicación:** el tipo de estructura comunicativa que propone en la clase es una habilidad de primer orden, pues además de ser el vehículo a través del cual se establece la interacción entre el docente y los alumnos; implica a su vez una determinada estructura de participación. El espacio comunicativo está regido por una serie de reglas que se articulan con las reglas constitutivas de la cultura escolar y que marcan las relaciones interpersonales, con los objetos de conocimiento y con el medio institucional<sup>33</sup>.

Eggen<sup>34</sup> señala cuatro elementos:

- *Terminología precisa:* utilización de términos que permitan describir las ideas y evitar el uso de frases vagas como tal vez, quizás, etc.<sup>35</sup>
- *Discurso conectado:* la clase del docente es temática, tiene una secuencia y conduce a un punto
- *Señales de transición:* es una afirmación verbal que comunica que una idea termina y otra comienza<sup>36</sup>. Las señales de transición llaman la atención del alumno, aumentando la probabilidad de que se concentre en el tema.
- *Énfasis:* hace alusión a la forma como el docente alerta a los alumnos acerca de la información importante.

A estas cuatro características, podemos añadir algunas referidas a la actitud del docente en el acto comunicativo:

- *Escucha activa:* entendida como la capacidad del docente para ponerse en contacto con los sentimientos, necesidades y deseos del otro.
- *Expresión empática:* la capacidad para comunicar con total libertad nuestros sentimientos, necesidades o deseos y formular nuestro pedido, sin agredir al otro.

- c) Organización:** comprende varios aspectos, tales como:

- *Uso del tiempo:* comienzo a tiempo, materiales preparados de antemano, así como rutinas establecidas
- *Orden de la clase:* comprende la capacidad del docente para gestionar un ambiente de disciplina en el aula con orientación a la tarea. Kounin<sup>37</sup> recogió datos estadísticos sobre el nivel de

---

<sup>33</sup> BIXIO, Cecilia. Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje. Pg.36.

<sup>34</sup> EGGEN y KAUCHAK. Op.Cit. p. 42 y 43.

<sup>35</sup> Ibid. Pg. 42

<sup>36</sup> Ibid. Pg. 43

<sup>37</sup> Citado por DAVIS Y THOMAS. Op. Cit. p. 116 y siguientes.

distracciones y el nivel de ocupación en un trabajo de aprendizaje. Los profesores que mostraron un alto nivel de encabalgamiento y de dominio-control, conseguían un mayor nivel de ocupación de sus alumnos en el trabajo y menor distracción:

- Dominio-control: habilidad de comunicar a los alumnos que el profesor sabe lo que está pasando en el aula.
- Encabalgamiento: es la capacidad de atender dos asuntos del aula a la vez, atender las distracciones sin entorpecer la actividad de aprendizaje. También puede suponer dos actividades de instrucción. Por ejemplo puede estar supervisando matemáticas a un grupo reducido, y atender a un estudiante que se acerca a preguntarle por el significado de una palabra.

Para Emmer (1987) el dominio control debe entenderse como una combinación de dos habilidades docentes interrelacionadas, el control y la evaluación detallados de la clase, y la intervención inmediata sobre los comportamientos irregulares, sugiriéndose la reorientación como una estrategia importante dentro de la intervención rápida. Se trata de un enfoque positivo al indicar al alumno lo que debe hacer, antes que castigando la mala conducta

- *Uniformidad y ritmo*, mantener el movimiento de la clase en actividades académicas, es la ausencia en el profesor de conductas que rompan la continuidad de la clase. Kounin identificó cinco malos hábitos que rompen la uniformidad:
  - Idas y venidas: el profesor termina una actividad, empieza una segunda, y luego vuelve a la primera.
  - Fragmentación: dividir una actividad en subpartes, cuando debiera realizarse como una unidad.
  - Dejar colgados: el profesor empieza con una actividad y de repente reacciona frente a un asunto diferente.
  - Reacción a cualquier estímulo: interrupción, por parte del profesor, de las actividades del alumno, para dar una llamada de atención

Para lograr mantener la uniformidad y el ritmo se propone: planificar las transiciones de antemano, indicar a los alumnos lo que deben hacer al término de una actividad, y establecer pautas bien definidas sobre las conductas aceptables y las que no lo son durante las transiciones.

- *Manejo de la multidimensionalidad*<sup>38</sup>: las aulas unidimensionales constan de un número reducido de actividades que requieren una gama limitada de las habilidades de los alumnos. Las aulas multidimensionales tienen más actividades y permiten mayor diversidad a las habilidades y el desempeño. Las características de la dimensionalidad son:

---

<sup>38</sup> SCHUNK, Dale. Teorías del Aprendizaje. Pg. 423.

- Diferenciación de tareas: las tareas del aula unidimensional tienen estructuras indiferenciadas. Todos los alumnos se ocupan en tareas iguales o parecidas. Entre más indiferenciada es la estructura, más probable es que se produzcan rendimientos constantes de cada alumno y que estos comparen su trabajo con el de los demás. Las estructuras se hacen más diferenciadas cuando los estudiantes trabajan en tareas distintas al mismo tiempo.
- La autonomía es el grado en el que los estudiantes eligen qué hacer, cuándo y cómo. Las clases son unidimensionales si hay poca autonomía lo que puede entorpecer la autorregulación u motivación. Las aulas multidimensionales brindan a los alumnos una gama más amplia de elecciones, lo que favorece la motivación intrínseca.
- Pautas de agrupamiento: en las aulas unidimensionales se tiende a trabajar con toda la clase o con estudiantes agrupados por habilidades. En las aulas multidimensionales los estudiantes trabajan en forma individual o en grupos con capacidades mixtas. Las aulas multidimensionales se prestan más a motivar a los estudiantes porque incluyen más diferenciación, más autonomía, menos agrupamientos por habilidad.

**d) Alineamiento de la enseñanza:** hace referencia a la “coherencia entre objetivos y actividades de aprendizaje” (Cohen 1987). Además puede incluirse aquí la importancia de brindar a los alumnos información sobre los propósitos y objetivos que se persiguen, y ayudarlos a establecer la relación con lo aprendido anteriormente.

**e) Motivación:** constituye una habilidad esencial, pues si bien es posible que el alumno desarrolle paulatinamente una motivación intrínseca; esto no exime al docente de saber manejar con oportunidad y pertinencia acciones que le permitan atraer la atención de los alumnos, despertar su curiosidad. Esto supone también el manejo adecuado de estímulos – objetos, figuras, modelos, información escrita, etc.- que ayuden a que el alumno mantenga la atención durante la sesión.

**f) Retroalimentación:** “información acerca de la conducta actual que puede emplearse para mejorar el desempeño futuro”<sup>39</sup>. La retroalimentación ha de tener cinco características: inmediata, específica, provee de información, depende del desempeño tiene un tono emocional positivo.

**g) Monitoreo:** “es el proceso de chequeo constante de la conducta verbal y no verbal para obtener evidencias de progreso en el aprendizaje, en otras palabras “es la habilidad de ser flexibles y sensibles a los alumnos durante las actividades de aprendizaje”<sup>40</sup>. Un monitoreo cuidadoso

---

<sup>39</sup> EGGEN y KAUCHAK. *Op. Cit.* p. 47 y 48.

<sup>40</sup> *Ibid.* P. 48 y 49.

seguido de respuestas apropiadas puede contribuir en gran medida a crear un clima de apoyo y que el docente demuestre altas expectativas tanto en la conducta como en el aprendizaje de sus alumnos.

- h) Revisión y cierre:** “resume el trabajo anterior y forma una conexión entre lo que se aprendió y lo que viene. El cierre es una forma de revisión que tiene lugar al final de la clase”<sup>41</sup>. La revisión enfatiza los puntos importantes y pueden hacer que los alumnos presten atención en la estructura conceptual profunda, lo cual es muy importante cuando se enseña para la comprensión.
- i) Plantear preguntas:** mediante las preguntas el docente puede ayudar a establecer relaciones, asegurar el éxito, hacer participar a un alumno con pocas ganas, inducir a la participación. Las preguntas eficaces tienen cuatro características:
- *Frecuencia:* las investigaciones señalan que los docentes eficaces utilizan un gran número de preguntas (Brophy y Evertson 1976, Coker, 1980)
  - *Distribución equitativa.* Describe un patrón de preguntas en el que todos los alumnos de la clase son llamados de manera equitativa. Una distribución equitativa comunica a los alumnos que el docente espera que participen activamente y que puedan responder. Debe manejarse la clase de manera tal que se prevean las intervenciones espontáneas, pues usualmente provienen de los alumnos de mejor rendimiento o de los más agresivos y si esto se vuelve un patrón los alumnos de menor rendimiento o menos agresivos quedarían fuera y su rendimiento bajaría.
  - *Apuntalamiento:* “es una pregunta o consigna del docente que sonsaca la respuesta del alumno si éste no ha respondido o ha dado una respuesta incorrecta o incompleta”<sup>42</sup>. Al establecer el apuntalamiento el docente comunica al alumno que espera una respuesta correcta y que va a brindar ayuda para asegurarla, lo cual puede incidir en el esfuerzo del alumno.
  - *Tiempo de espera:* la investigación indica que en la mayoría de las clases suele ser muy breve., generalmente de menos de un segundo.

➤ **Estrategias de enseñanza:**

Tal como señaláramos líneas atrás, las estrategias de enseñanza se caracterizan por ser conscientes, intencionales, y por estar dirigidas a un

---

<sup>41</sup> Ibid. P.49

<sup>42</sup> Ibid. p. 51

objetivo de aprendizaje, en tanto guían la actividad psíquica del alumno para que aprenda. Coincidimos con Ferreiro<sup>43</sup> cuando afirma que:

*“Las estrategias didácticas constituyen herramientas de mediación entre el sujeto que aprende y el contenido de enseñanza que el docente emplea conscientemente para lograr determinados aprendizajes”. (...) La estrategia en sí misma, por buena que ésta sea, no va a surtir efecto si el maestro carece de la habilidad necesaria para su desarrollo en clase. Se requiere, como en todo, conocer por qué y para qué emplear esta estrategia; más aún, cómo desarrollarla creativamente y también cuando y dónde. En otras palabras, desarrollar la competencia profesional que su aplicación exige”.*

Las estrategias didácticas, por lo tanto suponen el conocimiento de un conjunto de procedimientos, pero además de las razones por las que han de utilizarse. Implica de parte del maestro una capacidad de toma de decisiones sobre la base del conocimiento que posea sobre sus alumnos, sobre los contenidos a desarrollar, sobre los procesos de aprendizaje y sobre el contexto en el que se encuentra.

Teniendo como marco de referencia esta definición así como la concepción de aprendizaje planteada anteriormente, señalaremos algunos principios orientadores<sup>44</sup>

- Partir de los intereses y motivos de los alumnos: el aprendizaje debe conectar con el punto de partida del aprendiz. La motivación no debe presuponerse, la motivación no sólo es causa del aprendizaje, sino también consecuencia del mismo
- Partir de los conocimientos previos de los aprendices con la intención de cambiarlos: vincular las tareas de aprendizaje a dominios relevantes para los estudiantes, fomentando la transferencia y conexión mutua entre los contextos y conocimientos cotidianos y los saberes formales que se enseña. Los conocimientos previos no cambian de inmediato, sino que se modifican progresivamente, por lo cual es necesario establecer secuencias de progresión o complicación.
- Dosificar la cantidad de información nueva presentada en cada tarea: evitar que la información nueva presentada en cada tarea exceda los recursos cognitivos disponibles del alumno. Para ello es necesario seleccionar y secuenciar la presentación de contenidos nuevos, atrayendo la atención de los alumnos hacia lo nuevo y relevante, y consolidando lo ya sabido.

---

<sup>43</sup> FERREIRO GRAVIÉ, Ramón. “Estrategias didácticas de aprendizaje cooperativo: el constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender. México. Trillas, 2003. p.60 y 61.

<sup>44</sup> POZO, Juan Ignacio. Aprendices y maestros. p. 342– 347.

- Promover la automatización de conocimientos básicos que sean útiles para futuros aprendizajes: con el fin de incrementar los recursos cognitivos disponibles, los estudiantes deben condensar y automatizar aquellos paquetes de información verbal o procedimental que sean funcionales en nuevas situaciones de aprendizaje.
- Diversificar las tareas y escenarios de aprendizaje: ofrecer oportunidades a los estudiantes para que aprendan a través de diferentes rutas y tareas diferentes, así se facilitará su conexión con otros aprendizajes y su recuperación y transferencia a nuevos contextos y situaciones. Al diversificar las tareas y escenarios, también se fomentará la atención y motivación. En este punto, cabe señalar la importancia de diversificar las tareas en función de distintos niveles de pensamiento. Kounin<sup>45</sup>, siempre apoyado en sus estudios de campo, plantea la importancia de ofrecer oportunidades para que los alumnos desarrollen diferentes niveles de pensamiento: por ejemplo para tareas de audición o copiado sólo se requiere atención y perseverancia; para dar respuesta a preguntas o recordar material aprendido recientemente, se requiere capacidad de comprensión y globalización; mientras que la reflexión y toma de decisiones son necesarios para solucionar problemas y categorizar.
- Promover la reflexión y toma de conciencia de las relaciones entre los conocimientos aprendidos. Se trata que el aprendiz teja una red de significados lo más organizada posible, ya que así facilita también la transferencia de lo aprendido, y por lo tanto se logra un aprendizaje más eficaz y duradero
- Promover entre los alumnos la reflexión sobre sus conocimientos, ayudándoles a generar y resolver los conflictos cognitivos que se les planteen. Plantear a los alumnos las tareas de forma que les induzcan a buscar sus propias respuestas en lugar de recibir todos los conocimientos elaborados, a través de la contrastación entre alternativas conceptuales tanto a nivel individual como en contextos cooperativos.
- Diseñar tareas de aprendizaje que brinden a los alumnos la oportunidad de enfrentarse a problemas cada vez más abiertos en vez de ejercicios reiterativos, cediéndoles progresivamente el control de las tareas, mediante la toma de decisiones sobre los objetivos, la estrategia más eficaz y el grado de logro.
- Promover en los estudiantes la planificación y organización de su propio aprendizaje utilizando estrategias adecuadas, para lo cual se requiere convertir las tareas de aprendizaje en problemas ante los que deben adoptar decisiones, planificando, fijando metas, seleccionando estrategias y evaluando resultados, todo ello encaminado a que asuma el control estratégico de sus propios procesos de aprendizaje.

---

<sup>45</sup> Citado en: DAVIS, G y THOMAS, M. Escuelas eficaces y profesores eficientes. p.128.

➤ **¿Qué habilidades específicas debe tener un docente de aulas multigrado?**

A partir de las investigaciones realizadas en este campo a nivel mundial<sup>46</sup>, se pueden identificar seis aspectos claves:

- La organización del aula, lo cual comprende tanto los recursos para la enseñanza, como la creación de un ambiente psicológicamente apropiado para que el estudiante aprenda, tanto de manera independiente, como interdependiente.
- La dirección del aula y de la disciplina: a través del desarrollo e implementación de horarios y rutinas claras, que ayuden al alumno a asumir su responsabilidad sobre su propio aprendizaje.
- La organización del currículo y planes de enseñanza: dirigidas a promover la cooperación y la dirección del propio aprendizaje, teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes, así como el uso efectivo del tiempo disponible.
- La organización de trabajos grupales que fomenten la interdependencia y cooperación entre estudiantes de diversos grados.
- La promoción del autoaprendizaje, generando oportunidades de aprendizaje en las que los alumnos desarrollen habilidades y estrategias que le permitan un alto nivel de independencia y eficacia en su propio proceso de aprendizaje, tanto en el trabajo individual como grupal.
- La organización e implementación de actividades de aprendizaje en las cuales algunos estudiantes puedan desempeñarse como tutores de otros.

### **2.3 La docencia en las escuelas multigrado en el Perú: realidad y problemáticas a afrontar:**

En varios países y entre ellos en el Perú, la escuela multigrado ha nacido como respuesta a las dificultades económicas, geográficas y demográficas que impedían establecer escuelas polidocentes en lugares apartados y en los que el número de niños por grado no justificaba económicamente la asignación de un docente. De allí que se pueda afirmar que en nuestro país las escuelas multigrado más que responder a un modelo pedagógico, responden a una necesidad social. Al respecto Ames hace una interesante distinción:

*“Las **escuelas multigrado** resultan una situación “de hecho” en el Perú, una alternativa de proveer educación a las zonas rurales, debido al bajo número de estudiantes y las restricciones presupuestarias del Estado. **La enseñanza multigrado**, por el contrario, podría definirse como una estrategia educativa adecuada a las necesidades de este tipo de aulas”.*

Y concluye:

---

<sup>46</sup> “The multigrade classroom: a resource handbook for small, rural schools”. Book 1: Review of de Research on Multigrade Instruction”. Northwesr Regional Educational Laboratory. 1999. p.43 y 44.

*“el sistema educativo peruano, si bien tiene una alta proporción de escuelas multigrado, carece de una estrategia de enseñanza multigrado que ofrecer a sus docentes”<sup>47</sup>*

Esta distinción nos parece importante ya que varias investigaciones<sup>48</sup> a nivel mundial refieren que tanto los niños formados en aulas multigrado como monogrado logran un mismo rendimiento. Incluso, se afirma que los alumnos de aulas multigrado tienen un mejor desarrollo en aspectos como el autoconcepto, autoeficiencia y motivación<sup>49</sup>. Sin embargo para que ello sea posible es necesario que existan buenas condiciones físicas, así como recursos humanos debidamente capacitados. En nuestro país sólo el 41% de escuelas multigrado cuentan con servicio de agua y sólo el 9% tiene energía eléctrica<sup>50</sup>, asimismo muchas de estas escuelas cuentan con precarios ambientes y mobiliario.

En nuestro país el 73% de escuelas primarias son multigrado; y en la zona rural su porcentaje es de 90,3%. En cifras, 23 419 centros educativos primarios son multigrado; siendo 8924 escuelas unidocentes y 14 495 polidocentes multigrado<sup>51</sup>. Dentro de esta primera clasificación debemos señalar junto con Montero y Ames que la complejidad de su organización es mayor si tomamos en cuenta que en las escuelas polidocentes multigrado podemos hacer distinciones según el número de maestros asignados. Hay escuelas a las que se les asigna dos docentes, mientras que en otras hasta cuatro docentes. De acuerdo a ello encontraremos aulas en las que un docente atiende a un solo ciclo, mientras que en otras el docente deberá atender a niños de más de un ciclo a la vez. Asimismo la cantidad de niños constituye también un criterio importante al formar las aulas, se pueden encontrar situaciones en las que un docente atiende a niños de grados no consecutivos. De allí que cuando se hace referencia a las escuelas multigrado, ha de tenerse en cuenta los variados niveles de complejidad.

En cuanto a los recursos humanos, Patricia Oliart<sup>52</sup>, a partir de sus estudios etnográficos en varias escuelas rurales del país, describe las necesidades de formación de los docentes de aulas multigrado. Señala que aún en los docentes con título o en proceso de adquirir su título profesional, se manifiesta la carencia de recursos intelectuales y pedagógicos, tienen dificultades en integrar áreas

---

<sup>47</sup> AMES, Patricia. Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades. GTZ-PROEDUCA. Lima, 2004.

<sup>48</sup> “The multigrade classroom: a resource handbook for small, rural schools”. Book 1: Review of Research on Multigrade Instruction”. Northwesr Regional Educational Laboratory. 1999.

<sup>49</sup> GRAJALES Tevni G. Rendimiento académico de alumnos en aulas multigrado Una investigación cuasiexperimental longitudinal desarrollada en Alajuela Costa Rica durante los años 1993 hasta 1997

<sup>50</sup> MONTERO, Carmen. Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado. MECEP. Lima, 2002.

<sup>51</sup> Ministerio de Educación. Padrón y estadísticas básicas 2000. Citado en: MONTERO, Carmen. Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado. MECEP. Lima, 2002.

<sup>52</sup> OLIART, Patricia. “¿Qué podemos aprender de las escuelas rurales?” En: Escuelas que aprenden y se desarrollan. 1er Seminario Internacional Investigación para una mejor Educación. UPCH. Lima 2001



diversas de conocimiento; así como en el uso de los materiales y textos. Ella sostiene que el uso de nuevos materiales exige al docente el desarrollo de clases más activas, y dado que el docente no siempre se siente bien preparado para el uso de nuevas estrategias didácticas, prefiere limitarse al uso de la pizarra.

Por su parte Ames<sup>53</sup>, en una investigación sobre el uso de los textos entregados por el Ministerio de Educación en dos escuelas multigrado y una escuela polidocente completa en tres zonas rurales de la sierra del Perú, señala que el uso de los textos es restringido. Los docentes entrevistados manifestaron que se debía a la poca relación de los materiales con la realidad de los niños rurales, sin embargo el problema parece ir más allá. Se encuentran dos contradicciones; por un lado en las clases observadas se trataron temas ajenos al mundo cotidiano de los niños y poco orientados a establecer relaciones con la realidad circundante. Por otra parte, si bien es innegable la importancia de la contextualización de los aprendizajes, ésta no ha de suponer una restricción de los contenidos al ámbito exclusivamente local. Tanto los propios docentes, como los padres entrevistados señalaron que se esperaba que los conocimientos desarrollados en la escuela sirvieran a los niños para desenvolverse en un ámbito más amplio que la propia localidad. Este tema nos parece clave, ya que puede llevarnos a plantearnos preguntas en torno a cómo los docentes están enfrentando la contextualización de los aprendizajes o el proceso de diversificación curricular.

Ciertamente los materiales han sido diseñados para aulas monogrado, y asimismo los docentes utilizan una metodología que igualmente corresponde a un modelo monogrado en el cual todos los alumnos deben encontrarse haciendo lo mismo, lo que trae como consecuencia que no se aproveche la utilización de los textos para los diversos grados.

Patricia Oliart<sup>54</sup> plantea además que la escuela primaria atraviesa un proceso de cambio, pues desde hace varios años se ha puesto en circulación un nuevo discurso pedagógico: Los docentes se ha puesto en contacto con nuevas ideas y exigencias pedagógicas, y ello ha desatado un conjunto tensiones que vale la pena examinar. A través de las etnografías de aula y las conversaciones con los profesores, Oliart señala que se pueden identificar los siguientes aspectos en los que se encuentran las mayores resistencias de los docentes:

- Predominio del pesimismo pedagógico, las expectativas que tienen los docentes sobre sus alumnos son muy bajas y las dificultades de aprendizaje son atribuidas a las limitaciones culturales de los niños, creándoles inseguridad y baja autoestima, reforzándose así la idea de la cultura del fracaso escolar en los niños de zonas rurales. Esta percepción entra en conflicto con una concepción pedagógica que confía en el alumno y en sus posibilidades de aprendizaje.

---

<sup>53</sup> AMES, Patricia. ¿Libros para todos? Maestros y textos escolares en el Perú rural. Lima, IEP 2001.

<sup>54</sup> OLIART, Patricia. Obra citada.

