

EDUCACIÓN, PROCESOS PEDAGÓGICOS Y EQUIDAD

CUATRO INFORMES DE INVESTIGACIÓN

EDUCACIÓN, PROCESOS PEDAGÓGICOS Y EQUIDAD

CUATRO INFORMES DE INVESTIGACIÓN

MARTÍN BENAVIDES

Editor

Santiago Cueto

Giuliana Espinosa

Gabriela Guerrero

Juan León

Cecilia Ramirez

Yolanda Rodríguez

Giselle Silva

Grupo de Análisis para el Desarrollo

Lima – Perú

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

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

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

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

ISBN 9972-615-35-9

DEPÓSITO LEGAL 1501132005-0037

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

Índice

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

Presentación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemática de los estudiantes de tercero y cuarto grados de primaria en Lima y Ayacucho¹

*Santiago Cueto, Cecilia Ramírez,
Juan León y Gabriela Guerrero²*

1. Introducción

Las últimas dos evaluaciones nacionales realizadas en el Perú (UMC y GRADE 2001a y 2001b) y las evaluaciones internacionales realizadas por la UNESCO (UMC y GRADE, 2001c) y la OCDE (PISA, 2003) han mostrado que, por lo general, el rendimiento de los estudiantes en matemática y lenguaje (o comunicación, como se denomina a esta área en el currículo de primaria) es pobre en comparación con lo que debería ser, dado el currículo vigente o el rendimiento estudiantil en otros países.

Hasta la fecha, la mayoría de los estudios realizados en el Perú y la región ha usado como variables explicativas de este bajo rendimiento los insumos educativos (por ejemplo, si el estudiante tiene materiales educativos) o datos de auto reporte de los docentes o los estudiantes (por ejemplo, el clima en el aula). Pocos estudios han intentado una mirada directa a los procesos educativos en los salones de clase. Sin embargo, en la literatura internacional existe un creciente interés por las oportunidades educativas (que es el término más general, e integra diversos factores del sistema educativo) y por las oportunidades de aprendizaje (que es el término más específico, vinculado

¹ El presente estudio se pudo realizar gracias al apoyo de la Fundación Ford. Los datos de rendimiento se recolectaron gracias al apoyo del Convenio Andrés Bello y el CIDE.

² Los autores reconocen la valiosa colaboración de Micaela Wetzell en el análisis de los cuadernos y cuadernos de trabajo, y de Claudia Sánchez en el análisis estadístico.

principalmente al currículo) de los estudiantes en diversos contextos. En el presente estudio se describirán las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes de tercero y cuarto grados de primaria en 20 escuelas de Lima y Ayacucho para, a partir de ellas, explicar el aprendizaje de los estudiantes durante el año. Las oportunidades de aprendizaje (ODA) han sido medidas analizando los cuadernos y cuadernos de trabajo de una muestra de estudiantes. El presente informe se limita al análisis de oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemática. Esperamos elaborar un informe similar acerca del área de comunicación.

La relevancia del estudio está dada, principalmente, por la posibilidad de entender si el sistema público es inequitativo no solo en los resultados de aprendizaje (existe abundante evidencia que muestra que los estudiantes de contextos más pobres tienen peores rendimientos), sino también en las oportunidades de los estudiantes para aprender en la escuela. De manera más específica, el objetivo es describir qué ocurre con los insumos educativos provistos por el sistema una vez que estos son adoptados en los diferentes ambientes escolares. Por ejemplo, los cuadernos de trabajo tienen una gran importancia en el presupuesto educativo: en el año 2002 se repartieron gratuitamente a todos los estudiantes del sistema público; en 2003 se repartieron nuevamente textos y cuadernos de trabajo a un costo de poco más de S/. 46 millones; y en 2004 se han repartido gratuitamente textos escolares, aunque no cuadernos de trabajo. Un análisis de los cuadernos de trabajo de matemática de los estudiantes del sistema público realizado en el 2001 mostró que solo el 44% de los ejercicios fue resuelto (Cueto, Ramírez, León y Pain, 2003). Otros análisis de este mismo estudio mostraron un énfasis excesivo de los docentes en algunos aspectos del currículo (principalmente, en las capacidades de números y numeración), a costa de otros temas. Además, los análisis evidenciaron una asociación entre las oportunidades de aprendizaje y el tipo de escuela (los estudiantes de escuelas multigrado tenían menos oportunidades de aprendizaje que los de escuelas polidocentes completas) y una asociación positiva entre las oportunidades de aprendizaje y el rendimiento en matemática. Sin embargo, el estudio mencionado se limitó al sexto grado y a escuelas de Lima. El presente estudio ampliará esta investigación, tanto en términos de grados (tercero y cuarto) como de departamentos (Lima y Ayacucho).

2. Breve revisión de la literatura sobre las oportunidades de aprendizaje y el rendimiento

Como se mencionó anteriormente, el enfoque tradicional para explicar el rendimiento escolar en pruebas estandarizadas en América Latina se ha basado en modelos econométricos que han incluido como variables explicativas principalmente los insumos educativos. Los estudios de oportunidades de aprendizaje, relacionados principalmente a cobertura del currículo, han introducido variables ligadas a procesos educativos. Sin embargo, las mediciones de oportunidades de aprendizaje han sido principalmente indirectas, sobre la base de auto reportes de los docentes de matemática (Cervini, 2001; Galindo, 2002; Zambrano, 2002). Las variables que resultan de este método pueden esconder sesgos de parte de los profesores, ya sea porque el docente desee quedar bien (deseabilidad social) o porque no recuerde con precisión lo ejecutado en clase. En cualquier caso, los estudios citados han reportado una asociación positiva entre las oportunidades y el rendimiento. Esto es importante pues el estudio de Cervini fue realizado en Argentina, el de Galindo en Perú (Evaluación Nacional 1998) y el de Zambrano también en Perú (Evaluación Nacional 2001). En otras palabras, las oportunidades de aprendizaje parecen ser relevantes en diferentes contextos y momentos.

Los estudios internacionales de ODA se han basado a menudo también en encuestas, pero, además de incluir reportes de docentes acerca de la cobertura, incluyen datos sobre la demanda cognoscitiva de las situaciones planteadas en clase a los estudiantes. Estos cuestionarios son de gran complejidad y extensión. Otro método para medir las ODA es pedir a los docentes que escriban durante el año registros periódicos de sus avances en el aula. Este método tiene dificultades debido a que, en ocasiones, los docentes se olvidan de completar los registros³. Un método novedoso es el implementado por Newman, Bryk y Nagaoka (2001), quienes analizaron y codificaron muestras de las tareas planteadas a los estudiantes según su complejidad cognoscitiva, y encontraron una asociación positiva entre esta y el rendimiento (esto es, a

³ Para una discusión más completa de la literatura sobre métodos para medir ODA, véase Porter y Smithson, 2001.

mayor complejidad de las tareas mayor rendimiento). Este método es sin duda una medición directa de las ODA de los estudiantes, pero al tratarse de un análisis de muestras no permite medir la cobertura del currículo. Una alternativa para medir las oportunidades de aprendizaje es la observación directa de las clases, pero es muy costosa si se quiere hacer a lo largo del año escolar.

En estudios recientes sobre Puno y Lima⁴, un grupo de investigadores de GRADE desarrolló un método alternativo a los descritos para medir las oportunidades de aprendizaje de matemática de los estudiantes. Este método consiste en recoger muestras de los cuadernos y cuadernos de trabajo de los estudiantes a fines del año escolar para describir la cobertura del currículo, la demanda cognoscitiva de los ejercicios desarrollados por los estudiantes, el porcentaje de respuestas correctas de los estudiantes a estos ejercicios, y la calidad de la retroalimentación (las dos últimas variables no han sido recogidas en ninguno de los métodos descritos anteriormente). Los estudios han sugerido que este nuevo método es aceptablemente confiable y válido para explicar las ODA de los estudiantes y, en el caso del estudio en Lima, se encontró una asociación positiva con el rendimiento en pruebas estandarizadas.

3. Diseño de investigación y objetivos del estudio

El presente estudio es parte de un estudio de eficacia escolar que se está realizando en nueve países de América Latina y España⁵. En el caso del Perú, el diseño incluye a estudiantes de tercero y cuarto grados de 20 escuelas primarias polidocentes completas de Lima y Ayacucho, a los que se les tomaron pruebas de rendimiento a inicios y fines del año escolar 2002. Durante el año, se recogieron datos acerca de los procesos educativos mediante observaciones en el aula y se entrevistó a los estudiantes, padres de familia, docentes y directores. Para efectos de este estudio, solo se considerarán los datos de los estudiantes peruanos sobre la base de un análisis de los ejercicios contenidos

⁴ Sobre Puno, véase Cueto y Secada, 2001, y Secada, Cueto y Andrade, 2003; y sobre Lima, Cueto, Ramírez, León y Pain, 2003.

⁵ Financiado por el Convenio Andrés Bello y con la dirección técnica del CIDE de España.

en los cuadernos y cuadernos de trabajo de matemática de los dos mejores y los dos peores estudiantes del aula (identificados por el docente), que fueron recogidos al finalizar el año escolar.

De todos los aspectos que es posible analizar dentro del marco descrito, el presente estudio se va a concentrar en la descripción de las oportunidades de aprendizaje del currículo en el área lógico matemática. Esto se va a analizar para la muestra total, para cada aula y al interior de las aulas. Seguidamente, se buscará determinar si los indicadores de oportunidades de aprendizaje recién mencionados están asociados con el nivel socioeconómico (NSE) de los estudiantes. La hipótesis es que los estudiantes de los menores NSE tendrán menores oportunidades de aprendizaje. Por último, se buscará determinar si las oportunidades de aprendizaje son explicativas del incremento en el puntaje en las pruebas de matemática respondidas por los estudiantes (incremento entre el inicio y fin del año escolar). La hipótesis es que, a mayores oportunidades de aprendizaje, mayor es el incremento en el rendimiento.

Finalmente, se analizará si las oportunidades de aprendizaje interactúan con el nivel socioeconómico de los estudiantes (promedio del aula) para explicar el rendimiento. Es posible que las ODA solo tengan relevancia (o tengan mayor relevancia) en niveles socioeconómicos relativamente altos o relativamente bajos. Es imposible aventurar una hipótesis pues no conocemos estudios previos sobre este tema y habría argumentos lógicos para cualquiera de estas dos posibilidades.

