

Prácticas pedagógicas en aulas rurales multigrado: hallazgos y recomendaciones para la formación docente

Fernando Llanos M. y Jessica Tapia S.



CONTENIDO

Resumen	5
I. Sobre la planificación en aulas multigrado	10
II. Sobre las actividades de enseñanza en aulas multigrado	16
2.1. Sobre el rescate de los saberes previos al inicio de la sesión	16
2.2. Sobre las actividades de enseñanza durante la sesión	19
2.3. Metacognición como cierre de la sesión	25
III. Sobre las interacciones y la retroalimentación en aulas multigrado	27
IV. Sobre las estrategias de atención indirecta en aulas multigrado	32
4.1. Criterios de agrupación	33
4.2. Tareas diferenciadas por grupo	34
4.3. Tratamiento de los aprendizajes en primer grado	36
4.4. Aprendizaje cooperativo	36
V. Sobre la evaluación en aulas multigrado	39
5.1. Evaluación y planificación	39
5.2. La evaluación desde un enfoque certificador	39
5.3. La evaluación como recurso de presión y sanción	40
5.4. La repetición como estrategia de retroalimentación	41
VI. Sobre los saberes culturales en aulas multigrado	43
Reflexiones finales	45
Referencias bibliográficas	50

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) a través del Proyecto CREER – Creciendo con las Escuelas Rurales Multigrado del Perú, implementado gracias al financiamiento de Old Dart Foundation.

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)

Av. Grau 915, Barranco, Lima 4, Perú

Apartado postal 18-0572, Lima 18

Teléfono: 247-9988

www.grade.org.pe



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

Publicación electrónica. Primera edición. Lima, febrero del 2021

Las opiniones y recomendaciones vertidas en este documento son responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente los puntos de vista de GRADE, ni de las instituciones auspiciadores. Las autoras declaran que no tienen conflicto de interés vinculado a la realización del presente estudio, sus resultados o la interpretación de estos.

Autores: Fernando Llanos y Jessica Tapia

Cuidado de estilo: María Fernanda Torres

Corrección de estilo: Carolina Teillier

Diseño de carátula y diagramación: Gisela Chacaltana

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2021-01542

PROYECTO CREER / GRADE

LLANOS, Fernando y Jessica TAPIA

Prácticas pedagógicas en aulas rurales multigrado: hallazgos y recomendaciones para la formación docente. Lima: Proyecto CREER/GRADE, 2021. (Informe técnico).

ESCUELAS MULTIGRADO, DIDÁCTICA MULTIGRADO, FORMACIÓN DOCENTE.

AGRADECIMIENTOS

El Proyecto CREER agradece la colaboración de Aracelly Aguilar, Erika Amasifuen, Meredith Castro, Sara Lucchetti, Gabriela Palacios, Gabriela Purizaga, Gabriela Arrunátegui, Álvaro Ordóñez y Jonathan Mendoza en el trabajo de campo de la investigación, cuya información ha servido de base para elaborar el presente documento.

Los autores agradecen los comentarios de los miembros del Proyecto CREER a los sucesivos borradores.

ACRÓNIMOS

CNEB: Currículo Nacional de la Educación Básica

Minedu: Ministerio de Educación del Perú

RESUMEN

Sobre la base de un estudio cualitativo realizado el año 2019, en el presente documento se incluyen algunos resultados obtenidos en 12 instituciones educativas rurales multigrado de Cajamarca, Loreto y Piura. Los resultados se agrupan alrededor de seis aspectos centrales de las prácticas pedagógicas: planificación, actividades de enseñanza, interacciones y retroalimentación, estrategias de atención indirecta, evaluación y saberes culturales. Alrededor de cada aspecto se identifican las principales dificultades y se brindan algunas recomendaciones. Este documento busca contribuir a una mejor comprensión de las prácticas pedagógicas en aulas rurales multigrado y al diseño de programas profesionales de desarrollo docente. Confiamos en que será relevante para el trabajo con docentes durante su formación inicial y su desarrollo profesional.

ABSTRACT

Based on a qualitative study carried out in 2019, this document includes some results in 12 multigrade rural educational institutions in Cajamarca, Loreto and Piura. The results are grouped into six central aspects of pedagogical practices: Planning, Teaching activities, Interactions and feedback, Indirect attention strategies, Evaluation and Cultural knowledge. Around each of these aspects, the main difficulties are identified and some recommendations are made. This document contributes with a better understanding of pedagogical practices in multigrade rural classrooms and the design of professional teaching development programs. We trust that this document will be relevant for teachers during their initial training and professional development.

INTRODUCCIÓN

En el Perú, al menos 63% de escuelas de primaria a nivel nacional tienen un aula multigrado, y 92,1% de escuelas primarias rurales ofrecen el servicio multigrado. En las áreas rurales, la matrícula multigrado se ha incrementado en los últimos 25 años hasta llegar al 78% (Miranda 2020). A pesar de la considerable cantidad de servicios multigrado en el país y, en especial, en las áreas rurales, las condiciones en que las profesoras y los profesores trabajan en estas aulas es lamentable: infraestructura precaria, pobre mobiliario y escaso equipamiento, todo esto aunado, además, a un contexto de pobreza de las familias de sus estudiantes (Rodríguez 2004, Ames 2004).

La alta rotación de docentes año a año y la asignación tardía al inicio o a mitad del año escolar son, asimismo, dificultades que obligan a asumir reemplazos y a hacerse cargo de más grados de los que corresponderían. Por otro lado, son frecuentes la reducción del tiempo de la jornada escolar y la permanente redistribución de grados y docentes, factores que en muchos casos interrumpen el proceso de aprendizaje (Ames 2004). Otra de las condiciones que debe enfrentar este servicio es que en la formación inicial docente no se enseñan las metodologías multigrado.

Todas estas condiciones adversas reducen la calidad de los aprendizajes en el servicio multigrado. Ello se evidencia en los resultados de las evaluaciones nacionales. En las escuelas multigrado monolingües, tanto en las competencias de lectura como en las de matemática, el 11% de estudiantes de cuarto grado de primaria llegan al nivel satisfactorio, mientras que sus pares de escuelas polidocentes monolingües alcanzan el 16% en ambas competencias.

Frente a ello, el sistema educativo ha realizado esfuerzos para mejorar la política de atención a los servicios multigrado. Así, por un lado, el Ministerio de Educación (Minedu) ha impulsado iniciativas de normatividad en este sentido: en los últimos años se publicaron los Lineamientos para mejorar el servicio educativo multigrado (RSG 256-2016), la Política de atención educativa para la población de ámbitos rurales (DS 013-2018) y los Lineamientos para la conformación y gestión de las instituciones educativas que se organizan en redes educativas (RVM 002-2020). Además, se siguió implementando el Programa de Acompañamiento Multigrado, junto con la distribución de materiales específicos para este tipo de aulas (Miranda 2020).

Por otro lado, la implementación progresiva del Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB, Minedu 2016a) implica un enfoque por competencias y una organización por ciclos —cada uno con su estándar de aprendizaje— que describe las progresiones de

las competencias en creciente complejidad. Esta organización por ciclos constituye un escenario favorable para la aplicación de la estrategia multigrado, pues la profesora o el profesor multigrado puede agrupar a sus estudiantes por ciclos y no necesariamente por grados (Miranda 2020).

El enfoque por competencias del CNEB (Minedu 2016a) promueve que toda práctica pedagógica se inserte en situaciones significativas, es decir, reales —o verosímiles—, que respondan a las necesidades de las alumnas y los alumnos, y que sean desafiantes. De esta manera, cada estudiante tendrá mayores motivaciones para participar e involucrarse en su proceso de aprendizaje, de un modo cada vez más autónomo. Asimismo, el enfoque por competencias enfatiza la necesidad de combinar capacidades al construir nuevos conocimientos a partir de saberes previos, y así enfrentar retos cognitivos desafiantes. En este proceso de aprendizaje, cada docente acompaña el progreso de sus estudiantes de un nivel de aprendizaje a otro superior. Les ofrece tareas con distintos grados de dificultad y les da oportunidades tanto para el trabajo individual como para la labor cooperativa y colaborativa, mediante interacciones y el aprendizaje mutuo. Este enfoque promueve, además, el uso del pensamiento complejo, de modo que vean el mundo de manera integrada y no fragmentada.

Para el aula multigrado, las actividades de enseñanza deben tomar en cuenta la atención a diversos grados, por lo que se proponen tareas comunes y simultáneas para el conjunto de estudiantes —al inicio y al final de una sesión, por ejemplo— y actividades diferenciadas por grado o ciclo, que se desarrollan paralelamente. Durante las actividades diferenciadas se generan dos formas de atención, que se alternan: a) atención directa durante una actividad o tarea, por ejemplo al monitorear un trabajo grupal o individual; y b) atención indirecta, pues la profesora o el profesor ha dejado tareas individuales o grupales que sus estudiantes trabajan de manera autónoma, con el apoyo de recursos o materiales pertinentes, y/o una compañera o un compañero que asume la labor de monitoreo.

Para organizar las tareas grupales, cada docente multigrado toma en cuenta los niveles de aprendizaje, grados, ciclos, intereses y afinidad de sus estudiantes, que pueden ser comunes o, más bien, particulares. Dos formas de aprendizaje son las más relevantes en las aulas multigrado: a) el aprendizaje colaborativo, en el que, como grupo o como clase, alumnas y alumnos participan activamente en la construcción conjunta de conocimientos a través de la interacción, con el fin de alcanzar una meta u objetivo propuesto; y b) el aprendizaje autónomo, en el que cada quien debe adquirir progresivamente tanto habilidades de autorregulación de su propio aprendizaje como el desarrollo cada vez más autónomo de sus competencias. Ambas formas de aprendizaje responden a la complejidad del aula multigrado, pues, dada la diversidad de grados y edades por atender, será necesario que trabajen por momentos individualmente y por momentos en grupo, de modo que su docente

pueda atender de forma alternada a otros grupos o estudiantes. Ello también demanda cierta autonomía y autorregulación en los hábitos para organizarse, reflexionar en equipo, y discutir estrategias para solucionar tareas y problemas enmarcados en situaciones significativas (Minedu 2017).

La implementación del Currículo Nacional es un proceso complejo para el conjunto de docentes del país, considerando que constituye un cambio radical respecto a su formación escolar y profesional; pero lo es más para docentes multigrado, quienes deben seguir los Lineamientos para el mejoramiento del servicio educativo multigrado rural (Minedu 2016b) y enfrentar dificultades adicionales, como falta de capacitación en servicio y de acompañamiento pedagógico sostenido sobre metodologías multigrado, un contexto socioeconómico desfavorable y el escaso tiempo de la jornada escolar.

Por todo ello, para reflexionar y discutir sobre las prácticas pedagógicas que se implementan en el aula multigrado, y en el marco del Acuerdo de Contribución firmado entre el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) y Old Dart Foundation (ODF) para la implementación del Proyecto “Creciendo con las Escuelas Rurales Multigrado del Perú” (CREER), en el año 2019 se realizó un estudio cualitativo sobre las prácticas pedagógicas y de género en 12 instituciones educativas rurales multigrado con un máximo de tres docentes, en Piura, Cajamarca y Loreto.

El estudio buscó comprender las dinámicas pedagógicas y de género que tienen lugar en las escuelas rurales multigrado de primaria de las tres regiones del Perú (costa, sierra y selva), en el marco de la política de atención educativa para población de ámbitos rurales y de la implementación del CNEB. En total, en las tres regiones se observaron 32 sesiones de clases de 21 docentes en 16 instituciones educativas; y se conversó con niñas, niños, madres y padres de las comunidades rurales donde se encuentran las escuelas¹. Este estudio empleó una metodología de enfoque cualitativo. La información se recogió a través de observaciones de aula, entrevistas semiestructuradas, conversaciones informales, registro fotográfico y descripción gráfica de protagonistas en el aula.

Los bajos resultados de aprendizaje que se obtienen en las aulas rurales multigrado a nivel nacional, así como los escasos estudios sobre las prácticas pedagógicas de docentes multigrado, sustentan la importancia de contar con información que profundice en ciertos aspectos relevantes de estas prácticas, más aún en el contexto de implementación de un nuevo currículo. En este sentido, y sobre la base del estudio cualitativo antes mencionado,

¹ En Las interacciones dialogadas formativas y la retroalimentación: algunos hallazgos en escuelas multigrado, de próxima publicación por CREER-GRADE, Fernando Llanos y Jessica Tapia, autores del presente informe, se ocupan con mayor profundidad de las prácticas de retroalimentación en las aulas multigrado observadas.

el presente texto comparte algunos aportes, esperando que permitan construir propuestas para perfilar de mejor manera el diseño de los programas de formación docente inicial y de formación en servicio para docentes rurales. Asimismo, se podrá emplear como material de discusión en los espacios de desarrollo profesional docente, en el marco de la implementación del CNEB. Este propósito se vincula directamente con uno de los objetivos prioritarios de la política rural del Minedu, que plantea la mejora de la práctica pedagógica y de la calidad del desempeño docente.