- Limitaciones para brindar una atención personalizada a los niños. De sus observaciones, señala que por lo general los docentes ven a sus alumnos como una unidad, como un grupo compacto dirigiéndose mayormente al grupo y no a cada alumno.
- El método que siguen los profesores responde a los que consideran como metas y objetivos de la escuela. Los docentes suelen mostrar mucho empeño y tiempo en preparar a sus alumnos para concursos, desfiles o campeonatos que representan a la escuela en el distrito o en la provincia, lo cual es fuente de orgullo y compensación emocional.
- Al igual que Ames, Oliart sostiene que los docentes tienen dificultades para utilizar los materiales distribuidos por el Ministerio de Educación, pues les supone redefinir su rol como maestro, dejando que los niños produzcan en vez de sólo copiar o repetir.

Este nuevo discurso pedagógico al cual hace referencia Oliart, guarda estrecha relación con el desarrollo del Programa Especial de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECEP), en el marco del cual se ubica el denominado Nuevo Enfoque Pedagógico (NEP), así como la organización del currículo en ciclos y por competencias, y el programa nacional de capacitación (PLANCAD). Este programa empezó a desarrollarse desde 1996 como respuesta a la crítica situación de la educación a inicios de la década del noventa. Los resultados del Diagnóstico General de la Educación realizado en 1993, concluyó que “a pesar de existir en el Perú uno de los sistemas educativos con mayores niveles de acceso en América Latina, subsisten problemas en cuanto a la calidad de los servicios”<sup>55</sup>.

A través de las capacitaciones ofrecidas, los docentes tuvieron la oportunidad de conocer el denominado “Nuevo Enfoque Pedagógico”, cuya nota más característica fue proponer un cambio del paradigma educativo, en el cual se dejara de entender a la educación como enseñanza y se entendiera la educación como aprendizaje. El NEP se nutrió de variadas fuentes filosóficas (Rosseau, Hegel, Forier y Kant) y corrientes psicológicas. En este aspecto el constructivismo ocupó un importante lugar, tomándose ideas provenientes de constructivismo cognitivo (Piaget) y del constructivismo socio cultural (Vygotsky). De la síntesis de ambos enfoques y el aporte de otras teorías del aprendizaje (Brunner, Ausubel, Gagne), se construyó una propuesta basada en los siguientes elementos<sup>56</sup>: a) el docente como facilitador de aprendizajes, b) la participación activa de los alumnos en su aprendizaje, c) el uso de métodos y técnicas activas de enseñanza, d) el recojo de los saberes previos, y e) la generación de aprendizajes duraderos basados en lo significativo.

---

<sup>55</sup> Cuenca Pareja, Ricardo. “Conceptos, Estrategias y Monitoreo del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) Sistematización de la Experiencia 1996-2000 Tesis para optar el grado de Magíster en Educación con mención en Investigación y Docencia de Educación Superior. Lima 2003. UPCH Escuela de Postgrado Víctor Alzamora Castro.

<sup>56</sup> Ibid. p.72-75.

Fue así como a través de las acciones de capacitación, estos principios fueron difundidos. A nivel de planeamiento curricular la organización por ciclos ofreció a los docentes de aulas multigrado la posibilidad de una mejor atención, sobre todo en el caso de aquellos que trabajaban con dos grados de un mismo ciclo, sin embargo no siempre el docente permanece con un mismo grupo durante dos años, e incluso es frecuente encontrar situaciones en las que los docentes son reasignados a mitad de año por la disminución de la matrícula.

En lo que respecta a las estrategias de enseñanza-aprendizaje, las capacitaciones han estado enfocadas en función de aulas monogrado; y por otro lado la propia estrategia de capacitación no necesariamente ha seguido el enfoque constructivista. Tal como señala Ames:

*“el conocimiento previo” de los docentes no se considera como parte de su propio proceso de aprendizaje. Las sesiones de capacitación son normalmente centralizadas y se realizan para grupos numerosos, en las cuales la atención a las necesidades del estudiante individual (en este caso el maestro) está prácticamente ausente<sup>57</sup>.*

Esto explicaría en buena parte el por qué aún cuando los docentes de aulas multigrado han tenido la oportunidad de ponerse en contacto con los conceptos claves del NEP, en la práctica les ha resultado difícil ponerlos en práctica y han optado por continuar trabajando con un enfoque tradicional.

Por otro lado, este cambio suponía además un proceso de diversificación curricular para el cual se propone un trabajo por niveles y la participación de diversas instancias. Lo que señala Ames<sup>58</sup> es que la gran mayoría de instancias regionales no han producido los lineamientos regionales, y a su vez en los centros educativos rurales no suele trabajarse en equipo los Proyectos de Desarrollo Institucional (PDI) y el Proyecto Curricular de Centro Educativo (PCC) y que por lo general responde a una finalidad burocrática. Por ello, el docente debe afrontar solo la elaboración de programación curricular y su diversificación en los niveles más operativos. Como una alternativa a esta dificultad algunos docentes de aulas multigrado –en forma voluntaria- han comenzado a participar en redes, las cuales les brindan el soporte y ayuda necesaria para la realización de su trabajo. Desconocemos cuántas redes se hayan en funcionamiento actualmente, sin embargo sabemos que cada vez es más frecuente en las diferentes regiones del país.

---

<sup>57</sup> AMES, Patricia. Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades. GTZ-PROEDUCA. Marzo 2004.

<sup>58</sup> Ibid. p.32-33.

### **3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

La presente investigación se ha desarrollado desde un enfoque cualitativo, siendo nuestro especial interés el estudio de casos. Para tal efecto hemos seleccionado a tres docentes que laboran en aulas multigrado en tres zonas rurales del Departamento de Lima (Lurín, Carampoma y Mala).

El criterio de selección obedeció al interés por identificar casos de docentes con “buenas prácticas”. Este criterio en la práctica no fue fácil de operativizar, porque no se contaba con un estudio sistemático que nos permitiera identificar a dichos docentes, por otro lado surgía también la pregunta sobre bajo qué indicadores determinaríamos si esos docentes tenían prácticas efectivas. En definitiva ello por sí mismo hubiera constituido un estudio previo. El único referente con el que contamos fue la opinión de especialistas del Ministerio de Educación y de la Dirección Regional de Lima. La oficina de Coordinación para el Desarrollo Educativo Rural (OER) del Ministerio de Educación venía desarrollando un conjunto de “Talleres Macro Regionales de Intercambio y Sistematización de Experiencias Exitosas en el Trabajo Pedagógico en Aulas Multigrado”, razón por la cual convocaron a docentes que a través de las acciones de monitoreo y trabajo en redes habían sido identificado como docentes con experiencias exitosas. De Lima, asistieron dos docentes, las cuales luego de una entrevista preliminar y contando también con la opinión del responsable del área de escuelas rurales de la de la Dirección Regional de Lima fueron seleccionadas. El tercer docente no participó en el evento, sin embargo se obtuvo referencias de él a través del especialista de la Dirección Regional.

Explicamos con detalle este proceso de selección porque si bien nuestra intención fue estudiar casos de maestros con buenas prácticas, no logramos con la debida rigurosidad dicha selección; y se optó por tomar la decisión teniendo en cuenta las referencias mencionadas. El criterio, sin embargo se mantuvo, pues nos interesaba conocer casos de docentes con experiencias que destacaran y de los cuales pudiéramos acceder a una mirada diferente del aula multigrado, no sólo como una situación en desventaja y con limitaciones, sino también con potencial.

Para abordar el estudio de estos casos hemos definido un conjunto de aspectos y subaspectos. Dada la naturaleza de la investigación, en el proceso mismo se fueron perfilando los aspectos que nos interesaba estudiar.

En el cuadro (Anexo 1) indicamos los aspectos considerados, así como las técnicas e instrumentos utilizados.

Para esta investigación se realizaron entrevistas no estructuradas con cada docente y observaciones no participantes de tipo etnográfico durante cuatro días seguidos (jornadas completas) en cada una de las aulas en las que trabajaban los docentes seleccionados. (Anexo 2 y 3)

## 4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para realizar el análisis de la información obtenida durante las observaciones de aula se determinaron aspectos a tener en cuenta como unidades de análisis. Para determinar estos aspectos, nos apoyamos en criterios diversos. En el caso de las habilidades docentes, se ha tomado como base los planteamientos de Eggen, seleccionando aquellos que por su naturaleza podían tener mayor incidencia en las aulas multigrado. Para el análisis de las estrategias didácticas, el panorama se nos mostraba amplio y complejo, por lo que adoptamos dos criterios: por un lado se tuvo en cuenta los aspectos subrayados sobre una adecuada enseñanza en aulas multigrado en investigaciones de nivel internacional<sup>59</sup>; y por otro lado los aspectos que se subrayan en el “Nuevo Enfoque”<sup>60</sup>, modelo muy difundido en las capacitaciones realizadas en el marco del PLANCAD y cuyos elementos forman también parte del lenguaje cotidiano de los maestros. Cabe subrayar que no es nuestro propósito hacer una evaluación del impacto de este programa de capacitación, sino solamente tomar en cuenta un referente común a los tres docentes, quienes señalaron haber participado en estas capacitaciones.

### 4.1 ASPECTOS A ANALIZAR:

#### ➤ HABILIDADES DOCENTES:

1. Organización:
  - Uso del tiempo
  - Manejo de la disciplina y dirección del aula
  - Distribución de los alumnos

---

<sup>59</sup> “The multigrade classroom: a resource handbook for small, rural schools”. Book 1: Review of de Research on Multigrade Instruction”. Northwest Regional Educational Laboratory. 1999

<sup>60</sup> Cuenca Pareja, Ricardo. “Conceptos, Estrategias y Monitoreo del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) Sistematización de la Experiencia 1996-2000 Tesis para optar el grado de Magíster en Educación con mención en Investigación y Docencia de Educación Superior. Lima 2003. UPCH Escuela de Postgrado Víctor Alzamora Castro.

En esta investigación el autor realiza una sistematización del proceso de la experiencia de capacitación y describe cuáles han sido los elementos del NEP; así como sus fundamentos teóricos. De esta descripción hemos tomado en cuenta los siguientes aspectos : a) El docente como facilitador de aprendizajes, b) La participación activa de los alumnos en su aprendizaje: directa, activa, actividades que implicara el uso de técnicas de trabajo grupal y labor permanente de motivación por parte del maestro, c) El uso de métodos y técnicas activas de enseñanza :mediante el uso de técnicas participativas de enseñanza que refueren el trabajo en grupo (“metodología activa”), la organización del espacio físico (ambiente de aprendizaje) y la distribución del tiempo en el trabajo en el aula, d) El recojo de saberes previos, e) La generación de aprendizajes duraderos basados en lo significativo: relacionar el contenido nuevo con la estructura cognitiva del alumno.

2. Monitoreo y retroalimentación
  - Seguimiento continuo de las actividades realizadas por los alumnos
  - Brinda información específica a los alumnos sobre sus desempeños
  - Retroalimenta de manera positiva
3. Comunicación:
  - Empatía con el grupo
  - Utilización de términos precisos y claros para expresar sus ideas
  - Escucha activa
  - Expresión asertiva
4. Plantear preguntas
  - Distribución equitativa
  - Apuntalamiento
  - Tiempo de espera
  - Frecuencia
5. Motivación:
  - Comunicación de expectativas positivas hacia los alumnos
  - Estímulos variados para generar atención de parte de los alumnos

➤ **ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS:**

1. Tipos de actividades
2. Trabajo grupal
3. Saberes previos y participación activa
4. Aprendizaje autorregulado

➤ **NECESIDADES DE FORMACIÓN:**

1. Contenidos
2. Metodología
3. Modalidad
4. Habilidades
5. Aportes de capacitaciones anteriores

## **4.2 DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES:**

### **LURÍN**

#### **BREVE DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO:**

En Lurín visitamos el Centro Educativo 7085 ubicado en el Fundo Santa Rosa. En la zona se puede encontrar diversos tipos de comercios: molineras, tiendas de productos balanceados para animales, restaurantes, hoteles, talleres de mecánica, de carpintería y un grifo.

Al centro educativo se accede a pie por un camino afirmado, la escuela se encuentra aproximadamente a unos 300 metros de la pista. Hacia uno de los costados del camino se puede observar un extenso sembrío. A la entrada se encuentra una loza deportiva, la Capilla Santa Rosa y una construcción antigua. Por el estado de deterioro en que se encuentra esta parte no es utilizada para aulas actualmente sino sólo para la Dirección. El docente entrevistado nos refirió que se proyecta derrumbar la construcción antigua, así como construir un cerco para la escuela, para lo cual junto con la APAFA se están recolectando fondos.

Hacia la parte de atrás, rodeada de campos de cultivos se encuentra la zona donde se han levantado cuatro aulas, el PRONOEI y un taller. Todos ellos están unidos por un área de tierra en la que los niños juegan durante los recreos.

El centro educativo atiende a los seis grados de primaria en tres aulas: 1ª y 2ª, 3º y 4º, y 5º y 6º. Es una escuela polidocente multigrado, el director está a cargo del aula de 3º y 4º; una docente del aula de 1º y 2º; y el docente al que visitamos se hace cargo de 5º y 6º.

La mayor parte de los padres de familia se dedican al trabajo agrícola. El docente entrevistado nos comentó que la mayor parte de las familias son de situación precaria, aunque no de pobreza extrema. Muchos de los padres han venido de fuera para trabajar como peones y con el paso del tiempo se han ido estableciendo en la zona con sus familias. Nos explicó que la participación de los padres de familia es poco frecuente para la entrega de notas y en la ayuda de las tareas de sus hijos. Suelen participar más en las actividades pro-fondos.

#### **EL DOCENTE**

El docente entrevistado y al que se observó durante sus clases a lo largo de una semana, tiene aproximadamente unos 38 años de edad, y trabaja en la docencia 16 años, diez de los cuales en el CE.7085 Santa Rosa. Nos refirió que anteriormente había trabajado en escuelas polidocentes completas. Su formación inicial la hizo en el ISPE (Catequético Salesiano), Pedagogía en la Escuela de Bellas Artes, su especialidad es Artes Plásticas. Trabaja en condición de nombrado. No participa en ninguna red y señala que éstas no han

prosperado en la zona porque se tendrían que reunir los sábados y domingos y esos días los docentes tienen otras ocupaciones.

En cuanto a sus últimas capacitaciones, el docente refirió haber participado en PLANCAD, en una capacitación para colegios rurales a cargo del CIDE. En dicha capacitación se abordó la elaboración de documentos administrativos, PEI, Plan Anual, y elaboración de unidades; además se realizó un monitoreo a lo largo de todo el año. Señala que le sirvió para reforzar sus conocimientos.

## **EL AULA**

El aula visitada fue la de 5º y 6º. Hay 7 alumnas y 6 alumnos entre los 10 y 12 años de edad. La mayoría viste uniforme único y algunos buzo.

En el cuadro de asistencia se observó que siete alumnos no asistieron la semana anterior; según nos explicó el docente algunos sólo se habían matriculado, pero no asistieron desde el inicio; otros habían faltado por que sus padres requerían que los apoyasen en las labores agrícolas.

El aula mide aproximadamente seis metros por diez metros cuadrados. Una de sus paredes es de ladrillo, y las demás de madera. El piso es de cemento y el techo de calamina. Sólo tiene una ventana en la parte de atrás, por lo que hay poca iluminación aunque sí se mantiene ventilada. No cuenta con energía eléctrica. Las carpetas son bipersonales y están dispuestas en grupos de tres.

Los alumnos están distribuidos en cuatro grupos, en dos de ellos están los alumnos de 5º, y en los otros dos los alumnos de 6º. Los grupos del mismo grado están dispuestos en una misma fila. El mobiliario con que cuenta el aula es un escritorio para el docente, dos pizarras, un armario para materiales y otro para los libros.

Sobre las paredes se observa carteles hechos a mano con plumones señalando el nombre del sector. Por ejemplo “matemáticas”. “lenguaje”, “naturaleza”, “mural de noticias”, “conociendo mi comunidad”, “aseo personal” (toallas y jabones). En las paredes debajo de cada cartel se encuentran algunos trabajos desarrollados por los alumnos. También se observa en una de las paredes, algunos espacios como: “celebramos el cumpleaños” (con el nombre y fecha de cumpleaños de los alumnos), cartel de asistencia, calendario, cuadro de aula, y la imagen de San Martín y el Espíritu Santo. La ambientación es sencilla en cuanto a los recursos utilizados.

El horario de clases es de 8:00 am a 1:00 pm, con un recreo de media hora.



## **LAS HABILIDADES DOCENTES**

### ***a) Organización***

Una de las habilidades docentes para una enseñanza eficaz es la organización, esta supone la capacidad del docente para manejar la disciplina y dar dirección al aula; aprovechar al máximo el tiempo disponible y la forma como distribuye o agrupa a los alumnos; así como su capacidad para manejar la simultaneidad de los diversos procesos que ocurren durante las clases diariamente; lo cual se hace aún más evidente en aulas con alumnos de diversas edades y grados.

Las clases por lo general empezaban a la hora indicada, la mayor parte de los alumnos llegaban a tiempo y había una rutina establecida. Al llegar al salón, con o sin presencia del maestro, el alumno tomaba un libro del armario y empezaba su lectura silenciosa. El docente dejaba unos cinco o diez minutos para que los niños leyeran y luego empezaba el diálogo con ellos. La salida al recreo y el retorno al aula también se hacían en forma ordenada, no se tomaba tiempo adicional, al regresar del recreo los alumnos tomaban inmediatamente sus toallas y jabones y se aseaban.

Para el desarrollo de las actividades el docente contaba con material preparado de antemano, por lo que después de darles las orientaciones del caso, los alumnos iniciaban el trabajo.

El docente lograba mantener el orden en el aula a través del uso de breves indicaciones en tono firme, pero sin la necesidad de levantar en extremo la voz. Sin embargo, aún cuando lograba gestionar un ambiente de disciplina, le resultaba un poco más difícil manejar la simultaneidad de eventos que acontecían. El manejo de la disciplina supone una habilidad para comunicar a los alumnos que el profesor sabe lo que está pasando y la habilidad para atender dos asuntos a la vez, sin entorpecer la actividad de aprendizaje. Por lo general el docente permanecía más concentrado en la atención de consultas sobre el tema o el trabajo que los alumnos estaban desarrollando y no prestaba atención a las conversaciones o discusiones entre alumnos de otros grupos. En los casos en que intervenía, por ejemplo peleas entre los alumnos, sus intervenciones solían ser breves y puntuales, sin interrumpir el ritmo de trabajo de la clase y dirigiéndose principalmente a los alumnos implicados, preguntaba qué pasaba y les daba una indicación, la cual no era discutida por los alumnos.

Sin embargo, al no estar siempre atento a lo que estaba sucediendo al interior de cada grupo, algunos alumnos podían estar distraídos durante largos ratos sin aprovechar el tiempo para las actividades de aprendizaje. Por ejemplo, a lo largo de las sesiones observamos a una niña que solía discutir con sus compañeros y que avanzaba muy poco las actividades. No generaba un desorden generalizado y el docente no demostraba estar al tanto de sus distracciones; por lo que transcurría mucho tiempo sin que ella estuviera efectivamente trabajando. Lo mismo sucedía con otra de las niñas del grupo, quien tenía una actitud

expectante, se limitaba a observar a sus compañeros y no intervenía en los trabajos.

Los alumnos estaban distribuidos en cuatro grupos, dos de cada grado. Durante todas las sesiones se mantuvo esa ubicación aunque las actividades presentadas por el docente eran las mismas para todos los alumnos. En la entrevista sin embargo el docente señaló la importancia de “rescatar a los niños”, “de no hacer que retrocedan”, y que si se da una tarea general se margina a los niños con problemas de aprendizaje.

### **b) Monitoreo y retroalimentación**

La mayor parte de las actividades se desarrollaron en forma grupal y el docente rotaba continuamente por todos los grupos para revisar lo avanzado o dar indicaciones. Los alumnos si estaban distraídos retomaban el trabajo cuando él se acercaba. Durante todas las clases observadas, el docente permanentemente se mantuvo en constante interacción con los diversos grupos y alumnos, sea para revisar sus trabajos o para darles orientaciones.

El docente acudía cuando era requerido y en todo momento se mostraba sereno al hablar con los niños, se observó fluidez en el trato; a su vez los alumnos daban a conocer sus ideas y manifestaban tranquilidad y confianza en el docente, por lo que el clima del aula era en general de diálogo tanto entre el docente y alumnos, como entre los propios alumnos, por ejemplo en una ocasión observamos que mientras el docente preguntaba a unos alumnos cuál era el núcleo del predicado, otros niños se hacían la pregunta entre ellos siguiendo el modelo que el profesor les había dado durante la explicación. Podríamos decir que esta atención sostenida del docente con respecto al trabajo de sus alumnos era una de sus mayores fortalezas, sin embargo no lograba siempre identificar qué alumnos no estaban avanzando al ritmo, ya que dado que los trabajos eran grupales, se perdía el aporte individual de cada estudiante.

En cuanto a la retroalimentación, si bien tenía un tono positivo, por ejemplo cuando el docente felicitaba al grupo les decía *“cada uno del grupo ha puesto su trabajo”, “gracias, hemos compartido. Seguimos aprendiendo cuentos descriptivos, cuentos narrativos”,* ésta no solía ser específica. Durante la actividad diaria de lectura, en el momento que cada niño compartía su lectura, a menudo los niños hablaban en voz baja o no recordaban toda la historia, sin embargo el docente no le decía nada al alumno o simplemente hacía un breve comentario como *¿ya no te acuerdas más?* y llamaba al siguiente alumno. Esta situación era bastante recurrente, al no informarles sobre las dificultades que tenían los niños, de forma inmediata y específica, se pedían oportunidades para que el alumno pudiera mejorar su desempeño, teniendo en cuenta además que esta era una actividad que se realizaba diariamente y frente a la cual los alumnos mostraban buena disposición.

Consideramos que este proceder guarda relación con lo referido por el docente durante la entrevista, ya que al preguntarle qué habilidades intelectuales creía

que sus alumnos podían desarrollar al finalizar primaria, señaló que el trataba de “afianzar bastante la lectura, la expresión oral y la comunicación oral”, pues consideraba que en sus casas la mayor parte de sus alumnos no solían conversar mucho con sus padres y el trataba de darles confianza para que se expresaran. Al parecer el objetivo principal del docente está en lograr que los niños pierdan temor a hablar en público, y que tengan oportunidades de expresarse; sin dar mucha importancia a si lo hace con voz alta, si completa la oración, y otros aspectos relacionados al logro de habilidades.

### **c) Comunicación**

El docente utilizaba un lenguaje claro, un discurso conectado y términos precisos, sin embargo por lo general mantenía una expresión seria y ponía poco énfasis en lo que decía, especialmente a nivel no verbal. Sin embargo a pesar de ello, su trato con los alumnos era de amabilidad, lograba generar empatía con sus alumnos, y tanto en su lenguaje como expresión denotaba respeto por ellos. Por ejemplo en una ocasión mientras un niño participaba en la clase, el docente escuchó ruidos afuera y se acercó a cerrar la puerta, como el niño estaba hablando en ese momento, el docente le pidió disculpas por la interrupción. Este tipo de actitudes, así como el uso de términos como “*vamos a compartir*”, “*interesante, muy bien*” y otras frases en sentido positivo eran frecuentes, y al parecer motivaban a que los alumnos participaran con frecuencia durante las clases, especialmente en el momento de contar las noticias del día, tal como veremos más adelante.