4. Métodos

4.1. Sujetos y localidades

Se cuenta, en total, con datos acerca de 20 escuelas públicas polidocentes completas de Lima (solo del ámbito urbano) y Ayacucho (urbano y rural). El muestreo fue intencional, a fin de reflejar variabilidad geográfica, socioeconómica (se tomó escuelas en distritos con variados índices de pobreza) y eficacia escolar (se eligió escuelas que, según pruebas previas, datos de repetición y deserción, y reportes de supervisores, parecerían ser de alta, mediana o baja

eficacia en relación con su contexto). Se incluyó a todos los estudiantes de cada salón en cada grado, salvo cuando la escuela contaba con varios salones, en cuyo caso se tomó hasta cinco salones (en tercer grado) y tres salones (en cuarto grado), elegidos aleatoriamente. En total, se obtuvo información acerca de 88 salones de clase. Sin embargo, para el estudio se consideró solo aquellas aulas en las que se obtuvo información del cuaderno y de los cuadernos de trabajo de por lo menos dos estudiantes (uno de alto rendimiento y uno de bajo rendimiento). Con este criterio la muestra se redujo a 83 aulas. La muestra finalmente analizada se compone de 83 docentes, 1 581 estudiantes en tercer grado, 1 238 en cuarto grado y 2 819 padres de familia.

Como uno de los intereses del presente estudio es la asociación entre ODA y NSE, se clasificó a los estudiantes en tres grupos. Para ello se utilizaron las variables *educación de los padres*, *acceso a servicios en casa*, *número de hermanos*, *activos disponibles en casa*, *material de la vivienda*, y *si ambos padres viven con el estudiante*, combinadas en un análisis de conglomerados (o *cluster*; análisis que permite identificar a los alumnos más similares en cuanto a las características mencionadas). El análisis de conglomerados se hizo al nivel de aula, debido a que el análisis de oportunidades de aprendizaje se hizo también a ese nivel. El Cuadro 1 muestra el número de aulas en cada NSE definido por el análisis mencionado:

Cuadro 1. Distribución de las aulas por departamento, NSE y grado

	<i>Tercer grado</i>	<i>Cuarto grado</i>	<i>Total</i>
<i>Ayacucho</i>			
Nivel 1 (bajo)	7	10	17
Nivel 2 (medio)	8	2	10
Nivel 3 (alto)	3	3	6
Total	18	15	33
<i>Lima</i>			
Nivel 1 (bajo)	0	0	0
Nivel 2 (medio)	18	15	33
Nivel 3 (alto)	10	7	17
Total	28	22	50

Como se puede observar, la mayor parte de las aulas en Ayacucho se encuentra en el grupo socioeconómico bajo, a diferencia de Lima que no tiene ninguna en ese grupo. Las aulas rurales de Ayacucho se encuentran todas en el grupo de NSE bajo (12 aulas). Este resultado no es de extrañar, pues diversos datos muestran que en las zonas rurales del Perú la pobreza es mucho mayor.

El Cuadro 2 presenta las características de los sujetos de la muestra total y de cada uno de los grupos socioeconómicos definidos.

Cuadro 2. Características de la muestra por NSE

	<i>Bajo</i>	<i>Mediano</i>	<i>Alto</i>	<i>Total</i>
Cuenta con ambos padres	82	77	80	79
Índice de hacinamiento ^a	3,8	3,3	2,8	3,2
Cuenta con luz eléctrica	42	92	97	86
Cuenta con servicio de agua	69	75	87	78
Cuenta con baño la vivienda	56	76	88	76
Nivel educativo de la madre ^b	2	3	5	3
Nivel educativo del padre ^b	3	4	5	4
Los padres hablan lengua indígena	92	40	29	45
Cuentan con televisor	44	95	98	88
Cuentan con equipo de música	47	65	74	65
Cuentan con refrigeradora	5	45	62	44
Cuentan con cocina a gas	9	69	82	63
Cuenta con automóvil	1	8	14	8
Número de estudiantes	448	1 506	865	2 819
Número de aulas / docentes	17	43	23	83

a. Hacinamiento se refiere a número de personas que viven en el hogar por habitación, sin contar cocina, garaje, ni baños.

b. Nivel educativo de los padres toma los valores de 1: Ninguno, 2: Primaria incompleta, 3: Primaria completa, 4: Secundaria incompleta, 5: Secundaria completa, 6: Estudios técnicos, 7: Estudios universitarios.

4.2. Variables, instrumentos y definiciones

Las variables de ODA se estimaron a partir de los cuadernos y de los cuadernos de trabajo de los dos estudiantes con más alto rendimiento y los dos con

más bajo rendimiento en matemática de cada salón (los estudiantes fueron identificados por el docente). Se recogieron los cuadernos y cuadernos de trabajo repartidos por el Ministerio de Educación (MED) y cualquier otro cuaderno de trabajo utilizado por los estudiantes en la escuela.

La unidad de análisis es un ejercicio, es decir, cualquier formulación que requiera de una respuesta del estudiante. En algunos casos se distingue entre ejercicios puramente numéricos y problemas (los que se definen como ejercicios en los que se pide a los estudiantes que lean un planteamiento antes de formular una respuesta). De acuerdo con ello, en el presente estudio no se codificaron las definiciones ni ejemplos dados por el profesor. Tampoco se codificaron los exámenes de los estudiantes ni las actividades que no fueron registradas en los cuadernos o cuadernos de trabajo. Esta es sin duda una limitación importante del método. Sin embargo, según nuestras observaciones, gran parte de lo que se enseña y aprende en los salones de clase es escrito en los documentos analizados.

A continuación se describen brevemente las variables de oportunidades de aprendizaje que fueron utilizadas en el presente estudio:

Cobertura del currículo

Se codificó cada ejercicio de los cuadernos y cuadernos de trabajo de los estudiantes por la capacidad y competencia del currículo que subyacía (o se anotó, cuando no correspondía con el currículo vigente). El currículo vigente en el área lógico matemática en el segundo ciclo de educación primaria considera competencias relativas a los siguientes aspectos: geometría (organización del espacio. Iniciación a la geometría), numeración (conocimiento de los números y la numeración, y conocimiento de las operaciones con números naturales), medición y estadística (organización de los datos. Iniciación a la estadística). Cada una de estas competencias a su vez, supone un conjunto de capacidades. El análisis se hizo en varias etapas: a) Se juntó todos los cuadernos y cuadernos de trabajo de cada salón de clase; b) Se identificó los ejercicios o bloques de ejercicios que se repetían entre estudiantes del mismo salón. Cada ejercicio resuelto por al menos un estudiante fue considerado parte de las oportunidades de aprendizaje del salón en la competencia a la que correspondía; c) Se definió la cobertura del currículo

sobre la base de la cantidad de ejercicios del currículo resueltos en cada aspecto. En algunos casos se cambió ligeramente la descripción de la competencia o capacidad curricular para que pudiera contener el ejercicio analizado. Cuando esto no fue posible, se marcó el ejercicio como “fuera de la estructura curricular básica”, ya sea que perteneciera a una estructura curricular de ciclos superiores o inferiores, o a una estructura curricular no vigente; y d) Se calculó la variabilidad al interior del salón de clases dividiendo el promedio de ejercicios resueltos por competencia en promedio por los dos estudiantes de más bajo rendimiento de cada salón sobre el promedio de los dos mejores.

Demanda cognoscitiva

Se codificó cada ejercicio de matemática por el nivel de profundidad o de demanda cognoscitiva, según la taxonomía utilizada en el estudio TIMSS-R (IEA, 2003). De acuerdo con esta taxonomía, los ejercicios de los estudiantes pueden clasificarse en cuatro dominios cognoscitivos: a) Conocer los conceptos y los procedimientos; b) Usar los conceptos; c) Solucionar ejercicios o problemas rutinarios⁶; y d) Razonar.

La idea general es que la complejidad cognoscitiva de las tareas aumenta de un dominio cognoscitivo al siguiente, por lo que el dominio “razonar” es el de mayor demanda cognoscitiva. Sin embargo, es importante no confundir complejidad con dificultad de los ejercicios. En cada uno de estos dominios cognoscitivos pueden existir tanto ejercicios fáciles como difíciles. En el Anexo 1 se muestran algunos ejemplos de ejercicios correspondientes a los diferentes niveles de demanda cognoscitiva encontrados en los cuadernos de trabajo y en los cuadernos de los estudiantes⁷. La variabilidad de demanda cognoscitiva al interior de cada salón de clase se calculó dividiendo el promedio de demanda cognoscitiva de los ejercicios resueltos por los estudiantes de más

⁶ Si bien la taxonomía original solo menciona “problemas”, el sentido abarca también lo que aquí denominamos “ejercicios”, de ahí que se haya añadido este término.

⁷ Podrá encontrarse una recopilación más amplia de ejemplos encontrados en los materiales revisados, para cada nivel de demanda cognoscitiva, y la taxonomía empleada de forma detallada, en <http://www.grade.org.pe/ime/investprincipales.htm>

bajo rendimiento sobre la demanda cognoscitiva de los ejercicios resueltos por los estudiantes de rendimiento más alto.

Ejercicios correctos

Se codificó si la respuesta dada por el estudiante a cada ejercicio era correcta o incorrecta. En este caso se contó la respuesta original del estudiante, sin considerar las correcciones que pudiera haber hecho el profesor de aula (aunque sí las correcciones hechas por el mismo estudiante). El índice de variabilidad al interior de cada salón se calculó dividiendo el porcentaje de ejercicios resueltos correctamente por los dos estudiantes de menor rendimiento sobre los dos de mayor rendimiento.

Calidad de la retroalimentación

Para cada ejercicio o pregunta, contestada o no, se marcó si el docente dio alguna retroalimentación y si esta coincidía con la respuesta (por ejemplo, si decía “bien” cuando la respuesta era correcta o “mal” si era errada). Además, se codificó si la retroalimentación era genérica (es decir, si se refería a un bloque de ejercicios) o específica (para un ejercicio en particular). También se codificaron las observaciones de los docentes (es decir, las marcas que indicaban que un ejercicio estaba incompleto, no había sido resuelto, etcétera). El índice de variabilidad al interior del salón de clases se calculó dividiendo el porcentaje de ejercicios de los estudiantes de bajo rendimiento que tenían correcta retroalimentación sobre el porcentaje de los estudiantes de alto rendimiento con retroalimentación.