A partir del análisis de los avances, pero sobre todo de las dificultades encontradas en las prácticas pedagógicas en las aulas multigrado observadas, el documento brinda recomendaciones específicas en torno a seis aspectos centrales:

1. planificación;
2. actividades de enseñanza;
3. interacciones y retroalimentación;
4. estrategias de atención indirecta;
5. evaluación; y
6. saberes culturales.

Estos aspectos se relacionan principalmente con tres competencias del Marco de buen desempeño docente (Minedu 2012), retomadas en los Estándares en progresión de las competencias profesionales docentes (Minedu 2020a): la competencia 2, referida a la Planificación; la competencia 4, referida a la Conducción del proceso de enseñanza; y la competencia 5, referida a la Evaluación de aprendizajes.

A continuación, presentamos el análisis realizado y las recomendaciones en función de cada uno de los aspectos referidos.

1.- SOBRE LA PLANIFICACIÓN EN AULAS MULTIGRADO

- A diferencia de lo recogido en el estudio de Montero y otras, del año 2001, en el que queda claro que las sesiones observadas en las aulas multigrado se caracterizaban por un desorden de la organización secuencial relacionada con los objetivos pedagógicos, en las aulas observadas para el presente informe *la planificación de las sesiones sí presentó una secuencia ordenada de acciones e indicaciones pedagógicas*, con un propósito claro y compartido durante los tres momentos de la sesión, inicio, desarrollo y cierre, lo que contribuyó a que el proceso práctico de enseñanza ocurriera de forma organizada.

Es innegable que detrás de cada sesión hubo un plan de clase y una secuencia ordenada, en la que se planteó el rescate de saberes previos, además de considerarse la atención simultánea —común a toda la clase— y diferenciada —por cada grado—, cuando así se requirió, así como la atención directa e indirecta. De hecho, de acuerdo con el estudio de Eguren y otras (2019), la forma en que se estructuran las sesiones en las escuelas públicas en general es un cambio que se ha venido produciendo desde el año 2005, cuando al menos podía distinguirse una secuencia borrosa. Más tarde, en el 2009, continuó la mejora del orden en la secuencia didáctica, aunque todavía era difícil distinguir momentos de inicio y cierre; y ya en el 2013 las sesiones mostraban una secuencia más clara, aunque los cierres eran todavía escasos.

- *Se evidencia, sin embargo, que la complejidad de los desempeños planificados no siempre se correspondió con las actividades propuestas en clase.* Hay coherencia entre el orden de la secuencia didáctica de los momentos planificados y el de las sesiones reales y concretas, pero la articulación entre los desempeños planificados y los realmente trabajados fue débil o inexistente. En general, se tendió a sobredimensionar las capacidades y desempeños a lograr, con respecto a lo que se implementó realmente en clase.

En varias planificaciones observadas se planteó trabajar desempeños centrados en habilidades como reflexión, análisis, ampliación de la información, explicación, escritura con coherencia y cohesión, participación en un debate intercambiando ideas, deducción y estrategias heurísticas, pero al momento de la clase se advirtió el predominio de actividades que no correspondían, como copiado de texto o dictado, respuestas literales y superficiales, listado de ideas, procedimientos mecánicos, meros ejercicios de operaciones básicas, y otras actividades de baja demanda cognitiva. En tal sentido, las profesoras y los profesores parecen haberse apropiado del discurso y sobre todo del formato del plan de trabajo que demanda el Ministerio de Educación, pero tal parece que en las mismas prácticas pedagógicas el currículo actual se sigue implementando de una forma bastante tradicional.

Veamos algunos ejemplos. En la planificación de un docente, los desempeños propuestos se relacionaban con la reflexión y evaluación del contenido; sin embargo, desembocaron, en la práctica, en la lectura y el copiado de oraciones sobre el patriotismo de Miguel Grau. En otro caso, si bien el profesor propuso desempeños o criterios vinculados al empleo de estrategias heurísticas y estrategias de cálculo mental —como descomposiciones multiplicativas, multiplicación por 10, completar decenas o centenas, redondeos, así como el cálculo escrito y otros procedimientos—, en el aula solo implicó trabajar ejercicios de multiplicación y división de números naturales con procedimientos únicos y cerrados. Solo en algunas sesiones desafiantes, en las que trabajaron la función de los gráficos en barras o la comprensión de perímetro, y utilizaron material concreto o gráficos, se notó cierta consistencia entre los desempeños planteados en la planificación de Matemática y su concretización en el aula.

- Las evidencias de aprendizaje que se describieron en la planificación no constituyeron pistas claras o consistentes con el propósito de aprendizaje propuesto; no necesariamente se relacionaron con los desempeños a trabajar ni con los criterios de evaluación propuestos, o solo repitieron el propósito. Además, no se mostraba claramente cómo se articulaban los propósitos, desempeños y evidencias.
- En cuanto a la organización multigrado, cada docente planificó de acuerdo con los grados que tenía asignados. Es necesario considerar que en las escuelas tridocentes (tres docentes para los seis grados) la complejidad es baja (Montero 2002), pues cada docente tiene a su cargo dos grados del mismo ciclo, y ello coincide con la estructura de ciclos del Currículo Nacional. De esta manera, puede plantear las mismas actividades para ambos grados y ofrecer distintos acompañamientos. Sin embargo, a veces, partiendo de su lógica polidocente por formación y/o de su experiencia, perciben los grados por separado y muchas veces fuerzan la distinción entre estos de forma innecesaria, como si se vieran frente a la obligación de plantear actividades diferenciadas por grado. Como consecuencia, las actividades terminan siendo muy similares y reiterativas. Cabe añadir, en todo caso, que en otras sesiones, especialmente relacionadas con la competencia matemática, sí es necesaria esta diferenciación por grados, como lo manifestaron las propias profesoras o profesores.

A diferencia de las escuelas tridocentes, en las bidocentes (dos docentes para los seis grados) la complejidad es media (Montero 2002), pues la asignación de grados rompe la estructura de ciclos: cada docente está a cargo de dos grados del mismo ciclo, pero también de un grado adicional que pertenece a otro ciclo. En estos casos, planifican considerando dos ciclos; por ejemplo: cuarto grado (ciclo IV), y quinto y sexto grado (ciclo V).

En el caso de las escuelas unidocentes, la complejidad es alta (Montero 2002), pues la planificación docente debe considerar más de dos ciclos involucrados.

- Las profesoras y los profesores plantearon propósitos de aprendizaje por sesión que claramente no podrían alcanzar en tan poco tiempo —90 y 120 minutos—, menos aún desde un enfoque para desarrollar competencias. En esta lógica, la propuesta de actividades se orientó hacia el aprendizaje de contenidos y a mediaciones rápidas y superficiales, posibles de alcanzar en ese escaso tiempo pedagógico.

En las imágenes 1 a 3 ofrecemos ejemplos de planificaciones por sesión².

Imagen 1. Loreto: planificación A

SESIÓN DE APRENDIZAJE			
TÍTULO	"¿Qué es mejor? ¿Un cuento o la televisión?"		
UNIDAD	VIII		
FECHA	10 - 09 - 19.		
CICLO	III		
DOCENTE	[REDACTED]		
AREA	COMUNICACIÓN		
PROPOSITOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE			
Competencias y capacidades	Desempeños (criterios de evaluación)	¿Qué nos dará evidencia de aprendizaje?	INSTRUMENTOS DE EVALUACION
"Se comunica oralmente en su lengua materna" • Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica.	• Explica acciones concretas de personas y personajes relacionando algunos recursos verbales y no verbales, a partir de su experiencia	Relaciona ideas o informaciones utilizando algunos conectores de uso más frecuente	Lista de cotejo
Enfoques transversales	Actitudes o acciones observables		
Enfoque orientación al bien común	<ul style="list-style-type: none"> Disposición a reconocer a que ante situaciones de inicio diferentes, se requieren compensaciones a aquellos con mayores dificultades. Disposición a apoyar incondicionalmente a personas en situaciones comprometidas o difíciles. Identificación afectiva con los sentimientos del otro y disposición para apoyar y comprender sus circunstancias 		
PREPARACION DE LA SESION			
¿Qué se debe hacer antes de la sesión?		¿Qué recursos o materiales se utilizarán en la sesión?	
- Elabora fichas de aplicación y fotocopias que alcance para todos.		Lápiz. Borrador. Cuaderno de Trabajo Comunicación 1.	
MOMENTOS Y TIEMPOS DE LA SESION			
INICIO: (Motivación, recuperación de saberes previos y conflicto cognitivo Propósito del aprendizaje)		Tiempo aproximado: 20 min.	
- Observan las siguientes imágenes.			
			
Responder: ¿Qué observan en las dos imágenes? ¿Cuál de las dos imágenes les parece más interesante?			
Comunica el propósito de la sesión. En esta sesión aprenderán de que es mejor un cuento o la televisión?			

En la imagen 1 se observa la planificación de la sesión de aprendizaje de una docente de Loreto a cargo de primero y segundo grados. La sesión fue común para ambos grados. El punto de partida fue un cuento que narró la docente. En la imagen se puede ver que el propósito de aprendizaje no da cuenta de la competencia que se quiere desarrollar (Comunicación oral), sino que se dirige hacia el tema o contenido que se tratará en la sesión: "¿Es mejor un cuento o la televisión?". Subyace, pues, un enfoque orientado a los contenidos y no por competencias.

² En todos los casos se mantiene el anonimato de las profesoras y los profesores observados y entrevistados.

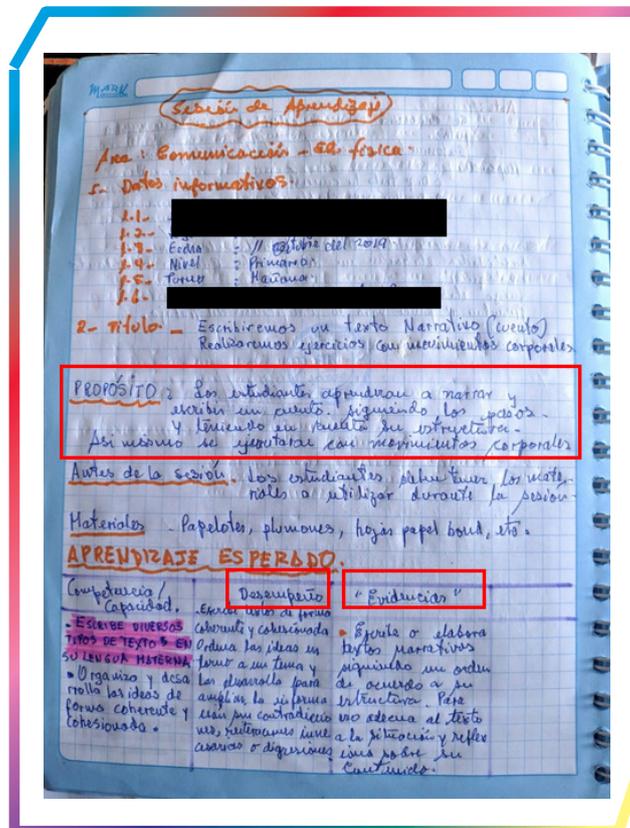
Por otro lado, el desempeño y el criterio de evaluación parecen ser lo mismo. El desempeño —que es uno solo— está extraído del Programa Curricular de Primaria. No parece haber relación alguna entre este desempeño —“Explicar las acciones de los personajes”— y el propósito —“¿Qué es mejor: un cuento o la televisión?”—.

En cuanto a la evidencia —de la que se espera una producción o actuación—, más parece otro criterio o desempeño: “Relaciona ideas utilizando conectores”. En ese sentido, no se muestra una articulación entre el propósito, los criterios y las evidencias de aprendizaje. De hecho, no parece haber claridad sobre ninguno de estos elementos, que componen una evaluación formativa.

Por último, en ningún momento de la sesión concreta la docente les pidió a sus estudiantes que “Expliquen las acciones concretas de personas y personajes...” ni utilizó una lista de cotejo como instrumento de evaluación para verificar si “Relaciona[n] ideas e informaciones utilizando algunos conectores de uso más frecuente”.

De este modo, se evidencian en esta planificación ciertas incongruencias entre los elementos de la evaluación formativa y entre estos y la práctica pedagógica en el aula.