### **d) Plantear preguntas**

El docente planteaba preguntas a los alumnos en forma equitativa; tratando que la mayor parte intervenga, y siempre llamaba a los alumnos por su nombre Sin embargo en este aspecto –el planteamiento de las preguntas- observamos dificultades en la forma como se hacían las preguntas, éstas solían ser cerradas y daban poco margen para que el alumno razonara por sí mismo, era usual que las preguntas llevaran a respuestas en las que el alumno sólo tenía que completar la idea y en coro. Veamos un ejemplo:

*D: ¿a quién representa la semilla que cae en tierra buena? (y el docente luego comenta):*

*D: “Son los que escuchan y saben solucionar los .....*”

*Aos: “problemas”*

*D: “Poniendo en practica lo que han .....*”

*Aos: “escuchado”*

*D: “Felicito a cada uno de ustedes por el trabajo. Las parábolas son .....*”

Aos: “comparaciones”

En otro caso:

D: *Hace referencia a los días de la semana. “Este fin de semana se hizo la fiesta de San Martín de Porres”. “¿Estamos recordando a .....?”*

Aos: “un morenito, ....” (en coro)

D: “¿Le gustaba?”

Ao: “ayudar”

D: “Sin hacer di...fe....”

Aos: “rencia” (en coro)

Las preguntas si bien podían invitar al diálogo, tal como estaban planteadas no necesariamente aseguraban que los alumnos estaban entendiendo el concepto. Además cuando las preguntas eran planteadas de esa forma, los alumnos solían responder en coro, por lo que se hacía difícil saber quiénes y cuántos realmente están comprendiendo.

Esta misma práctica se empleaba en diversos temas, por ejemplo en la clase de religión o en una clase sobre los derechos de los niños, en la que se esperaba que los alumnos pudieran manifestar con más libertad sus puntos de vista, las preguntas también eran sólo para completar. Por ejemplo:

D: “Vivimos preocupados de todo, y al finalizar no hacemos .....”.

Ao: “Nada”

En la clase en que se ha abordado el tema de los derechos de los niños:

D: “hay que hacer bulla para que nos escuchen, en parte es bueno, (...)” “cuanto más nos escuchen, más gente que defiende derechos del...”

Aos: “niño”

Durante la entrevista el docente manifestó que esperaba que sus alumnos desarrollaran valores, tenía claro que esperaba que sus alumnos supieran decidir; y es más consideraba que en eso se diferenciaban los niños del colegio de otros niños: “Lo he visto en exalumnos, no pierden su identidad”. Sin embargo, no pudimos detectar momentos o actividades que directamente contribuyeran al logro de esa autonomía.

### **e) Motivación:**

Frecuentemente las clases se iniciaban con el anuncio del tema y a veces la entrega de un pequeño texto para trabajar o una pequeña introducción. En ningún caso se observó el uso de otros recursos como láminas, objetos o experiencias de los propios alumnos. Asimismo, durante la clase no se incluían nuevos elementos que permitieran mantener el interés de los niños. Esto llamó nuestra atención porque en contraste, durante la narración de noticias al iniciar el día los alumnos mostraban mucho interés y disposición a participar. Como ya hemos referido la narración de noticias constituía parte de la rutina de trabajo, los alumnos contaban noticias variadas y a partir de cada una de ellas se generaba un pequeño diálogo. En ninguna ocasión el docente aprovechó alguna de estas noticias como punto de partida para el desarrollo del tema, a pesar que varias de ellas podrían haberse relacionado con los contenidos que se iban a trabajar durante la clase. Aparentemente, el docente no había identificado todas las posibilidades que le daba este recurso, y se perdían excelentes oportunidades para motivar a los alumnos.

## **LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS**

### **a) Tipos de actividades**

Teniendo en cuenta que no solamente se trabajaba con dos grados en simultáneo, sino que entre los niños de una misma edad hay también diferencias en sus procesos de aprendizaje, es necesario que se plantee una amplia gama de actividades que permitan la participación activa de los alumnos.

Cuando se preguntó al docente qué estrategias utilizaba para atender la diversidad, hizo referencia a una experiencia anterior en la que estuvo a cargo de un aula de 1º y 2º. Nos señaló la importancia de aprestar a los primeros y reforzar a los segundos; así como desarrollar el compañerismo; no mencionó sin embargo otras formas de atender la heterogeneidad de su grupo. Para el docente a través del trabajo grupal podía conocer la diversidad de aprendizajes de los alumnos.

En el aula visitada la única diferencia que había establecido el docente era la ubicación de los alumnos de acuerdo a su grado, en una fila estaban los dos grupos de 5º y en la otra los dos grupos de 6º. Durante todas las sesiones a las que asistimos no se observó otra forma de agrupación. Igualmente, las tareas asignadas eran las mismas, y sólo en dos ocasiones se diferenció el grado de dificultad de los ejercicios, pero no de forma significativa.

Esto no quiere decir que el docente desconociera la diversidad existente en el aula, tal como lo manifestó en la entrevista:

*“(...) no todos los niños desarrollan en forma igual, hay niños con problemas de aprendizaje (...) y añade después: “Debo hacer paréntesis, rescatar a los niños,*

*no se les va a hacer que retrocedan. Darles temas en los que se desenvuelvan, si se quedan, se quedan. Si damos una tarea general, lo marginamos”.*

El docente comprendía que en el aula debía darse una atención diferenciada, así como la importancia de dar tareas diferentes de acuerdo al nivel de desarrollo del niño para evitar como él dice “marginarlos”; en otras palabras generar el fracaso escolar. Reconocía además el impacto del contexto y cómo éste también podía constituir un factor de la heterogeneidad presente en su aula:

*“el aprendizaje que ellos van construyendo en sí, es diferente, hay diversidad de aprendizajes, muy marcados. Esto se relaciona con la familia, de dónde vienen. Hay padres analfabetos, de instrucción media. Con padres separados, viven con padrastros, no viven con sus padres. No hay un seguimiento igual en aquellos que no viven con sus padres. Influye en el clima emocional”.*

Sin embargo el conocimiento de sus alumnos y sus características no estaría garantizando una atención a esa diversidad. Se conoce el qué del problema, pero no el cómo de la solución.

El trabajo grupal fue la estrategia más utilizada por el docente. Los grupos eran de tres a cuatro integrantes. Usualmente éste se iniciaba después de alguna actividad de trabajo individual. Por lo general el docente entregaba una lectura a partir de la cual cada alumno resolvía un cuestionario. Las preguntas eran básicamente de comprensión y sólo en una ocasión se observó que el docente planteaba una pregunta que suponía comparar, imaginar. La actividad individual duraba entre diez a quince minutos.

A continuación se iniciaba el trabajo grupal al cual se le asignaba una buena parte de la clase. Como comentamos anteriormente el trabajo grupal consistió en la mayoría de los casos en compartir lo que habían entendido de una lectura y escribir las respuestas en el papelógrafo. Los alumnos ponían mucha atención en la presentación del papelógrafo.

La exposición fue otra actividad frecuente y se realizaba con ayuda del papelógrafo. Uno de los alumnos del grupo se ponía adelante y presentaba el trabajo, sin embargo dado que las respuestas de los grupos eran muy similares, no se generaba discusión o intercambio de ideas. El docente felicitaba a los grupos y ponía atención en la ortografía. Aún cuando habían preguntas que podrían haber suscitado la reflexión, éstas no fueron aprovechadas del todo, por ejemplo en una ocasión los alumnos debían mencionar acciones adecuadas e inadecuadas de un personaje de la historia leída, cuando el docente les fue preguntando y colocando en la pizarra los alumnos contestaron a coro y sin dar mayores explicaciones.

Otro tipo de actividad era la resolución de ejercicios, por ejemplo análisis de oraciones, ejercicios con decimales. En estos casos también se alternaba el trabajo individual y grupal. Asimismo el docente hacía breves explicaciones, anotaba en la pizarra y los alumnos copiaban en sus cuadernos.

Una actividad diaria era la lectura de textos. Todas las clases se iniciaban con un momento de lectura individual. Como no había formación general a la entrada, los niños iban entrando a su aula conforme llegaban. Una vez en el salón tomaban un libro del estante y leían en silencio. No necesitaban esperar al docente para iniciar la lectura. Disponían entre quince a veinte minutos para leer. Luego una vez que el docente y todos los compañeros habían llegado al aula, se iniciaba una rueda de intervenciones en la que cada niño narraba lo que había leído. En esta actividad se observó bastante atención e interés de los niños; en varias oportunidades intervinieron en forma voluntaria, y en otras eran llamados por el docente; sin embargo todos participaban, aunque muchos tenían dificultades para recordar y narrar lo leído. El docente luego de escucharlos los felicitaba, hacía un breve comentario del tema y pasaba de inmediato a otro alumno, sin embargo no des daba orientaciones sobre su tono de voz o sobre el relato realizado.

Otra actividad diaria era la narración de noticias. Todos los días, después de compartir las lecturas seleccionadas por cada uno, el docente preguntaba a los niños sobre las noticias del día y luego se generaba un pequeño diálogo. Las noticias generalmente eran de tipo policial, y aunque los niños tenían dificultades para narrar de manera fluida la noticia, sí demostraban algún conocimiento sobre el tema. El docente planteaba también otros temas como deportes, política, etc., sobre lo cual los alumnos también demostraron tener conocimiento.

En cuanto a tareas para la casa, el docente dejaba algunas actividades que podríamos llamar de refuerzo de lo trabajado en clase. Por ejemplo, que elabore cada uno su propia historieta, analizar oraciones, que comenten una frase con ayuda de sus padres. Al respecto de esto último, el docente manifestó que la participación de los padres de familia era básicamente en asambleas, reuniones o actividades económicas pro-fondos, y que sin embargo no acuden muy frecuentemente para informarse de las calificaciones y se tiene que insistir que apoyen a sus hijos en las tareas.

Llamó nuestra atención una tarea en la que se pedía a los alumnos que hicieran una relación de talleres artesanales de la comunidad. Previamente en clase los niños habían leído un texto sobre la importancia de unos talleres artesanales que se implementaron en Chacas. En la clase respondieron a preguntas de comprensión, y al día siguiente de esta misma lectura se extrajo oraciones para analizar. Sin embargo no se comentó en ningún otro momento sobre lo que cada alumno había podido averiguar sobre su comunidad, siendo ésta una actividad diferente a las demás y que podría haber permitido a los alumnos buscar y ordenar información.

### ***b) El trabajo grupal***

Frente a la pregunta ¿qué considera que ayuda a que los niños tengan mejores aprendizajes?, el docente nos comentó que básicamente eran **“los trabajos en grupo y su presencia en el grupo. En el grupo hay más acercamiento, se**

*descubre quién ha captado y quién no*". Y efectivamente, eso fue lo que se observó durante sus clases. La mayor parte del tiempo los alumnos desarrollaron trabajos grupales, que si bien eran alternados con trabajos individuales, estos eran relativamente cortos, comparados con los grupales.

¿Cómo se entendía y aplicaba el trabajo grupal? ¿Había claridad sobre la meta?

El uso del papelógrafo como medio para que los niños presenten sus productos era bastante usual, se observó que los alumnos se concentraban bastante en su elaboración, pero no siempre en relación al contenido sino muchas veces a la forma. De acuerdo a lo observado, uno podría decir que la actividad de los niños pareciera estar más concentrada en el dibujo y pintado, más que en el contenido.

En otros casos, el propio docente planteaba el trabajo en grupo como una alternativa para avanzar más rápido: *"Como nos gana el tiempo lo vamos a hacer en grupo"*.

Por otro lado, en los trabajos grupales no todos los niños tenían la oportunidad de participar por igual en la actividad, por ejemplo una vez el docente les pidió que elaboraran viñetas. Para ello cada grupo había recibido un papelógrafo, por lo cual los alumnos tenían dificultades para dibujar al mismo tiempo. Fue común encontrar grupos en los que uno o dos alumnos se mantenían en calidad de espectadores.

Aun cuando el docente acompañaba constantemente a los grupos, esto no aseguraba que los alumnos recibieran orientaciones sobre la forma cómo organizarse y definir responsabilidades, por lo tanto dos condiciones claves para un buen trabajo colaborativo no se cumplían: la interdependencia positiva y la responsabilidad personal. El docente no estaba ausente, durante todo momento proporcionaba asistencia a los grupos, sin embargo ello no garantizaba el máximo aprovechamiento de la estrategia, no consistía en un real trabajo colaborativo por las razones antes mencionadas. Desde nuestra perspectiva esto era preocupante porque era una de las actividades que ocupaba el mayor tiempo de las clases, lo cual significaba que varios niños no estaban aprovechando al máximo el tiempo dedicado al aprendizaje.

### **c) Partir de los saberes previos y participación activa:**

La construcción de conocimientos requiere tomar conciencia de las diferencias entre la nueva información y los conocimientos previos. Como dice Pozo<sup>61</sup>:

*"aprender es ante todo cambiar lo que ya se sabe. Todo aprendiz tiene un bagaje de conocimientos previos, en buena medida implícitos con el que es preciso conectar para que lo adquirido tenga sentido"*

---

<sup>61</sup> POZO, Juan Ignacio. Obra citada. p. 342.



De allí que las tareas de aprendizaje deban permitir una conexión entre los conocimientos cotidianos y los conocimientos formales, lo cual implica necesariamente activar deliberadamente los conocimientos previos.

En las sesiones observadas identificamos en algunas actividades, por ejemplo en la narración de noticias, una oportunidad para que se activaran los conocimientos de los alumnos sean implícitos o explícitos. En una mirada rápida, podríamos decir que el docente sí tomaba en cuenta las experiencias y conocimientos de los alumnos, sin embargo dado que estos no eran luego tomados como punto de partida para nuevos conocimientos, se perdía la posibilidad de generar aprendizajes significativos. De hecho, en las clases había una ruptura entre el momento en que los alumnos daban cuenta de sus saberes y el momento en que el docente iniciaba el desarrollo de un tema, de allí que el proceso de construcción de conocimientos no lograra, desde nuestro punto de vista, completarse.

En este mismo contexto, entendemos entonces el alcance de lo que se denomina participación activa. Las estrategias propuestas por el docente conducían a que los alumnos estuvieran en actividad, no estábamos ante un escenario en el que el docente se limitaba a brindar una serie de conocimientos y el alumno a recibirlos pasivamente; por el contrario a través de las exposiciones, narración de lecturas, etc. los alumnos se constituían en agentes activos. ¿Qué es entonces lo que podría estar sucediendo en estas clases?

En una clase el docente comentó que en la zona se quiere reactivar un proyecto de regadío con aguas servidas y que el año anterior los pobladores hicieron movilizaciones para que Sedapal no coloque tubos en la pista para llevar desagüe del sur, desde Villa el Salvador. Un alumno intervino entonces y dijo que en Japón se quieren limpiar las aguas sucias, frente a lo cual la respuesta del docente fue: *“Eso se quiere hacer acá. No estamos acostumbrados es un proceso, trae fuerte olor. Tenemos la alegría que las playas de aquí están limpias, salvo más al sur, en San Bartolo, se dice que sí desembocan los desagües ( .....) en verano tenemos muchos visitantes, algunos que tienen negocio lo habrán visto”*. Luego de ello el docente dirigiéndose a los alumnos les dijo que iban a continuar con lógico matemática.

Dado que no había una conexión directa entre los saberes de los alumnos y las actividades posteriores propuestas por el docente, se corría el riesgo de no lograr aprendizajes realmente significativos.

## **CARAMPOMA**

### **Breve descripción del contexto:**

El distrito de Carampoma se encuentra en la provincia de Huarochirí, en departamento de Lima. El acceso a este distrito se realiza por carretera afirmada. Sólo dos transportes diarios salen al día de Chosica, y el viaje dura

aproximadamente cinco horas. Aún cuando se encuentra relativamente cerca de la capital, su acceso es restringido, tanto por las dificultades en el transporte, como por la falta de servicio telefónico y periódicos. El servicio de radio-telefonía de la Municipalidad constituye el principal medio de comunicación con otras localidades. Sin embargo cabe señalar que en la Municipalidad se cuenta con servicio de televisión con cable; por lo que los pobladores suelen mantenerse informados también a través de este medio.

De acuerdo a las estadísticas del Puesto de Salud de Carampoma, en el 2002 se registró un total de población de 445 personas, de las cuales aproximadamente un 33% se encuentra en edad escolar.

La escuela que visitamos se llama “Javier Pérez de Cuellar”, la cual fue fundada en 1890 con el nombre de Escuela Particular de Primaria. Actualmente, desde 1992, se le conoce como CE20542 “Javier Pérez de Cuellar y atiende a varones y mujeres en el nivel primario y secundario; contando además con un área técnica agropecuaria y de carpintería.

En el nivel primario, las aulas están organizadas de la siguiente manera: 1º y 2º conforman una sola aula a cargo de una docente, quien nos manifestó que la unión de ambas aulas se había realizado desde julio por la falta de un número suficiente de alumnos que justifique aulas para cada grado. 3º y 4ª conforman una sola aula al igual que 5º y 6º.

La escuela –la única en la comunidad- atiende no sólo a los niños y adolescentes de Carampoma, sino también a estudiantes que provienen de comunidades cercanas en donde no hay nivel secundario.

El local de la escuela es de construcción antigua y de adobe. Cuenta con aproximadamente 9 aulas y ambientes de laboratorio y cómputo. Tiene un patio central y en los alrededores hay terrenos que son utilizados para labores agrícolas por parte de los alumnos como parte de los cursos técnicos que llevan en secundaria.

Según nos informó la docente visitada, a excepción del director, todos los docentes provienen de otras localidades e incluso departamentos del país.

En cuanto a las familias de los alumnos, la mayor parte de los padres y madres se dedican al trabajo agrícola, y tienen un nivel de instrucción primario o secundario. Según lo manifestado por la docente la mayor parte de las familias son desintegradas, y hay varias madres solas. Desde la percepción de la docente las familias en general muestran poca preocupación por la educación de los niños, y prefieren invertir dinero en las festividades y mayordomías. Los niños apoyan a las actividades agrícolas o de pastoreo de animales.

En la localidad se cuenta con servicios de agua, luz, pero no desagüe. Algunos tienen televisión y la mayoría radio, siendo RPP y Radio Santa Rosa (local) las únicas emisoras que se logran sintonizar.

**La docente:**

Tiene 34 años de edad y tres años en la docencia, y en los dos últimos ha trabajado en aulas multigrado. En el primer año trabajó con un aula de 2º y 3º (dos ciclos a la vez) y en el segundo año trabajó con 3º y 4º. Es nombrada.

La docente tiene título de Profesora de Educación Primaria del ISP Héroes de la Breña – Huancayo y la Segunda Especialidad como Técnico en tecnología de análisis químico. Además ha realizado el Programa de Complementación Académica en la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Las últimas capacitaciones recibidas son: “Metodologías y Estrategias de Aprendizaje – Educa, “Programación Curricular” – UCAD; “Historia de la identidad huarochirana y la cuenca alta de Santa Eulalia” en el Museo de Historia y Arqueología. Asimismo también ha recibido capacitaciones de PLANCAD y se hizo el respectivo seguimiento y aplicación; sin embargo señala como crítica que “se deja al alumno que manipule y construya su conocimiento, sin embargo no es posible que lo haga en forma indefinida. El tiempo se alarga demasiado”.

Actualmente participa en la red con sede en Santa Eulalia, y refiere que entre los docentes se apoyan “dando ideas constructivas a los profesores que dan la clases”.

**El aula:**

El aula visitada es de 3º y 4º grado (II ciclo). La edad promedio de los alumnos de 3º es de ocho años. Sólo un niño tiene doce años de edad. Hay siete varones y cuatro mujeres. En el caso de 4º grado, la edad promedio es nueve años, y los mayores son dos niños de diez años. Hay cuatro mujeres y cinco varones. Los alumnos visten uniforme único y se muestran desenvueltos.

El salón está en el segundo piso, mide aproximadamente 6 metros por 10 metros cuadrados. El piso es de madera y el techo es de calamina. Es una construcción antigua de adobe, es ventilada, pero no tiene mucha iluminación. Por ello se mantiene prendido el fluorescente durante toda la clase, y aún así la iluminación es baja.

Las carpetas son bipersonales y están distribuidas formando grupos de 4 alumnos. Las cuatro paredes están decoradas con dibujos, láminas diversas según el área a la que corresponda. Se observa lo siguiente: botiquín, cuadro de responsabilidades, “¿qué fecha es hoy?”, cuadro de asistencia, cartel “somos limpios” bajo el cual están las toallas, jabones, cepillos de dientes, “rincón de ciencia” con láminas de colores del esqueleto humano, los sentidos, aparatos y sistemas y un cartel “el mundo mágico de la ciencia” debajo del cual se hallan reportes de experimentos hechos por los alumnos; cartel “el libro es mi amigo” bajo el cual se encuentra un pequeño armario con libros y textos; cartel “construimos textos”, bajo el cual se encuentran los trabajos de los alumnos; un periódico mural “nos informamos”, cartel “mis trabajos”, cartel “aprendo jugando

los números” bajo el cual hay láminas y papelógrafos.; cartel “aprendemos a querer, “mis documentos”, etc. Llama la atención en la parte de atrás del salón un cartel con la frase: “sólo desarrollando el pensamiento crítico será posible comprender”, al costado está el dibujo de una flor, en la que al centro se puede leer “estrategias para pensar” y en cada uno de sus pétalos palabras como: clasificar, resumir, comparar, inferir, identificar relaciones o asociaciones, recordar, reconocer problemas, graficar, predecir, identificar ideas centrales.

Como parte del mobiliario también cuenta con un pupitre la profesora el cual está colocado a un costado del aula, una pizarra acrílica y una mesa con diversos materiales. El aula está decorada con cadenetas y una piñata antigua.

## **LAS HABILIDADES DOCENTES**

### ***a) Organización:***

Todos los días al iniciar la clase los alumnos designados previamente cumplían tareas de rutina. Al entrar al aula, después de la formación general en el patio del colegio, uno de los alumnos designado como brigadier hacía el control de la asistencia y la registraba en un cartel destinado para ello; mientras tanto una de las alumnas se encargaba de revisar el aseo del cabello y uñas; y otro de los alumnos dirigía la oración.

En la semana en que realizamos la observación, la docente incluyó además una nueva forma de organización para salir al baño, les explicó a los alumnos que sólo un niño y una niña podrían ir al baño a la vez, para lo cual debían tomar la tarjeta correspondiente, así los demás alumnos sabrían que en ese momento no podían salir del aula. Durante esa semana los niños se mostraron muy inquietos por utilizar las tarjetas, ni bien regresaba un alumno y colocaba la tarjeta en su sitio, otro alumno corría para coger la tarjeta y salir al baño, era usual verlos competir por tomar la tarjeta primero y además salir con bastante frecuencia para ir al baño. Durante esta semana la puesta en práctica de esta rutina distrajo bastante a los niños ya que podían hacer uso del sistema en cualquier momento del día y la docente no hizo ningún comentario al respecto sobre la forma cómo estaba funcionando el sistema y en qué medida realmente estaba contribuyendo a una mejor organización del aula.