El rendimiento fue evaluado a inicios y fines del año escolar 2002 con formas semejantes a las pruebas de la UNESCO⁸. Dado que el currículo peruano ha sufrido importantes modificaciones recientemente, se analizaron las pruebas para determinar la correspondencia entre los ítemes y el currículo vigente al momento de la administración de instrumentos. Se encontró que de los 32 ítemes que contiene la prueba, 30 corresponden a la estructura curricular básica del segundo ciclo (ECB) vigente el 2002, y 2 se encuentran fuera de

⁸ Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa, administrada originalmente en 1997 en doce países de la región. Véase <http://llece.unesco.cl/>

ella. De los ítemes que pertenecen a la ECB, el 80% mide numeración, 10% geometría, 7% medición, y el 3% restante estadística. La prueba fue la misma para los estudiantes de tercero y cuarto grados (se tomó la versión A a inicios de año y la B a fines del año escolar).

También se evaluó el auto concepto de los estudiantes y se registraron las tasas de repetición y deserción escolar en estas escuelas en el año 2002. Finalmente se entrevistó a docentes, directores y estudiantes, y se hizo observaciones de aula para definir tiempo de aprendizaje activo. La mayor parte de estas variables se analizarán en estudios complementarios al presente, en el marco del estudio sobre eficacia mencionado anteriormente.

4.3. Procedimientos y análisis

Todos los datos de campo fueron tomados el año 2002 por personal estandarizado en los procedimientos. La calificación de las ODA en los cuadernos y cuadernos de trabajo fue hecha en GRADE por codificadores que fueron entrenados en los procedimientos. Antes de empezar a codificar fueron capacitados y evaluados hasta lograr un mínimo de 80% de acierto según la codificadora principal. Los cuadernos y cuadernos de trabajo de los estudiantes fueron devueltos a los centros educativos luego de ser codificados, junto con un breve informe de los principales resultados obtenidos por el centro educativo.

En la sección de resultados se presentan detalles de los procedimientos estadísticos seguidos.

5. Resultados

En primer lugar se presentan los resultados descriptivos de oportunidades de aprendizaje. Estos incluyen la cobertura del currículo, la demanda cognoscitiva de los ejercicios, el porcentaje de ejercicios correctos, y la cantidad y calidad de la retroalimentación. Para cada indicador se presenta la variabilidad al interior de los salones de clase según lo definido anteriormente. En la segunda parte se presentan los resultados de un análisis estadístico que controla

por la prueba de inicio de año en matemática para verificar la hipótesis de que las ODA tienen una influencia positiva en el rendimiento de los estudiantes al final del año.

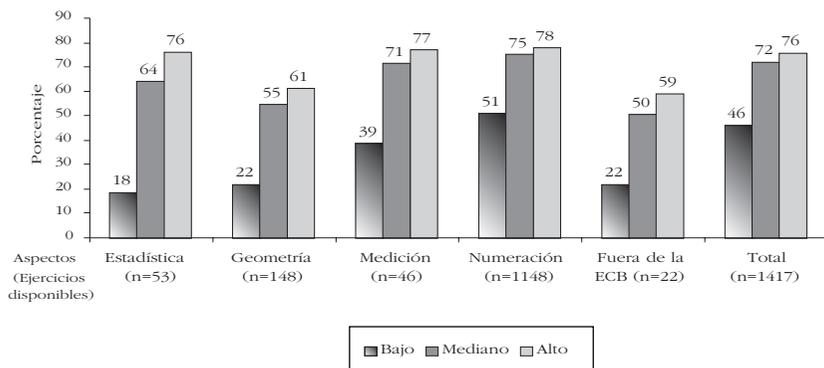
5.1. Oportunidades de aprendizaje

Cobertura del currículo

Los gráficos 1 y 2 presentan el porcentaje de ejercicios resueltos en los cuadernos de trabajo de tercero y cuarto grados repartidos por el MED por aspecto y NSE del aula. Los resultados se presentan en total y para cada aspecto del currículo. La indicación “fuera de la ECB” significa que el ejercicio correspondía a una competencia de un ciclo (o grado) superior o inferior, o a una estructura curricular no vigente.

En el Gráfico 1 se puede apreciar que los estudiantes de menor NSE resuelven en promedio menos ejercicios en los cuadernos de trabajo que sus pares de nivel medio o alto. Entre el nivel medio y el alto también se presentan diferencias, pero estas no son tan grandes como las observadas en las

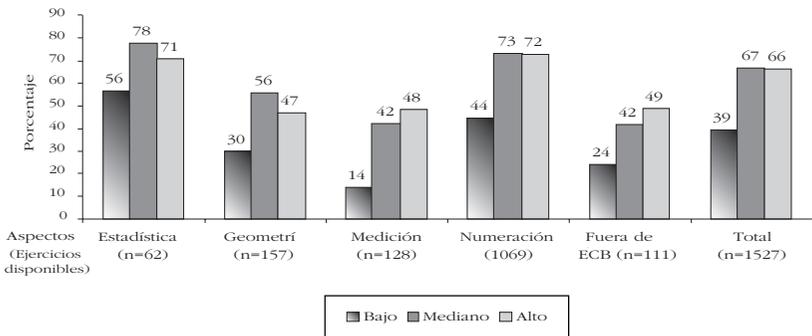
Gráfico 1. Porcentaje de ejercicios disponibles en los cuadernos de trabajo del MED resueltos por los estudiantes de tercer grado por NSE del aula



aulas de NSE más bajo. Esta diferencia se observa en todos los aspectos considerados en el currículo vigente.

Así como en el Gráfico 1, en el Gráfico 2 se muestra que las aulas de bajo NSE resuelven un menor porcentaje de los ejercicios disponibles en los cuadernos de trabajo. Las aulas de mediano y alto NSE prácticamente no difieren en cuanto al número de ejercicios resueltos.

Gráfico 2. Porcentaje de ejercicios disponibles en los cuadernos de trabajo del MED resueltos por los estudiantes de cuarto grado por NSE del aula



En promedio, se encontró que, en ambos grados, se resuelve el 64% de los ejercicios disponibles. Estos resultados, son superiores a los encontrados en un estudio anterior realizado solamente en escuelas de Lima, donde los estudiantes de sexto grado de primaria resolvían en promedio el 44% de los ejercicios disponibles en los cuadernos de trabajo (Cueto *et al.*, 2003). Sin embargo, el estudio en Lima incluía escuelas polidocentes completas y multi-grado (que resolvían menos ejercicios que las completas), mientras que el presente estudio incluye solamente escuelas polidocentes completas.

Uno de los descubrimientos interesantes de este estudio es que en las escuelas o aulas de mayor NSE, los docentes piden a sus estudiantes otros materiales, distintos de los entregados gratuitamente por el MED. El Cuadro 3 muestra el porcentaje de aulas en las que encontramos solamente el cuaderno de trabajo de matemática provisto gratuitamente por el MED; el cuaderno de

trabajo del MED y otro cuaderno de trabajo; otro cuaderno de trabajo solamente; y ningún cuaderno de trabajo, por NSE del aula. Los cuadernos de trabajo del MED fueron repartidos hacia el inicio del año escolar. Los cuadernos de trabajo adicionales solicitados por los docentes de las aulas evaluadas fueron: libro *Elementos* en tercero y cuarto grados, *Master libro* para tercero y cuarto grados, *Multilibro* (este libro no solo incluía el área lógico matemática sino también otras áreas de desarrollo del currículo) y *Juegos de lógico matemática* para cuarto grado. Estos fueron comprados por las familias de los estudiantes.

Cuadro 3. Cuadernos de trabajo disponibles en aulas por NSE del aula

	<i>Bajo</i>		<i>Medio</i>		<i>Alto</i>	
	<i>Aulas</i>	<i>%</i>	<i>Aulas</i>	<i>%</i>	<i>Aulas</i>	<i>%</i>
Solo cuaderno de trabajo del MED	15	88	36	84	17	74
Cuaderno de trabajo del MED y otros	0	0	7	16	6	26
Solo otros cuadernos de trabajo	0	0	0	0	0	0
No usaron	2	12	0	0	0	0
Total	17	100	43	100	23	100

Como se observa en el cuadro, es mayor el porcentaje de aulas de NSE alto que usa cuadernos de trabajo adicionales al entregado por el MED, mientras que en las aulas de NSE bajo se usan los del MED o no se usan. El no empleo de los cuadernos del MED se debió, en uno de los casos, a que los docentes consideraron que los estudiantes estaban en un nivel muy bajo como para poder usarlos, y en el otro caso a que estos no llegaron al centro educativo.

El Cuadro 4 presenta el promedio de ejercicios resueltos por aspecto en tercero y cuarto grados de primaria en los cuadernos de trabajo (del MED u otros) para las aulas de los tres NSE definidos.