Imagen 2. Loreto: planificación B



La planificación que se observa en la imagen 2 corresponde a un docente de Loreto, a cargo de quinto y sexto grados. El propósito planificado, “Los estudiantes aprenden a narrar y escribir un cuento...”, sí parece estar más orientado al desarrollo de la competencia escrita, y no al tema o a la actividad por realizar. También hay cierta correspondencia entre ese propósito y el desempeño —que parece funcionar como criterio—, aunque la evidencia está descrita como otro desempeño o criterio.

Sin embargo, el docente solo propone trabajar la capacidad de coherencia y cohesión cuando describe la competencia escrita y sus capacidades. Asimismo, en la sesión concreta se observó que el docente no hizo una retroalimentación referida a la capacidad planteada (coherencia y cohesión) ni al desempeño planificado (orden o estructura), sino que se enfocó principalmente en los errores ortográficos y en el doblado de los papelotes; en dónde estaba, físicamente, el nudo del cuento —señaló el centro del texto— y en el pedido de que escribieran finales felices. En el momento de exponer y leer los cuentos tampoco hubo preocupación por la coherencia, la cohesión ni la reflexión, sino por la pronunciación y el tono de voz. En esa línea, el docente planteó trabajar una sola capacidad en su planificación, pero al momento de monitorearla e implementarla en la práctica del aula solo retroalimentó las rutinas más formales y superficiales.

Imagen 3. Piura: planificación C

AREA : Matemática
 DIRECTORA :
 TÍTULO DE LA SESIÓN 15-10-14 Resolvemos problemas con perímetros y áreas. Aplican de la ficha 17

PROPOSITO DE APRENDIZAJE
 En esta sesión los estudiantes forman perímetros haciendo uso de material concreto (tarjetas cuadradas) y resolvemos problemas.

AREA	COMPETENCIA/ CAPACIDAD	DESEMPEÑOS		EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE
		3ero, 4to.	5to, 6to.	
	Resuelve problemas de forma, movimiento y localización	• Expresa con material concreto o gráficos su comprensión sobre el perímetro, Asimismo su comprensión sobre la medida de la superficie con representaciones concretas estableciendo "es más extenso que", "es menos extenso que" (superficie asociada a la noción de extensión) y su conservación.	• Expresa con material concreto o gráficos su comprensión sobre el perímetro, Asimismo su comprensión sobre la medida de la superficie de objetos planos, de manera cualitativa y con representaciones concretas estableciendo "es más extenso que", "es menos extenso que" (superficie asociada a la noción de extensión) y su conservación.	Forma perímetros con material concreto. Resuelve problemas con perímetros.

ENFOQUES TRANSVERSALES
 Enfoque de búsqueda de la excelencia.

ACTIVIDADES O ACCIONES OBSERVABLES
 -Docentes y estudiantes comparan, adquieren y emplean estrategias útiles para aumentar la eficacia de sus esfuerzos en el logro de sus objetivos que se proponen.

La imagen 3 corresponde a la planificación de una docente de Piura, a cargo de los grados tercero, cuarto, quinto y sexto. En este caso, la docente planteó un propósito de aprendizaje orientado a desarrollar la competencia destinada a resolver “problemas de forma, movimiento y localización”. No planteó criterios de evaluación, pero sí propuso formalmente desempeños diferenciados por ciclos, que se correspondían con las evidencias que planeaba solicitar. Sin embargo, no parece existir tal diferencia entre el desempeño del ciclo IV (tercer y cuarto grados) y el ciclo V (quinto y sexto grados), por lo que da la impresión de ser una planificación común a los cuatro grados.

Recomendaciones

Formar y capacitar en la comprensión de —y en la articulación entre— el propósito de aprendizaje, las evidencias, los criterios y los instrumentos de evaluación, en una planificación para cualquier nivel y modalidad de la educación básica regular, así como en su implementación en las prácticas concretas del aula rural multigrado.

Formar y capacitar a cada docente para que plantee propósitos por experiencia de aprendizaje, es decir, para más de una sesión (al menos dos) y no para una sola (que dura entre 60 y 90 minutos), pues se necesita un tiempo razonable para desarrollar las competencias (considerar una unidad, proyecto o, en general, más de una sesión).

2.- SOBRE LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA EN AULAS MULTIGRADO

Presentamos a continuación los hallazgos con respecto a los tres momentos de una sesión planificada: a) el rescate de los saberes previos, como inicio de la sesión; b) el desarrollo de las actividades durante la sesión; y c) las preguntas de metacognición, como cierre de la sesión. Es necesario aclarar que el inicio y el cierre de la secuencia didáctica se dan en atención simultánea, es decir, dirigidos al conjunto de estudiantes de todos los grados atendidos. En cuanto al desarrollo de las actividades, la profesora o el profesor atiende en simultáneo a toda la clase y alterna la atención diferenciada por grupos e individuos. Las sesiones tienen una duración de 90 minutos.

2.1.- Sobre el rescate de los saberes previos al inicio de la sesión

El inicio de la sesión se concibe como la contextualización de las actividades a desarrollar, mediante la exploración de lo que las alumnas y los alumnos conocen sobre el tema. Hubo docentes que plantearon preguntas que intentaban indagar en experiencias personales de sus estudiantes vinculadas con el tema o el propósito de aprendizaje; y hubo quienes retomaron los saberes previos vinculados a la clase anterior, a modo de repaso, para darle una continuidad temática.

Asimismo, en las clases observadas para esta investigación, el rescate de saberes previos solo se dio al inicio, para captar la atención y establecer una comunicación horizontal y cercana docente-estudiante, lo que supuso una actitud motivadora y un buen clima de aula.

La contextualización inicial en las sesiones de aprendizaje del presente estudio parece mejor lograda que hace un par de décadas, pues, de acuerdo con el estudio de Montero y otras autoras, del año 2001, en ese entonces en las aulas multigrado había muchas dificultades para relacionar los contenidos con experiencias, conocimientos y saberes previos, así como con el entorno inmediato, por lo que las situaciones planteadas no eran motivadoras. Sin embargo, todavía puede observarse que los saberes previos aún no se retoman ni se problematizan en el transcurso ni al final de la secuencia didáctica; tampoco sirven de punto de partida efectivos para aprendizajes nuevos con los que estos saberes previos se podrían complementar y contrastar o transformar. Queda, incluso, como un momento desarticulado del resto de la sesión. Su función se restringe a contextualizar, introducir y crear un acercamiento emocional; mas no se emplea como parte de la construcción de aprendizajes nuevos y relevantes.

En todo caso, se observa el rescate de saberes previos relacionados con experiencias cotidianas y cercanas.

Así, un docente de Cajamarca, a cargo de cuarto, quinto y sexto grados, planteó la narración oral de un desastre ocurrido en la comunidad como introducción a su propósito de organizar un debate sobre los desastres naturales.

Una docente de Piura, a cargo de quinto y sexto, señaló que los decimales los encontramos en nuestra vida diaria: preguntó sobre el precio de algunos productos y sus estudiantes “se dieron cuenta” de que tenían decimales. Es una estrategia de recojo de saberes previos cotidianos que la docente vinculó efectivamente con el propósito de la sesión, que era aprender a resolver problemas con decimales. Es relevante el esfuerzo de la profesora para establecer este vínculo en el área de Matemática, pues no es frecuente relacionar esta competencia con la vida cotidiana.

En Loreto, una docente que atendía a estudiantes de primero, segundo y tercer grados, hizo comentarios sobre una feria gastronómica de la comunidad, para luego introducir a su aula en el propósito de la sesión: escribir la receta de un plato de comida.

En otros casos, para empezar la sesión la profesora o el profesor retomó la clase anterior, con el objetivo de hallar una continuidad. Una docente de Piura, por ejemplo, que tenía a su cargo los grados quinto y sexto, recogió saberes previos sobre el tema de la sesión anterior: el texto descriptivo. Incluso le preguntó a la clase sobre las características de una niña del salón. De esta manera, pareció continuar con el desarrollo de otros tipos textuales, pues el propósito de la sesión observada era “Comprensión del texto narrativo a través del parafraseo”.

También en Piura, la docente de tercero, cuarto y quinto les preguntó a sus estudiantes por la clase anterior —uso de la cinta métrica para medir largo y ancho de objetos— antes de plantear el propósito de la sesión de ese momento, que era “Resolver problemas con perímetros y áreas”. En Cajamarca, un docente de tercero y cuarto comenzó recogiendo los saberes previos: preguntó qué es la división, para introducir a sus estudiantes en la resolución de ejercicios de esta operación. En Loreto, un docente de cuarto, quinto y sexto grados retomó aspectos tratados en la clase anterior —datos sobre encuestas y preferencias por áreas curriculares— para conectar al aula con el trabajo de hacer una encuesta referida a la preferencia de sus estudiantes entre determinados cursos y cómo representar los datos en cuadros de doble entrada.

Como se observa, el inicio de cada secuencia didáctica de las sesiones se concentró sobre todo en una forma de introducir motivadoramente la clase y de contextualizar lo que venía a continuación. Una manera de preparar o familiarizar al aula con el tema a tratar.

En una entrevista, un docente de Cajamarca lo explicó de este modo:

Entrevistador: Cuando inicia su sesión, ¿cómo inicia? ¿Con preguntas, con saludo? ¿Cómo es el inicio de su sesión de clase?

Docente: Depende de cómo tu herramienta... [...]. Por ejemplo, tal día veo por tiempo, todos comenzamos a reírse, pregunto cómo han llegado de su casa por acá, cómo van a su casa, cómo está el camino, cuando está bonito, así comenzamos con preguntitas [...] acerca del tema.

Entrevistador: Por ejemplo, ¿qué tipo de preguntas realiza?

Docente: De la clase..., depende del área.

Entrevistador: A ver, por ejemplo, si es Comunicación.

Docente: Comunicación, de acuerdo al... a las clases que voy a hacer. Por ejemplo, si es [...] un texto poético [...], "Bueno, niños — les digo—, ¿ustedes saben recitar poesías?", "Sí", "No", "Hay que aprender", "Ustedes, ya, primero, segundo, tercero, los que están en cuarto han hecho poesías, inicial también", "Sí, profesor, en inicial", "A ver, una poesía" y comienzo [...]. Ahí tengo que llegar al tema.

Entrevistador: Le parece que las preguntas son importantes.

Docente: Claro.

Entrevistador: ¿En qué sentido son importantes?

Docente: Para que el niño tenga más interés [...] y para que me pregunten todos. Hay niños [que] de repente tienen más interés en la clase.

El profesor manifestó que utiliza las preguntas de inicio de la secuencia didáctica para que sus estudiantes tengan interés en lo que vendrá a continuación. El valor principal que les dio a los saberes previos fue solo motivador; no los usó como una forma de reconocer habilidades y conocimientos ya existentes, de modo que los pudiera relacionar con los aprendizajes que deseaba generar. De haber sido así, estos saberes previos los habría explicitado nuevamente durante el proceso; sin embargo, los inicios de clase fueron solo preguntas motivadoras que abrieron amablemente la sesión de clase.

Esta es una dinámica siempre presente en los inicios de la secuencia didáctica en las aulas multigrado. En otras palabras, los saberes previos recogen lo que las alumnas y los alumnos ya saben o deben recordar, pero no son detonadores de aprendizajes nuevos durante la sesión.

Recomendación

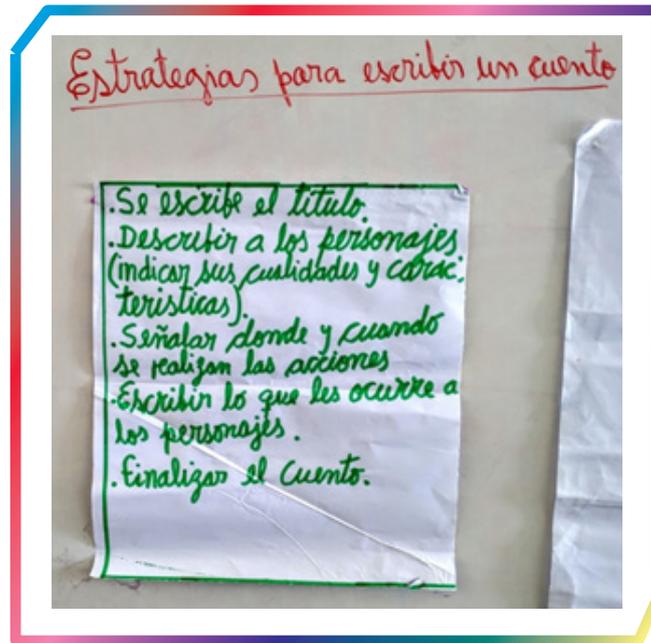
- Promover, en la formación inicial y en las capacitaciones, la perspectiva del rescate de los conocimientos y de las experiencias previas no solo como una contextualización introductoria o con una finalidad motivadora, sino como elementos a emplear durante toda la sesión, en momentos que permitan confrontar, complementar y articular estos saberes previos con los nuevos aprendizajes.