Observamos también que había otros hábitos adquiridos por los niños, por ejemplo con respecto a la basura en el aula. En varias ocasiones, aun cuando los niños hacían alguna actividad como recortar cartulinas, los sobrantes los botaban al tacho y no había restos de cartulina o papeles en el suelo. Sólo en una ocasión la docente tuvo que indicar que botaran los papeles al tacho, en los demás momentos no hubo esa necesidad.

Al inicio de la semana la docente organizó a los niños en grupos. Les indicó que iban a hacer un cambio en los equipos para que puedan trabajar. Llamó a los

alumnos hacia adelante. Todos los alumnos se ubicaron alrededor de la profesora y ella les pidió que tomaran una tarjeta y luego vean el número. De acuerdo al número que les había tocado los niños se fueron agrupando. En esta distribución, los niños de 3º y 4º grado estaban mezclados en los grupos.

Dichos grupos se mantuvieron estables a lo largo de la semana, y en ninguna ocasión la docente realizó alguna otra forma de distribución considerando por ejemplo el nivel de logros, la edad, los intereses, etc. Tampoco se observó que la docente intentara formar grupos con similares niveles de avance para que pudieran avanzar a su propio ritmo, o de diversos niveles de avance en determinadas capacidades, de manera que los niños pudieran ayudarse. En realidad, como explicamos anteriormente, los grupos fueron formados de manera totalmente aleatoria; por lo que cada grupo tenía una composición particular, el tipo de tareas asignadas no guardaban por lo tanto relación con la forma como había sido organizado el grupo. Por ejemplo en uno de los grupos habían tres niños con un alto nivel de distracción y una niña que intentaba avanzar a su ritmo, pero que las peleas y juegos la terminaban distraendo también. Todo ello hacía que este grupo no pudiera trabajar en forma sostenida en cualquiera de las tareas asignadas, ya sea la elaboración de un reloj, la identificación de tipos de palabras según su acento, etc.

Esto se relaciona tal vez con el hecho que si bien la docente lograba mantener el orden y la atención de los alumnos cuando se dirigía a ellos en conjunto, no lograba esto mismo cuando los niños debían trabajar de forma individual o grupal. A continuación veremos con más detalle aspectos relacionados con el manejo de la disciplina por parte de la docente.

Podríamos decir que había dos momentos bastante diferenciados en el trabajo de cada día, por un lado el momento en que la docente se dirigía al grupo en conjunto y los alumnos escuchaban o respondían a las preguntas que ella les hacía; y el momento en que los niños ya sea de forma individual o grupal desarrollaban alguna actividad.

En el primer momento, cuando la docente se dirigía a toda la clase, los niños conversaban poco entre sí y se mostraban atentos a la explicación. En el otro momento, los alumnos conversaban bastante entre ellos, jugaban y sobre todo peleaban. Era frecuente ver a los alumnos fastidiándose, jalándose y pegándose unos a otros. Mientras tanto otros alumnos caminaban por el salón o estaban recostados sobre las carpetas. Algunos niños le decían a la docente que su compañero los estaba molestando, y la docente o bien seguía concentrada en atender a un niño, o casi sin mirar a los niños y de espaldas escribiendo en la pizarra hacía una breve llamada de atención. En algunas ocasiones levantaba la voz y les hablaba en tono más enérgico. Usualmente, los alumnos se quedaban por un momento tranquilos y luego continuaban distraídos. En una ocasión por ejemplo observamos que un niño y una niña empezaron a pelearse, empujándose y pegándose. La alumna se quejó y el otro niño gritó; recién entonces la docente, que estaba escribiendo en la pizarra, dijo en tono enérgico: *“¿qué pasa? contróláte. Tampoco es así. Estás gritando para que te escuche*

*todo el colegio*". No dejó de escribir en la pizarra, aunque la alumna continuara quejándose.

Dado que todo el tiempo, sea cual sea la actividad los alumnos permanecían sentados en grupo, los niños invertían un tiempo considerable en jugar o pelearse. Cuando la dinámica de la clase era de este tipo la docente generalmente estaba circulando por el salón y atendiendo las consultas de los alumnos, por lo que era frecuente ver a grupos que trabajaban bajo la dirección de la docente, mientras que otros no realizaban las actividades de aprendizaje hasta que la docente se acercara o les llamara la atención. Una escena recurrente era ver a la docente orientando a alguno de los grupos o revisando sus avances, mientras que en otros grupos próximos algunos niños se peleaban llegando incluso a insultarse y pegarse, al mismo tiempo que otros alumnos aprovechaban para competir en quien tomaba primero la tarjeta para salir al baño.

Las llamadas de atención variaban en forma e intensidad, en algunas ocasiones lo hacía en tono moderado y llamando al niño por su nombre; sin embargo en otras ocasiones levantaba la voz y con energía se dirigía al alumno diciéndole que era lo que no debía hacer, pero en pocas ocasiones le indicaba que era lo que esperaba que el niño hiciera.

En una entrevista realizada justamente después de una de las sesiones observadas se preguntó a la docente cuál creía que era la mejor manera de afrontar esta situación durante las clases, a lo que respondió que las peleas eran propias de la edad, y se daba en los casos de los niños más inquietos. Ella sostenía que el comportamiento de sus alumnos se debía a veces a causas familiares, porque el niño se quedaba mucho tiempo solo o que en otros casos la conducta demostrada por algún alumno no era frecuente en él. Agregó que: *"los niños se pelean, pero no buscan hacerse daño"*, y que *"los niños rinden, que al momento de la práctica responden"*. Esta visión de la docente contrasta con lo observado y percibido, puesto que aún durante las prácticas calificadas los niños trabajaban sin concentrarse totalmente, e igualmente se fastidiaban, peleaban e incluso copiaban entre sí, invirtiendo un tiempo importante en estas conductas y no en actividades de aprendizaje.

Si miramos la situación de manera integral, podemos distinguir que la mayor dificultad de la docente radicaba en atender varias situaciones a la vez o de manera simultánea. Toda aula y en especial en las aulas multigrado, los hechos no ocurren de manera unidimensional y ello demanda del docente una alta capacidad de atender a más de una actividad en simultáneo. Puede que se trate de dos o más actividades de aprendizaje en simultáneo, o de una actividad de aprendizaje y un problema de disciplina; lo cierto es que se requiere que el docente tenga capacidad de "dominio control del aula" y "encabalgamiento". El dominio control no es otra cosa que la habilidad de comunicar a los alumnos que sabe lo que está pasando, y el encabalgamiento expresa la habilidad del docente para atender dos asuntos del aula, sin entorpecer la actividad de aprendizaje; o incluso dos actividades de aprendizaje distintas.

## **b) Monitoreo y retroalimentación**

Durante nuestras observaciones identificamos varias situaciones en las que la docente se acercaba a los grupos e interactuaba con ellos durante las actividades de aprendizaje, podríamos decir que efectuaba un monitoreo del trabajo de sus alumnos. Cabe entonces preguntarnos ¿por qué si la docente interactúa permanentemente con sus alumnos durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje, no se lograba una mayor y sostenida concentración de los niños en el aula?

Durante el desarrollo de una actividad observamos que uno de los grupos tenía dificultades para identificar ejemplos de palabras agudas, graves y esdrújulas. Tenían el diccionario, sin embargo creían que iban a encontrar ejemplos de palabras graves junto a la palabra “grave, y así con los otros tipos de palabras. Una de las alumnas inclusive no sabía a qué se refería la profesora cuando decía última, penúltima y antepenúltima sílaba, por lo tanto su dificultad no era solamente identificar ejemplos según el tipo de palabras. Este tipo de situaciones no fueron percibidas por la docente. Cuando el grupo salió a exponer sólo los realimentó diciéndoles que “cuando lleva acento gráfico, deben decirlo con mayor fuerza”.

Un adecuado monitoreo, por lo tanto supone la habilidad del docente para observar y obtener evidencias del progreso de sus alumnos en el aprendizaje; y en consecuencia intervenir de la forma más óptima. En el caso observado si bien la docente estaba cerca de los alumnos, su participación a veces estaba más concentrada en ofrecer apoyo a los alumnos en aspectos menos complejos y muchas veces de asistencia: por ejemplo cortar, pegar la cartulina en lugar que los niños lo hagan por sí mismos.

Junto con el monitoreo es importante resaltar el papel que cumple la retroalimentación en el proceso de aprendizaje. La retroalimentación la definimos como “información acerca de la conducta actual que puede emplearse para mejorar el desempeño futuro”<sup>62</sup>. Veamos ejemplos de los tipos de retroalimentación utilizados por la docente.

En una ocasión dejó una actividad individual y les dijo a los niños que los primeros que acabaran se acercaran para revisar la tarea y darles un puntaje. Los niños que terminaron primero se acercaron y la docente junto con el alumno revisó el trabajo y le dió indicaciones, los niños regresaron contentos a su sitio mostrando el visto que le había puesto la profesora.

Un segundo ejemplo ilustra otro de los tipos de retroalimentación utilizados por la docente. Mientras los alumnos estaban desarrollando un trabajo grupal, la docente se aproximaba a los grupos y revisaba los avances. En una oportunidad, se acercó a una de las niñas, revisó lo que había copiado y le corrigió con lapicero rojo, al tiempo que le decía:

---

<sup>62</sup> EGGEN y KAUCHAK. *Op.Cit* .p.47 y 48.

*“¡mira cuánto te has salteado! (...) ¿se puede decir el niño Alicia? ¡Háblame, pues hija, yo no te escucho soy sorda. (...) si vas a hablarme en plural sería los niños”.*

Luego dobló la hoja mal escrita y le indicó a la niña que volviera a escribir, que lo haga bien, que no importaba si se demoraba. Continuó revisando los cuadernos de otros niños, a una alumna le dijo que estaba bien su trabajo y le tocó suavemente el hombro como gesto de felicitación. Al cabo de unos minutos nuevamente se aproxima a Alicia y revisa el avance diciéndole:

*“¿los niños, dice Alicia? Alicia, te estoy preguntando. Te he corregido hace unos momentos (...)” (le habla con voz firme y fuerte y demuestra enojo) “Mira Alicia, atenta a lo que estoy escribiendo”.*

La docente escribió en el cuaderno de la niña, copiando ella misma de la pizarra, la niña sólo la observaba. La docente continuaba hablándole: **“has venido sin ganas (...) estás mal así (...)”**. Y siguió escribiendo en el cuaderno de la niña.

En el primer caso los niños recibieron una retroalimentación inmediata y sobre todo fue hecha con un tono emocional positivo. Los niños regresaron contentos, sonriendo, porque la docente había visto su trabajo y habían sido reconocidos; aún cuando no sabemos con exactitud si se les brindó una información precisa.

En el segundo caso la niña también recibió retroalimentación en forma inmediata y específica. Sin embargo la información brindada no fue suficiente como para que la niña pudiera continuar su trabajo con éxito. Casi desde el inicio la docente mostró enojo y emitió mensajes en los que si bien indicaba a la niña dónde estaban los problemas, el tono emocional con que fueron dados comunicaba bajas expectativas a Alicia. De esta observación se desprendieron algunas interrogantes: ¿Ha identificado la docente en qué radica la dificultad de Alicia?, ¿sabe la propia Alicia por qué lo que escribe no está bien?, ¿el que la docente copie por ella en su cuaderno es lo que le ayudará a Alicia a mejorar su trabajo?, ¿cómo influye el tono emocional en el desempeño de Alicia? Durante el transcurso de las sesiones, se observó que Alicia se desconcentraba rápidamente y peleaba con frecuencia con dos de los niños de su grupo; asimismo continuó con los mismos problemas en la escritura.

La heterogeneidad que caracteriza cualquier aula y en particular a las aulas multigrado, nos hace pensar que además de una organización y distribución adecuada de los alumnos, se requiere una intervención activa del docente que le permita al estudiante contar con información precisa acerca de su desempeño y mejorarlo. Siguiendo a Eggen<sup>63</sup>, podríamos decir que un monitoreo cuidadoso y una retroalimentación inmediata, específica, que provea de información relevante para el alumno, puede contribuir en gran medida además a generar un clima de apoyo y transmitir expectativas positivas sobre los alumnos.

---

<sup>63</sup> Ibid. p. 49.



### **c) Comunicación:**

Durante la entrevista preguntamos a la docente qué habilidades consideraba que le habían ayudado a desempeñarse en su aula, a lo que nos respondió:

*“motivación”, “empaparte con ellos”, (...) si no te pones al nivel de ellos; ellos no sueltan lo que saben”.*

En las sesiones de clase observamos que la docente tenía una relación horizontal con los alumnos, y en algunas ocasiones levantaba la voz para llamarles la atención.; sin embargo a pesar de estos episodios, los niños mantenían una relación de confianza hacia ella e incluso llamó nuestra atención que al presentar sus papelógrafos incluyeran frases como “¡qué linda es mi profesora!”, aún cuando la docente no ponía especial atención a esto. Lo que si se observó es que la docente mantenía un trato cercano con los niños, incluso fuera del salón.

Otro rasgo de la comunicación establecida entre ella y los niños era la empatía, como ella lo mencionara en la entrevista: “ponerse al nivel de ellos”, lo que en otras palabras sería ponerse en el lugar del otro. En una sesión, por ejemplo, estaba hablando a los niños sobre la importancia del aseo:

*“todos los días les vengo diciendo que es importante el aseo (en tono enérgico, pero controlado, los niños la escuchan) por lo menos dos veces a la semana debemos lavarnos la cabeza. **Es un compromiso para ustedes y para mí”.***

En esta recomendación ella se involucraba también, se hacía parte de un compromiso que como grupo habían adquirido. En otra ocasión, durante una explicación al ver a algunos niños inquietos les dijo: “*si no entienden niños, ustedes tienen el derecho de preguntar*” (...) *si no se entiende, vuelvo a explicar*”. En este tipo de mensajes daba cuenta de una preocupación por los niños tanto en el aspecto académico como emocional.

### **d) Plantear preguntas**

La docente formulaba preguntas a la clase llamando a los alumnos por su nombre, de esa manera lograba que la mayoría de niños pudieran participar. Las preguntas usualmente estaban referidas a la experiencia de los niños y se referían a aspectos concretos como leer la hora correctamente o señalar el número de sílabas de una palabra. En ningún momento se plantearon preguntas que requirieran de parte de los alumnos imaginación, creatividad o dar su punto de vista sobre alguna situación, sin embargo sí ayudaban a que se estableciera un diálogo entre la docente y sus alumnos, permitiendo una comunicación fluida en el aula.

### **e) Motivación:**

En relación a la motivación, no se pudo identificar una pauta definida de lo que hacía la docente para motivar a los niños. Por lo general a través de las canciones al inicio de la clase, la docente lograba generar un ambiente en el que los niños se sintieran a gusto. Esto guardaría relación con lo que ella también nos manifestó durante la entrevista: *“muchos niños del medio rural traen maltratos físicos, por ello hay que tratar de **sacarlos de eso**”*. Al parecer éste sería uno de los objetivos claves de su quehacer.

En la misma entrevista la docente nos contó una experiencia en la que ella entró al salón con una carta en la mano y los niños inquietos le preguntaron de quién era. Ella les preguntó si querían leer la carta y los niños dijeron que sí, y ella les respondió que después. Fue entonces cuando empezó con el tema “la carta”. Para ella de lo que se trataba era de despertar el interés, y añadió:

*“nace en el momento”. (...) es importante rescatar ese interés, no se puede imponer”*

También nos relató una experiencia en Ciencia y Ambiente, en la que llevó a los niños al campo, “es un libro abierto”, nos dijo. El salir al campo generaba en sus alumnos mucho interés y ganas de trabajar.

Durante las observaciones, no se pudo identificar prácticas similares a las señaladas por la docente. Como dijimos antes al inicio del día se trataba de crear un ambiente agradable y en el que los alumnos se sintieran libres de participar, lo cual si se lograba. Por ejemplo, al inicio de una clase ella y los niños entonaron esta canción:

*“Buen día, buen día, vamos a saludar  
a Diosito  
a señorita que nos acompañará  
a mis compañeros que conmigo están  
a todos mis niños que los quiero hoy”.*

Los alumnos acompañaban el canto con los movimientos indicados por la docente y con palmadas e instrumentos que de manera espontánea tomaron. Al finalizar la canción se podía percibir alegría en los alumnos.

Sólo en una ocasión estableció una relación entre esta fase de inicio del día y el tema que se iba a trabajar al cantar con los niños una canción relacionada a los Derechos del Niño, que era el tema del día. En las otras ocasiones empezó estableciendo un diálogo con los niños en los que tomaba ejemplos de su vida cotidiana o haciendo juntos algún ejercicio como el silabeo, por ejemplo. En todos los casos los niños participaron y se mostraron dispuestos a lo que la docente les proponía al iniciar la clase. Durante el transcurso de la clase, no se presentaba nuevos estímulos, a fin de mantener una atención sostenida, lo cual como hemos explicado en líneas anteriores, se traducía en un ambiente en donde los niños se distraían con facilidad.

Esta motivación no iba acompañada de ningún recurso físico, a excepción de la pizarra. Sólo en una oportunidad en la clase de Lógico Matemática, la docente acompañó su explicación con los materiales enviados por el Ministerio de Educación.

## **LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS**

### ***a) Tipos de actividades***

En el aula observada encontramos que la única diferencia se hizo solamente al momento de tomar la práctica calificada, la docente había preparado una práctica para 4ª y otra para 5ª, en donde a partir de un mismo tema, las diferencias estaban dadas por el nivel de complejidad. Asimismo cuando le preguntamos a la docente cómo afrontaba la diversidad en su aula, no sólo por la diferencia de grados en los que los niños se encuentran, sino por sus niveles de aprendizaje, y si los agrupaba teniendo en cuenta algún criterio relacionado al nivel de aprendizaje, la docente respondió:

*“En 3º y 4ª es posible integrarlos porque son del mismo ciclo. Los grupos están conformados por alumnos de ambos grados. En la evaluación se hace la diferencia. Se atienden casos individualmente, se busca conversar con los padres de familia, pero a veces no apoyan, ahí ya no se puede hacer nada”.*

En efecto, como explicáramos antes la conformación de los grupos era aleatoria y la docente consideraba que las diferencias en los niveles de aprendizaje debían ser tratados de manera individual, no como algo que formara parte de la dinámica de trabajo en la misma aula, lugar en donde los niños pasan una considerable parte del día. Las clases eran concebidas unidimensionalmente<sup>64</sup>, como si todos los niños partieran de un mismo punto, razón por la cual encontramos estrategias didácticas concebidas en función de un grupo homogéneo.

Las actividades más recurrentes eran copiar de la pizarra, explicación diálogo entre el docente y los alumnos, trabajos en grupo y la exposición del papelógrafo. En todas estas actividades básicamente se desarrollaba la atención, habilidad entendida como “la capacidad de concentración de la actividad mental sobre un objeto determinado y saber escudriñar y tomar con precisión los datos de un texto”<sup>65</sup>; la memorización y en menor grado la selección de ideas. No obstante, para la docente a través del relato de anteriores experiencias realizadas con los niños dejaba traslucir su interés porque los niños aprendan a investigar, a ser creativos; y además de la posibilidad de integrar a través de una actividad los aprendizajes de distintas áreas.

---

<sup>64</sup> SCHUNK, Dale. Teorías del Aprendizaje. p.423.

<sup>65</sup> GALLEGOS Codes, Julio. Enseñar a pensar en la escuela. p.80

## **b) El trabajo grupal**

Como mencionamos anteriormente, las actividades eran realizadas mayormente en grupo. En la entrevista la docente manifestó que a través del trabajo grupal los niños “*se ayudan, se distribuyen tareas, no se promueve el individualismo y que les gusta trabajar en papelógrafos y que cuando un niño no trabaja no lo ponen en su grupo*”. Sin embargo en el aula observamos que si bien se ponía en práctica esta modalidad de trabajo, no siempre los resultados se acercaban a lo que la docente tenía como idea. Veamos algunas situaciones:

En la clase de comunicación integral, en el que se había pedido a los alumnos que en grupos hicieran un listado de palabras agudas, graves y esdrújulas, a cada grupo se le entregó un solo diccionario y por ello solamente uno o dos niños podían acceder a él. En algunos grupos iniciaron el trabajo estirando el papelógrafo y tomando el plumón, sin empezar a buscar las palabras. La docente se acercó a uno de los grupos y les preguntó quién iba a escribir, como no se lo dijeron, le pidió a uno de los niños que lo hiciera. Y luego les dice “*todos tienen que ver, todos tienen que participar*”. A continuación le preguntó al grupo ¿que palabras iban a buscar primero?. Los alumnos tampoco contestaron. La docente repitió a clasificación y les dijo que debían hacer un listado de palabras agudas, graves y esdrújulas. Luego se retiró y dejó a los niños trabajando, sin embargo dos de los alumnos no trabajaron, sólo observaron a sus compañeros.

La claridad de la meta, así como la precisión con la que el docente da las orientaciones es uno de los requisitos para que el trabajo en equipo funcione, en este caso observamos que los niños sabían que tenían que escribir en el papelógrafo, pero no sabían exactamente qué, ni cómo utilizar el diccionario. Por otro lado tampoco tenían claro qué roles debían cumplir. La docente les dice que todos deben participar, sin embargo dos de ellos continuaba sin involucrarse en el trabajo.

Veamos un segundo caso:

La docente se acercó a otro grupo y uno de los alumnos le dijo que dos de las niñas no estaban trabajando, la docente solamente les respondió que escriban en el papelógrafo. Un alumno buscaba las palabras en su libro y los otros niños ojeaban rápidamente el diccionario, pero en realidad no lo leían. Al cabo de unos minutos una de las niñas propuso la palabra “natación”, su compañero le preguntó si sabía qué es y la alumna asintió; sin embargo, los alumnos no quisieron colocar esa palabra en el papelógrafo. Luego durante la exposición dijeron que las niñas no habían trabajado, y que por eso no habían puesto sus nombres.

En este segundo caso se observa al igual que el anterior la ausencia de alguna forma de organización al interior del grupo. El trabajo en grupo requiere para convertirse en un real *trabajo cooperativo* que el docente intervenga también en la enseñanza de actitudes y estrategias de colaboración, y en cómo establecer

una interdependencia positiva sin que cada miembro renuncie a su responsabilidad individual. De lo contrario se corre un alto riesgo de no cumplir con los objetivos de aprendizaje trazados y que se desvirtúe su uso: en lugar de promover aprendizajes a través de la interacción con otros, puede ocasionar que unos pocos sean los que aprendan y otros tantos se queden en calidad de espectadores. Su aprovechamiento dependerá entonces de los recursos propios de cada grupo, por ejemplo en esta misma clase se observó que uno de los grupos no se limitó al diccionario, sino que todos sacaron sus libros y buscaron palabras.

### **c) Saberes previos y participación activa:**

Al inicio de un tema, la docente solía recurrir a las experiencias o conocimientos de los niños al respecto, por ejemplo les hizo preguntas sobre cómo calculaban el tiempo para llegar al colegio y el uso del reloj. Los niños participaron contando sus experiencias. En otra sesión sobre los derechos de los niños, la docente les preguntó sobre qué derechos conocían los niños y ellos los expresaron con sus propias palabras.