El Cuadro 5 presenta el número promedio de ejercicios y problemas resueltos por aspecto del currículo en tercero y cuarto grados de primaria en

Cuadro 4. Promedio de ejercicios resueltos (desviación estándar) en cuaderno(s) de trabajo por aspecto curricular en tercero y cuarto grados

	<i>Tercer grado</i>			<i>Cuarto grado</i>		
	<i>Bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Alto</i>	<i>Bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Alto</i>
Estadística	10 (12)	45 (34)	52 (32)	35 (14)	46 (18)	46 (18)
Geometría	32 (36)	94 (70)	110 (69)	47 (44)	87 (62)	110 (104)
Medición	18 (12)	49 (46)	57 (45)	18 (16)	60 (53)	93 (93)
Numeración	586 (232)	1 008 (430)	1 114 (578)	474 (474)	791 (791)	1 116 (593)
Fuera de la ECB	5 (4)	35 (60)	47 (67)	27 (25)	72 (104)	134 (134)
Total	650 (267)	1231 (603)	1 381 (777)	601 (372)	1 055 (325)	1 498 (866)

Cuadro 5. Promedio de ejercicios y problemas (desviación estándar) resueltos en el cuaderno del estudiante por aspecto curricular en tercero y cuarto grados

	<i>Tercer grado</i>			<i>Cuarto grado</i>		
	<i>Bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Alto</i>	<i>Bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Alto</i>
Estadística	0 (0)	1 (2)	9 (18)	0 (0)	8 (12)	13 (16)
Geometría	23 (36)	40 (33)	59 (45)	49 (64)	54 (40)	55 (62)
Medición	4 (11)	19 (20)	50 (41)	4 (9)	51 (55)	37 (33)
Numeración	793 (290)	1 231 (496)	1 144 (487)	741 (252)	832 (399)	1 041 (355)
Fuera de la ECB	48 (24)	148 (82)	157 (89)	142 (123)	212 (151)	284 (150)
Total	868 (282)	1 438 (538)	1 419 (505)	935 (349)	1 157 (550)	1 430 (481)

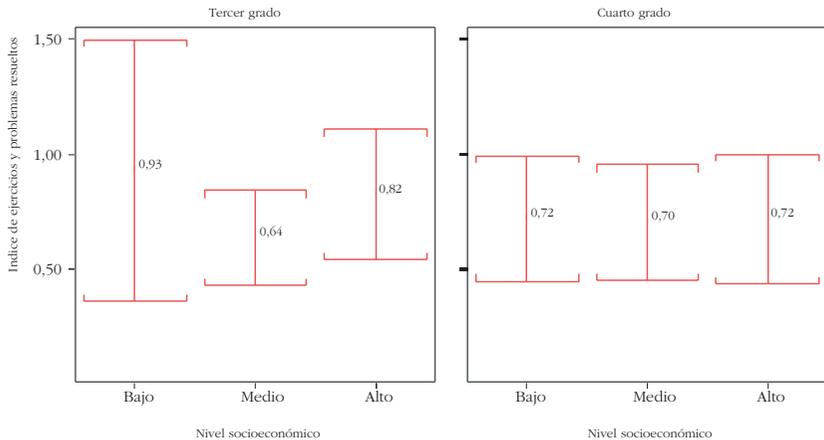
los cuadernos de los estudiantes para las aulas de los tres NSE definidos. Como se puede observar, los estudiantes de aulas de menor NSE resuelven menos ejercicios en promedio que sus pares en los otros dos niveles. En estos resultados sí se nota una diferencia entre los estratos medio y alto a favor de este último.

Así como en los cuadernos de trabajo, en los cuadernos de los estudiantes se puede apreciar que en las aulas de menor NSE se resuelven menos ejercicios que en los otros dos niveles. El número de ejercicios resueltos en “numeración” es bastante mayor que el de los otros aspectos. El currículo induce a ello, al tener más capacidades vinculadas con la medición; el cuaderno de trabajo también tiene más ejercicios vinculados con este tema. Así, los docentes y sus estudiantes pasan gran parte del año solucionando ejercicios vinculados con operaciones básicas de aritmética y muy poco con temas novedosos como estadística y medición. En tercer grado hay una ligera diferencia en número de ejercicios entre los estratos medio y alto a favor del primero; en cambio en cuarto grado la diferencia es mayor y a favor del estrato alto.

En resumen, si se suman los ejercicios resueltos por los estudiantes en cuadernos, cuadernos de trabajo del MED y cuadernos de trabajo de otras fuentes, se tiene que los estudiantes de NSE alto resuelven 2 850 ejercicios al año; los de NSE medio 2 463 ejercicios; y los NSE bajo 1 458 ejercicios. El salto mayor se da sin duda del estrato medio al bajo (se debe recordar que todas las aulas del estrato bajo estaban en Ayacucho, por lo que podría haber aquí una variación regional además de socioeconómica).

El Gráfico 3 presenta la variabilidad en las oportunidades de aprendizaje al interior de los salones de clase. En este caso se dividió el promedio del total de ejercicios resueltos por los estudiantes de rendimiento más alto en cada salón sobre el promedio de ejercicios resueltos por los estudiantes de rendimiento más bajo, promediando luego los resultados. Así, un índice de 1 indicaría que no hay variabilidad en el número de ejercicios resueltos al interior de las aulas; un índice mayor que 1, que los estudiantes de más bajo rendimiento tienen más ejercicios resueltos en sus cuadernos; y un índice menor que 1 que los estudiantes de más bajo rendimiento resuelven menos ejercicios que los estudiantes con mayor rendimiento. Al lado de cada promedio se incluye la desviación estándar de los resultados.

Gráfico 3. Variabilidad al interior de los salones de clase en cuanto al número de ejercicios resueltos por grado y NSE del aula (+/- 1 desviación estándar)



El gráfico anterior muestra que en el caso de cuarto grado es parecido el índice de variabilidad en los tres NSE. Sin embargo, cabe resaltar que el índice para estos tres niveles es menor que 1, lo cual indica que los estudiantes de menor rendimiento resuelven menos ejercicios que sus pares de mayor rendimiento.

En el caso de tercer grado se puede apreciar que, en promedio, en el NSE bajo casi no existen diferencias entre los estudiantes de alto y bajo rendimiento respecto del número de ejercicios que resuelven (aunque la alta desviación estándar indica que entre aulas varía mucho). En los otros dos niveles se dan resultados similares a los observados en cuarto grado: los estudiantes de menor rendimiento resuelven menos ejercicios que sus pares con mayor rendimiento.

Demanda cognoscitiva

El currículo vigente del MED remarca la importancia de la resolución de problemas matemáticos. De hecho, esta es una de las competencias que debe ser

desarrollada por los estudiantes. Esto sugiere la importancia de que los estudiantes resuelvan ejercicios con niveles relativamente altos de demanda cognoscitiva, es decir, ejercicios que requieran que los estudiantes razonen y no solamente apliquen procedimientos memorizados.

El Cuadro 6 presenta el número y porcentaje de ejercicios en los cuadernos de trabajo del MED que fueron clasificados por los autores del presente trabajo en cada categoría, y por grado.

Cuadro 6. Porcentaje de ejercicios en los cuadernos de trabajo del MED clasificados en cada nivel cognoscitivo

	<i>Tercer grado</i>		<i>Cuarto grado</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Conocer los conceptos básicos y los procedimientos	911	62,2	1 140	72,9
Usar los conceptos	309	21,2	326	20,8
Ejercicios y problemas rutinarios	232	15,8	86	5,5
Razonar	13	0,9	12	0,8

En lo que respecta a tercer grado, se puede apreciar que el 62% de los ejercicios ofrecidos por el cuaderno de trabajo del MED llegan al nivel de “conocer los conceptos básicos y los procedimientos” de acuerdo con la taxonomía utilizada para este estudio, mientras que en cuarto grado el 73% de los ejercicios se encuentra en este mismo nivel de demanda cognoscitiva. Estos resultados son similares a los reportados en un estudio previo (Cueto *et al.*, 2003), lo que sugiere que los ejercicios de los cuadernos de trabajo del MED de diferentes grados están orientados principalmente a niveles más bien bajos de demanda cognoscitiva; en el presente caso son muy pocos los ejercicios que fueron clasificados en el nivel “razonar”.

Como se vio en el Cuadro 3, algunos de los docentes emplean otros cuadernos de trabajo como complemento a los cuadernos de trabajo entregados por el MED. Los cuadros 7 y 8 muestran la distribución de los ejercicios disponibles en estos cuadernos por demanda cognoscitiva para tercero y cuarto grados, respectivamente.

Cuadro 7. Número y porcentaje de ejercicios en otros cuadernos de trabajo de tercer grado clasificados por nivel cognoscitivo

	<i>OTL3R1</i>		<i>OTL3R2</i>		<i>OTL3R3</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Conocer los conceptos básicos y los procedimientos	1 228	64,4	889	66,9	1 198	68,9
Usar los conceptos	491	25,8	267	20	332	19,1
Ejercicios y problemas rutinarios	136	7,1	117	8,8	162	9,4
Razonar	52	2,7	56	4,2	48	2,8

Cuadro 8. Número y porcentaje de ejercicios en otros cuadernos de trabajo de cuarto grado clasificados por nivel cognoscitivo

	<i>OTL4R1</i>		<i>OTL4R2</i>		<i>OTL4R3</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Conocer los conceptos básicos y los procedimientos	1 342	71,4	1 465	72,5	507	74,7
Usar los conceptos	417	22,1	394	19,5	63	9,3
Ejercicios y problemas rutinarios	114	6,1	95	4,7	8	1,2
Razonar	9	0,5	67	3,32	101	14,9

Los cuadros 7 y 8 muestran que no solo los cuadernos de trabajo del MED sino también los cuadernos de trabajo de otras editoriales contienen ejercicios de baja demanda cognoscitiva para los estudiantes. Básicamente los ejercicios en los cuadernos de trabajo requieren que los estudiantes recuerden definiciones o procedimientos o hagan cálculos simples.

El Cuadro 9 presenta el número y porcentaje de ejercicios resueltos por los estudiantes tanto en los cuadernos de clase como en los cuadernos de trabajo (incluyendo los cuadernos de trabajo que no son del MED), según NSE, grado, y nivel de demanda cognoscitiva. A diferencia de los cuadros anteriores, en el siguiente cuadro se presenta la demanda cognoscitiva separada por ejercicios y problemas (como se recordará, se llamó problemas a los

ejercicios con planteamientos verbales, y ejercicios a aquellos que solamente contienen números), porque sería de esperar que los problemas presenten mayor demanda cognoscitiva y exijan al estudiante razonar.