2.2.- Sobre las actividades de enseñanza durante la sesión

Si bien no se observó un predominio de actividades de enseñanza orientadas al ejercicio memorístico o al copiado de la pizarra, como era frecuente en las aulas rurales (Montero y otras 2001), la mayoría de actividades se orientó a trabajar el desarrollo parcial de competencias; y las capacidades, de manera fragmentada. Ya algo de eso se evidenciaba desde la planificación; por ejemplo, en varias sesiones destinadas a desarrollar la competencia lectora, la capacidad trabajada fue principalmente obtener información explícita del texto, dejando de lado la inferencia, interpretación y reflexión crítica. Lo mismo sucedió cuando se deseaba desarrollar la competencia eshhcrita: se supervisaba principalmente el uso de los recursos ortográficos y no los aspectos referidos a la adecuación a la situación significativa, la coherencia, la cohesión y la reflexión sobre el texto.

Un docente de Loreto (quinto y sexto) planteó las pautas o instrucciones —más que estrategias o posibilidades— a tener en cuenta para escribir un cuento, reproducidas aquí en la imagen 4. Como se puede ver, las estrategias parecen ser una serie de pasos o procedimientos para escribir un cuento; no se construyeron con los estudiantes ni ofrecen probables caminos orientadores, sino que están predeterminadas y solo deben ser aplicadas.

Imagen 4. Loreto: actividad de enseñanza A



El monitoreo y la retroalimentación grupal se centraron en los errores ortográficos, mas no en la claridad de los hechos, la relación entre las ideas, los vacíos de información o el uso de conectores apropiados. Ello evidenció, entre otros aspectos, el énfasis que el docente puso en una de las capacidades —la relacionada con las convenciones formales del lenguaje—, perdiendo de vista las otras capacidades más profundas, de modo que no dio cuenta de la competencia como una serie de capacidades combinadas e integradas. Asimismo, en las sesiones observadas, la mayoría de actividades correspondió a un aprendizaje superficial, centrado en actividades de baja demanda cognitiva, en las que alumnas y alumnos solo recordaron, identificaron, nombraron o repitieron la información. Por otro lado, la mayoría de actividades analizadas mostró una exigencia por debajo de las expectativas y estándares establecidos.

En el área de Comunicación, por ejemplo, una docente de Cajamarca, a cargo de quinto y sexto, propuso un texto y planteó preguntas por debajo de las expectativas curriculares para estos grados, según los estándares de aprendizaje. El aviso que empleó (imagen 5) es bastante sencillo; su estructura es elemental y posee un vocabulario simple, más apropiado para estudiantes del IV ciclo y no del V ciclo (quinto y sexto grados). Las preguntas que propuso la docente fueron las siguientes: "¿Cuál es el título?", "¿Cuántos párrafos tiene?", "¿Qué nos quiere transmitir este texto?", "¿Qué nos dice el dibujo?" Es decir, demandó identificar formatos elementales y formales —título, dibujo—, junto con un ejercicio de subrayado del título y del nombre del perro, y de encontrar la idea principal.

Imagen 5. Cajamarca: actividad de enseñanza B



En el área de Matemática, por otro lado, en algunas sesiones los problemas planteados se trataron como ejercicios algorítmicos. Así, una docente de Cajamarca (quinto y sexto) propuso un problema, pero solo esperó que los estudiantes se dieran cuenta del tipo de operación que iban a aplicar y realizar, no a partir de una indagación por el sentido de un problema, sino de un procedimiento que tenían que aplicar:

Docente: A ver, R., ¿de qué está hablando?

Estudiante: De la leche.

Docente: Muy bien, G. ¿Cuánto de leche?

Estudiante: 18.

Docente: ¿18 qué?

Estudiante: Litros.

Docente: ¿Qué más dice, L.?

Estudiante: ¿En cuatro envases?

Docente: A esos 18, ¿qué lo vamos hacer? Lo vamos a repartir en cuatro... envases. Cuando dice "repartición en partes iguales", ¿qué operación es?

Estudiante: La división.

Docente: Entonces ¿qué vamos a hacer, niños?

Estudiantes (coro): ¡¡¡Dividir!!!

Como se observa, el problema planteado se trató principalmente como un ejercicio algorítmico que debía resolverse. Solo se buscó indagar con qué operación hacerlo.

En otras sesiones, especialmente las dirigidas a trabajar en la competencia “Resuelve problemas de forma, movimiento y localización”, tomaron bastante tiempo en tareas principalmente manuales. En su aula, por ejemplo, un docente de Cajamarca hizo que midieran objetos demasiado grandes, como una vereda, con reglas de 30 y 60 centímetros, mientras que una pareja medía la puerta del salón; también hizo medir individualmente dibujos de unas fichas que había repartido. Una docente de Loreto presentó una tarea en la que la mayor parte del tiempo sus estudiantes de segundo y tercero pegaron tiritas de papel numeradas para construir un metro; y los de primer grado, para armar una reglita de 20 centímetros.

En áreas como Personal Social o Ciencia predominaron actividades en las que se pidió evocar definiciones o conceptos. Menos frecuentes fueron las actividades para evaluar soluciones posibles, argumentar frente a un determinado problema o situación y tomar decisiones, lo mismo que aquellas que demandaron crear o diseñar algo nuevo.

Una docente de Loreto (primero, segundo y tercero), por ejemplo, visitaba los grupos de trabajo, y ayudaba a entender las indicaciones y a encontrar la información en el libro; incluso les dictaba algunas partes. Así, llenaba los vacíos de atención de sus estudiantes; solo se aseguraba de que hubieran escuchado bien su tema y de que hubieran copiado la información del libro. Era un monitoreo de semidictado y de copiado acompañado. Mientras visitaba los grupos, leía parte de los textos en voz alta, hacía alguna pregunta, pedía que leyeran un fragmento y les decía dónde estaba la respuesta. Varias niñas y algunos niños leían sus textos en voz alta.

Otro hallazgo particular en las aulas observadas es la tendencia a proponer la lectura repetitiva y múltiple —individual y en voz alta, coral o por turnos— de un mismo texto bastante sencillo.

En Loreto, una docente (primero, segundo y tercero) invitó a leer una receta de nina juane, un plato típico de la comunidad; era una actividad de lectura compartida, en voz alta y por turnos. El texto, breve, lo leyeron en al menos dos rondas.

En la misma escuela, un docente (cuarto, quinto y sexto) propuso un texto sobre el Día de la Alimentación. Lo leyó primero una niña de cuarto grado, luego un niño de quinto y, finalmente, una niña de sexto. Salieron a leer el mismo texto, con el libro en la mano. Luego, el docente releyó el texto en voz alta. Más adelante, cuando el docente terminó de escribir una receta, pidió voluntarios para que lo leyeran: once estudiantes leyeron el mismo texto, pegado en varios papelotes.

En una escuela de Piura, una docente (tercero y cuarto) propuso una actividad de lectura grupal de un texto breve de cuatro párrafos. La lectura fue múltiple: a) individual; b) en pares; y c) compartida, por turnos y por párrafos. Todas, en voz alta. En las dos primeras formas de lectura, que se hacían en simultáneo, se generó un ambiente de ruido ininterrumpido, de lecturas orales montadas unas sobre otras que no aseguraban ni favorecían una lectura comprensiva. La lectura compartida, por turnos, tuvo dos rondas por lo menos. Incluso también lo leyó la docente. Luego siguió una ronda más de lectura por turnos.

En el área de Matemática también se adoptó este enfoque de lectura múltiple para asegurar la comprensión de un problema: se leyó repetidas veces. Una docente de Cajamarca (quinto y sexto) hizo leer un problema breve más de tres veces, como si fuera la mejor manera de procurar que se entendiera:

Docente: Cuando les dan un problema, ¿qué deben hacer primero?

Estudiantes (coro): ¡¡¡Leer!!!

Docente: Varias...

Estudiantes (coro): ¡¡¡... veces!!!

Docente: Leer varias veces, hasta comprenderlo.

La lectura múltiple es, pues, reiterada, y parece evidenciar un enfoque conductista sobre el aprendizaje: mientras más veces se lea un texto, mejor se comprenderá. Sin embargo, ello está bastante alejado de la propuesta curricular, pues, en esta, la lectura "supone para el estudiante un proceso activo de construcción del sentido, ya que el estudiante no solo decodifica o comprende la información explícita de los textos que lee sino que es capaz de interpretarlos y establecer una posición sobre ellos" (Minedu 2016a: 41). Ello implica entenderla como análisis, síntesis, interpretación y opinión crítica. El objetivo de una lectura comprensiva no parece, pues, repetir ni memorizar, sino precisamente entender, interpretar, sacar conclusiones y reflexionar críticamente sobre lo que lee.

Si bien observamos en el material recogido para esta investigación una tendencia a plantear actividades que están por debajo de las expectativas curriculares del grado o ciclo, cabe rescatar algunas buenas prácticas pedagógicas, como la motivación que se despierta entre estudiantes y algunas estrategias de participación activa.

Es notable, por ejemplo, el interés que suscitó una docente de Piura cuando propuso la lectura grupal de un cuento invitando a sus estudiantes a sentarse sobre una manta, en el centro del aula. Otra docente piurana (tercero, cuarto, quinto y sexto) propuso un debate sobre listas de postulantes al municipio escolar para desarrollar habilidades críticas

de exposición oral. En Loreto, una docente (primero y segundo) planteó una estrategia de narración conjunta de un relato oral sobre el Ayaymama, muy conocido por sus estudiantes, quienes participaron completando la historia con frases cortas; así, la profesora narró la historia con las niñas y los niños. La forma de contar la historia y la participación conjunta motivó el interés, y la atención resultó bastante activa. En Cajamarca, mientras tanto, un docente (cuarto, quinto y sexto) planteó una explicación sobre los ángulos a partir del diseño y la elaboración de cometas.

Un profesor de Loreto (cuarto, quinto y sexto) y otro de Piura (tercero y cuarto) promovieron entre sus estudiantes la recolección, mediante una encuesta, de las preferencias entre las asignaturas que llevaban en la escuela, y la posterior representación de los resultados en un gráfico de barras. Resultó una actividad significativa, en la que se relacionaron los intereses del conjunto de estudiantes; y, al mismo tiempo, fue una actividad retadora y compleja que demandó análisis y reflexión de parte de estudiantes que tuvieron una motivación real. El docente de Loreto valoró, además, las distintas estrategias que asumieron los grupos para resolver el problema:

Docente: Para resolver los problemas, ¿ven?, no solamente se hace de una sola forma. Se dan cuenta [de] que, de varias formas... el grupo de acá ha sacado mirando y contando, contabilizando los cuadritos, multiplicando, sumando. El grupo de Los Diablitos [lo] ha hecho utilizando otra forma, un cuadro de doble entrada; [...] lo ha hecho de forma ascendente, las cantidades que ha visto que correspondían. El grupo de Los Corazones también lo ha hecho de forma genérica, total, contando, así, y así sucesivamente. Y han podido darse cuenta [de] que todos han sacado el mismo resultado, pero de diferentes formas.

Recomendación

- Incentivar, en la formación inicial y en las capacitaciones, que las actividades se planifiquen e implementen considerando que una competencia es una combinación de capacidades, por lo que no pueden fragmentarse en desempeños aislados.
- Promover un conocimiento profundo de las expectativas curriculares expresadas en los estándares de aprendizaje, así como su articulación con las necesidades de las alumnas y los alumnos, de tal manera que puedan ofrecerles actividades retadoras, pero alcanzables.

2.3.- Metacognición como cierre de la sesión

La metacognición es una forma de retroalimentar el proceso de aprendizaje. Asegura la participación activa y permanente de las alumnas y los alumnos como protagonistas de sus aprendizajes. En este proceso, cada docente se involucra con la forma de pensar, decir y hacer de sus estudiantes, para acompañar el desarrollo de sus competencias.

La gran mayoría de docentes —especialmente en las escuelas de Cajamarca y Piura— trabajaron la metacognición en el momento de cierre de la sesión, y con un patrón de preguntas que se reiteraba con frecuencia: ¿qué hemos hecho hoy?, ¿hemos cumplido con la meta?, ¿todos hemos participado?, ¿tuvieron alguna dificultad?, ¿qué utilidad tiene lo que han hecho?, ¿qué hemos aprendido?, ¿qué se logrará con este texto que hemos leído?, ¿cuál ha sido la intención del autor?, ¿qué les pareció el debate?, ¿qué es lo que más les gustó?, ¿nos servirán para la vida diaria estos problemas?, ¿de qué trató la clase?, ¿qué han aprendido?