Asimismo en una de las entrevistas la docente señaló que las estrategias didácticas estaban vinculadas a “una secuencia que el docente sugiere durante el proceso de aprendizaje”, y que estaba conformada por pasos, entre los cuales los primeros eran la motivación y los saberes previos, y a los que les seguían la “parte básica” (leen, analizan, investigan) y luego la parte práctica (trabajan), y finalmente la evaluación.

La importancia de los “saberes previos” ha sido subrayado por el enfoque constructivista. Se parte de la premisa que todas las personas tenemos conocimientos previos con los que es necesario establecer un vínculo, a fin que lo que se aprenda resulte adquiera sentido. Sin embargo como señala Pozo<sup>66</sup> “no es la existencia de conocimientos previos influyendo en el aprendizaje lo que define un modelo constructivista. Es la propia naturaleza de los procesos mediante los que esos conocimientos previos cambian, la acomodación de las estructuras de conocimiento a la nueva información (...)”. Es un proceso que no se agota al inicio de una sesión, sino que forma parte del proceso mismo de aprendizaje.

En el caso de la sesión en la que se trató el tema de los derechos del niño, luego que los niños dijeron cuáles eran sus derechos, la clase continuó con una actividad que consistía en copiar de un papelógrafo previamente elaborado por la docente, una reseña histórica sobre los derechos del niño y cuáles eran los principales. En este caso aunque se partió de los saberes de los niños, luego no se vio la forma como la docente facilitaba que la nueva información se conectaría con los nuevos conocimientos, y así lograr un aprendizaje con sentido.

---

<sup>66</sup> POZO, José Ignacio. *Op. Cit.* p.52 y 53.

La participación activa de los alumnos constituye uno de los temas centrales de los que se denominó el Nuevo Enfoque Pedagógico<sup>67</sup>. Se coloca al alumno en el foco de atención del proceso de aprendizaje, y cumple un rol activo y directo como medio para lograr construir sus propios aprendizajes, en contraste con una actitud pasiva o receptiva.

En palabras de la docente entrevistada, en sus alumnos hay un *“potencial humano, se puede extraer cosas nuevas”, (...)* *“si juegas como niños ellos se manifiestan, “lo que el niño quiera hacer”*. La pregunta entonces es cómo se traduce este discurso en las prácticas diarias en el aula.

En el aula visitada, observamos que en la secuencia de clase, el tiempo en el que la docente explica y los niños sólo escuchan es muy breve. Las explicaciones no suelen durar más de diez minutos y en ellas se intercalan preguntas a los niños. La mayor parte del tiempo los niños realizan actividades individuales y grupales y en segundo lugar el copiado.

La docente nos contó una experiencia en la que los niños aprendieron a elaborar pastas dentales con la ayuda de una doctora de la posta y también gracias a sus conocimientos como laboratorista químico. Nos refirió que en otra oportunidad hicieron una investigación sobre las plantas de la zona y se logró incluso involucrar a los padres de familia, lo cual era poco frecuente. Pero, también comentó que este tipo de actividades suponían un proceso largo que podía tomar hasta meses.

En un evento de docentes, al contar su experiencia, sintetizó en una frase lo que ella pensaba de la participación activa: *“lo que el niño hace, produce, no olvida”*.

En las clases observadas, la actividad de los niños estuvo más concentrada en la elaboración de trabajos grupales y las respectivas exposiciones. El uso del papelógrafo como medio de presentación fue frecuente y a esta actividad dedicaban buena parte del tiempo. Durante las exposiciones también intervenían varios niños tanto en la presentación como en la evaluación del trabajo de los demás grupos. Al revisar los papelógrafos, la docente se detenía en las palabras con errores ortográficos y les preguntaba a los niños si estaba bien escrita, luego les pedía que colocaran un calificativo en letras al trabajo de cada grupo y que eligieran a través del voto cuál de los trabajos se exhibiría en el aula. Esta fue la manera como cotidianamente los niños participaban activamente.

Algo que llamó nuestra atención era el tiempo invertido en algunas de las tareas y que de alguna forma también estaría reflejando la concepción del “hacer”. Para ilustrar esta situación narraremos cómo se realizó una actividad:

---

<sup>67</sup> CUENCA PAREJA, Ricardo Conceptos, Estrategias y Monitoreo del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) Sistematización de la Experiencia 1996-2000 Tesis para optar el grado de Magíster en Educación con mención en Investigación y Docencia de Educación Superior. Lima 2003. UPCH Escuela de Postgrado Víctor Alzamora Castro

La docente se acerca a los grupos y les va corrigiendo o ayudando. Con varios de los grupos les corrige la ubicación de los números, dobla la cartulina para mostrarles donde deberían estar ubicados y ella misma vuelve a hacer el trazado en el reloj. Luego la docente se acerca a un grupo que está delante y pega el reloj que han elaborado sobre una cartulina más gruesa y les ayuda a cortarlo. Después les indica que en un papelógrafo cuadriculado deben pegar los relojes y hacer un ejercicio similar al que desarrollaron más temprano. En este caso el “hacer” no responde a un objetivo claro, los niños están participando, están activos; sin embargo con ello por sí sólo no se garantiza que estén realizando aprendizajes efectivos. En el caso narrado, la atención estaba al parecer puesta en la elaboración como tal, más que la aplicación o ejercitación para aprender a ver y expresar la hora.

## **CALANGO-MALA**

### **Breve descripción del contexto:**

El CE.20207 Domingo Huapaya Catalayud se encuentra en la localidad de Calango, en la zona conocida como Correvientos, en la provincia de Mala. Para acceder a esta localidad se cuenta con transporte público que pasa aproximadamente cada veinte minutos y que parte del centro de Mala. El viaje es de unos 45' aproximadamente.

Correvientos es una localidad que cuenta con servicios básicos de luz y agua, pero no desagüe ni teléfono. Las casas son de material noble y de adobe; y en la zona cercana al centro educativo hay un solo comercio de abarrotes. La mayor parte de la población está dedicada a la agricultura, en especial al cultivo de manzanas, los cuales se pueden observar durante el camino. Aparte de la escuela, no existe ninguna otra institución que brinde servicios a los jóvenes y niños, la iglesia de la zona permanece cerrada, y eventualmente se realizan misas los días festivos.

El centro educativo tiene cinco aulas, pero los alumnos están agrupados en cuatro: 1º y 2º, 3ª, 4ª, y 5ª y 6ª. La razón de este tipo de distribución obedece a la cantidad de matriculados por grado. La directora del centro está a cargo de 1ª y 2ª, la docente observada se hace cargo de 5º y 6º. En cuanto a la infraestructura, el centro educativo es de material noble, y cuenta con un patio amplio, tiene servicios higiénicos y agua potable.

Los padres de los niños que asisten a esta escuela son en su mayoría peones de estas tierras, no propietarios, por lo que según la docente su régimen de trabajo es bastante fuerte, y eso obliga a que los niños deban hacerse cargo de sus hermanos menores así como cocinar, desde el punto de vista de la docente “cumplen roles que no les corresponden”.

En la entrevista la docente nos comentó que muchos de los niños no cuentan con apoyo suficiente de los padres, no se alimentan bien, son distraídos y que en su casa les dan “mucho libertad”. Se le han presentado casos donde ha encontrado respuestas como “ya mi hijo está grande, que él lo haga”, “que repita el año” en el caso de alumnos con bajo rendimiento, todo lo cual ha ocasionado que la docente haya llamado la atención a los propios padres de familia. Nos dice que a las reuniones asisten más las mamás, así como que los padres de familia en su mayoría tienen primaria incompleta, razón por la cual no saben cómo enseñarles a sus hijos y el niño no hace las tareas en casa. La docente refiere que para apoyarlos los hace venir en las tardes de 2:30 pm a 4:30 pm, sin embargo a veces el niño no viene y ella misma debe ir a buscarlos o los manda a buscar. Usualmente vienen los que más saben o que tienen más intención de aprender.

### **La docente:**

Tiene unos 35 años aproximadamente y título de profesora en una universidad. Asimismo trabaja en la condición de nombrada. Trabaja hace ocho años en el centro educativo.

La docente participa en la red “Sol Naciente” que agrupa a docentes de localidades cercanas. Se reúne con ellos una vez al mes para programar en forma conjunta.

Las últimas capacitaciones que ha tenido son las de PLANCAD a cargo del ente ejecutor ASPA. Se abordaron temas como el Proyecto Cunicular del Centro, el Proyecto de Desarrollo Institucional. También se consideraron temas como el diagnóstico de la comunidad, capacidades y estrategias; aunque la docente consideró que con este tema no se culminó.

### **El aula:**

El grupo está conformado por tres mujeres y cuatro varones en 5º grado; y cuatro mujeres y seis varones en 6ª. En total son 17 alumnos los que asisten regularmente. Visten uniforme único, y algunos alumnos buzos, pantalón y polo. Tienen una edad promedio de 11 años, aunque también hay alumnos un poco mayores. Según la docente “los chicos son buenos en natación, nadan en el río, pescan camarones”, y en la zona no hay problemas de drogas ni pandillaje.

El aula es ventilada y cuenta con iluminación natural. Los alumnos trabajan en mesas con sillas (tres alumnos por mesa). Las mesas y sillas son de madera y se encuentran en buen estado de conservación, pero son algo pequeñas para los alumnos más grandes.

La construcción es de material noble, el piso es de cemento y está techada. Habitualmente se muestra limpia y ordenada.

En las paredes se puede encontrar carteles que marcan los distintos sectores de trabajo: “conociendo y valorando el Perú”, “mi rincón de lectura” “juego y razono”, “higiene es salud”, “conservemos nuestro ambiente”, “mis normas”,



“construimos nuestros conocimientos”, “mis creatividades”, “María, madre nuestra”, “Jesús nuestro amigo”. Debajo de los carteles sólo se observan algunas láminas y decoraciones de flores y mariposas, pero no trabajos de los niños. A lo largo de la semana vimos que algunos de los trabajos eran colocados en las paredes. Como recursos, cuentan con algunos textos escolares, reglas, transportador, compás, etc.

Los alumnos están distribuidos por mesas, en las que pueden estar niños de 5ª y 6ª juntos. La docente nos comentó que en cada mesa hay un alumno con mejor rendimiento que ayuda a sus compañeros. A lo largo de la semana se distribuyeron a los niños también bajo otros criterios: por sorteo o por grados.

## **LAS HABILIDADES DOCENTES**

### ***a) Organización***

La docente llegaba usualmente a la hora de inicio de la formación, la cual no duraba más de diez minutos. El tiempo en la clase era utilizado predominantemente en actividades académicas. Se cumplía también con el horario de recreo y salida. En más de una oportunidad durante el recreo la docente se quedó en el aula con los alumnos que no habían concluido una actividad.

Los alumnos en general se mostraban atentos a las explicaciones de la docente. Durante los trabajos en grupo si bien conversaban o se distraían con algún comentario, no se producían graves faltas de disciplina. Lo que sí se veía era a algunos alumnos que no ponían atención en el trabajo aunque esto no necesariamente distraía de manera permanente a sus compañeros.

Ante alguna falta la docente intervenía con tono firme, por ejemplo a la hora de la salida, a veces los alumnos salían en desorden, por lo cual la docente les llamaba la atención y no salían hasta que estuvieran callados y en orden. En algunas ocasiones la docente levantó la voz para hacerse escuchar. Por lo general las llamadas de atención eran individuales y relacionadas a un mal desempeño en las tareas.

Dado que la docente trabajaba una buena parte del tiempo con el grupo de 5º por un lado y 6ª por otro, se dieron varias ocasiones en las que tuvo que atender de manera simultánea a los dos grupos. En este caso dividía la pizarra en dos partes, y dejaba ejercicios a cada grupo, luego alternaba la explicación y corrección con cada grupo. Por momentos había cierto desorden en la clase, algunos alumnos estaban de pie, lo que le obligaba a tener como punto de atención además de la materia, el comportamiento de los alumnos. En estas ocasiones en donde prácticamente se realizaban dos clases a la vez, la docente se mostró un poco más tensa y subía el tono de voz cuando corregía a algún alumno.

A lo largo de la semana, la docente formó grupos bajo distintos criterios; en un primer momento optó por formar grupos en los que estaban niños de 5º y 6º. Además en cada grupo se había asignado a un alumno la responsabilidad de ayudar a sus compañeros con dificultades. La docente señalaba constantemente que vieran por sus “pupilos”; aunque también les decía que no hicieran por ellos la tarea, sino que les explicaran. También se observó que estos alumnos podían designar de su grupo quien debía salir para algún ejercicio en la pizarra; y al mismo tiempo debían brindarle orientaciones. Los alumnos denominados por la docente como jefes de grupo, también debían salir a la pizarra cuando ella los llamaba. Los jefes respondían con seguridad y de alguna forma actuaban como modelos ante sus compañeros.

En otro momento los grupos fueron formados a través de una dinámica grupal, a través de la cual logró que se constituyeran grupos mixtos de hombres y mujeres. Al inicio de la dinámica los alumnos varones se reunían por un lado y las mujeres por otro; pero finalmente cuando la docente logró que se agruparan hombres y mujeres no se identificaron reacciones de rechazo. En estos grupos también estaban mezclados alumnos de 5º y 6º.

En un tercer momento la docente formó parejas de trabajo, los alumnos prefirieron que fuera por sorteo, la docente lo hizo así, pero procuró que fueran parejas mixtas por género y grado.

También se formaron grupos de manera aleatoria, a través de una dinámica que consistía en armar una frase los alumnos fueron redistribuidos.

Además de esta dinámica de trabajo grupal, la docente también trabajaba con alumnos de 5º y 6º por separado, ubicando a cada grupo en un lado del salón, esto se observó particularmente para la clase de lógico matemática.

En una ocasión los alumnos fueron también ubicados, unos adelante y otros en la parte de atrás del salón, para realizar actividades distintas. Había a nivel de los colegios de la zona un concurso de dibujo cuyo tema era la no contaminación del río. Para tal efecto la docente dio la oportunidad que aquellos alumnos que quisieran participar hicieran sus dibujos en la parte de atrás del aula, mientras que los que no deseaban participar, debían hacer lectura silenciosa.

Al parecer esta práctica era usual en el aula, pues los niños no se mostraron sorprendidos por los cambios ni rechazaron estar en otro grupo, sea éste con alumnos de otro grado o género.

### **b) Monitoreo y retroalimentación**

Durante las actividades individuales y grupales la docente circulaba por el salón y observaba el trabajo de los alumnos. Asimismo más de una vez se sentó con los grupos a explicarles, sin dejar por ello de observar a los otros grupos. En

una ocasión la docente se quedó durante el recreo en el aula con un grupo de alumnos que no habían terminado su tarea del día anterior. La docente se sentó junto a cada uno de ellos y les fue explicando o preguntando sobre sus tareas. Utilizó una explicación sólo verbal y habló en tono de reprimenda y con cierta impaciencia. En la entrevista, cuando le preguntamos en qué forma atendía las dificultades de los alumnos en el área de lógico matemática, ella nos respondió que se quedaba en el recreo con los niños o los hacía venir en las tardes pues en la casa no recibían el apoyo necesario.

Durante la clase de lógico matemática, la docente hizo preguntas a los niños que salían a resolver los ejercicios en la pizarra, y de ese modo iba verificando el avance y dando orientaciones, veamos un ejemplo:

*D: "en la primera etapa cuánto ha recorrido. No hay número en la primera etapa. ¿Qué has hecho?"*

*El alumno responde en voz baja.*

*D: "ahí no se ve que has hecho.... ¿arriba que has hecho?"*

*Ao. "he multiplicado" (en voz baja)*

*D: "has multiplicado, pero no se ve el signo"*

*Ao: (coloca el signo)*

*D: "¿qué más? ¿De kilómetro lo has convertido a qué?"*

*El alumno contesta en voz baja.*

*D: "¿qué has hecho?"*

*Ao: "lo sumé"*

*D: "¿dónde está el signo de suma?"*

*D: "¿tu respuesta? ¿Cuántos metros recorrí en total?"*

*El alumno escribe su respuesta.*

*D: "¿kilómetros o metros?"*

*El alumno escribe metros.*

*D: "bien"*

Las preguntas eran utilizadas por la docente como una forma de ir recogiendo información de lo que el alumno estaba haciendo y así brindarle orientaciones de forma inmediata. De manera similar sucedió con otro alumno, quien en la respuesta final cometió un error, por lo que la docente fue revisando con él paso a paso para identificar hasta dónde había estado bien el proceso. La

explicación sobre cómo habían resuelto el problema fue una práctica recurrente en las clases de lógico matemática.

Sin embargo, en el área de ciencia y ambiente como de comunicación integral no se observó el mismo procedimiento, por ejemplo en una ocasión les pidió que elaboraran un mapa conceptual, y cuando los alumnos presentaron sus trabajos la mayoría había hecho otra clase de esquema, incluso dibujos o resúmenes. La docente se centró en el contenido de éstos y no hizo referencia alguna a la utilidad del mapa conceptual o cómo debían efectuarlo. En cambio, sí les pidió que corrigieran las faltas ortográficas.

### **c) Comunicación**

La docente utilizaba términos precisos y claros al hablar con los alumnos, tenía buen tono de voz y se desplazaba por el salón cuando realizaba explicaciones. Por otro lado su interacción con los alumnos era fluida, los alumnos le preguntaban e intervenían con frecuencia, lo que indicaría un ambiente de confianza. Asimismo era usual que la profesora los reforzara diciéndoles “muy bien” cuando individual o grupalmente daban respuestas correctas o hacían la presentación de sus trabajos. Sin embargo, es importante señalar que por momentos, sobre todo cuando tenía que atender a los dos grupos de manera diferenciada y simultánea o cuando se dirigía a los alumnos con dificultades en el aprendizaje, la docente se expresaba con enojo y reprendía a los alumnos, mostrando tensión corporal.

### **d) Plantear preguntas**

Cuando hablamos de plantear preguntas como una habilidad del docente estamos haciendo referencia la capacidad del docente para formular preguntas de manera equitativa, para dar un tiempo de espera suficiente para que el alumno pueda contestar, para apuntalar, es decir para tratar de recoger la respuesta del alumno aunque no esté del todo bien y a partir de ello hacer una nueva pregunta. También se considera aquí el criterio de la frecuencia con que el docente hace preguntas al alumno y el tipo de preguntas: cerrada o abiertas.

En este caso, podríamos decir que el planteamiento de preguntas era la principal estrategia utilizada por la docente durante la clase. Veamos cómo. En todas las clases la docente hacía preguntas a veces dirigidas a algunos alumnos o a todos en general. Podríamos decir que las preguntas eran de tres tipos: las preguntas cerradas y con respuesta única, las preguntas sobre experiencias o saberes de los alumnos, y en menor proporción las preguntas relacionadas a los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Las preguntas cerradas y con respuesta única eran las más frecuentes, por ejemplo

*D: Dentro de esto ¿qué vamos a ubicar?*

Aos: "los límites"

D: "límites de qué"

Aos: "del Perú"

D: "¿dónde se ubica el Perú?"

Aos: "en América del Sur"

Las preguntas también eran utilizadas como parte importante de la explicación. Se pedía a los niños que formularan preguntas en torno a ese tema y el grupo intentaba dar una respuesta coherente que pudieran ser escrita en los cuadernos. De ese modo se hacía una especie de dictado a partir de las preguntas y respuestas de los propios alumnos, por ejemplo:

D: "¿qué preguntaríamos?"

Ao: "¿cuál es la ubicación geográfica del Perú?"

D: "muy bien, copiamos la pregunta. A ver Manuel"

Ao: (repite la misma pregunta)

Los alumnos copian y la docente pregunta:

D: "¿cuál sería la respuesta?"

Los alumnos titubean, la docente les da tiempo para contestar, y un alumno interviene:

Ao: "se ubica en la parte central y occidental de América del Sur"

Las preguntas sobre los procesos de aprendizaje, se hicieron solamente en la clase de lógico matemática, por ejemplo:

D: "¿Cómo sacaron? ¿Cómo lo hicieron?"

Ao: "contaron del 0 al 100"

D: "¿de cuánto en cuánto?"

Ao: (contesta en voz baja)

D: "de diez en diez"

Si bien las preguntas se daban con frecuencia y se combinaba las preguntas dirigidas a toda la clase con preguntas dirigidas a cada alumno, la mayor dificultad estaba en que, como dijimos antes, la mayor parte del tiempo eran de tipo cerrado y podían generar procesos mecánicos más que reflexivos. En una oportunidad, por ejemplo, la docente explicó a los alumnos cómo orientarse

según los puntos cardinales en un planisferio y luego en el mapa del Perú. La docente preguntó a los alumnos por los límites diciéndoles: ¿por el sur con? Y un alumno completaba “Chile” y así sucesivamente. Luego los alumnos con ayuda de las preguntas anotaron en sus cuadernos, y nuevamente la docente hizo las mismas preguntas llamando a varios alumnos por su nombre, lo cual le llevó aproximadamente cuarenta y cinco minutos entre la primera y segunda parte. Después que los alumnos pegaron sus mapas, la docente volvió a preguntar alumno por alumno cuáles eran los límites del Perú. Los alumnos, uno a uno fueron saliendo a la pizarra y señalando en el mapa respondían a la misma pregunta. Al retornar del recreo la docente les dijo que “había que reconocer que la mayoría lo había dicho mecánicamente, y pidió a los jefes de grupo que digan los límites del Perú señalándolos en el mapa; luego llamó a otros alumnos más. Demás está decir que todos repitieron exactamente la misma respuesta. Esta situación llamó nuestra atención, porque si bien el uso de la preguntas es una adecuada forma de trabajar en clase, puede perderse de vista el objetivo si son usadas de la manera descrita. ¿Qué era lo que la docente esperaba lograr con los alumnos? ¿Qué aprendieran los límites del Perú o que aprendieran a ubicarse en un mapa utilizando los puntos cardinales? En todo caso, se invirtió una gran cantidad de tiempo y los resultados no fueron los mejores, pues algunos alumnos hasta el final no dieron una respuesta correcta.

#### **d) Motivación**

Al hablar de motivación, podemos distinguir entre lo que sería una motivación inicial y una motivación durante el desarrollo de la sesión. La motivación inicial supone el conjunto de acciones que el docente efectúa al comienzo de la clase, con la finalidad de atraer la atención del grupo mientras que la motivación durante el proceso supone el uso de diferentes tipos de estímulos que permitan mantener la atención<sup>68</sup>.

En las sesiones, no se observó de manera explícita que se realizara una motivación al inicio de un tema o de una clase. Por lo general la docente empezaba abordando el tema en forma directa. Lo más próximo a una motivación sería el uso de preguntas sobre experiencias de los alumnos respecto al tema, y a partir de los cuales se generaba un pequeño diálogo. Durante el desarrollo sólo en una ocasión la docente hizo uso de un estímulo visual al presentarle unas figuras que ilustraban la erosión de los suelos, sin embargo las figuras mostradas eran muy pequeñas y no todos los alumnos alcanzaron a verlas desde sus sitios. También era común el uso de la pizarra, básicamente para anotar y resolver los ejercicios. Ningún otro tipo de recurso material se empleó durante estas clases.