Cuadro 9. Porcentaje de ejercicios y problemas resueltos por demanda cognoscitiva en los cuadernos y cuadernos de trabajo por grado y NSE del aula

	<i>Tercer grado</i>			<i>Cuarto grado</i>		
	<i>Bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Alto</i>	<i>Bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Alto</i>
Ejercicios						
Conocer los conceptos básicos y los procedimientos	82	73	71	78	73	72
Usar los conceptos	12	18	17	18	21	21
Ejercicios y problemas rutinarios	1	2	3	1	1	1
Razonar	1	1	1	0	1	1
Problemas						
Usar los conceptos	1	1	1	0	0	0
Ejercicios y problemas rutinarios	4	6	7	3	4	4
Razonar	0	0	0	0	0	0
Total	100 (1 362)	100 (2 671)	100 (2 801)	100 (1 538)	100 (2 147)	100 (2 914)

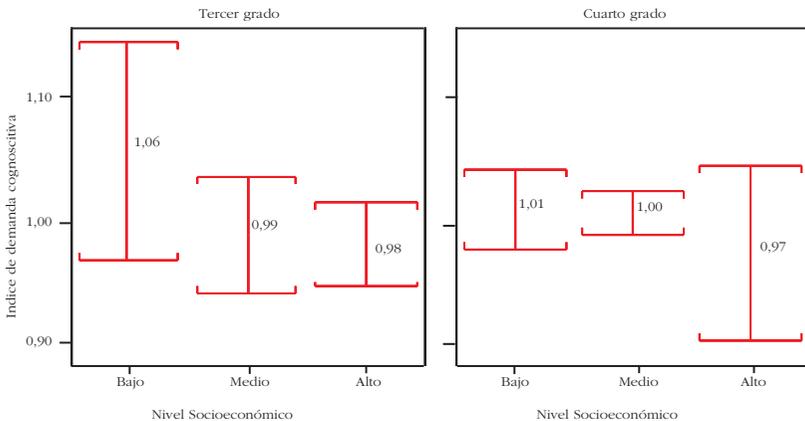
Se aprecia que los estudiantes de ambos grados se dedican principalmente a realizar ejercicios que no requieren de mayor razonamiento. Esto ocurre tanto en ejercicios como en problemas. En cuanto a los problemas, se puede apreciar que la mayor parte de ellos no exige del estudiante más que aplicar algún algoritmo directo como sumar, restar, multiplicar o dividir. Las diferencias entre los NSE no son marcadas.

Dado que, contra lo esperado, no se encontró una diferencia importante en términos de demanda cognoscitiva entre los ejercicios numéricos y los problemas, en los siguientes análisis no se mantiene esta distinción.

El Gráfico 4 presenta la variabilidad en demanda cognoscitiva al interior de los salones de clase. Este índice se obtuvo dividiendo el nivel promedio de

demanda cognoscitiva de los dos estudiantes con menor rendimiento de cada salón sobre los dos estudiantes con mayor rendimiento (sin importar el número de ejercicios resuelto), y promediando luego el resultado entre salones. Así, un índice de 1 implica que no hay diferencias, un índice por debajo de 1 indica que los estudiantes de bajo rendimiento resuelven ejercicios de menor demanda, y un índice mayor a 1 indica que los estudiantes de bajo rendimiento resuelven ejercicios de mayor demanda cognoscitiva.

Gráfico 4. Índice de variabilidad en demanda cognoscitiva por grado y NSE del aula (+/- 1 desviación estándar)



El Gráfico 4 muestra que no existe mayor variabilidad en cuanto al índice de la demanda cognoscitiva al interior de las aulas de clase para ninguno de los NSE en los dos grados.

Ejercicios correctos

En el Cuadro 10 se reporta el porcentaje de ejercicios bien resueltos encontrados en los cuadernos y cuadernos de trabajo de los estudiantes y también el número de ejercicios que resuelven correctamente por aspecto del currículo.

Estas cifras corresponden al conjunto de cuadernos y cuadernos de trabajo analizados por aula.

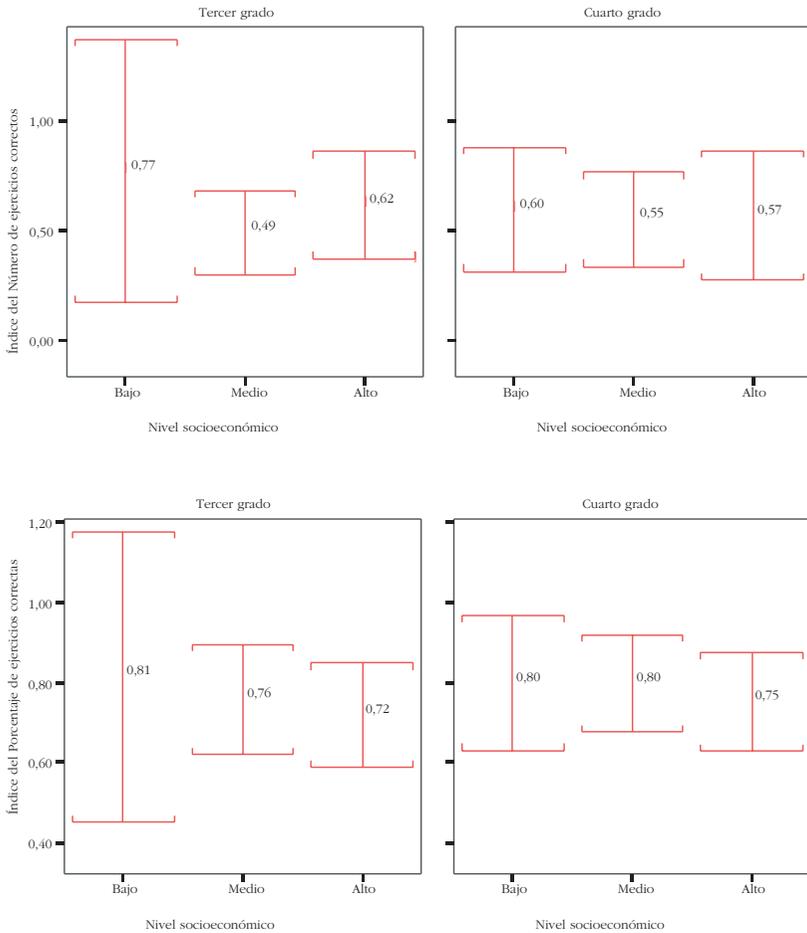
Cuadro 10. Porcentaje y número de ejercicios correctos resueltos por los estudiantes de tercero y cuarto grados de primaria por NSE del aula

	<i>Tercer grado</i>			<i>Cuarto grado</i>		
	<i>Bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Alto</i>	<i>Bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Alto</i>
Estadística %	31	79	75	66	81	88
N	3 de 10	35 de 44	46 de 62	23 de 35	44 de 54	51 de 58
Geometría %	68	73	78	82	82	85
N	35 de 52	98 de 135	131 de 169	80 de 98	105 de 129	135 de 159
Medición %	67	81	81	46	79	81
N	16 de 24	56 de 69	87 de 107	10 de 22	89 de 112	102 de 126
Numeración %	77	89	89	80	87	91
N	940 de 1 228	2 008 de 2 244	2 020 de 2 259	977 de 1 215	1 368 de 1 568	1 960 de 2 158
Fuera de la ECB %	75	88	83	75	82	90
N	36 de 47	157 de 179	169 de 204	126 de 169	235 de 285	373 de 414
Total %	76	88	88	79	86	90
N	1 030 de 1 362	2 354 de 2 671	2 453 de 2 801	1 215 de 1 538	1 841 de 2 148	2 621 de 2 914

El Cuadro 10 muestra que, al igual que con los ejercicios resueltos, son los estudiantes de los dos NSE más altos los que tienen un mayor porcentaje de ejercicios correctos comparados con los estudiantes de aulas de menor NSE. Este patrón se repite en ambos grados. Las diferencias entre el estrato medio y el alto (en porcentaje) no son tan marcadas como entre el medio y el bajo.

El Gráfico 5 presenta la variabilidad en el porcentaje de ejercicios correctos al interior de un salón de clases. En este caso se calcularon dos índices: el primer gráfico indica la división entre el “número” de respuestas correctas de los dos estudiantes con menor rendimiento divididos por el número de respuestas correctas de los dos con mayor rendimiento; el segundo gráfico presenta la división entre los “porcentajes” de respuestas correctas de los dos estudiantes de menor rendimiento de cada salón sobre los dos de mayor rendimiento.

Gráfico5. Índice de variabilidad en número y porcentaje de ejercicios correctos por grado y NSE del aula



El Gráfico 5 muestra que en todas las aulas los estudiantes de menor rendimiento tienen menos ejercicios resueltos correctamente. Este es un resultado esperable, que de alguna forma valida la selección de estudiantes que realizaron los docentes. Sin embargo, es interesante que las diferencias sean ligeramente menores, aunque más dispersas, en las aulas del NSE bajo en

tercer grado (donde el coeficiente está más cerca de 1). En los dos estratos más altos hay más diferencias entre estudiantes de menor y mayor rendimiento a favor de estos últimos.

Cantidad y calidad de la retroalimentación

En esta sección se analiza la retroalimentación dada por el docente de aula a las respuestas de los ejercicios de los estudiantes. En el Cuadro 11 se reporta el porcentaje de ejercicios que tenían alguna retroalimentación en los dos grados y tres NSE.

Cuadro 11. Porcentaje de ejercicios (desviación estándar) que cuenta con retroalimentación por aspecto

	<i>Tercer grado</i>			<i>Cuarto grado</i>		
	<i>Bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Alto</i>	<i>Bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Alto</i>
Estadística	0 (0)	17 (21)	32 (33)	0 (0)	37 (28)	42 (35)
Geometría	11 (26)	16 (16)	28 (27)	6 (7)	25 (22)	29 (33)
Medición	6 (13)	21 (17)	35 (24)	1 (2)	25 (28)	26 (29)
Numeración	24 (16)	40 (21)	48 (22)	14 (7)	43 (19)	47 (23)
Fuera de la ECB	22 (17)	43 (23)	39 (19)	14 (13)	37 (24)	49 (27)
Total	22 (16)	37 (19)	45 (20)	13 (7)	40 (19)	45 (23)

El cuadro muestra que existen diferencias entre los NSE en cuanto a la retroalimentación que reciben los estudiantes de sus profesores, tanto en tercero como en cuarto grado. Es más probable que los estudiantes de mayor NSE reciban retroalimentación por parte de sus docentes y es menos probable que esto ocurra en el NSE más bajo. Sin embargo, en promedio menos de la mitad de los ejercicios que resuelven los estudiantes recibe retroalimentación.

El Cuadro 12 presenta información más detallada. En este caso se diferencia la retroalimentación general (por ejemplo poner “bien” a un grupo de ejercicios), la retroalimentación específica (por ejemplo poner “bien” a un ejercicio en particular o indicar la respuesta correcta a un ejercicio con respuesta equivocada) y las observaciones (marcas del docente indicando que falta resolver ciertos ejercicios, que están incompletos, etcétera).