Si bien estas preguntas podían motivar reflexiones sobre los aprendizajes propios, terminaban por decantar en respuestas monosilábicas, esperables y breves, sin interacción ni retroalimentación de parte de la profesora o el profesor. La actividad de metacognición —reservada siempre para el final de la sesión y en un corto tiempo, de entre dos y cinco minutos— se redujo, entonces, a una acción rutinaria, tal como una lista de cotejo (sí/no) sin mayor explicación y sin repreguntas o comentarios —de su docente o de compañeras o compañeros—, por lo que no se puede decir que fueran “reflexiones”. Aquí un ejemplo, tomado de la clase de un docente de Cajamarca:

Docente: ¿Qué les pareció este debate?

Estudiante 1: Bien.

Estudiante 2: Bonito.

Docente: ¿Qué es lo que más les gustó?

Estudiante 3: Poner atención a los demás compañeros.

Estudiante 2: Dar opiniones.

Docente: Muy bien. ¿Qué dificultades tuvieron?

[Las niñas y los niños piensan, se miran entre sí, murmuran. Luego de unos minutos, una niña levanta la mano, un poco tímida].

Estudiante 4: Tenía nervios.

Docente: ¿Qué más? Quiero tu opinión.

[Se produce un silencio].

Docente: A ver, los expositores.

Estudiante 5: Nos trabajamos en algunas palabras.

Estudiante 2: Tenía roche para hablar.

Docente: A ver, D., ¿qué dificultades tuviste?

G.: Nervios.

Estudiante 6: Tenía miedo de confundirme en las preguntas que me hacían.

Estudiante 7: Que me confundía en alguna palabra.

Docente: ¿Para qué nos servirá este debate?

Estudiante 7: Para prevenir los desastres naturales.

Estudiante 5: Para no estar en peligro.

Estudiante 2: Para tener una experiencia.

Docente: ¿Sobre?

Estudiante 2: Un debate [sonríe].

Docente: A ver, B.

S.: Para estar prevenidos.

Estudiante 2: Para saber qué hacer ante un desastre.

Estudiante 6: Para saber cómo se hace un debate.

Docente: Muy bien. Para saber cómo se hace el debate.

Se observa que el docente hizo preguntas sobre lo que habían aprendido y cómo lo habían aprendido. Le respondieron brevemente, pero él solo dejó que se expresaran, sin darles ningún tipo de retroalimentación y sin generar la oportunidad de que se desencadenara un diálogo reflexivo. Las preguntas solo promovieron la participación por sí misma, como cumplimiento del momento del cierre de la secuencia didáctica. En Loreto, la mitad las profesoras y los profesores propusieron esta suerte de preguntas metacognitivas, mientras que la otra mitad no planteó un cierre de la sesión.

Recomendación

- Acompañar y trabajar con las profesoras y los profesores para que incorporen estrategias de metacognición durante la experiencia de aprendizaje y no solo al final de las sesiones. Estas estrategias se deben basar en la escucha activa de los logros y dificultades que sus estudiantes van percibiendo. Para ello, es necesario que le cuenten cómo han hecho la tarea, en qué momento específico encontraron cierta dificultad, cómo la fueron superando, qué dificultad siguió siendo un obstáculo, qué les pareció más fácil o difícil y por qué, cómo se dieron cuenta de qué les costó más esfuerzo, etcétera.
- Fomentar la disposición permanente a escuchar las dudas, preguntas e inquietudes, de tal forma que se desencadene un diálogo formativo; es decir, que no solo se aplique un cuestionario de preguntas o fichas de autoevaluación de cinco minutos al final de la sesión.

3.- SOBRE LAS INTERACCIONES Y LA RETROALIMENTACIÓN EN AULAS MULTIGRADO

Las interacciones entre docente y estudiantes fueron frecuentes en las aulas multigrado observadas, especialmente en las escuelas de Cajamarca y Loreto, mientras que en Piura fueron ligeramente más expositivas. Sin embargo, estas interacciones eran bastante superficiales: se basaban en preguntas literales, procedimentales o mecánicas, que implicaban respuestas monosilábicas o frases cortas, de escasa demanda cognitiva, predeterminadas y algunas veces adivinatorias, sin un diálogo auténtico y enlazado que permitiera construir aprendizajes a partir de fortalezas, dudas o dificultades reales (Nystrand 1997). Las interacciones prototípicas que se produjeron en las aulas obedecían a la secuencia inicio (con pregunta, docente), respuesta (estudiante) y evaluación (respuesta, docente a estudiante) (IRE). Aquí un ejemplo, tomado de una escuela de Loreto:

Inicio, docente: En octubre celebramos varios acontecimientos. ¿Cuál es el acontecimiento más importante que celebramos en el mes de octubre?

Respuesta, estudiante: El Señor de los Milagros.

Evaluación, docente: Muy bien.

La abundancia de esta secuencia discursiva, más parecida a un examen que a un diálogo, es la que precisamente comienza a construir una dinámica predominante de lo correcto/incorrecto desde una mirada docente certificadora. La secuencia IRE se caracteriza, pues, por contener preguntas que generan respuestas conocidas, predeterminadas, unívocas y predecibles. Esta secuencia cierra la interacción y estanca el proceso de retroalimentación y el aprendizaje en general. Otros ejemplos:

Docente: ¿Han visto avisos?

Coro: Sííí.

Docente: ¿Qué animales domésticos tenemos en nuestras casas?

Varios: Loro, perro, cuy, gato, vaca [en simultáneo; nadie alza su mano para participar].

Docente: ¿Podemos analizar aviso[s] de manera individual?

Coro: Sííí.

Docente: ¿Podemos analizar avisos de manera grupal?

Coro: Sííí.

Docente: Muy bien.

(Cajamarca)

Docente: Rosa vende 20 botellas y María vende 5. ¿Cuántas botellas le faltan a María para tener la misma cantidad de botellas?

Estudiante: 15.

Docente: Entonces hay que...

[Silencio]

Estudiante: Igualar.

(Loreto)

La mayor parte de estas interacciones impedían que la clase se “desbordara” en secuencias dialógicas, críticas; y, por supuesto, que niñas y niños preguntaran y se expresaran libremente, sin pensar que era una suerte de examen tradicional. Las interacciones no se convirtieron en parte de una retroalimentación efectiva y oportuna que la profesora o el profesor podría haber generado al interesarse en cómo estaban aprendiendo sus estudiantes y, por ejemplo, valorar el error como activador para construir nuevos aprendizajes.

Esto puede deberse a que las profesoras y los profesores esperan, sobre todo, una participación a como dé lugar, sin mediar reflexión, diálogo ni, mucho menos, retroalimentación. Lo importante parece ser que “participen activamente”, y la función de las preguntas termina siendo promover el mero activismo. Un docente de Cajamarca dio cuenta de esta percepción:

Sí, me ayuda... Ahí hay niños que casi no les gusta participar [...] y hay preguntas que yo le hago al grupo grande y hay preguntas que hago directas —“A ver, Jorge”, “A ver, José”, “A ver, Erika”, ¿no?—, y eso me ayuda, de alguna manera, porque hay niños que de repente no participan en la clase, pero cuando tú les preguntas, de alguna manera te dan una respuesta [...], y al dar una respuesta, están, como quien dice, participando.

La participación se limitó, entonces, a procurar que levanten la mano, digan algo o respondan preguntas, sin que necesariamente existiera interés de la profesora o el profesor por una retroalimentación para mejorar el desempeño de sus estudiantes.

Si bien en las sesiones se advirtieron varias interacciones, estas se reducían a minicuestionarios de preguntas y respuestas en las que dominaba la voz docente, con lo que, en su mayor parte, terminaban siendo monólogos. Se tendía a ignorar y desestimar las contestaciones, como si fueran “respuestas fantasmas”, como si no se escucharan. Esto les restaba voz a las niñas y los niños, en vez de ser oportunidades para que aprendieran e indagaran a partir de “errores” o aciertos. En un aula multigrado de Cajamarca se generó esta interacción:

Docente: Cuando ustedes van a la posta y la enfermera les hace control de peso y talla, ¿qué instrumento usa para medirlos?

Estudiante 1: ¿Con los números? [respuesta fantasma].

Docente: ¿Cómo se llama con lo que se mide? ¿Cómo los talla la enfermera? ¿Saben cómo se llama ese instrumento?

[Silencio]

Docente: ¿Qué utiliza el papá para medir la casa?

Coro: Huincha.

Docente: ¿Habría otro instrumento?

Estudiante 1: ¿Con la regla?

Docente: Sí, muy bien. ¿Y para coser un pantalón?

Estudiante 2: ¿Hilo? [respuesta fantasma].

Docente: ¿Qué contiene la huincha?

Coro: Números.

Docente: ¿De dónde empieza?

Estudiante 3: ¿Del 1 a 1000? [respuesta fantasma].

Docente: La huincha sirve para medir cosas de nuestro alrededor.

En Loreto se presentó la siguiente interacción:

Docente: A ver, ¿quién me puede decir de qué trató la clase?

Estudiante 1: Del sismo [respuesta fantasma].

Docente: De desastres naturales. ¿Cuál es eso? Los desastres naturales, ¿qué más?

Estudiante 2: De la naturaleza [respuesta fantasma].

Docente: Los desastres naturales, ¿cuáles eran los que hemos visto?

Estudiante 3: Terremoto, sismo.

En varias ocasiones, ante el silencio o el error, la docente respondió la pregunta planteada, sin guiar a sus estudiantes para que llegaran a la respuesta por su propio esfuerzo. En ese sentido, la voz era marginada en vez de que fuera valorada como punto de partida para una retroalimentación efectiva que lograra aprendizajes.

En un aula de Loreto ocurrió la siguiente interacción:

Docente: ¿Por qué leemos un cuento? [silencio]. Porque..., porque nos...

Estudiante 1: ... estresamos.

Docente: Porque nos interesa [corrige la docente].

En la otra interacción, un docente de Cajamarca planteó una pregunta dicotómica, en la que sugirió la respuesta:

Docente: Entonces, ¿será importante que los padres transmitan las costumbres a sus hijos?

Coro: Sííí.

Docente: Correcto, es importantísimo. Tony, ¿por qué es importante?

[Silencio].

Docente: ¿Por qué? [al aula].

[Silencio].

Docente: A ver, ¿por qué es importante que se transmitan las costumbres de padres a hijos?

[Silencio. Repite la pregunta varias veces, de la misma manera].

Docente: ¿Será porque se va a perder la costumbre o porque va a seguir?

Estudiante: Se van a perder.

Docente: Claro, pues.

En otras sesiones observadas, la profesora o el profesor preguntó o repreguntó hasta que sus estudiantes llegaron a la respuesta predeterminada, aquella que su docente esperaba escuchar. Mientras no llegaban a la respuesta correcta, solo negaba, sin retroalimentar ni orientar hacia el descubrimiento de la posible respuesta y sin ofrecerles mayor retroalimentación ni pistas para desencadenar un diálogo. Solo esperaba pasivamente a que alguien, por azar o por descarte, llegara a la respuesta unívoca:

Docente: La división es cuando se parte un número en varias partes. ¿Qué parte es esta? [señala una parte de la división: el dividendo].

Docente: ¿El divisor? [responde, en forma de pregunta].

Estudiante 1: No.

Docente: ¿Residuo?

Estudiante 2: No.

[Niñas y niños empiezan a adivinar las respuestas, hasta que por descarte alguien dice la correcta. El profesor recuerda el significado de cada parte de la operación].

(Cajamarca)

Recomendaciones

- Formar y capacitar para lograr la disposición al diálogo que debe suponer la relación docente-estudiante en todo proceso de aprendizaje, a partir de una interacción constante y sobre todo auténtica.
- Posicionar el diálogo como un recurso pedagógico sumamente valioso para retroalimentar el aprendizaje y la enseñanza, y como una oportunidad para situar las prácticas didácticas cotidianas en un clima de confianza y respeto mutuo.
- Promover el planteamiento de preguntas que lleven a analizar, explicar, evaluar, contrastar, plantear hipótesis, justificar y fundamentar posturas, así como a plantear conclusiones, apreciando todo lo abiertas y múltiples que puedan ser las respuestas.
- En la formación inicial y en servicio urge valorar el error como oportunidad de aprendizaje, paso indispensable para dar un salto hacia mejoras y avances, y no como incidente que genere estigmatización o tacha.

4.- SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN INDIRECTA EN AULAS MULTIGRADO

De acuerdo con los *Lineamientos para el mejoramiento del servicio educativo multigrado*, la atención indirecta

[...] es la estrategia en la que se alterna la presencia del docente para atender de manera directa a uno más grupos de trabajo mientras que otros estudiantes —por grupos, parejas o de manera individual y cooperativa— desarrollan actividades. Generalmente se realiza con el apoyo de materiales, así también a través de la mediación de un estudiante monitor (Minedu 2016b: 16).