La pregunta que plantearíamos aquí es ¿cómo la docente lograba generar y mantener la atención de sus alumnos? Según nuestra percepción, una buena parte del grupo tenía una disposición favorable al aprendizaje, la cual se

---

<sup>68</sup> EGGEN y KAUCHAK. Obra citada p 46 y47

manifestaba en acciones como seguir las indicaciones de la docente, responder a las preguntas de la docente, y atención al desarrollo de las actividades. Dado que las actividades eran variadas la clase no era monótona. Ciertamente, cabe señalar que también había un grupo de alumnos que se mostraban distraídos y si bien no perturbaban el orden de la clase, tenían dificultades con los ejercicios y preguntas planteadas por la docente, a menudo estos alumnos eran reprendidos verbalmente por la docente por esta causa.

## **LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS**

### ***a) Tipos de actividades***

Teniendo en cuenta la diversidad de alumnos, la docente no estableció mayores diferencias entre las actividades asignadas a unos y otros. Solamente en lógico-matemática, la docente desarrolló actividades distintas para cada grado, la diferencia estuvo en el nivel de complejidad aunque el tema era el mismo. En ambos casos se plantearon ejercicios de conversión y los alumnos debían resolverlos de manera individual, así como salir a la pizarra a desarrollarlos. La docente se alternaba para atender a ambos grupos, mientras unos desarrollaban hacía la revisión de los ejercicios con los otros, y viceversa.

En el caso de comunicación integral la docente realizó las mismas actividades para toda la clase. Al tomarles la prueba indicó que eran pruebas diferentes para cada grado, sin embargo algunos los alumnos dijo que le habían dado una prueba del otro grado a lo que la docente respondió que siguieran pues “la única diferencia es que tienen oraciones”.

En una clase permitió que los niños escogieran entre dos actividades: hacer los dibujos para el concurso o hacer lectura silenciosa. Los niños decidieron y ubicó a cada grupo en una parte del salón. Sin embargo indicó que para el día siguiente todos iban a hacer lectura en voz alta.

Las actividades que con más frecuencia desarrolló fue la elaboración de mapas conceptuales en grupos, exposiciones y el desarrollo de ejercicios en la pizarra. Sólo en una oportunidad realizó una actividad práctica en el patio que consistía en tomar medidas y luego comparar resultados.

### ***b) El trabajo grupal***

Como dijéramos al inicio los grupos eran formados bajo distintos criterios, y no eran grupos estables. En cuanto a la organización de los mismos, se identificó que en un caso habían alumnos “jefes” –alumnos con mejor desempeño académico- designados por la docente, y que tenían como función ayudar a sus pupilos en las actividades de grupo o cuando debían pasar al frente.

En otros casos, cuando los grupos no eran organizados de acuerdo a este criterio, la docente preguntaba a los alumnos quién era el coordinador y que se dividieran las funciones por sorteo: alguien escribe, alguien sale a exponer, etc. En una ocasión una alumna preguntó a la docente qué hace el coordinador y la docente responde: “que es la persona encargada de todo”. Luego no dio ninguna otra explicación al respecto.

Las tareas grupales asignadas fueron en dos casos elaboración de mapas conceptuales a partir de la información que aparecía en los textos. Los alumnos tenían claro que debían leer, sacar las ideas principales y organizarlas en un esquema, sin embargo al parecer no sabían exactamente qué era un mapa conceptual, aspecto que además no fue tomado en consideración por la docente ni durante el monitoreo ni la retroalimentación. Otro aspecto que se observó es que algunos alumnos del grupo se mantenían distraídos, aún cuando sus compañeros trataran de integrarlos al trabajo.

Para que un trabajo grupal sea considerado un trabajo cooperativo, se requiere de varias condiciones. Por un lado que el docente de indicaciones muy precisas sobre los propósitos de la tarea, sobre su organización, un monitoreo y retroalimentación constante, que los alumnos establezcan una interdependencia positiva sin dejar su responsabilidad personal, y que el docente intervenga para enseñar habilidades de colaboración. Estos rasgos se dieron de manera muy incipiente. La docente monitoreaba, sin embargo no se aseguraba que los alumnos hubieran entendido la actividad, por otro lado las orientaciones sobre qué funciones desempeñaba el coordinador no fueron específicas, asimismo se observó que detrás de la responsabilidad y desempeño grupal, quedaban ocultas las actuaciones personales, con lo que no se aseguraba el aprendizaje efectivo de todos los alumnos.

### ***c) Saberes previos y participación activa***

En las sesiones la docente hizo referencia directa a los saberes previos de los alumnos básicamente en dos ocasiones. En una de ellas les preguntó sobre las características de los suelos y los niños intervinieron dando respuestas puntuales y variadas, algunas poco claras, pero que igual fueron aceptadas por la docente; luego se repartieron temas por grupos, leyeron y elaboraron un esquema.

En otra ocasión les preguntó cómo medían sus papás para dejar espacio entre cada árbol de manzanas, los niños dijeron que con una caña, a lo que la docente insistió que para medir se utilizaba el metro; luego les dijo que para saber exactamente el tamaño se debía utilizar el metro. Después, la clase se concentró en ejercicios de conversión a unidades mayores y menores.

Si bien en ambos casos es innegable que la docente parte de las experiencias cercanas de los alumnos, y ello ayuda a generar la atención, luego no se vuelve a retomar estos saberes, pareciera que hay una escisión entre esta primera parte y lo que se desarrolla después. El propósito podría estar perdiéndose en tanto si bien se parte de sus conocimientos previos, éstos no necesariamente



son reflexionados o reestructurados, condición básica para que se produzca el aprendizaje.

En cuanto a la participación activa de los alumnos, estos participaban en distintos momentos de la clase, por ejemplo luego la explicación de un contenido, la docente les preguntó si para hacer la síntesis preferían hacer un esquema o pregunta-respuesta. Los alumnos optaron por hacer pregunta-respuesta y esta fue la modalidad que se observó. La docente empezó diciendo “qué preguntaríamos” y los alumnos sugirieron preguntas, por ejemplo: “¿cuál es la ubicación geográfica del Perú?”, luego los alumnos copiaron la pregunta en su cuaderno. A continuación la docente preguntó ¿cuál sería la respuesta?, permanecieron en silencio unos minutos, algunos titubearon para contestar, y la docente esperó hasta que alguien interviniera y diera la respuesta, entonces los alumnos copiaron. En esta estrategia participaban varios alumnos, la docente los iba llamando por su nombre, y pedía a los alumnos “jefes” que ayudaran a sus pupilos. En todos los casos las preguntas fueron cerradas y no dieron lugar a discusiones sobre diferentes puntos de vista.

Otro tipo de participación frecuente es durante el trabajo grupal y las exposiciones, era usual que los alumnos salieran al frente y con ayuda del papelógrafo presentaran lo trabajado. La docente les hacía algunas preguntas, pero no ampliaba ni hacía el cierre de cada tema. Al parecer para la docente el objetivos principales de esta actividad era que los alumnos no memorizaran, sino que explicaran las frases y no sólo las leyeran, y que se desenvuelvan. Durante la entrevista la docente manifestó que pedía a los alumnos que hicieran esquemas en los papelógrafos porque de esa manera *“el niño sintetiza y el resto lo explica. El niño se acostumbra a explicar la frase, ya no sólo a leer. (...) a través del dibujo distribuyen el concepto, porque así lo ven en sus libros, se les aceptan. Si no se les acepta, se les frustra”*. De allí que posiblemente para la docente la actividad cumplía su cometido, y no considerara la importancia de retroalimentar al grupo y hacer un cierre del tema.

### **4.3 IDEAS Y OPINIONES SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE**

#### ***¿Qué opinan sobre la formación que se ofrece a los docentes que trabajan en aulas multigrado?***

Un primer punto que planteó la docente de Carampoma- Huarochirí es que “no hay institutos que formen para las aulas multigrado”. Durante la formación inicial es débil o inexistente la preparación de los futuros docentes para ese contexto. Paradójicamente, son los docentes más jóvenes, sin experiencia los que obtienen plazas en las escuelas rurales. El aula multigrado constituye una situación educativa sumamente compleja y para un adecuado tratamiento se requiere justamente contar con los docentes mejor formados, de lo contrario difícilmente se podrá mejorar la calidad del servicio que ofrece.

La docente señalaba que el alumno debería hacer su práctica profesional en aulas rurales también: *“Cuando egresa no está preparado para aula unitaria o multigrado. Eso me ha pasado a mí”, Este año ya no es tan difícil, es como “agarrar la punta de la madeja”*. En un estudio amplio sobre la situación de las aulas multigrado en el país, Montero<sup>69</sup> encontraba que efecto si bien durante las prácticas se da la posibilidad que los futuros maestros tengan experiencias en aulas multigrado, no siempre es posible que los estudiantes accedan desde los primeros ciclos de formación y si lo hacen no reciben orientaciones especiales para atender este tipo de aulas.

Para la docente lo fundamental es que la capacitación se realice en el medio, que los docentes vayan a sus escuelas y conozcan la realidad de los niños: *“Ellos te hablan otro idioma, no hablan el mismo lenguaje (...) te confunden. En una oportunidad a los docentes enviados por el Ministerio de Educación los invitamos a Santa Eulalia, yo les decía tienen que subir, que vean nuestra realidad. Hay capacitadores que no llegan a escuelas que están a dos horas de caminata, pese a que los docentes los invitan”*<sup>70</sup>. Una opinión similar recogimos de la docente de Calango – Mala, quien nos contaba que en una ocasión le pidieron a un especialista que hiciera una clase para los seis grados, pero no pudo sólo atendió a un grado. Para esta docente muchas veces lo que se propone en las capacitaciones no es factible: *“se nos pide que utilicemos estrategias distintas, pero eso es difícil, la diferencia es posible hacerla en el grado de complejidad”*<sup>71</sup>.

Tal vez ello explique el por qué para ambas docentes las redes constituyen una alternativa para un real mejoramiento de su práctica. En las redes los docentes hacen clases demostrativas y eso les permite aprender en la misma práctica:

*“Nos apoyamos a través de la red dando ideas constructivas a los profesores que dan la clase”*<sup>72</sup>.

*“En la red se reúnen mensualmente para elaborar unidades. Cada uno comparte su experiencia, surte efecto (...) hay comunicación. “este año la red ha cobrado mayor fuerza. Nos reunimos una vez al mes para programar en forma conjunta con docentes de otros centros más o menos cercanos. La asistencia es voluntaria. Tenemos un cuaderno de actas donde registramos nuestra asistencia. Contamos con el acompañamiento de un especialista de la USE. Nos reunimos en los centros en forma rotativa”*<sup>73</sup>.

La red al estar conformada por docentes de zonas cercanas y con experiencias similares brinda a los docentes una mayor confianza en que lo que van a aprender realmente les va a ser de utilidad y dado que la asistencia es voluntaria, hay un mayor compromiso de quienes participan.

---

<sup>69</sup> MONTERO, Carmen. Obra citada. p. 164

<sup>70</sup> Entrevista realizada a la docente de Carampoma. 03.11.03

<sup>71</sup> Entrevista realizada a la docente de Calango. 24.11.03

<sup>72</sup> Entrevista realizada a la docente de Carampoma. 03.11.03

<sup>73</sup> Entrevista realizada a la docente de Calango. 24.11.03

En contraparte, los docentes que no participan en redes, como el caso del docente de Lurín, sólo tienen acceso a las capacitaciones tradicionales frente a las cuales él considera que los docentes no siempre se sienten satisfechos por la poca relación que encuentran con su práctica cotidiana. El docente de Lurín, quien nos explicaba que por razones de tiempo no podía participar en una red, nos manifestaba asimismo con respecto a los talleres que a veces están mal planificados y tienen que ir de manera obligada, lo cual crea malestar, pues consideraba que mejor aprovecharía su tiempo estando en el colegio preparando sus clases.

Como bien señala Sepúlveda<sup>74</sup> “la tarea básica en la capacitación es conseguir que los profesores hagan explícitas estas teorías para poderlas examinar críticamente”; por el contrario si las capacitaciones parten de la premisa que los maestros son receptores pasivos de información y que sólo basta con que transfieran los conocimientos recibidos, es probable que sean pocos los aspectos en los que realmente los docentes puedan mejorar sus prácticas, pues estas se hayan sostenidas sobre sus propias concepciones de lo es enseñar y aprender. Durante las observaciones encontramos que los errores en la aplicación de ciertas estrategias no obedecían a un simple desconocimiento de aspectos pedagógicos, sino por el contrario a creencias e ideas aprendidas en el transcurso de su experiencia y a sus propias lecturas de los conocimientos difundidos en capacitaciones que no toman en cuenta justamente esos saberes. Según Sepúlveda<sup>75</sup>, citando un estudio de Muñoz Cruz, en investigaciones sobre la práctica de los profesores en escuelas unidocentes y multigrado bilingües, muy poco del conocimiento técnico pudo aplicarse efectivamente. El discurso no siempre calza con la práctica.

Otro aspecto que emergió es que los docentes perciben contradicciones entre los propios capacitadores, tanto la docente de Carampoma y Calango coincidieron en esa percepción:

*“Nosotros elaboramos indicadores de logros. ASPA nos capacita para eso, pero de la USE nos dicen que está mal. Eso pasó también con PLANCAD (...). Vienen la USE a destiempo, nos capacitan de esa manera, nos capacitan una semana, lo hacen en provecho de uno, pero se contradicen. Mediante la red lo hacemos igual, si vienen, ya tenemos como defendernos”<sup>76</sup>*

*“Los indicadores de logro, nos dan, tenemos una relación de verbos que nos han explicado, cuando colocamos nos dicen que no debería ser así, se contradicen entre capacitadores, ponentes”<sup>77</sup>*

### **¿Qué es lo que ha contribuido en su desempeño actual?**

Tanto como para la docente de Carampoma como para el docente de Lurín, la posibilidad de capacitarse, leer es lo que consideran que les ha ayudado en su

<sup>74</sup> SEPÚLVEDA, Gastón. Las escuelas multigrado. Aspectos generales y propuesta metodológica. P. 24.

<sup>75</sup> Ibid., p. 24

<sup>76</sup> Entrevista realizada a la docente de Calango. 27.11.03

<sup>77</sup> Entrevista realizada a la docente de Carampoma. 20.11.03

práctica actual. La docente de Carampoma señalaba que muchos docentes también quieren hacerlo, pero no pueden por lo económico o porque relacionan “nuevo enfoque es juego”<sup>78</sup>. El docente de Lurín señalaba por otro lado que también “hay pobreza pedagógica, optan por lo más fácil los colegas”<sup>79</sup>.

Otro punto de coincidencia es el referente a la práctica, tanto la docente de Carampoma y Calango consideraban que la misma práctica les había permitido ir formándose. Ninguno de los tres docentes habían recibido una formación específica sobre enseñanza en aulas multigrado, por lo que fue en el propio terreno que tuvieron que ir aprendiendo. Para la docente de Carampoma eso supone “ganar, entrega”, ganas de aportar, aunque algunos de sus colegas no lo vean bien.

En cuanto a su formación inicial la docente de Calango resaltó que había influido en ella un profesor de psicología, no sólo por el contenido de su curso, sino sobre todo por los mensajes que les daba: “no sentirse superior, no piensen sólo en ir a lo urbano, busquen en rural, siéntase como si fueran parte de ellos”<sup>80</sup>

Por su parte, el profesor de Lurín consideraba que el curso de psicología de la personalidad y otros afines era lo que más le había ayudado: “Me sirve, conozco ciertos caracteres de la persona, cómo penetrar en el mundo de la persona”<sup>81</sup>

### **¿Sobre qué temas considera que deberían darse las capacitaciones?**

Tanto la docente de Calango como la docente de Carampoma coincidieron en que debía capacitarse sobre el manejo de estrategias:

*“Un buen manejo de estrategias, no hay dominio, estamos trabajando y nos falta algo. Ver cómo el niño capte, de repente una está equivocada. El docente debe cambiar el método si los niños son muy pasivos”<sup>82</sup>.*

*“Nos piden un montón de documentos, al final no los leen. Lo que debemos hacer son estrategias adecuadas, eso es lo que deben ver”<sup>83</sup>.*

De manera complementaria para el docente de Lurín un docente de aula multigrado debe conocer la estructura curricular, debe saber lo se pide para cada grado y para toda primaria, porque no todos los niños desarrollan igual. Esta fue la única referencia que se hizo al tema de la heterogeneidad presente en sus aulas. Tanto durante las observaciones como en las entrevistas si bien no fue un tema ignorado, tampoco fue considerado como un tema clave a tenerse en cuenta tanto en la formación como en la práctica de los docentes de aulas multigrado. Como señalamos en la descripción y análisis de las sesiones de clase, las actividades que se desarrollaban eran prácticamente las mismas

<sup>78</sup> Entrevista realizada a la docente de Carampoma 03.11.03

<sup>79</sup> Entrevista realizada al docente de Lurín. 14.11.03

<sup>80</sup> Entrevista realizada a la docente de Calango. 04.11.03

<sup>81</sup> Entrevista realizada al docente de Lurín. 14.11.03

<sup>82</sup> Entrevista realizada a la docente de Carampoma. 20.11.03

<sup>83</sup> Entrevista realizada a la docente de Calango.27.11.03

para todos los niños, el aula era conducida por los docentes no sólo como si se tratara de un solo grado, sino que además como si el grupo fuera homogéneo.

## **5. COMENTARIOS Y REFLEXIONES:**

Al plantearnos el problema de investigación, nos preguntamos sobre cuáles son las habilidades y estrategias docentes que contribuyen a generar oportunidades de aprendizaje para los alumnos de aulas multigrado y así a partir de ello, en un segundo momento, preguntarnos qué características debían tener los programas de formación de maestros que laboran en aulas multigrado. La idea era entonces aprender desde las propias experiencias de los docentes. Por ese motivo también nos propusimos conocer las prácticas de docentes que de una u otra forma eran reconocidos por haber realizado experiencias exitosas en sus aulas. No fue nuestro objetivo evaluar si el docente cumplía con todas las características que supone una buena enseñanza, sino tan sólo tener la oportunidad de conocer las posibilidades y limitaciones de la enseñanza en aulas multigrado, y a partir de estas experiencias identificar las necesidades de formación de los docentes. En las siguientes líneas intentaremos dar cuenta – a partir del estudio de tres casos- de nuestras reflexiones sobre qué supone la enseñanza en aulas multigrado y cómo los maestros lo enfrentan en el día a día.

### **5.1 Las habilidades docentes en aulas multigrado:**

#### **a) La organización en el aula multigrado:**

A partir de un conjunto de investigaciones realizadas a nivel internacional sobre la enseñanza en aulas multigrado se concluye<sup>84</sup> que la organización del aula constituye uno de los aspectos fundamentales en la enseñanza, ya que de ella depende que los alumnos cuenten con un espacio psicológico y físico óptimo para aprender. Asimismo la dirección del aula y disciplina deben permitir que los alumnos asuman la responsabilidad sobre su propio aprendizaje. Al parecer lo que se intenta subrayar es que en todas las aulas, pero sobre todo en las multigrado, sólo se podrá atender la diversidad de sus integrantes promoviendo un ambiente que estimule el aprendizaje y que permita al alumno asumir una participación activa sobre sus propios procesos de aprendizaje.

La habilidad de organización por parte del docente se expresa a través de varios aspectos como el uso del tiempo, el manejo del orden en la clase, la forma como agrupa a los alumnos, el nivel de autonomía que promueve y la capacidad de atender al conjunto de situaciones que acontecen en el aula a un mismo tiempo.

Un común denominador en las aulas observadas fue el empleo del tiempo en actividades de enseñanza-aprendizaje, sea porque el docente contaba con el material preparado de antemano o porque se habían establecido rutinas diarias, así como responsables de las mismas. Sin embargo este uso óptimo del tiempo se veía interferido por otros aspectos de la propia organización.

---

<sup>84</sup> “The multigrade classroom: a resource handbook for small, rural schools”. Book 1: Review of de Research on Multigrade Instruction”. Northwesr Regional Educational Laboratory. 1999

Un primer aspecto que llamó nuestra atención fue la dificultad de los docentes para manejar de forma simultánea diversas situaciones que acontecían en el aula. En todas las aulas y de manera particular en las aulas multigrado es usual observar como a un mismo tiempo los alumnos demandan diferentes tipos de atención, frente a lo cual el docente requiere el manejo de una habilidad conocida como “dominio-control del aula” y “encabalgamiento”. La primera de ellas hace referencia a que el docente debe estar en la capacidad de comunicar a sus alumnos que sabe lo que está pasando en el aula; mientras que la segunda supone la habilidad del docente para atender dos asuntos del aula a la vez, sin que ello obstaculice las actividades de aprendizaje. En los casos observados, los docentes mostraron una mayor tendencia a atender a las consultas que hacían los alumnos sobre las tareas asignadas; sin embargo mientras esto sucedía, varios alumnos se dedicaban a jugar o pelear entre sí, lo que traía como consecuencia que estos alumnos permanecieran no involucrados en las actividades de aprendizaje durante largos períodos de tiempo, lo cual significaba a su vez una reducción del tiempo efectivo de trabajo.

Otro aspecto clave en la organización es la forma como el docente distribuye a sus alumnos. Dentro de las estrategias que se sugieren para la atención de aulas multigrado, se señala que no hay un esquema de distribución que de por sí sea mejor que otros; y que éste se encuentra relacionado con el tipo de actividad que se desea realizar. En uno de los casos se observó que el docente distribuyó a los alumnos en grupos permanentes (por grados) sea cual fuere la actividad a realizar, incluso durante los trabajos individuales. En otro caso la docente optó por agrupar a los alumnos de manera aleatoria, por lo que se formaron grupos de niños de diferentes grados. Estos grupos permanecieron estables a lo largo de la semana; aún cuando varios alumnos se mostraron distraídos y no aprovecharon al máximo el tiempo para el aprendizaje. El criterio de agrupación no respondió a una determinada lógica.

En el caso de Calango la docente utilizó diversas formas de agrupación: niños de diversos grados con un “jefe de grupo” que era un niño con mayor nivel de avance; grupos mixtos atendiendo al criterio de género, parejas formadas por un niño y una niña de diferentes grados, y también grupos formados de manera aleatoria. En otro momento también distribuyó a los alumnos en diferentes partes del salón para que realizaran diversas actividades. En este caso aún cuando algunos alumnos también se mostraban distraídos, no se generaba desorden en el grupo y los demás miembros del grupo se mantenían concentrados en las tareas.

En cuanto a la disciplina, el común denominador en las tres aulas es que los alumnos se mostraban respetuosos frente a sus maestros y al mismo tiempo sostenían una relación cordial y de confianza. En ninguno de los casos los docentes abusaron de su autoridad. En el caso de la docente de Huarochirí los niños se distraían durante los trabajos en grupo y no así durante las explicaciones de la maestra, por lo que la falta de disciplina parecía deberse más a la forma como estaban organizados los grupos. En los tres casos los docentes se dirigieron con tono enérgico y firme a los alumnos ante un

comportamiento inadecuado como salir en desorden o fastidiar a sus compañeros, sin embargo en pocas ocasiones los docentes interrumpían las clases para llamar la atención. La mayor dificultad en el manejo de la disciplina sí estuvo –como dijimos antes- en aquellas situaciones en las que el docente debía brindar atención académica a un alumno, y al mismo tiempo otros alumnos peleaban o jugaban. Por lo general el maestro ignoraba lo segundo.