Cuadro 12. Porcentaje de ejercicios (desviación estándar) con retroalimentación general, específica y observaciones por parte de los docentes por NSE del aula

	<i>Tercer grado</i>			<i>Cuarto grado</i>		
	<i>Bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Alto</i>	<i>Bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Alto</i>
Retroalimentación específica	66 (23)	36 (25)	34 (25)	61 (32)	40 (20)	27 (27)
Retroalimentación general	32 (22)	63 (25)	65 (25)	37 (32)	59 (20)	71 (27)
Observaciones	3 (4)	1 (1)	1 (2)	2 (3)	2 (1)	1 (1)

Como se puede notar, las observaciones son poco frecuentes en cualquier NSE. La retroalimentación específica (es decir, para cada ejercicio) es más probable en el estrato más bajo, mientras que la retroalimentación general es más probable en los dos más altos. Este patrón se repite en ambos grados. Podría deberse a que las aulas de menor NSE son en general más pequeñas (el promedio es 26 estudiantes por aula), mientras que en los NSE medio y alto se cuenta con 36 y 38 estudiantes por aula. Así, los docentes de NSE bajo tendrían más tiempo para mirar ejercicio por ejercicio (aunque de acuerdo con el Cuadro 11 en promedio dan retroalimentación a menos ejercicios que sus pares en otros NSE).

El Cuadro 13 presenta, para ambos tipos de retroalimentación (general o específica), el porcentaje de ejercicios con buena retroalimentación (es decir, que decían “bien” o similar cuando el ejercicio estaba bien, y “mal” o similar cuando el ejercicio estaba equivocado).

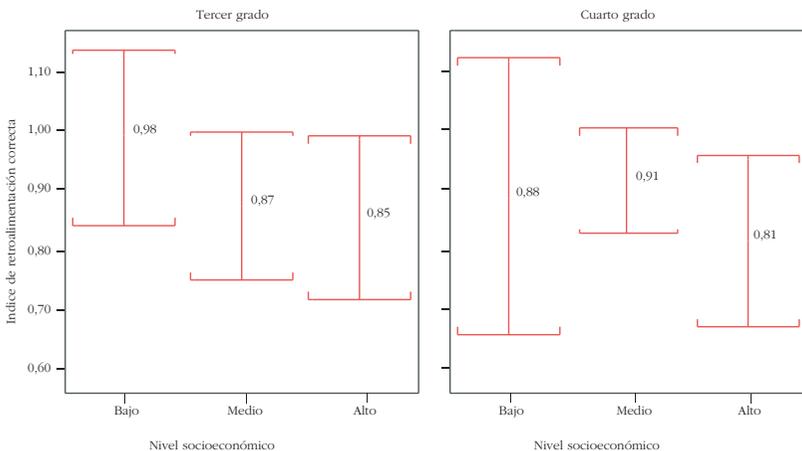
Cuadro 13. Porcentaje de ejercicios (desviación estándar) con retroalimentación correcta por tipo de retroalimentación

	<i>Tercer grado</i>			<i>Cuarto grado</i>		
	<i>Bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Alto</i>	<i>Bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Alto</i>
Retroalimentación específica correcta	64 (21)	32 (24)	32 (18)	55 (31)	35 (20)	25 (25)
Retroalimentación general correcta	23 (14)	53 (20)	54 (17)	28 (26)	47 (15)	57 (19)
Retroalimentación incorrecta	11 (6)	15 (10)	13 (5)	15 (10)	17 (10)	17 (6)

Nota: Los porcentajes no suman 100% debido a que un porcentaje de ejercicios solo contaba con observaciones por parte del docente que no pueden ser calificadas como "correcto" o "incorrecto".

Se observa que entre el 11 y el 17% de la retroalimentación que dan los docentes a los ejercicios por aula es equivocada. No hay mayores diferencias en este punto entre los tres NSE.

Gráfico 6. Índice de variabilidad para retroalimentación correcta por NSE del aula y grado



El Gráfico 6 presenta la división entre el porcentaje de retroalimentación correcta, específica o general, para los dos estudiantes con más bajo rendimiento sobre los dos con mejor rendimiento.

Se puede apreciar que los estudiantes de mayor rendimiento son los que reciben mayor retroalimentación correcta por parte de los docentes (índice <1). Asimismo, se observa que en el nivel bajo los estudiantes de mayor y menor rendimiento reciben prácticamente igual retroalimentación por parte del docente. En el caso de cuarto grado hay mayor similitud en la retroalimentación en aulas del estrato medio.

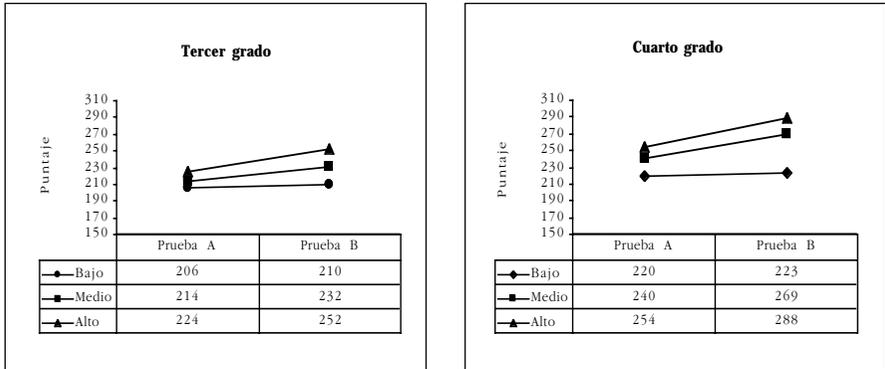
5.2. Oportunidades de aprendizaje y rendimiento

Como se mencionó en el diseño, los estudiantes pasaron por una prueba de matemática a inicios del año escolar y otra a fines. Las formas de esta evaluación debían ser paralelas, es decir, debían tener contenidos similares y similares niveles de dificultad. Para facilitar el análisis se colocaron las evaluaciones en una sola escala de rendimiento, de modo que se pudiera analizar el incremento de inicio a fin de año en los puntajes. Para ello se usó el modelo de Rasch⁹. Este modelo usa como parámetro para calcular los puntajes el nivel de dificultad de los ítemes, a fin de obtener la probabilidad de que un estudiante responda correctamente cada ítem (ya sea que en realidad lo haya tenido bien o no). Así, para el presente caso se fijó la media para cada prueba en 250 puntos y la desviación estándar en 50.

Los resultados en el Gráfico 7 muestran los puntajes a inicios y fin de año para cada uno de los niveles en los dos grados. Solo se presentan datos para estudiantes que completaron las dos evaluaciones. Cabe resaltar que se presenta el puntaje para los 30 ítemes que se administraron tanto en la prueba de inicio como de fin de año.

⁹ Teoría de respuesta al ítem. Véase, por ejemplo, Baker, 2001.

Gráfico 7. Puntajes Rasch en prueba de matemática a inicio (Prueba A) y fin de año (Prueba B) por NSE del aula



Se aprecia que en cada uno de los NSE, los estudiantes han mostrado un incremento en los puntajes; sin embargo, en ambos grados los estudiantes de menor NSE son los que muestran menores puntajes y menores incrementos. La brecha entre los NSE parecería agrandarse con el paso del tiempo.

El Cuadro 14 muestra la correlación entre ambas pruebas y las variables de ODA. Entre las variables de oportunidades de aprendizaje, se ha incluido el nivel de cobertura (esto es, el número de ejercicios resuelto en promedio por capacidad del currículo), el nivel de demanda cognoscitiva, el porcentaje

Cuadro 14. Correlación entre las variables dependientes y las variables de oportunidades de aprendizaje

	<i>Prueba A</i>	<i>Prueba B</i>	<i>Cobertura</i>	<i>Porcentaje de ejercicios correctos</i>	<i>Demanda cognoscitiva</i>
Prueba B	0,75 ***				
Cobertura	0,26 *	0,40 ***			
Porcentaje de ejercicios correctos	0,15	0,23 *	0,32 ***		
Demanda cognoscitiva	0,11	0,33 **	0,33 **	0,24 *	
Retroalimentación adecuada	-0,06	-0,04	-0,14	0,45 ***	-0,03

*** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$ + $p < 0,10$

de retroalimentación correcta dada por el docente y el porcentaje de ejercicios correctos.

Como se puede notar, todas las correlaciones son positivas excepto las relacionadas con retroalimentación, que son en cuatro casos negativas y no significativas; la correlación entre retroalimentación adecuada y porcentaje de ejercicios correctos es positiva y significativa. La correlación más alta se dio entre las pruebas a inicio y fines de año. La prueba B (de fin de año) correlaciona positiva y significativamente con tres de las variables de ODA.

El siguiente modelo multivariado busca explorar si las variables de ODA están asociadas con el rendimiento de los estudiantes después de controlar por las demás características del estudiante y del aula de clase. El modelo usado para estimar si las variables de ODA están asociadas al rendimiento de los estudiantes es un modelo de crecimiento debido al carácter longitudinal de los datos. En este caso se cuenta con dos puntos en el tiempo y se busca estimar el valor agregado que la escuela le proporciona al estudiante (esto es, el incremento que se puede observar de inicio a fin de año descontando las características socioeconómicas de los estudiantes individualmente y agrupados en el salón de clase; de esta forma se espera estimar el impacto de las ODA en el valor agregado).

Así, el primer nivel de análisis consiste en todas las mediciones de rendimiento que se cuentan para cada estudiante.

Nivel 1: Nivel intra estudiante

$$Y_{ijk} = \beta_{ojk} + \beta_{1jk} (\text{Tiempo})_{ijk} + \varepsilon_{ijk}$$

Y_{ijk} : Es el pre y post test de cada estudiante.

ε_{ijk} : Es el error aleatorio.

Para ello se estiman dos ecuaciones, una para el pretest o puntaje inicial de los estudiantes y una segunda ecuación para el post-test de los estudiantes en matemática. Así, se considerarán dos coeficientes aleatorios β_{ojk} y β_{1jk} , donde β_{1jk} es el valor agregado de cada estudiante.

Nivel 2: Nivel del estudiante y su familia

$$\begin{aligned}\beta_{ojk} &= \eta_{ook} + \eta_{10k}(W_{jk} - \hat{W}) + r_{ojk} \\ \beta_{1jk} &= \eta_{o1k} + \eta_{11k}(W_{jk} - \hat{W})\end{aligned}$$

A nivel 2 se modelan tanto el promedio del pretest como el valor agregado de cada estudiante que dependerá de una constante y de una matriz W de variables (entre ellas, edad del estudiante, sexo del estudiante, NSE, etcétera) que vienen a ser las variables de atributo o características del estudiante y sus familias. A este nivel se asume que solo el promedio del pretest varía aleatoriamente y que el valor agregado es fijo entre estudiantes.