Los criterios considerados para asignar los grados no necesariamente son pedagógicos. El principio fundamental es el número de docentes asignado a la escuela. Hay escuelas con docentes que atienden aulas con dos grados de un mismo ciclo (escuelas tridocentes), lo que les permite coincidir con la estructura de CNEB. Resultan menos manejables las aulas que rompen la lógica de los ciclos establecida por el CNEB, en las que cada docente estaría atendiendo a “estudiantes de un ciclo y medio” (escuelas bidocentes). Por último, en las aulas unidocentes la profesora o el profesor trabaja con todos los grados y ciclos de primaria al mismo tiempo. En este sentido, se pueden establecer tres grados de complejidad entre las aulas multigrado: baja, las tridocentes, con un docente por ciclo; media, las bidocentes, con dos grados del mismo ciclo y un grado de otro; y alta, las unidocentes, con cuatro o seis grados en simultáneo (Montero 2002).

Cabe precisar que el 48,9% de las aulas multigrado en el Perú son unidocentes, es decir, de alta complejidad; 26,3% están a cargo de dos docentes, por lo que suponemos que atienden tres grados, es decir, de mediana complejidad; y 15,9%, están a cargo de tres docentes, por lo que cabe suponer que cada docente atiende dos grados del mismo ciclo, con lo que serían de baja complejidad. Así pues, la situación de la mayoría de aulas multigrado es crítica, pues predomina una alta complejidad en el manejo de los grados por cada docente (Miranda 2020).

Ante esto, buscando reducir la alta complejidad de la atención que les exigen las circunstancias, las profesoras y los profesores de las aulas multigrado bidocentes y tridocentes organizan a sus estudiantes en función de los grados más y menos numerosos, mientras que en las unidocentes tienden a formar dos grandes grupos: los pequeños y los mayorcitos. Dentro de cada uno de estos grupos desaparecen las diferencias de nivel de aprendizaje. No deja de haber, tampoco, agrupaciones implícitas que buscan la uniformización de la enseñanza multigrado. En estas agrupaciones quienes más pierden son las alumnas y los alumnos mayores, así como las niñas en general, pues son quienes

menos demandan; y, por otro lado, también pierden quienes llevan un mayor rezago en su aprendizaje, porque ya no hay suficiente tiempo para prestarles atención. En otros casos, los que más pierden pueden ser los de menos edad, especialmente en las aulas unidocentes (Rodríguez 2004).

A continuación presentamos hallazgos relacionados con los criterios de agrupación, las tareas diferenciadas por grupos, el tratamiento de los aprendizajes en primer grado, y el aprendizaje cooperativo.

4.1.- Criterios de agrupación

En la mayoría de las sesiones observadas predominaron los trabajos grupales diferenciados por grados o ciclos. Según lo manifestado por las profesoras y los profesores, cuando consideran que el área es bastante genérica y común para el conjunto de estudiantes, como Comunicación, realizan actividades para toda la clase, indiferenciadas; en cambio, cuando trabajan actividades de Matemática, por ejemplo, les parece más conveniente hacerlo por grados o ciclos, debido a la complejidad del área. En menor medida, hay docentes que reúnen a sus estudiantes al azar, para que no interactúen siempre en grupos formados solo por grado o amistad. En otros casos apuestan por la agrupación por género o amistad, porque consideran que así trabajan con más interés y motivación que cuando es al azar o por grado.

Por otro lado, durante la observación de una sesión unidocente, el profesor combinó la agrupación por grados y niveles de aprendizaje. Así, hubo una mesa de nivelación de estudiantes de distintos grados por inasistencias mensuales, así como estudiantes de grados menores en el grupo de grados mayores. Este docente no se encasilló en la agrupación por grados, sino que consideró los reales niveles de aprendizaje.

En todo caso, la gran mayoría de docentes señaló que, más allá de lo que observamos en las sesiones puntuales, son muy flexibles al momento de agrupar a sus estudiantes: depende de la complejidad de la tarea o del área, del interés o la preferencia de las niñas y los niños, de la alternancia de las dinámicas —para no saturar a sus estudiantes— o de la distribución de carpetas.

Si bien es conveniente que la conformación de los grupos sea variada y no dependa de un solo criterio —como grado, ciclo, género, azar o amistad—, no es frecuente que se aplique como variable el nivel real de aprendizaje, independientemente de la pertenencia a un grado o ciclo. De acuerdo con este criterio, sería posible formar grupos reuniendo a quienes tengan el mismo nivel de aprendizaje o, por el contrario, niveles distintos, según la ocasión particular de aprendizaje. Consideramos que este criterio se debería usar más a menudo, pues permite tomar en cuenta el aprendizaje diferenciado combinado con el criterio del ciclo.

Recomendación

- Formar y capacitar en cuanto a la necesidad de ser flexibles para aplicar criterios de agrupación —por grado, por ciclo, por género, por sorteo—, pero sin perder de vista que un criterio predominante deberían ser los niveles reales de aprendizaje en relación con las expectativas curriculares, así como el criterio del ciclo. El primero implica conocer los procesos de aprendizaje de cada estudiante y valorar adecuadamente su desempeño en relación con los estándares; el segundo tiene que ver con la propuesta curricular.

4.2.- Tareas diferenciadas por grupo

Las tareas diferenciadas por grado propuestas por la profesora o el profesor no se distinguían claramente por su mayor o menor complejidad, aunque así lo suponían. Por lo general, el criterio que predomina para diferenciarlas es solo la cantidad de preguntas o de cifras, o el cambio de datos de los problemas, especialmente en grados o ciclos cercanos, como ocurre en las escuelas bidocentes y tridocentes.

Esto puede obedecer a la baja expectativa docente sobre los logros de aprendizaje de sus estudiantes, pues consideran que se trata de un grupo uniforme de bajo desempeño. Otra posible causa es la poca claridad docente sobre los estándares de aprendizaje o los desempeños esperados al final de cada ciclo o grado, déficit que podría estar interfiriendo para que propongan tareas realmente diferenciadas.

En el área de Matemática, una profesora de Cajamarca (primero, segundo y tercero) propuso la siguiente pregunta para segundo y tercer grados: "¿Cuál es la medida, en centímetros, de cada uno?", mientras que a sus estudiantes de primer grado les preguntó "¿Quién mide más?". Podía suponerse que la tarea de primer grado tenía una mayor complejidad, pues implicaba comparar, mientras que la de segundo y tercero solo era medir en centímetros. Otro docente, de tercero y cuarto, planteó como tarea la medición de objetos. La aparente variación de la complejidad sería que las chicas y los chicos de cuarto grado debían medir una vereda, fuera del salón; y tercer grado, la puerta del aula. Un profesor (tercero y cuarto) propuso ejercicios distintos para niñas y niños: ellas debían dividir cifras entre 8; y ellos, entre 9. Inicialmente, detrás de la lógica de esta actividad parecía haber la creencia de que los niños tienen mejores habilidades matemáticas que las niñas; sin embargo, luego intercambiaron los ejercicios y se los llevaron como tarea para su casa. Por lo pronto, no hay mayor diferencia entre dividir entre 8 y entre 9.

En Piura, una docente (tercero y cuarto), planteó elaborar una encuesta de forma diferenciada por grados. A sus estudiantes de cuarto grado les pidió elaborar una encuesta sobre colores, mientras que a tercero le hizo elegir si deseaban hacerla sobre frutas o colores. Una vez aplicada la encuesta entre sus compañeras y compañeros, la misión era elaborar, en su cuaderno, un gráfico de barras que mostrara los resultados. Se observó que no había diferencia cualitativa, en cuanto a la complejidad, entre una y otra tarea. La diferencia solo residía en los ítems sobre los que se encuestaba: colores o frutas.

En Loreto, una docente (primero, segundo y tercero) propuso dos tareas de Matemática, diferenciadas: las niñas y los niños de primer grado utilizaron tanto la cuarta de sus manos como la cinta métrica para medir objetos pequeños, mientras que segundo y tercero emplearon cartucheras y una cinta métrica como instrumentos de medida. La diferencia resultó sobre todo cuantitativa y no cualitativa.

Otro docente planteó los siguientes problemas para los diferentes grados a su cargo:

Cuarto grado

1. Si una cajita de tiza tiene 12 tizas, ¿cuántas tizas habrá en 7 cajitas?
2. En una granja hay 850 litros de leche. ¿Cuántos envases de 5 litros se pueden llenar?

Quinto y sexto grados

1. En una caja de leche hay 24 tarros. ¿Cuántos tarros habrá en 9 cajas?
2. En una jaula hay 8 pollos. ¿Cuántas jaulas necesitamos para 640 pollos?

En esa sesión de Matemática, ambas tareas, enfocadas en la división, fueron muy similares. La única diferencia radicó en las cifras: más altas o menos altas, en especial el dividendo.

Recomendación

- Formar y capacitar para que, cuando sea relevante, propongan tareas diferenciadas a partir tanto del conocimiento de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes como de los estándares de aprendizaje esperados.

4.3.- Tratamiento de los aprendizajes en primer grado

En las aulas observadas se notó una tendencia a darles una atención más específica y cercana a las niñas y los niños de primer grado. De hecho, en las aulas tridocentes los agrupamientos para las tareas diferenciadas se organizaron por grados; y en las bidocentes hubo la tendencia a agrupar dos bloques: primer grado, por un lado, y segundo y tercero, por otro.

En las aulas unidocentes la profesora o el profesor agrupaba a sus estudiantes al menos en cuatro bloques: primero, segundo y tercero, por un lado, y cuarto, quinto y sexto, por otro. Sin embargo, en las sesiones observadas, las tareas de primero se limitaron a menudo a dibujar y copiar, en especial cuando su docente tenía mayor demanda de los grados de mayores. Se tendió a separar a estas niñas y niños de los otros grados, pues todavía “no saben leer ni escribir”; y, por ende, se les impidió participar en las actividades de los demás grados, que al menos tienen un nivel de lectura básica.

Esto posiblemente obedezca a una subestimación de las habilidades de las niñas y los niños menores. Tal parece que se desconocen los procesos de aprendizaje y las estrategias adecuadas de enseñanza, especialmente para la adquisición de lectoescritura, así como las estrategias para incorporar a primer grado en las actividades de los grados más altos.

Recomendación

- Formar y capacitar para que cada docente sea capaz de planificar e implementar estrategias de acompañamiento en el proceso de adquisición de lectoescritura entre sus estudiantes de menos edad, así como para hacer que se integran y participen activamente, dentro de sus posibilidades, en los grupos de estudiantes mayores.

4.4.- Aprendizaje cooperativo

El trabajo cooperativo grupal con niñas y niños del mismo grado o de distintos grados es una de las estrategias de enseñanza más valoradas en la metodología multigrado (Ames 2004), en tanto que el aprendizaje entre pares asegura la participación activa y estimuladora para la consecución de un objetivo o meta en común. Ello hace posible desarrollar habilidades interpersonales.

En los grupos conformados por distintos grados se puede dar el aprendizaje por contagio —una estudiante puede orientar a otra compañera, potenciando el enriquecimiento mutuo (Bustos 2014, Schmelkes y Águila 2019)—, y liberar a su docente para que pueda atender a otros grupos con necesidades más específicas (Ames 2004). En suma, el aprendizaje colaborativo

[...] es un proceso de aprendizaje activo en el cual todos los y las estudiantes de los diferentes grados y/o edades colaboran en la construcción del conocimiento y contribuyen al aprendizaje de todos. Se genera a través de tres principios:

- La articulación, cuando las y los estudiantes comparten sus propias ideas al resto de compañeros.
- El conflicto, cuando los estudiantes fundamentan sus opiniones y explican su acuerdo o desacuerdo.
- La co-construcción, cuando las ideas y opiniones de todos los y las estudiantes permiten construir una sola idea por acuerdo o consenso (Minedu 2017: 11).

Sin embargo, en las aulas visitadas se observó que la participación en los trabajos grupales era desigual, pues no había una asignación específica de roles para cada estudiante; además, la actividad propuesta era tan sencilla y mecánica que no requería tres o más integrantes. Como muchas de las actividades propuestas para el grupo eran poco demandantes, además de procedimentales y rutinarias, y solo apelaban al recuerdo o la reproducción de lo antes ejecutado por su docente, el trabajo colaborativo para lograr aprendizajes significativos no tenía mayor éxito, pues había muy poco que decidir sobre algo que generara un acuerdo o un desacuerdo, o que complejizara la tarea.

La colaboración se redujo, en esta lógica, a acciones de copiado y pegado o a pasarse cosas, a excepción de uno o dos estudiantes que realmente realizaban la actividad o respondían las preguntas y resolvían los problemas. Por esto mismo, algunas niñas o niños no participaban, especialmente en los grupos de tres o más integrantes. Tampoco resultó frecuente, en las aulas observadas, que se asignaran roles definidos a cada estudiante al momento del trabajo grupal, lo que reforzaba aún más la dispersión y la desigualdad en el involucramiento.