Por otro lado, también se observó la existencia de ciertas rutinas diarias (aseo, lectura, para salir al baño, etc.), sin embargo en ninguno de los docentes hicieron actividades de evaluación y retroalimentación respecto a las mismas; incluso en aquellos casos donde la propia rutina generaba mayor desorden y pérdida de tiempo; perdiéndose así la posibilidad de favorecer una mayor autonomía en los alumnos.

#### **b) Monitoreo y retroalimentación:**

En los tres casos, los docentes mostraron interés en el trabajo de sus alumnos, acudían cuando ellos lo solicitaban y durante los trabajos grupales e individuales se desplazaban continuamente y se acercaban para revisar o aclarar dudas. Sin embargo en varias ocasiones la retroalimentación no ayudaba a que los alumnos pudieran mejorar de manera efectiva su trabajo. En el caso del docente de Lurín encontramos que continuamente se expresaba de manera positiva frente a los avances de sus alumnos, sin embargo no era específico en la retroalimentación que brindaba. Al parecer el mayor interés del docente consistía en que los niños se expresaran, pues consideraba que en sus casas no tenían oportunidad de hacerlo, y dejaba en un segundo lugar las observaciones respecto a los desempeños de sus alumnos.

En el caso de la docente de Huarochirí se observó mucha dedicación a sus alumnos, sin embargo buena parte de su tiempo lo invirtió en ofrecer apoyo en tareas secundarias. También revisaba y corregía el trabajo de los alumnos, pero en esas ocasiones mostraba enojo e impaciencia. En este caso al parecer la docente no lograba identificar en qué radicaban las dificultades de sus alumnos y ello a su vez limitaba su habilidad para retroalimentarlos.

En el caso de la docente de Calango, la retroalimentación fue más específica, sobre todo en el área de lógico-matemática. A través de preguntas la docente intentaba que sus alumnos tomaran atención sobre lo que iban haciendo, y ello le permitía orientarlos de forma inmediata. Sin embargo esta misma habilidad no se observó en las áreas de ciencia y ambiente, ni de comunicación.

#### **c) Comunicación:**

El común denominador en los tres casos fue la habilidad de comunicación de los docentes con sus alumnos. Utilizaban términos claros y un discurso conectado. Asimismo, se evidenció una actitud empática de parte de los docentes al emitir



mensajes en los que demostraban preocupación por sus alumnos tanto en el aspecto académico como emocional. Eran frecuentes las frases de aliento.

#### **d) Plantear preguntas:**

En los tres casos los docentes plantearon en forma frecuente preguntas, solían dirigirse a los alumnos por sus nombres y realizaban las preguntas en forma equitativa. Sin embargo la mayor debilidad en este aspecto consistía en el tipo de preguntas que se planteaban. Las preguntas solían ser cerradas, es decir no daban lugar a que el alumno pudiera expresar una opinión o punto de vista. En el caso del docente de Lurín fueron muy frecuentes las ocasiones en las que las preguntas planteadas invitaban a los alumnos a completar una frase o una idea solamente. Para ninguna de las áreas se plantearon preguntas abiertas que provocaran en el alumno el razonamiento, la imaginación o dar a conocer sus opiniones. En Calango, si bien la docente solía utilizar las preguntas como parte de su estrategia de explicación y para facilitar que los alumnos tomaran notas en su cuaderno, en una ocasión observamos que la docente además de plantear preguntas cerradas, una misma pregunta fue planteada a todos los alumnos en distintos momentos de la lección, y todos repitieron la misma respuesta - tampoco había otra opción- por lo que un valioso tiempo de aprendizaje fue desperdiciado.

#### **e) Motivación:**

Los alumnos de Lurín mostraban mucho interés e inquietud al inicio del día cuando el maestro les pedía que narraran las noticias, este fue el momento en que los alumnos intervinieron más, sin embargo este interés despertado no era aprovechado por el docente para iniciar el desarrollo de algún tema; por el contrario prácticamente se cerraba el momento de narración y se iniciaba la clase con el anuncio del tema o con la entrega de un pequeño texto. En Carampoma, la docente iniciaba el día con una canción, la cual ayudaba a generar un ambiente de alegría y participación de los niños. Al igual que el docente de Lurín, ella manifestó que uno de sus objetivos era que los niños pudieran expresarse con libertad, pues en sus casas no siempre se daba un trato de confianza y diálogo. En algunas ocasiones las preguntas relacionadas a las experiencias de los niños servían de estímulo para abordar un tema. Esto mismo se observó en Calango.

En ninguno de los tres casos, se utilizaron recursos visuales, auditivos u objetos para manipular como medio de motivación. Solamente en una ocasión la docente de Calango mostró a los niños unas ilustraciones, pero eran tan pequeñas que la mayor parte de alumnos no pudieron observarlas. En las entrevistas, sin embargo una de las docentes subrayó de manera especial la importancia de la motivación como algo que surgía en el momento y que debía despertar el interés.

## **5.2 Las estrategias didácticas en las aulas multigrado**

### **a) Tipos de actividades:**

En los tres casos los docentes manifestaron que no todos los niños desarrollan de manera homogénea y reconocían la importancia de una atención diferenciada, además los tres docentes manifestaron tener conocimiento de sus alumnos y de sus familias; así como las posibles limitaciones propias del contexto familiar, social y económico. Sin embargo las actividades que se realizaron fueron las mismas para todos los niños. En el caso de Carampoma y Calango las docentes señalaron que cuando se presentaban estas diferencias entre los ritmos de aprendizaje de los niños la mejor forma de atenderlos era de manera individual sea durante los recreos o en las tardes.

Durante las sesiones, observamos en cada aula actividades recurrentes. Por ejemplo el docente de Lurín solía entregar una lectura a los niños y ellos en grupos debían responder preguntas mayormente de comprensión. La otra actividad frecuente fue la exposición con ayuda del papelógrafo elaborado grupalmente, la resolución de ejercicios, y algunas veces actividades para la casa en las que se solía pedir a los alumnos que realizaran en forma individual lo que se había trabajado en grupos. Llamó nuestra atención que en una de las clases el docente pidiera que los alumnos hicieran una relación de los talleres artesanales de su comunidad, y que luego en ninguna de las clases siguientes se recogiera en forma verbal o escrita lo que los niños habían encontrado.

En Carampoma, las actividades más frecuentes eran la explicación diálogo, el copiado, los trabajos en grupo y las exposiciones con ayuda del papelógrafo. Durante la entrevista la docente nos contó otras experiencias en las que buscaba que los alumnos integraran a partir de una misma actividad, aprendizajes de diferentes áreas; así como que desarrollaran la creatividad y habilidades para investigar. Asimismo la docente consideraba que en sus niños había un gran potencial humano y que era necesario que el docente se ponga al nivel de ellos para que “suelten lo que saben”, “si juegas como los niños ellos se manifiestan”. Asimismo resaltó la importancia del medio ambiente, considerándolo como un “libro abierto”. Sin embargo, en ninguna de las sesiones se observó como llevaba a la práctica estas ideas.

En Calango el panorama fue similar: trabajos grupales, exposiciones y desarrollo de ejercicios ocuparon la mayor parte del tiempo. Sólo en una ocasión la docente realizó una actividad en el patio. En otra ocasión, durante la clase de lógico-matemática dirigió a cada grado como si fueran dos aulas en simultáneo, lo cual suponía un esfuerzo de su parte mostrándose tensa durante esta actividad. Al igual que en el caso anterior, la docente resaltó durante la entrevista que en el medio rural se tenían muchos elementos y que los niños tenían saberes propios que le sorprendían.

Aún cuando los docentes expresaban la importancia de brindar oportunidades para la participación diferenciada, no se observó la combinación y alternancia de

distintos modos de trabajo con los alumnos. Asimismo tampoco se observaron actividades encaminadas al autoaprendizaje por parte de los alumnos.

#### **b) El trabajo grupal:**

Este aspecto merece una especial atención ya que fue la estrategia más utilizada por los docentes en los tres lugares; y es además uno de los elementos presentes en el NEP. Tanto el docente de Lurín como la docente de Carampoma destacaron su importancia porque permitían que el docente identificara “quién había captado y quién no”, y porque no se fomentaba el individualismo, y los alumnos se ayudaban y distribuían tareas. Sin embargo durante las clases observamos que en la práctica no necesariamente estos objetivos no se cumplían.

Las actividades propuestas para realizarse en grupo consistían generalmente en que los niños elaboraran un esquema, una historieta o respondieran preguntas en un papelógrafo. La forma de presentación (colores, dibujos etc.) era el objeto de mayor atención por parte de los niños con bastante frecuencia. Los docentes daban muy pocas pautas sobre cómo debían organizarse los grupos para realizar un trabajo efectivo, y en muchas oportunidades sólo algunos niños participaban en el desarrollo de la actividad. Era frecuente identificar a algunos alumnos que no se involucraban en el trabajo, por lo que la responsabilidad individual solía difuminarse en el producto grupal. La interdependencia positiva no se generaba en su real dimensión, los docentes no lograban encauzar el trabajo de los grupos de modo tal que cada uno de sus miembros aportara en beneficio de una meta común. Es más, en algunas ocasiones no todos los integrantes tenían conocimiento exacto sobre los propósitos de la actividad. Si bien estábamos sobre un escenario en el que el docente no era el centro del proceso y se colocaba en el rol de mediador, favoreciendo así la participación activa de los alumnos a través del trabajo grupal; éste no aseguraba que todos sus miembros estuvieran realmente aprendiendo.

En el caso de la docente de Calango observamos algunas diferencias con los casos anteriores. En algunas oportunidades se organizaba el grupo y uno de los alumnos era designado como “jefe”, su labor consistía en ayudar a sus compañeros. En otras ocasiones la docente, pedía a sus alumnos que ellos mismos eligieran a su coordinador y que se “dividieran” las funciones por sorteo. Sin embargo no aprovechaba las oportunidades para orientar con mayor precisión cómo debía funcionar la organización; por ejemplo en una ocasión una alumna le preguntó qué hacía el coordinador, a lo que ella respondió “es la persona encargada de todo” y no dio ninguna explicación adicional.

#### **c) Partir de los saberes previos y participación activa**

Al igual que el trabajo grupal el partir de los saberes previos de los alumnos constituye otro de los elementos básicos del NEP. Se propone que el docente

debe tomar en cuenta los conocimientos y experiencias de los alumnos sobre un tema, para que de ese modo se convierta en significativo.

En los tres casos observamos que los docentes brindaban oportunidades para que los alumnos dieran a conocer sus conocimientos. Por ejemplo en Lurín, durante la actividad de narración de noticias, los alumnos expresaban sus conocimientos sobre determinados hechos, sin embargo luego estos saberes no eran tomados en cuenta en las acciones posteriores de enseñanza-aprendizaje. Similares experiencias se observaron en Calango y Carampoma. Para que los saberes previos cumplan un rol dentro del aprendizaje, es necesario que luego estos conocimientos se conecten con nueva información y así se produzcan los procesos de acomodación y asimilación.

En cuanto a la participación activa, en los tres casos los docentes procuraban permanentemente que sus alumnos no asumieran una postura receptiva, en ninguna de las aulas se observó a niños en absoluto silencio y limitándose a escuchar al docente, por el contrario intervenían a través de las actividades grupales, exposiciones e incluso en actividades de interevaluación. En Calango la docente nos señaló que la elaboración de esquemas en papelógrafos constituía para ella una actividad importante porque así los niños sintetizaban los conceptos. Si bien estas fueron prácticas recurrentes en las aulas observadas, cabe preguntarnos qué es lo conciben los docentes como “hacer”. ¿Es solamente el hecho de participar en la elaboración de papelógrafos, cortar, pegar, repetir lo que basta para hablar de un aprendizaje activo?, ¿qué otras condiciones son necesarias para que se produzcan los aprendizajes?. La importancia del aprendizaje activo, no debe restar la participación también activa del docente, retroalimentar, aclarar, cerrar son acciones que el docente aún dentro de este modelo puede y debe realizar.

## HABILIDADES DOCENTES

### ORGANIZACIÓN

CASO	FORTALEZAS	DEBILIDADES
DOCENTE DE LURÍN	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumple con los horarios previstos</li> <li>- Se han establecido rutinas, por ejemplo el momento de la lectura, la limpieza personal.</li> <li>- Cuenta con material preparado de antemano</li> <li>- Logra mantener el orden en el aula</li> <li>- Cuando llama la atención lo hace de forma puntual, sin interrumpir el trabajo</li> <li>- Mantiene uniformidad y ritmo de la clase: no se observa fragmentación, "dejar colgados" o reacción ante cualquier estímulo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiene dificultad para manejar la simultaneidad de eventos que ocurren en el aula. Por ejemplo, atiende las consultas de los alumnos, pero no presta atención a conversaciones o discusiones en otros grupos. Esto trae como consecuencia que varios alumnos se mantengan distraídos y no aprovechen el tiempo de trabajo.</li> <li>- Sólo distribuye a los alumnos por grados, no emplea otros criterios de agrupación.</li> <li>- Aula unidimensional: tareas iguales para todos los alumnos y escasas oportunidades para el ejercicio de la autonomía</li> </ul>
DOCENTE DE CARAMPOMA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumple con los horarios previstos, atiende a algunos alumnos durante el recreo.</li> <li>- Se han establecido tareas de rutina, algunos alumnos cumplen roles previamente establecidos en el aula</li> <li>- Logra mantener el orden y atención cuando se dirige al grupo en conjunto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No hay evaluación y retroalimentación sobre las rutinas practicadas por los niños</li> <li>- Distribuye a los alumnos en grupos de forma aleatoria. No se ha definido un criterio de agrupación en relación a los propósitos.</li> <li>- No logra mantener el orden y atención cuando los niños trabajan de forma individual o grupal. No hay "dominio-control" ni "encabalgamiento".</li> <li>- Tiene dificultad para atender la simultaneidad de eventos. Por lo general tiende a concentrarse en la atención de un niño o un grupo de alumnos, mientras los demás se mantienen distraídos. Sólo logra que retomen la atención cuando se acerca al grupo</li> <li>- Llama la atención diciendo qué es lo que el alumno no debe hacer, pero no que espera de él.</li> <li>- Aula unidimensional: tareas iguales para todos los alumnos y escasas oportunidades para el ejercicio de la autonomía</li> </ul>
DOCENTE DE CALANGO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumple con los horarios previstos Atiende a los alumnos con dificultades durante el recreo</li> <li>- Logra mantener el orden y la disciplina</li> <li>- Utiliza diversos criterios de agrupación: (grado, género, actividades)</li> <li>- Para ciertas actividades designa a un alumno como "jefe de grupo", el cual tiene como función ayudar a sus compañeros (pupilos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En el área de Lógico-matemática divide a la clase en dos grupos (por grado) y realiza dos clases similares en simultáneo. Muestra tensión.</li> <li>- Algunos alumnos no se concentran en la actividad</li> <li>- Aula unidimensional: tareas iguales para todos los alumnos y escasas oportunidades para el ejercicio de la autonomía</li> </ul>

### MONITOREO Y RETROALIMENTACIÓN

CASO	FORTALEZAS	DEBILIDADES
DOCENTE DE LURÍN	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interactúa verbalmente con los alumnos durante el desarrollo de las actividades, revisa los avances y explica</li> <li>- Retroalimenta en forma positiva, alienta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiene dificultad para identificar y orientar a los alumnos con problemas para el desarrollo de las actividades</li> <li>- No brinda retroalimentación específica ni inmediata. Brinda poca información a los alumnos sobre el desempeño observado.</li> </ul>
DOCENTE DE CARAMPOMA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interactúa verbalmente con los alumnos durante el desarrollo de las actividades, revisa los avances y explica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiene dificultad para identificar y orientar a los alumnos con problemas para el desarrollo de las actividades</li> <li>- Dedicar parte importante de su tiempo y atención al apoyo en actividades secundarias a la tarea de aprendizaje.</li> <li>- No utiliza un tono positivo en la retroalimentación, especialmente en los casos de alumnos con dificultades.</li> </ul>
DOCENTE DE CALANGO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interactúa verbalmente con los alumnos durante el desarrollo de las actividades, revisa los avances y explica</li> <li>- Establece diálogos con los alumnos y les formula preguntas que le permiten recoger información sobre lo que el alumno está haciendo y brindarle orientaciones en el área de Lógico-matemática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No brinda retroalimentación en las áreas de Ciencias y Ambiente ni de Comunicación Integral. Ofrece poca información a los alumnos sobre el desempeño observado.</li> </ul>

## COMUNICACIÓN

CASO	FORTALEZAS	DEBILIDADES
DOCENTE DE LURÍN	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliza un lenguaje claro y positivo</li> <li>- Establece relaciones de empatía con los alumnos</li> <li>- Utiliza refuerzos verbales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresión verbal y no verbal uniforme, monótona.</li> </ul>
DOCENTE DE CARAMPOMA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliza un lenguaje claro</li> <li>- Establece relaciones de empatía con los alumnos</li> <li>- Comunicación comprometida</li> <li>- Expresión verbal y no verbal que ayuda a dar énfasis a las ideas que desea comunicar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuando llama la atención sólo comunica al alumno lo que no debe hacer.</li> </ul>
DOCENTE DE CALANGO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliza un lenguaje claro</li> <li>- Establece relaciones de empatía con los alumnos</li> <li>- Utiliza refuerzos verbales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresión verbal y no verbal que denota tensión cuando atiende a dos grupos en simultáneo.</li> </ul>

## PLANTEAR PREGUNTAS

CASO	FORTALEZAS	DEBILIDADES
DOCENTE DE LURÍN	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plantea preguntas de forma equitativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plantea preguntas cerradas, no permiten razonamiento</li> <li>- Predominio de respuestas en coro</li> </ul>
DOCENTE DE CARAMPOMA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plantea preguntas de forma equitativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plantea solamente preguntas sobre experiencias concretas, no se formulan preguntas orientadas a la reflexión, creatividad, expresión de puntos de vista propios.</li> </ul>
DOCENTE DE CALANGO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliza las preguntas como medio para que los alumnos construyan oraciones y textos.</li> <li>- Plantea preguntas de forma equitativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Predominio de preguntas cerradas, no se estimula reflexión, sino memorización.</li> </ul>

## MOTIVACIÓN

CASO	FORTALEZAS	DEBILIDADES
DOCENTE DE LURÍN		<ul style="list-style-type: none"> <li>- No realiza actividades específicas de motivación.</li> <li>- Se aprovecha poco las situaciones en las que los alumnos muestran mayor interés</li> </ul>
DOCENTE DE CARAMPOMA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realiza actividades de inicio que favorecen un ambiente favorable para el desarrollo de la sesión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No emplea recursos variados para la motivación</li> </ul>
DOCENTE DE CALANGO		<ul style="list-style-type: none"> <li>- No realiza motivación. No utiliza recursos.</li> </ul>



## ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

### TIPOS DE ACTIVIDADES

CASO	FORTALEZAS	DEBILIDADES
DOCENTE DE LURÍN	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliza actividades que permiten la participación de los alumnos, por ejemplo exposiciones de los trabajos realizados en grupo, narración de noticias, comentario de lecturas personales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escasa diversidad de actividades. Se utiliza con frecuencia el copiado, trabajos grupales para responder a cuestionarios.</li> <li>- No se presentan actividades que permitan a los alumnos la oportunidad de enfrentarse a problemas abiertos y buscar sus propias respuestas.</li> <li>- No hay actividades de reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje</li> <li>- No se realizan actividades que exijan la autorregulación personal ni que favorezcan la autonomía</li> <li>- Se realizan las mismas actividades para todos los alumnos. Sólo se establecen diferencias en el nivel de complejidad durante la evaluación.</li> </ul>
DOCENTE DE CARAMPOMA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliza actividades que permiten la participación de los alumnos, por ejemplo exposiciones de los trabajos realizados en grupo, narración de noticias, comentario de lecturas personales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escasa diversidad de actividades. Se utiliza con frecuencia el copiado, trabajos grupales y exposición de papelógrafos.</li> <li>- No se presentan actividades que permitan a los alumnos la oportunidad de enfrentarse a problemas abiertos y buscar sus propias respuestas.</li> <li>- No hay actividades de reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje</li> <li>- No se realizan actividades que exijan la autorregulación personal ni que favorezcan la autonomía</li> <li>- Se realizan las mismas actividades para todos los alumnos. Sólo se establecen diferencias en el nivel de complejidad durante la evaluación.</li> </ul>
DOCENTE DE CALANGO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrolla diferentes actividades (según grado de complejidad) para cada grado en el área de lógico matemática.</li> <li>- Utiliza actividades que permiten la participación de los alumnos, por ejemplo exposiciones de los trabajos realizados en grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No se presentan actividades que permitan a los alumnos la oportunidad de enfrentarse a problemas abiertos y buscar sus propias respuestas.</li> <li>- No hay actividades de reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje</li> <li>- No se realizan actividades que exijan la autorregulación ni que favorezcan la autonomía</li> <li>- Se realizan las mismas actividades para todos los alumnos en todas las áreas, a excepción del área de lógico-matemática. Sólo se establecen diferencias en el nivel de complejidad durante la evaluación.</li> </ul>

## EL TRABAJO GRUPAL

CASO	FORTALEZAS	DEBILIDADES
DOCENTE DE LURÍN	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se acerca a los grupos con bastante frecuencia y revisa los avances y da orientaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No se brindan orientaciones sobre cómo deben organizarse</li> <li>- No todos los niños asumen una responsabilidad ni ejercen una interdependencia positiva. Varios alumnos no participan en el trabajo grupal.</li> </ul>
DOCENTE DE CARAMPOMA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se acerca a los grupos con frecuencia, revisa los avances y da orientaciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No se brindan orientaciones sobre cómo deben organizarse</li> <li>- No se promueven actitudes ni estrategias de colaboración</li> <li>- No todos los niños asumen una responsabilidad ni ejercen una interdependencia positiva. Varios alumnos no participan en el trabajo grupal.</li> <li>- No se brindan directrices claras sobre el propósito de la actividad</li> </ul>
DOCENTE DE CALANGO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se acerca a los grupos con frecuencia, revisa los avances y da orientaciones</li> <li>- Para el desarrollo de algunas actividades designa a alumnos que muestran mejor desempeño, como "jefes", y tienen como función ayudar a sus compañeros del grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No explica con precisión cómo deben organizarse dentro de los grupos</li> <li>- No todos los niños asumen una responsabilidad ni ejercen una interdependencia positiva. Varios alumnos no participan en el trabajo grupal.</li> <li>- No se brindan directrices claras sobre el propósito de la actividad en algunos casos</li> </ul>

## PARTICIPACIÓN ACTIVA Y PARTIR DE LOS SABERES PREVIOS

CASO	FORTALEZAS	DEBILIDADES
<b>DOCENTE DE LURÍN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promueve la participación de los alumnos a través del desarrollo de actividades grupales y la presentación oral de sus trabajos</li> <li>- Toma en cuenta conocimientos y experiencias previos de los alumnos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No emplea actividades diversas para promover la participación activa de los alumnos</li> <li>- La participación de los alumnos se ve circunscrita a actividades de comprensión básica, pero no se estimula el desarrollo de habilidades de pensamiento a través del trabajo sobre experiencias variadas</li> <li>- No se estimula la conexión entre los saberes previos de los alumnos y los nuevos conocimientos en las actividades en las que participan los alumnos.</li> </ul>
<b>DOCENTE DE CARAMPOMA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promueve participación activa de los niños, a través del desarrollo de actividades grupales y la presentación oral de sus trabajos</li> <li>- Parte de las experiencias y conocimientos previos de los alumnos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los alumnos tienen un papel pasivo durante prolongados periodos de tiempo. Ej. copiar de la pizarra</li> <li>- Se invierte tiempo considerable en actividades manuales sin un propósito claro</li> <li>- La participación de los alumnos se ve circunscrita a actividades de comprensión básica, pero no se estimula el desarrollo de habilidades de pensamiento a través del trabajo sobre experiencias variadas</li> <li>- No se estimula la conexión entre los saberes previos de los alumnos y los nuevos conocimientos en las actividades en las que participan los alumnos.</li> </ul>
<b>DOCENTE DE CALANGO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promueve la participación de los alumnos a través del desarrollo de actividades grupales y la presentación oral de sus trabajos</li> <li>- Parte de las experiencias y conocimientos previos de los alumnos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No se emplean actividades diversas para promover la participación activa de los alumnos</li> <li>- La participación de los alumnos se ve circunscrita a actividades de comprensión básica, pero no se estimula el desarrollo de habilidades de pensamiento a través del trabajo sobre experiencias que den</li> <li>- No se estimula la conexión entre los saberes previos de los alumnos y los nuevos conocimientos en las actividades en las que participan los alumnos.</li> </ul>

### **5.3 A manera de síntesis:**

En los tres casos estudiados nos encontramos con docentes interesados y motivados por su labor como docentes. Consideraban que el trabajo que realizaban era importante y que las aulas multigrado podían ofrecer una enseñanza de calidad, asimismo tenían buenas expectativas sobre lo que sus alumnos podían lograr, aunque consideraran al mismo tiempo que gran parte de estas posibilidades estaban frenadas por el contexto familiar de sus alumnos. Las carencias económicas, pero sobre todo la falta de estímulo en casa era percibido por los docentes como una barrera difícil de traspasar. Percibían que en general los padres y madres sea por su nivel de instrucción o por su forma de vida ligada a actividades del campo que les ocupa gran parte del día, no ofrecían el debido soporte a los niños.