Todo esto implica que las tareas grupales no siempre aseguran por sí mismas la cooperación y la autonomía en el desarrollo de los aprendizajes; dependerá de la complejidad de la tarea y de los roles asignados —o no— a cada estudiante.

Recomendaciones

- Formar y capacitar en la pertinencia o no de plantear trabajos grupales. Parece haber una tendencia autoimpuesta en favor de un trabajo grupal permanente, incluso cuando las tareas no son tan complejas como para hacerlas empleando esta modalidad. El trabajo grupal debe depender de la naturaleza de la tarea.
- En lo posible, alentar una alternancia flexible entre el trabajo individual y el trabajo grupal, considerando que, también en un aula multigrado, el trabajo individual permite momentos de reflexión, concentración y creatividad.
- Formar y capacitar en el sentido real del trabajo en grupo, como recurso para lograr un auténtico aprendizaje colaborativo asegurando la discusión y la toma de decisiones entre el conjunto de integrantes, y no simplemente como una propuesta procedimental rutinaria y de mera agrupación, en la que termina por predominar una participación desigual.

5.- SOBRE LA EVALUACIÓN EN AULAS MULTIGRADO

La información recogida y analizada en este apartado proviene de instrumentos de evaluación y de planificaciones por sesión de las escuelas observadas; asimismo, de percepciones docentes recogidas en entrevistas. Presentamos hallazgos relacionados con la evaluación y la planificación, el enfoque certificador, su empleo como recurso de presión y sanción, la repetición como estrategia de retroalimentación y la evaluación en distintos grados.

5.1.- Evaluación y planificación

Entanto que la evaluación forma parte intrínseca del proceso de enseñanza aprendizaje, los aspectos ya comentados en los apartados referidos a la planificación y las actividades de enseñanza corresponden también a esta sección: se evidenció, en las planificaciones observadas, desarticulación entre la descripción de las evidencias y los criterios planteados en las planificaciones diseñadas; asimismo, actividades de baja demanda cognitiva y no retadoras, interacciones individuales y grupales con una clara intención certificadora (solo se orientaron a identificar lo correcto/incorrecto) y con una mirada hacia cuestiones superficiales o formales, como la ortografía, el tipo de letra y similares.

Recomendaciones

- Formar y capacitar para que cada docente pueda identificar claramente el proceso formativo que implica una evaluación, de modo que los criterios y las evidencias estén articulados al propósito de aprendizaje desde el diseño de su planificación.
- Para que la retroalimentación sea efectiva, las evidencias deben partir de situaciones desafiantes y problemáticas; y los criterios deben considerar los estándares de aprendizaje. Solo de esa manera la evaluación cumplirá con su función formativa: identificar las fortalezas y dificultades, con la finalidad de mejorar los aprendizajes a través de la retroalimentación.

5.2.- La evaluación desde un enfoque certificador

Las profesoras y los profesores de las aulas observadas mostraron una clara inclinación hacia la evaluación certificadora: se concentraban en la asignación de una nota sin un propósito formativo sino solo informativo, de aprobación/desaprobación tanto para cada estudiante como para sus familias:

Docente 1: Como yo les digo a los niños, “esta evaluación, que, saben, es como un espejo —ustedes el espejo para qué lo usan, para saber si estamos bonitos [...]—, acá también vamos a ver: sacan una buena nota, qué dirá el espejo: son buenos; sacan mala nota: son más malos” [...] les digo.

(Cajamarca)

Docente 2: Las evaluaciones escritas, según el pedido de los papás, tal vez, yo lo aplico. Las evaluaciones escritas lo aplico por qué: porque ellos van a llegar con esa evaluación al papá, y el papá —les hago que lo firmen—, “A ver [...] qué aprendizajes están ellos recibiendo”, entonces ahí, en ese momento, se van a dar cuenta ellos, a ver cómo va su niño [...]. Porque a veces ni ellos mismos pueden venir a preguntar, “Profesor, cómo está mi hijo”, “A ver, está bien o está mal” [...], entonces a través de esos exámenes..., ellos lo firman, y lo traen, lo archivan acá en su folder [...], entonces ahí ya nos estamos dando cuenta, o los papás mismos se están dando cuenta en qué aprendizaje está su hijo.

(Cajamarca)

5.3.- La evaluación como recurso de presión y sanción

De acuerdo con lo observado, las profesoras y los profesores entienden la evaluación como un termómetro de la mayor o menor participación cuantitativa de sus estudiantes, e incluso de su buen o mal comportamiento. De esta manera, la evaluación se convierte en un recurso sancionador para asegurar que participen y se comporten bien, en vez de ser una estrategia para valorar sus aprendizajes y retroalimentarlos:

Entrevistadora: Del material concreto, ¿cómo se da cuenta de que están aprendiendo?

Docente 3: Los que participan [...] en el grupo, quién hace más, quién menos y quién no hace nada.

(Cajamarca)

Docente 4: La evaluación es diaria: ya lo vemos al niño, quién hace y quién no, quién participa, quién no...

(Cajamarca)

Recomendaciones

- Formar y capacitar en procesos y estrategias de evaluación diversas, en el sentido de que no se la considere como un recurso de sanción, control o meramente calificador, sino con un enfoque formativo y auténtico.
- Posicionar la retroalimentación como forma permanente de construcción de aprendizajes, y promover que construyan instrumentos de evaluación variados; esto es, que no se limiten a pruebas escritas, sino que también se planteen otros instrumentos, como rúbricas o listas de cotejo.

5.4.- La repetición como estrategia de retroalimentación

Según la dinámica de las interacciones observadas, la retroalimentación se percibe desde un enfoque de reforzamiento y repetición: se pregunta repetidas veces —y de la misma manera— hasta que alguien da con la respuesta unívoca y correcta, que, además, es una repetición de lo ya dicho o leído. La superación del error se lograría repitiendo el ejercicio tal como lo hizo la profesora o el profesor, y/o reforzando con más tareas o en más horas.

En ese sentido, hay docentes de las aulas visitadas que parecían percibir que sus estudiantes, mientras más repetían, mejor aprendían. Incluso un docente de Cajamarca dijo que “no [es] porque en realidad lo domine, sino por costumbre”, al poner como ejemplo a un niño que repitió dos veces el mismo grado y ahora hacía los ejercicios automáticamente y más rápido que sus compañeras y compañeros. Aquí puede verse, pues, ese enfoque del reforzamiento como estrategia de retroalimentación:

Docente: [...] cuando ha venido el... [estudiante], L. creo que se llama este niño, que repite —tiene dos años, creo, repitiendo el mismo grado, en cuarto grado—, él a veces [...], digamos, automáticamente a veces te lo hace el ejercicio, y los niños que han venido, [que] recién están llegado a ese grado, recién lo están asimilando, pero él ya muchas veces, como está repitiendo, en número ya lo hace automáticamente, pero no porque en realidad lo domine, sino por costumbre ya creo que lo hace él, por su edad misma que tiene: ya tiene 12 años el niño, los demás recién están en 9 años, 10 años; el niño tiene 12, va a cumplir 13 años ya, eso de repente en alguna forma influye, el hecho de la edad que tiene y el hecho de que esté varios años en el mismo grado ya.
(Cajamarca)

Por otro lado, hay docentes que plantean los exámenes de recuperación como una forma de reforzamiento. Si un estudiante obtuvo una baja calificación, podrá mejorarla no con una devolución docente para mejorar sus aprendizajes y desempeños, sino repitiendo la prueba.

Solo una profesora, de una escuela unidocente, dejó ver que percibe la evaluación desde una mirada formativa. Ella manifestó que, una vez que sus estudiantes dan la evaluación escrita, observa en qué se han equivocado y vuelve a reprogramar las clases para retomar los temas en los que se han presentado dificultades:

Docente: [...] por ejemplo, preguntarles por qué lo hicieron así, de qué se trató y cómo lo resolvieron, para recordarles. Ahí estoy retroalimentando, recordando lo que hicimos anterior, para, de ahí mismo, jalar lo que voy a hacer en ese mismo día.

(Piura)

En este caso, la profesora planteó dos preguntas claves para cualquier proceso de retroalimentación: “¿Cómo lo resolvieron?” y “¿Por qué lo hicieron así?”. Esto puede ser señal de que la docente ve la retroalimentación desde un enfoque formativo, es decir, que se interesa por el proceso mismo de aprendizaje.

Recomendación

- Formar y capacitar en diversas estrategias de retroalimentación — dialogadas, escritas, por descubrimiento, sugerentes, específicas, etcétera— que contribuyan a reducir la brecha entre lo que deben lograr sus estudiantes y aquello que logran; que motiven su participación activa, que fortalezcan sus habilidades metacognitivas y que promuevan prácticas reflexivas sobre sus propias formas de aprender. Igualmente, que esas estrategias de retroalimentación impulsen a cada docente a atender las inquietudes, dudas y preguntas de sus alumnas y alumnos, todo ello en un clima de respeto y de confianza.

6.- SOBRE LOS SABERES CULTURALES EN AULAS MULTIGRADO

Si bien la riqueza cultural de los espacios rurales andinos y amazónicos ofrece una variedad de recursos educativos pasibles de aprovechar en las aulas multigrado, en la práctica estos se utilizan solo parcialmente.

En algunas actividades observadas distinguimos, de parte del profesor o la profesora, una gran preocupación por motivar a sus estudiantes a partir de situaciones reales y del contexto sociocultural. Apelaron a experiencias comunes, como los platos de comida y las bebidas típicas, la celebración de fiestas comunales, la narración de leyendas, la información sobre animales y plantas de su comunidad, la conformación del municipio escolar, algunos juegos locales motivadores, etcétera. Sin embargo, no siempre fueron experiencias retadoras, aunque se intentara parcialmente que lo fueran.

Una docente propuso, por ejemplo, elaborar la receta de una bebida o un plato típico de la comunidad, en el contexto de una feria gastronómica de la escuela, con participación de madres y padres. En principio, era una situación real y cercana al contexto; no obstante, la actividad no resultó desafiante, pues se limitó a la formulación de una lista de ingredientes y a la escritura de recetas dictadas por la docente o copiadas en la pizarra. En general, se detenían en aspectos muy superficiales y formales; estaban más atareados con la cocina y la organización de la feria. Así, esta actividad era potencialmente motivadora, pero terminó siendo rutinaria y descontextualizada. Cuando se incorporaron los saberes culturales, no se articularon adecuadamente con las competencias curriculares a desarrollar.

Asimismo, observamos que se suele confundir el carácter realista de las situaciones problemáticas a proponer con su carácter local, como si solo las experiencias del entorno inmediato fueran importantes o significativas.

Recomendaciones

- Formar y capacitar para el aprovechamiento de saberes, conocimientos y experiencias individuales y culturales como posibles puntos de partida que permitan desarrollar nuevos aprendizajes desde un enfoque de competencias.
- Esto implica procurar que cada docente tenga claro qué competencias quiere que logren sus estudiantes y qué nivel de desarrollo espera según los estándares del ciclo correspondiente. Desde esa claridad será posible que, a partir de los saberes y las experiencias culturales de su comunidad, planteen situaciones significativas que deriven en tareas o problemas retadores.
- Es necesario subrayar que estos saberes y experiencias no solo tienen que ver con festividades, relatos y gastronomía, sino también con discursos y formas de pensar y actuar propios de la comunidad. Ante estas prácticas culturales, además, cabe promover la reflexión crítica y auténtica: cada estudiante podrá rechazarlas, cuestionarlas, ponerlas en duda o valorarlas, partiendo de su individualidad y su forma de pensar, decir y actuar.
- Promover, como parte de la formación docente, reflexiones sobre el diálogo necesario entre los saberes globales y comunes a todos los peruanos, y los saberes locales y propios, y de qué manera la noción de país y de ciudadanía, así como el sentido de pertenencia a una comunidad nacional, requieren una vinculación constante con realidades diversas.

REFLEXIONES FINALES

1. Nuestros hallazgos muestran que las profesoras y los profesores de las aulas multigrado observadas durante la investigación tuvieron dificultades respecto a las competencias descritas en el Marco de buen desempeño docente y los Estándares en progresión de las competencias profesionales docentes, en lo referido principalmente a la planificación (competencia 2), la conducción del proceso de enseñanza (competencia 4) y la evaluación de los aprendizajes (competencia 5).
2. Respecto a la competencia Planifica, tuvieron dificultades para establecer propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación alineados a las expectativas establecidas en el currículo, así como para proponer situaciones y actividades coherentes con los propósitos y que exijan, a su vez, por parte de sus estudiantes, desempeños complejos y desafiantes (Ministerio de Educación 2020b).
3. Respecto a la competencia Conduce, vinculada a las actividades de enseñanza, interacciones y retroalimentación, y estrategias de atención indirecta, observamos dificultades para implementar estrategias y recursos que orientaran a sus estudiantes hacia el desarrollo de competencias de acuerdo con las exigencias de los grados y ciclos que atendían. Planteaban actividades e interacciones referidas a aprendizajes muy superficiales, como identificación y extracción de datos, evocación de conceptos, reproducción literal de ideas ajenas, respuestas predeterminadas y unívocas o mecanización de los procedimientos, ajenos a actividades relacionadas con aprendizajes más profundos, tales como, entre otros, comprensión de conocimientos, interpretación y argumentación propias, elaboración de ideas y soluciones, y establecimiento de relaciones significativas entre hechos, datos y conceptos.
Asimismo, observamos que se planteaban estrategias de trabajo grupales que desaprovechaban el aprendizaje colaborativo, pues las actividades no estaban claramente diferenciadas, los roles no estaban definidos y no se apostaba por la discusión en el equipo, en tanto que las tareas asignadas no demandaban evaluar ni tomar decisiones (Minedu 2020b).
4. Sobre la competencia Evalúa, el desempeño docente observado mostró una predominancia de la función sumativa y correctiva de la evaluación. Subsisten serias dificultades para diseñar o utilizar tareas de evaluación auténticas y pertinentes para contar con evidencias de aprendizaje relevantes. En ningún caso observamos desempeños que implicaran cierto uso de la evaluación para identificar el nivel de desarrollo de las competencias y las principales dificultades de aprendizaje de sus estudiantes; menos aún, desempeños que buscaran modificar sus propias prácticas docentes, de manera que respondieran a las necesidades de aprendizaje del grupo. Por otra parte, predominó la retroalimentación correctiva. En ningún caso observamos retroalimentaciones claras, que describieran dónde se encontraban un estudiante o

un grupo de estudiantes con respecto a las expectativas de aprendizaje, ni sobre los aspectos que deberían mejorar o fortalecer para alcanzarlas (Minedu 2020b).

5. En general, en lo que observamos, las buenas prácticas pedagógicas estaban relacionadas con cierta preocupación docente por diseñar actividades que consideraban interesantes para sus estudiantes —por ejemplo, construir una cometa para enseñar sobre los ángulos, o aplicar una encuesta de preferencias sobre las listas de candidatos al municipio escolar para aprender a elaborar gráficos—, lo que motivó y estimuló la atención y el compromiso. Sin embargo, no hubo una clara alineación de las actividades con el enfoque de competencias ni con las expectativas del currículo. Por otro lado, si bien las interacciones docente-estudiantes resultan más frecuentes en las aulas que con la enseñanza frontal y expositiva, las interacciones fueron todavía bastante superficiales.
6. En su mayoría, las profesoras y los profesores cuyas clases observamos se esforzaron por cumplir a cabalidad un esquema de atención multigrado prescrito por el sistema educativo: rescate de saberes previos, normas de convivencia, atención simultánea, atención diferenciada en trabajo en grupos, monitoreo, retroalimentación, exposición y preguntas metacognitivas al final de las sesiones. Sin embargo, predominaron las actividades de baja demanda cognitiva, las interacciones pedagógicas con intercambios monológicos en los que subyacían la exposición y el predominio de la voz docente, así como las retroalimentaciones centradas en la repetición de indicaciones, en la mera distinción correcto-incorrecto, y en la corrección de aspectos meramente formales como la ortografía, caligrafía y doblado de papelógrafos. En suma, si bien se aplicaba el esquema de atención multigrado, las actividades que se implementaban en clase eran muy elementales y de escasa calidad.
7. Es muy importante considerar que la transformación gradual de las prácticas docentes no surgirá del conocimiento teórico —conocimiento que en general poseen—, sino de un trabajo práctico que debe partir de lo que hacen cotidianamente en las aulas. Por lo tanto, las estrategias formativas para docentes se deben trabajar priorizando un aprendizaje que parta de la experiencia: desde lo familiar, ir transitando hacia lo novedoso y la abstracción. Asimismo, las estrategias formativas se deben construir bajo el mismo supuesto que opera para el estudiantado: cada quien avanza hacia su zona de desarrollo próximo desde donde está, por lo que dichas estrategias deben contemplar y hacer visible esta diversidad. En este sentido, los estándares de la progresión de las competencias profesionales docentes son un referente muy adecuado para el diseño de las estrategias formativas.

Alta demanda cognitiva. Nivel de proceso cognitivo que se requiere para realizar una determinada tarea o resolver un problema, relacionado principalmente con aprendizajes profundos, tales como la construcción de significados (relacionar conceptos para dar la explicación de un fenómeno no tratado en clase, analizar y sintetizar información, ejemplificar de forma pertinente, fundamentar el proceso que se ha seguido para resolver una tarea, etcétera); la valoración y evaluación de la toma de decisiones frente a problemas que no tienen una única solución (adoptar una postura y argumentarla, decidir por una alternativa de solución, utilizar evidencia para cuestionar o validar conclusiones o explicaciones, etcétera); y la creación de algo nuevo (creación de procedimientos nuevos para resolver un problema, el diseño de estrategias novedosas para construir algo, crear nuevas formas de representar la realidad, etcétera) (Leymoníé y otros 2013, citado en Ravela y otras 2017).

Baja demanda cognitiva. Nivel de proceso cognitivo que se requiere para realizar una determinada tarea o resolver un problema, relacionado principalmente con aprendizajes superficiales, tales como el recuerdo, la memorización y la reproducción de datos (hechos, conceptos, definiciones, etcétera), así como con la aplicación de procedimientos predeterminados (fórmulas, pautas, operaciones) para resolver ejercicios conocidos y rutinarios cuyas respuestas son únicas y predefinidas (Leymoníé y otros 2013, citado en Ravela y otras 2017).

Criterios. “Son el referente específico para el juicio de valor sobre el nivel de desarrollo de las competencias; describen las características o cualidades de aquello que se quiere valorar y que deben demostrar los estudiantes en sus actuaciones ante una situación en un contexto determinado” (Minedu 2020b: 10).

Desempeños. “Según el CNEB son ‘descripciones específicas de lo que hacen los estudiantes respecto a los niveles de desarrollo de las competencias (estándares de aprendizaje). Son observables en una diversidad de situaciones o contextos. No tienen carácter exhaustivo, más bien ilustran algunas actuaciones que los estudiantes demuestran cuando están en proceso de alcanzar el nivel esperado de la competencia o cuando han logrado este nivel’. En líneas generales, los desempeños son actuaciones observables de los estudiantes. Pueden ser desempeños complejos, como las descripciones contenidas en los estándares de aprendizaje; o pueden ser desempeños más acotados, como los que se encuentran, a modo de ejemplos ilustrativos, en los Programas Curriculares de cada nivel o modalidad” (Minedu 2020b: 6).

Escuelas bidocentes. Escuelas multigrado que cuentan con dos docentes para atender los seis grados de primaria. Por lo general, una profesora o un profesor se hará cargo de primero, segundo y tercero, mientras que su colega atenderá a cuarto, quinto y sexto.

Escuelas tridocentes. Escuelas multigrado que cuentan con tres docentes para atender los seis grados de primaria; por lo general, cada cual a cargo de dos grados: primero y segundo, tercero y cuarto, y quinto y sexto.

Escuelas unidocentes. Escuelas multigrado con un solo docente para atender los seis grados de primaria.

Estándares. “Son descripciones del desarrollo de la competencia en niveles de creciente complejidad, desde el inicio hasta el fin de la Educación Básica, de acuerdo a la secuencia que sigue la mayoría de estudiantes que progresan en una competencia determinada. Estas descripciones son holísticas porque hacen referencia de manera articulada a las capacidades que se ponen en acción al resolver o enfrentar situaciones auténticas [...]. Estas descripciones definen el nivel que se espera puedan alcanzar todos los estudiantes al finalizar los ciclos de la Educación Básica. Los estándares sirven para identificar cuán cerca o lejos se encuentra el estudiante en relación con lo que se espera logre al final de cada ciclo, respecto de una determinada competencia” (Minedu 2016a: 22).

Evidencias. “Producciones y/o actuaciones realizadas por los estudiantes —en situaciones definidas y como parte integral de su proceso de aprendizaje— mediante las cuales se puede interpretar e identificar lo que han aprendido y el nivel de logro de la competencia que han alcanzado con relación a los propósitos de aprendizaje establecidos, y cómo lo han aprendido” (Minedu 2020b: 6).

Metacognición. Conocimiento acerca de los procesos cognitivos propios, es decir, discernimiento reflexivo que cada quien tiene sobre los procesos y estrategias —unas veces acertadas; otras, fallidas— que ha desplegado para lograr una meta. Esta toma de conciencia permite la mejora progresiva y autónoma de tales procesos y estrategias, al enfrentar nuevos problemas y situaciones futuras.

Preguntas o tareas procedimentales. Son aquellas preguntas o tareas que demandan la aplicación de reglas o pautas fijas para resolver ejercicios rutinarios, los que requiere una respuesta única.

Propósito de aprendizaje. “Se refiere a aquello que explícitamente se quiere lograr o fomentar, a partir de una experiencia de aprendizaje planificada por los docentes o mediadores. Se relaciona tanto con la situación a enfrentar, como con las competencias a desarrollar de manera explícita” (Minedu 2020b: 7).

Respuestas predeterminadas. Son aquellas respuestas únicas, prefijadas y conocidas de antemano por la profesora o el profesor. Generalmente se relacionan con información dicha con anterioridad o ya escrita en algún texto, de manera que la alumna o el alumno la extrae o la evoca.

Retroalimentación. “Consiste en devolver a la persona, información que describa sus logros o progresos en relación con los criterios de evaluación. Una retroalimentación es eficaz cuando se observa las actuaciones y/o producciones de la persona evaluada, se identifica sus aciertos, errores recurrentes y los aspectos que más atención requieren; y a partir de ello brinda información oportuna que lo lleve a reflexionar sobre dichos aspectos y a la búsqueda de estrategias que le permitan mejorar sus aprendizajes” (Minedu 2020b: 8).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ames, Patricia (2004). Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades. Cuadernos de Educación Bilingüe Intercultural 2. Lima: GTZ-Proeduca.
- Bustos, Antonio (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis. En: Innovación Educativa 24, 119-131. Centro de Profesorado de Granada.
- Eguren, Mariana; Carolina de Belaúnde y Natalia González (2019). Leyendo al Estado desde el aula. Maestros, pedagogía y ciudadanía. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).
- Llanos, Fernando y Álvaro Ordóñez (2020). Informes sobre prácticas pedagógicas en las escuelas rurales multigrado de Piura, Cajamarca y Loreto. Lima, Proyecto CREER/ GRADE. Documento de trabajo no publicado.
- Minedu, Ministerio de Educación del Perú (2012). Marco de buen desempeño docente. Lima: Minedu. <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Minedu, Ministerio de Educación del Perú (2016a). Currículo Nacional de la Educación Básica. Lima: Minedu. <https://ugeli.files.wordpress.com/2016/04/curriculo-nacional-2016.pdf>
- Minedu, Ministerio de Educación del Perú (2016b). Lineamientos para el mejoramiento del servicio educativo multigrado. Lima: Minedu. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/124037-256-2016->
- Minedu, Ministerio de Educación del Perú (2017). Norma que implementa los lineamientos para el mejoramiento del servicio educativo multigrado. Lima: Minedu. <http://disde.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6554>
- Minedu, Ministerio de Educación del Perú (2020a). Estándares en progresión de las competencias profesionales del Marco de buen desempeño docente. Lima: Minedu. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/395213-005-2020-minedu>
- Minedu, Ministerio de Educación del Perú (2020b). Norma que regula la evaluación de las competencias de los estudiantes de la Educación Básica. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/662983/RVM_N_094-2020-MINEDU.pdf

- Miranda, Liliana (2020). La educación multigrado: debates, problemas y perspectivas. Informe técnico. Lima: Proyecto CREER.
- Montero, Carmen; Patricia Oliart, Francesca Uccelli, Patricia Ames y Zoila Cabrera (2001). La escuela rural: modalidades y prioridades de intervención. Lima: Minedu.
- Montero, Carmen (coordinadora) (2002). Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado. Documento de trabajo 8. Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (Mecep), Minedu.
- Nystrand, Martin (1997). Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom. Nueva York: Teachers College Press.
- Ravela, Pedro; Beatriz Picaroni y Graciela Loureiro (2017). ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. Buenos Aires y Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública y Magro Editores.
- Rodríguez, Yolanda (2004). Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado. En Martín Benavides (editor), Educación y procesos pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación, pp. 131-192. Lima: Grade.
- Schmelkes, Sylvia y Guadalupe Águila (2019). La educación multigrado en México. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).