Las condiciones en las que trabajaban los docentes si bien no eran del todo óptimas, sí permitían el desarrollo adecuado de las clases. En los tres casos a pesar que la infraestructura del aula era antigua o prefabricada no impedía el normal desarrollo de las clases. El aula contaba con carpetas y mesas, así como con pizarras, y se mantenía aseada. Asimismo, los docentes disponían de materiales básicos como plumones, papeles de colores, papelógrafos, goma, tijeras que eran proporcionados a los niños para el desarrollo de las actividades. En los tres casos los docentes tenían a cargo a dos grados de un mismo ciclo y el número de niños por aula iba entre trece a veinte alumnos como máximo. En cuanto a su condición laboral, los tres docentes eran nombrados y tenían título pedagógico. Dos de ellos tenían a sus familias fuera de la zona y los fines de semana aprovechaban para ir a visitarlos. Hemos mencionado estas características pues nos parece necesario señalar que a diferencia de la mayor parte de escuelas rurales, en estos casos se daban ciertas condiciones favorables para el trabajo docente, aún cuando el problema de la pobreza y pocos recursos no era ajeno al contexto.

El interés por mantenerse capacitados y actualizados fue un común denominador, si bien sus posibilidades económicas no les permitía participar frecuentemente en cursos, aprovechaban las capacitaciones que les eran ofrecidas, y en un caso incluso una docente había hecho recientemente sus estudios de complementación académica.

Desde una mirada general podríamos decir que los docentes en mención ponían en práctica varias habilidades y estrategias en su trabajo cotidiano. Sin embargo nuestra mayor preocupación radica en la forma cómo éstas han sido entendidas por los docentes y cómo vienen siendo aplicadas. Permanentemente tuvimos la percepción de estar frente a habilidades y estrategias desarrolladas parcialmente.

Partimos de la suposición que los maestros han comprendido que el núcleo del proceso educativo es el niño, que éste aprende mejor en interacción con sus compañeros y en la medida que se mantenga como sujeto activo. Comprenden además que deben desempeñar un nuevo rol como facilitadores del aprendizaje. Sin embargo al traducir estos principios en prácticas concretas se

revelan los vacíos de la formación recibida tanto en sus centros de formación inicial como en los diversos eventos de capacitación y actualización recibidos.

El trabajo en grupo aparece así como una técnica a través de la cual los niños deben trabajar juntos y elaborar un producto en común, se desconoce que para que realmente sea un trabajo cooperativo, es necesario que los miembros conozcan las metas, conozcan los pasos a seguir, aprender a organizarse, controlar su tiempo, asumir responsabilidades individuales y a evaluarse. Al no completarse todas estas condiciones, el trabajo en grupo sólo favorece a unos cuantos, y una gran parte de los alumnos quedan al margen de las actividades de aprendizaje. Los docentes se preocupan por desplazarse por el aula, no estamos frente a maestros que permanecen en su pupitre o solamente cerca de la pizarra; son maestros que se interrelacionan permanentemente con sus alumnos y los orientan; sin embargo no logran detectar los diversos niveles de avance de cada alumno en particular. Los docentes saben que el niño debe participar activamente, por lo que diseña un conjunto de estrategias para que los niños no permanezcan en una actitud pasiva, receptiva, sin embargo desconocen que la actividad no se refiere solamente al “hacer”, sino al nivel de reflexión y movilización interna que se genera en el alumno y que hace posible el aprendizaje.

Los docentes plantean preguntas constantemente a sus alumnos, ellos responden, participan; pero al igual que en el caso anterior no basta plantear cualquier tipo de pregunta. El valor pedagógico de las preguntas radica en la oportunidad que se da al alumno para ejercitar su capacidad de razonamiento, de creatividad y elaboración. Las preguntas cerradas sólo permiten conocer si el alumno conoce o comprende, y muchas veces pueden dar origen a respuestas mecánicas. Partir de los saberes previos es uno de los principios más difundidos entre los docentes, el maestro sabe que debe dar oportunidad a que sus alumnos expresen sus conocimientos previos, sus experiencias en torno al objeto de aprendizaje; sin embargo a menudo esta etapa de recojo de saberes previos aparece desligada del resto del proceso de aprendizaje.

Como señaláramos al principio, no estamos en un escenario en que haya ausencia de un enfoque centrado en el aprendizaje, ni un desconocimiento de lo que puede permitir que los aprendizajes sean significativos para los alumnos. Son maestros abiertos a los cambios, que buscan mejorar su práctica docente y que sobre todo se sienten comprometidos con su trabajo. Es entonces aquí, donde deseamos hacer una primera pregunta: ¿cómo perciben los maestros su formación y capacitación para desempeñarse de manera eficaz en las aulas multigrado?

Un primer tema a resaltar es que hay un reconocimiento que durante la formación inicial es débil o inexistente la preparación de los futuros docentes para contextos multigrado. El maestro recién egresado y que es enviado a trabajar en un aula multigrado se encuentra con un panorama totalmente distinto para el que fue preparado. El nivel de complejidad que supone atender a niños de diversos grados, edades, intereses, habilidades exigiría más bien que los docentes con más experiencia y mejores desempeños se hagan cargo

de este tipo de aulas; lo cual llevaría a su vez a una política distinta de incentivos y reconocimientos a la labor docente.

Un segundo tema está referido al tipo de capacitaciones recibidas, su percepción es que muchos de los capacitadores no conocen sus escuelas y la realidad de las aulas multigrado, por lo que las orientaciones brindadas no responden a sus necesidades. Se les pide que diseñen estrategias distintas, pero no se les presentan alternativas viables. Por otro lado es común que perciban contradicciones entre los planteamientos de los distintos capacitadores; por lo que su trabajo se recarga al tener que corregir o rehacer los documentos exigidos por las instancias intermedias.

La segunda pregunta está relacionada a qué es lo que consideran los docentes que podría contribuir a mejorar las capacitaciones. Un primer tema fue la idea de capacitación en el medio, para que de ese modo los capacitadores conozcan su realidad y les planteen alternativas viables. A este tema se sumó también la idea de aprender a través de las clases demostrativas, que es una práctica que los docentes que participan en redes realizan continuamente. La red ofrece a los docentes un soporte importante en su trabajo, en las redes tienen la oportunidad de intercambiar experiencias, interevaluarse y preparar sus unidades en forma conjunta. El trabajo en grupo les permite asimismo sentirse más seguros sobre la preparación de los documentos que luego deben presentar, al trabajar todos bajo un mismo esquema, es más difícil que les digan luego que está mal.

La lectura también es otro elemento que se menciona, y uno de los docentes reconoce que lamentablemente también hay poco interés de los docentes por mejorar, y suelen optar por lo más fácil.

Los temas que consideraron debían ser abordados en las capacitaciones fue el de manejo de estrategias, pues en ocasiones se sentían limitados, y con un conocimiento insuficiente sobre cómo hacer que el niño aprenda. También se mencionó la estructura curricular, tanto de cada grado como de toda primaria. Se consideraba que así el docente podía estar en mejores condiciones de abordar las diferencias en el desarrollo de cada alumno.

Las percepciones de los docentes sobre cómo deberían ser las capacitaciones coinciden ampliamente con un enfoque de formación basado en la reflexión sobre la práctica. Desde este enfoque se entiende que las formas de enseñanza de los docentes responden a sus propias concepciones sobre lo que es el aprender; y estos a su vez se nutren de su propia experiencia como enseñante y como aprendiz. Estamos ante un escenario ante el cual no basta entonces que el docente conozca un conjunto de habilidades y estrategias descontextualizadas; sino por el contrario, partir de sus experiencias y de una reflexión crítica sobre ellas y sobre las concepciones que las sostienen; construir alternativas pedagógicas para las aulas multigrado, en donde la atención a la diversidad constituya un eje fundamental.

Para que ello sea factible, es necesario reconocer que los docentes requieren contar con un mínimo de condiciones para el desarrollo de su trabajo: recursos

materiales, infraestructura adecuada, políticas de incentivos a su trabajo; entre otras. Por otro lado, si bien se puede diseñar alternativas metodológicas para el trabajo en aulas multigrado, es necesario también preguntarse si es factible ofrecer una educación de calidad en aulas con características más complejas que las que hemos observado, como ocurre en las escuelas unidocentes, o en aulas donde se atiende a niños de diversos ciclos.

Es interesante rescatar que desde los propios docentes comienza a romperse la cultura del aislamiento, de puerta cerrada. Las redes de maestros, constituyen un ejemplo de ello. La experiencia de la Escuela Nueva en Colombia nos ilustra cómo los propios docentes no sólo participan en procesos de innovación, sino que tienen iniciativa en los mismos, a través de la reflexión y puesta en marcha de acciones en conjunto. La existencia de escuelas demostrativas, en donde se pueda “ver el cambio operando”, constituye también una fuente de estímulo; estas son algunas ideas en las que se podría ir desde ya implementando. En nuestro país encontramos también que muchos maestros participan en redes, y es desde este trabajo colectivo como van surgiendo respuestas a las múltiples problemáticas que supone la atención de aulas multigrado.

La importancia de la reflexión sobre la práctica docente, debe ir por lo tanto articulada al diseño de propuestas de formación continua, que le permitan al docente renovar dicha práctica sobre bases sólidas. Por ejemplo, vacíos en la formación inicial sobre cómo se produce el aprendizaje y los mecanismos que operan; o conocimientos sólidos de las diversas disciplinas, han de ser superados. El manejo de estrategias didácticas en el marco de un enfoque constructivista, demanda del maestro no sólo el dominio de los procedimientos a utilizar, sino también de un conocimiento profundo de los contenidos disciplinares.

## 6. CONCLUSIONES

Uno de los propósitos de esta investigación fue abordar el estudio de las aulas multigrado a partir de la revisión de experiencias de docentes reconocidos por su buen desempeño. Deseábamos tener este acercamiento con la finalidad de conocer las habilidades y estrategias que les han permitido a los docentes enfrentar la complejidad y las dificultades que supone la atención de un aula multigrado; para de esa manera contar con información que permita el diseño de propuestas de formación de docentes más cercanas a las necesidades y posibilidades de las aulas multigrado, habida cuenta del alto porcentaje de escuelas primaria que funcionan bajo este modelo. El estudio no pretende abordar la complejidad del panorama que supone hablar de escuelas multigrado, pues no se trata de un solo modelo de escuela. Las escuelas multigrado varían en función del número de docentes que disponen, así como de la particular forma de organización que se haya optado a su interior y de la ubicación geográfica, así como el contexto cultural y social en las que se hayan insertas. En el presente trabajo hemos realizado el estudio de tres aulas multigrado con dos grados cada una, y ubicadas en áreas rurales del departamento de Lima.

- La disposición favorable hacia el trabajo en un aula multigrado y la valoración del mismo; constituye un elemento común en los tres casos observados. Los docentes parten del supuesto que los niños y niñas de aulas multigrado tienen un potencial que puede ser desarrollado a través de una adecuada intervención educativa; aún cuando perciben que el contexto social, económico y familiar no contribuyen a esta tarea. La poca participación de los padres y las condiciones de vida familiar no constituyen elementos de apoyo para el mejor desempeño de sus alumnos. Consideran que existe la necesidad que los padres se involucren de manera más activa en los procesos de aprendizaje de sus hijos; así como establezcan una relación más estrecha con los niños y niñas; ya que de lo contrario la intervención pedagógica se verá limitada.
- La habilidad de organización constituye un elemento esencial en el logro de un ambiente adecuado para que sus alumnos aprendan. En los tres casos los docentes demostraron preocupación e interés por el aprovechamiento del tiempo dedicado al aprendizaje; así como una autoridad basada en el respeto y reconocimiento por parte de sus alumnos. La mayor debilidad en su habilidad de organización radica en la capacidad de atender de manera simultánea los eventos que ocurren en el aula. Dado que los alumnos demandan atención diferenciada, los docentes procuran ofrecérsela, sin embargo no logran hacerlo sin descuidar a una parte de la clase, lo cual disminuye el aprovechamiento del tiempo de aprendizaje de todos los alumnos. Existe por parte de los docentes la necesidad de aprender a organizar las actividades del aula de manera tal que no todos los niños demanden su atención a un mismo tiempo. La puesta en práctica de actividades en las que los alumnos puedan trabajar de



manera más autónoma o apoyados en sus pares es poco frecuente. Las aulas guardan una estructura unidimensional, más allá del reconocimiento de los propios docentes de la necesidad de actividades diferenciadas. Por otro lado, los criterios para la distribución y agrupación de los alumnos no siempre estuvieron articulados con los propósitos y naturaleza de las actividades, lo cual no facilitó una mayor concentración de los alumnos en sus tareas de aprendizaje.

- Los docentes mostraron una interacción fluida con sus alumnos, y sobre todo un acercamiento y apoyo continuo durante los trabajos individuales y grupales; sin embargo demostraron limitaciones en su habilidad para retroalimentar de manera específica a sus alumnos; lo cual trae como consecuencia que los alumnos cuenten con poca información sobre sus desempeños.
- Los tres docentes demostraron habilidades de comunicación, especialmente el uso de un lenguaje claro, así como empatía con sus alumnos; aún cuando los estilos personales difirieran entre sí. La importancia de una comunicación fluida con sus alumnos constituye un elemento que aporta a la generación de un clima de confianza y bienestar en el aula; aún cuando esto no significa que no existan momentos de tensión.
- La habilidad de plantear preguntas que inviten a la reflexión y expresión de puntos de vista propios no se mostró muy desarrollada en ninguno de los casos. Si bien los docentes con frecuencia formulaban preguntas a sus alumnos, éstas eran de tipo cerrado y no exigían de los alumnos más que la memorización y comprensión básica. Similar limitación se encontró en la habilidad para motivar, no se hizo uso de actividades ni recursos variados para ello.
- En cuanto a las estrategias docentes utilizadas, tuvimos como criterios de análisis la variedad de actividades que emplearon los docentes, la práctica del trabajo grupal, así como la participación activa y el aprovechamiento de los saberes previos en la generación de nuevos aprendizajes. Se tomaron estos criterios a partir del análisis de los aspectos en los que incide el Nuevo Enfoque Pedagógico (NEP) difundido entre los docentes a través de las capacitaciones y orientaciones que reciben del Ministerio de Educación. En cuanto al tipo de actividades utilizadas se observó por un lado poca diversidad, y sobre todo escasez de actividades que promovieran el desarrollo de habilidades de pensamiento por parte de sus alumnos, ni habilidades de autorregulación personal. De acuerdo a los estudios sobre aulas multigrado un factor que le favorece en gran medida, además de la habilidad organizativa del docente, es la puesta en práctica de actividades de autoaprendizaje, las cuales estuvieron prácticamente ausentes en las sesiones observadas.

- El trabajo grupal parece ser una de los elementos del NEP más reconocido y utilizado por los docentes y que se ajusta bastante bien a la metodología para aulas multigrado. Sin embargo las condiciones en las que se plantea el trabajo grupal desdibujan en cierta medida sus beneficios. Los docentes consideran que a través del trabajo grupal los alumnos participan y tienen oportunidad de aprender con otros; sin embargo al no brindarles orientaciones claras sobre las habilidades y actitudes colaborativas; así como no asegurar la puesta en práctica de la responsabilidad individual y la interdependencia positiva, el trabajo grupal se convierte en un trabajo en el cual participan unos cuantos, quedando varios alumnos ocultos detrás del colectivo y sin aprender. Algo similar ocurre con el concepto de participación activa y partir de los saberes previos. Si bien es cierto que en las aulas se observó una tendencia a colocar el centro de la actividad en los propios niños y niñas, la participación activa se centró frecuentemente en el hacer; y no necesariamente en el ejercicio de la actividad mental del alumno; a lo que se agrega que el tan mencionado principio “partir de los saberes previos” no logra su finalidad esencial en la medida que no logra conexión con los nuevos conocimientos.
  
- Los propios docentes señalan que en su formación no recibieron orientaciones para la atención de aulas multigrado; y que incluso en las capacitaciones que han venido recibiendo no se atiende a este tipo de realidad educativa. Manifiestan más bien un desconocimiento por parte de los especialistas, de lo que supone la complejidad de las aulas multigrado. En contrapartida, dos de las docentes manifestaron la importancia de su participación en las redes, ya que a través de ellas podían intercambiar sus experiencias con otros docentes y ayudarse entre sí, sintiéndose además acompañadas en su trabajo. En el caso del docente que mencionó no participar en una red, señaló que ello suponía un tiempo adicional que tanto él como muchos de sus colegas no disponían por tener otras responsabilidades; lo cuales e vincula evidentemente con las condiciones laborales y económicas de los docentes de zonas rurales.
  
- Dos características sobre la forma como deben plantearse las capacitaciones se desprenden de las conversaciones con los docentes; por un lado la capacitación en el medio, ver como en la propia práctica se pueden poner en juego los tan conocidos principios del NEP; y además porque ha sido a través de su práctica como han ido desarrollando las habilidades para un mejor manejo de sus aula; y por otro lado la necesidad de centrar la capacitación en estrategias de enseñanza.

## 7. REFERENCIAS

- AMES, Patricia "¿Libros para todos? Maestros y textos escolares en el Perú rural" Lima CIES/IEP, 2001.
- AMES, Patricia "Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades". Lima. GTZ-PROEDUCA, 2004.
- BIXIO, Cecilia "Enseñar a aprender". Argentina. Homo Sapiens Ediciones, 2001.
- BRASLAVSKY, Cecilia y otros. "Perspectivas de Formación Docente". Lima. Ministerio de Educación del Perú-GTZ. 2002.
- DAVIS, Gary y THOMAS, Margaret "Escuelas eficaces y profesores eficientes". Madrid. Editorial La Muralla, S.A, 1999.
- DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavio. "La formación de maestros y profesores: hoja de ruta". Argentina. Paidós, 1997.
- EGGEN, Paul y KAUCHAK, Donald "Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento" Argentina. Fondo de Cultura Económica, 1999.
- FACULTAD DE EDUCACIÓN-UPCH "Escuelas que aprenden y se desarrollan". 1er Seminario Internacional para una mejor educación. Lima. Octubre 2001.
- FERREIRO, Ramón "Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo: el constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender. México. Trillas, 2003.
- FERRERES; Vicente e IMBERNÓN, Francisco (editores) "Formación y actualización para la función pedagógica". Madrid. Editorial Síntesis, S.A., 1999.
- GALLEGO, Julio "Enseñar a pensar en la escuela". Madrid. Ediciones Pirámide, 2001.
- <http://www.educ.ar>  
GIBAJA, Regina. "El trabajo intelectual en la escuela". Academia Nacional de Educación.
- IMBERNÓN, Francisco "La formación del profesorado".

- Barcelona. Paidós, 1997.
- MONEREO; Carles. "Estrategias de enseñanza y aprendizaje". Barcelona. GRAO, 1998.
- MONTERO, Carmen (coordinadora) "La escuela rural: modalidades y prioridades de intervención". Lima. Ministerio de Educación del Perú, 2001
- MONTERO, Carmen (coordinadora) "Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural". Lima. Ministerio de Educación del Perú, 2002.
- PERLO, Claudia "Hacia una didáctica de la Formación Docente". Argentina. Homo Sapiens Ediciones, 1998
- POZO, Juan Ignacio "Aprendices y maestros". Madrid. Alianza Editorial, 1996.
- RAMÍREZ DE SÁNCHEZ MORENO, Eliana (coordinadora) "Uso del tiempo en escuelas unidocentes y multigrado". Proyecto abriendo puertas-docentes. Ministerio de Educación del Perú-USAID-UNICEF. 2001.
- RED LATINOAMERICANA DE INFORMACIÓN Y EDUCACIÓN. "El aula reformada. Buenas prácticas de actualización y buenas prácticas docentes en cuatro países latinoamericanos". 2000.
- RIVERO, José. "Educación y exclusión en América Latina". Lima. Tarea, 1999
- SCHUNK, Dale "Teorías del Aprendizaje". Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A. Segunda Edición.
- TORRES, Rosa María y otros "Nuevas formas de aprender y enseñar". UNESCO-SANTIAGO. Santiago, Chile, 1996.
- UNESCO "Nuevas formas de aprender y enseñar". Seminario Regional "Formas de aprender y nuevas formas de enseñar: demandas a la formación inicial del docente". Santiago de Chile 1995.
- VINCENT, Susan (editor) "The multigrade classroom: a resource handbook for small, rural schools". Book 1: Review of the research on multigrade Instruction. Northwest Regional

WOOLFOLK, Anita

Educational Laboratory

"Psicología Educativa". PRENTICE HALL.  
México 1999.

## **ANEXOS**