Nivel 3: Nivel de aula

$$\begin{aligned}\eta_{ook} &= \pi_{00k} + \pi_{10k}(\text{Grado}) + \pi_{20k}(Y_{jk} - \hat{Y}) + \mu_{00k} \\ \eta_{o1k} &= \pi_{01k} + \pi_{11k}(\text{Grado}) + \pi_{21k}(Y_{jk} - \hat{Y}) + \mu_{01k}\end{aligned}$$

A este nivel se controla por características de las aulas, como el grado de los estudiantes y si existen diferencias significativas en el valor agregado y el pretest. La matriz Y de variables comprende las características del aula de clase y sus docentes, entre ellas los años de experiencia del maestro. También se incluyen variables del contexto de los estudiantes como el valor promedio del aula en el NSE de los estudiantes y el promedio de edad. Por último, se controla por las variables de ODA, es decir: cobertura del currículo, porcentaje de ejercicios correctos, demanda cognoscitiva de los ejercicios y retroalimentación dada por el docente.

μ_{00k} : Error aleatorio entre aulas del promedio del pretest

μ_{01k} : Error aleatorio entre aulas del promedio del valor agregado

Cabe señalar que a nivel 1 las variables no fueron centradas, a nivel 2 se centró las variables alrededor de la media de la escuela, y a nivel 3 se centró las variables alrededor de la media total.

Las variables usadas como dependientes en los diversos modelos de regresión fueron: el puntaje en matemática a inicio (Versión A) y a fin de año (Versión B).

Las variables usadas como explicativas fueron las siguientes:

- *Edad*: Edad del estudiante (en años cumplidos, reportada por el mismo estudiante en los meses de octubre y noviembre del 2002). Cabe señalar que la edad normativa para iniciar tercer grado es 8 años y para cuarto grado es 9 años.
- *Sexo*: 1 para hombres y 0 para mujeres.
- *Nivel socioeconómico*: Variable construida sobre la base de la encuesta realizada a los padres, que combina las siguientes variables: número de personas por habitación, número de activos con que cuenta el hogar, acceso a servicios básicos, número de hermanos del estudiante, educación de la madre. Con las variables mencionadas anteriormente se realizó un análisis factorial con rotación Varimax, del que resultó un factor principal en el cual se combinaron linealmente las variables; este factor explicaba el 46% de la varianza. Sobre la base de los pesos que resultaron del análisis se construyó la variable para cada individuo. Esta variable se agregó en el nivel del aula y se correlacionó con la variable de los NSE construida mediante el análisis de *cluster*. La correlación entre estas dos variables es de 0,87, lo cual muestra una asociación muy alta.
- *Educación inicial o preescolar*: 1 si asistió y 0 en el caso contrario. Esto fue reportado por el padre del estudiante o algún familiar.
- *Lengua que hablan habitualmente en casa*: 1 castellano y 0 quechua. Esto fue reportado por el padre o algún familiar.

Las variables explicativas usadas a nivel del aula fueron:

- *Años de experiencia del docente*: El total de años de experiencia ejerciendo la docencia, reportado por cada docente.
- *Edad promedio de los estudiantes del aula*: Promedio de la edad de los estudiantes en cada aula de clase.
- *Nivel socioeconómico*: Promedio por aula del puntaje factorial a nivel del estudiante.
- *Grado*: 1 si está en cuarto y 0 en tercer grado.

- *Cobertura del currículo*: Promedio de ejercicios resueltos por capacidad en el aula de clase correspondiente a las capacidades evaluadas en las pruebas de inicio y fin de año.
- *Demanda cognoscitiva*: Promedio de la demanda cognoscitiva de los ejercicios resueltos por los estudiantes en el aula de clase correspondiente a las capacidades evaluadas en las pruebas de inicio y fin de año. Se asignó un puntaje de 1 al nivel más bajo y de 4 al nivel más alto.
- *Porcentaje de ejercicios correctos*: Porcentaje de ejercicios correctos de los estudiantes en el aula de clase correspondiente a las capacidades evaluadas en las pruebas de inicio y fin de año.
- *Retroalimentación adecuada*: Porcentaje de los ejercicios que recibieron retroalimentación general o específica correcta por parte del docente correspondiente a las capacidades evaluadas en las pruebas de inicio y fin de año.
- *Oportunidades de aprendizaje*: Las variables de oportunidades de aprendizaje consideradas muestran una correlación positiva, por lo cual puede llevar a problemas de multicolinealidad en el análisis de regresión. Así, se realizó un análisis factorial con las cuatro variables de oportunidades de aprendizaje con una rotación Varimax. El factor principal resultante explica el 45% de la varianza; con los pesos resultantes para cada una de las variables se construyó la variable de oportunidades de aprendizaje que fue introducida al análisis.

El Cuadro 15 muestra la estadística descriptiva de las variables incluidas a cada nivel para el análisis multivariado.

Cuadro 15. Estadísticas descriptivas de las variables incluidas en el modelo jerárquico

	<i>N</i>	<i>Promedio</i>	<i>Desv. est.</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
<i>Variables dependientes</i>					
Prueba de matemática	5 256	237,46	45,87	72,36	446,99
<i>Variables – Nivel 1</i>					
Tipo de prueba (1=post-test)	5 256	0,50	0,50	0,00	1,00
<i>Variables – Nivel 2</i>					
Edad del estudiante (en años)	2 491	9	1	7	13
Edad al cuadrado del estudiante	2 491	79,7	19,1	49,0	169,0
Género del estudiante (1=hombres)	2 491	0,57	0,50	0,00	1,00
Expectativas del estudiante respecto de su nivel académico	2 491	4,3	1,2	1,0	5,0
Asistió a preescolar	2 491	0,82	0,39	0,00	1,00
Puntaje del NSE	2 491	0,0	1,0	-3,6	2,4
Lengua que hablan habitualmente en casa (1=castellano)	2 491	0,84	0,37	0,00	1,00
<i>Variables - Nivel 3</i>					
Años de experiencia de los docentes	83	13,8	5,5	3,0	32,0
Años de experiencia de los docentes (cuadrado)	83	219,6	166,3	9,0	1 024,0
Grado de estudios (1=4to)	83	0,45	0,50	0,00	1,00
Promedio de edad de los estudiantes del aula	83	8,9	0,7	7,9	10,7
Promedio del puntaje de NSE	83	-0,1	0,7	-1,9	1,5
Promedio de los ejercicios resueltos	83	2 364	952	448	4 860
Porcentaje de ejercicios correctos	83	72	9	38	87
Demanda cognoscitiva	83	1,4	0,1	1,1	1, 5
Retroalimentación adecuada	83	84	8	52	99
Puntaje de las variables de ODA (factorial)	83	0,0	1,0	-3,0	2,0

El Cuadro 16 muestra los resultados de los análisis de regresión incorporando una a una las variables de oportunidades de aprendizaje y considerando todos los ítems de las pruebas.

Se observa que aun cuando se controla por el puntaje obtenido por el estudiante en la prueba de matemática a inicios de año, se tiene un efecto positivo de número de ejercicios correctos y demanda cognoscitiva, además del efecto positivo de la variable factorial de oportunidades de aprendizaje.

Cuadro 16. Determinantes del *valor agregado* del rendimiento en lógico matemática

<i>Variables</i>	<i>Modelo 1</i>	<i>Modelo 2</i>	<i>Modelo 3</i>	<i>Modelo 4</i>	<i>Modelo 5</i>	<i>Modelo 6</i>
Modelo para el pre-test						
<i>Variables del aula</i>						
Intercepto ω_{000}	225,297 *** (2,544)	225,299 *** (1,853)	225,302 *** (1,853)	225,301 *** (1,853)	225,301 *** (1,855)	225,302 *** (1,853)
Grado de estudios (4to vs 3ro)		23,744 ** (7,726)	23,751 ** (7,719)	23,759 ** (7,719)	23,743 ** (7,733)	23,764 ** (7,717)
Promedio de edad de los estudiantes del aula		-2,240 (6,803)	-2,257 (6,797)	-2,260 (6,797)	-2,245 (6,800)	-2,265 (6,797)
Promedio del puntaje de nivel socioeconómico		15,019 ** (4,999)	15,010 ** (4,995)	15,005 ** (4,996)	15,022 ** (5,000)	15,003 ** (4,996)
<i>Variables del estudiante</i>						
Edad del estudiante		5,588 (7,865)	5,588 (7,865)	5,588 (7,865)	5,588 (7,865)	5,588 (7,865)
Edad al cuadrado del estudiante		-0,249 (0,411)	-0,249 (0,411)	-0,249 (0,411)	-0,249 (0,411)	-0,249 (0,411)
Género del estudiante (hombres)		0,061 (1,413)	0,061 (1,413)	0,061 (1,413)	0,061 (1,413)	0,061 (1,413)
Asistió a un pre escolar		3,108 + (1,748)				
Puntaje del nivel socioeconómico		1,702 + (0,906)				
Lengua que hablan habitualmente en casa (castellano)		2,355 (2,865)	2,355 (2,865)	2,355 (2,865)	2,355 (2,865)	2,355 (2,865)
Modelo para el valor agregado						
<i>Variables del aula</i>						
Valor agregado ω_{000}	20,629 *** (2,280)	20,508 *** (1,803)	20,474 *** (1,770)	20,472 *** (1,808)	20,485 *** (1,794)	20,481 *** (1,789)
Grado de estudios (4to vs 3ro)		20,256 ** (6,293)	17,788 ** (6,312)	17,874 ** (6,195)	17,127 ** (6,460)	20,162 ** (6,444)
Promedio de edad de los estudiantes del aula		-13,697 * (5,564)	-10,779 + (5,900)	-12,209 * (5,860)	-11,316 + (5,883)	-12,752 * (5,662)
Promedio del puntaje de nivel socioeconómico		7,852 * (3,775)	9,347 * (3,904)	10,817 ** (3,797)	11,787 ** (4,063)	6,553 + (3,793)
Años de experiencia de los docentes		-1,384 + (0,732)	-1,285 + (0,745)	-1,127 (0,753)	-1,116 (0,763)	-1,395 + (0,719)
Años de experiencia de los docentes (cuadrado)		0,066 * (0,025)	0,060 * (0,025)	0,056 * (0,026)	0,055 * (0,026)	0,063 ** (0,024)
Ejercicios resueltos		0,004 * (0,002)				
Demanda cognoscitiva			43,876 * (18,534)			
Porcentaje de ejercicios correctos				0,123 (0,166)		
Retroalimentación adecuada					0,167 (0,184)	
Oportunidades de aprendizaje (puntaje factorial)						5,196 ** (1,759)
<i>Variables del estudiante</i>						
Edad del estudiante		-9,148 (11,167)	-9,148 (11,167)	-9,148 (11,167)	-9,148 (11,167)	-9,148 (11,167)
Edad al cuadrado del estudiante		0,362 (0,582)	0,362 (0,582)	0,362 (0,582)	0,362 (0,582)	0,362 (0,582)
Género del estudiante (hombres)		6,857 *** (1,677)				
Asistió a un pre escolar		-0,615 (2,501)	-0,615 (2,501)	-0,615 (2,501)	-0,615 (2,501)	-0,615 (2,501)
Puntaje del nivel socioeconómico		3,165 ** (1,183)				
Lengua que hablan habitualmente en casa (castellano)		-6,497 * (3,273)				
<i>Resumen de ajuste</i>						
Varianza Nivel 1	850 ***	839 ***	839 ***	839 ***	839 ***	839 ***
Varianza Nivel 2 (ω_{000})	466 ***	461 ***	461 ***	461 ***	461 ***	461 ***
Varianza Nivel 3 (ω_{000})	490 ***	237 ***	237 ***	237 ***	237 ***	237 ***
Varianza Nivel 3 (ω_{000})	372 ***	201 ***	192 ***	200 ***	199 ***	196 ***
Deviance	49989	49807	49807	49810	49810	49805

*** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$, + $p < 0,10$

El Cuadro 17 muestra un análisis de regresión similar al anterior, excepto que se han considerado las interacciones entre las variables de oportunidades de aprendizaje y el nivel socioeconómico. Este análisis corresponde con el último objetivo planteado para el presente estudio.

Cuadro 17. Determinantes del *valor agregado* del rendimiento en lógico matemática (con las interacciones de las oportunidades de aprendizaje y nivel socioeconómico)

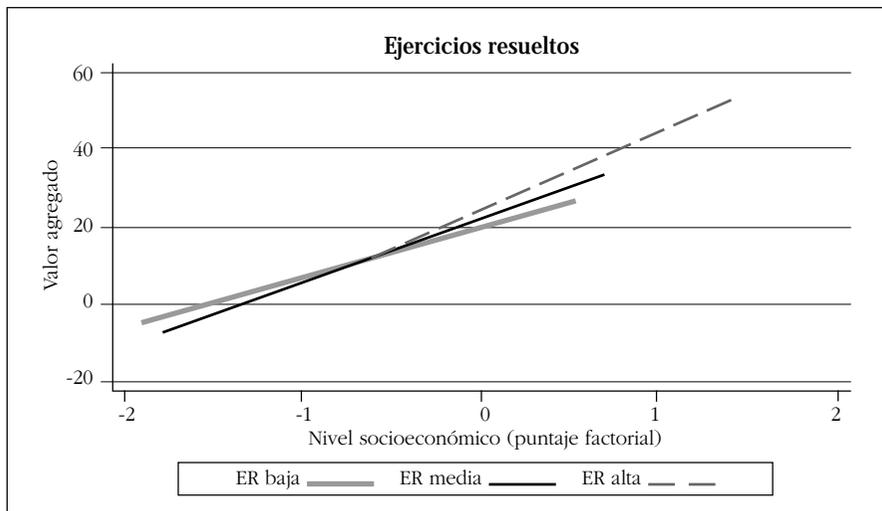
<i>Variables</i>	<i>Modelo 1</i>	<i>Modelo 2</i>	<i>Modelo 3</i>	<i>Modelo 4</i>	<i>Modelo 5</i>	<i>Modelo 6</i>
Modelo para el pre-test						
<i>Variables del aula</i>						
Intercepto ω_{00}	225,2967 *** (2,544)	225,2996 *** (1,854)	225,3014 *** (1,854)	225,2958 *** (1,854)	225,3008 *** (1,855)	225,2996 *** (1,854)
Grado de estudios (4to vs 3ro)	23,7318 ** (7,734)	23,7507 ** (7,720)	23,7058 ** (7,737)	23,7453 ** (7,737)	23,7453 ** (7,737)	23,7013 ** (7,731)
Promedio de edad de los estudiantes del aula	-2,2385 (6,813)	-2,2561 (6,798)	-2,1963 (6,816)	-2,2470 (6,810)	-2,2470 (6,810)	-2,2475 (6,811)
Promedio del puntaje de nivel socioeconómico	0,6009 ** (0,200)	0,6005 ** (0,200)	0,6023 ** (0,200)	0,6007 ** (0,200)	0,6007 ** (0,200)	0,6008 ** (0,200)
<i>Variables del estudiante</i>						
Edad del estudiante	5,5876 (7,865)	5,5876 (7,865)	5,5876 (7,865)	5,5876 (7,865)	5,5876 (7,865)	5,5876 (7,865)
Edad al cuadrado del estudiante	-0,2491 (0,411)	-0,2491 (0,411)	-0,2491 (0,411)	-0,2491 (0,411)	-0,2491 (0,411)	-0,2491 (0,411)
Género del estudiante (hombres)	0,0609 (1,413)	0,0609 (1,413)	0,0609 (1,413)	0,0609 (1,413)	0,0609 (1,413)	0,0609 (1,413)
Asistió a un pre escolar	3,1081 + (1,748)					
Puntaje del nivel socioeconómico	1,7024 + (0,906)					
Lengua que hablan habitualmente en casa (castellano)	2,3552 (2,865)	2,3552 (2,865)	2,3552 (2,865)	2,3552 (2,865)	2,3552 (2,865)	2,3552 (2,865)
Modelo para el valor agregado						
<i>Variables del aula</i>						
Valor agregado ω_{00}	20,6291 *** (2,280)	20,5611 *** (1,847)	20,4776 *** (1,776)	20,5368 *** (1,794)	20,4845 *** (1,776)	20,5546 *** (1,831)
Grado de estudios (4to vs 3ro)	22,8720 ** (6,797)	18,0437 ** (7,357)	13,9456 * (6,811)	18,8180 ** (6,220)	23,9039 ** (6,220)	23,9039 ** (7,118)
Promedio de edad de los estudiantes del aula	-16,7033 * (6,482)	-10,9699 (6,695)	-9,0527 (6,126)	-12,7058 * (6,179)	-16,1983 * (6,404)	-16,1983 * (6,404)
Promedio del puntaje de nivel socioeconómico	-0,0195 (0,409)	0,2259 (1,670)	-0,8954 (0,708)	1,9901 + (1,075)	-0,3500 (1,075)	-0,3500 (1,075)
Años de experiencia de los docentes	-1,6220 * (0,723)	-1,2781 + (0,756)	-1,0588 (0,767)	-1,1393 (0,767)	-1,4960 * (0,691)	-1,4960 * (0,691)
Años de experiencia de los docentes (cuadrado)	0,0691 ** (0,025)	0,0598 * (0,025)	0,0564 * (0,026)	0,0546 * (0,027)	0,0546 * (0,027)	0,0657 ** (0,024)
Ejercicios resueltos	-0,0096 (0,009)					
Demanda cognoscitiva		34,1454 (125,899)				
Porcentaje de ejercicios correctos				-1,7852 + (1,031)		
Retroalimentación adecuada					1,9995 (1,348)	
Oportunidades de aprendizaje (puntaje factorial)						-0,3287 (0,326)
Ejercicios resueltos x nivel socioeconómico		0,0001 + (0,00)				
Demanda cognoscitiva x nivel socioeconómico			0,1010 (1,21)			
Porcentaje de ejercicios correctos x nivel socioeconómico				0,0199 + (0,01)		
Retroalimentación adecuada x nivel socioeconómico					-0,0187 (0,013)	
Oportunidades de aprendizaje x nivel socioeconómico						0,0055 + (0,003)
<i>Variables del estudiante</i>						
Edad del estudiante	-9,1477 (11,167)	-9,1477 (11,167)	-9,1477 (11,167)	-9,1477 (11,167)	-9,1477 (11,167)	-9,1477 (11,167)
Edad al cuadrado del estudiante	0,3624 (0,582)	0,3624 (0,582)	0,3624 (0,582)	0,3624 (0,582)	0,3624 (0,582)	0,3624 (0,582)
Género del estudiante (hombres)	6,8573 *** (1,677)					
Asistió a un pre escolar	-0,6145 (2,501)	-0,6145 (2,501)	-0,6145 (2,501)	-0,6145 (2,501)	-0,6145 (2,501)	-0,6145 (2,501)
Puntaje del Nivel Socioeconómico	3,1630 ** (1,183)					
Lengua que hablan habitualmente en casa (Castellano)	-6,4969 * (3,273)					
Varianza Nivel 1						
Varianza Nivel 1	850 ***	839 ***	839 ***	839 ***	838 ***	839 ***
Varianza Nivel 2 (ω_{00})	466 ***	461 ***	461 ***	461 ***	461 ***	461 ***
Varianza Nivel 3 (ω_{00})	490 ***	237 ***	237 ***	237 ***	237 ***	237 ***
Varianza Nivel 3 (ω_{10})	372 ***	213 ***	193 ***	196 ***	194 ***	208 ***
Deviance	49989	49804	49807	49807	49808	49802

*** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$, + $p < 0.10$

En el análisis anterior se puede apreciar que las interacciones entre nivel socioeconómico y ejercicios resueltos, porcentaje de ejercicios correctos y variable ODA son estadísticamente significativas (en los tres casos al 10%). El signo positivo de la interacción indica que los estudiantes de mayor NSE son los que tienen mayor rendimiento a medida que aumentan las variables de ODA mencionadas. Los siguientes gráficos ilustran las interacciones entre las variables de ODA y el NSE sobre el rendimiento (se presentan los valores ajustados por las variables que aparecen en el Cuadro 17). La variable de rendimiento en este caso es el puntaje ajustado de valor agregado entre la prueba de inicio y la de fin de año (es decir, el puntaje ajustado de fin de año menos el puntaje de inicios de año). Se dividió las ODA en tres grupos con aproximadamente el mismo número de estudiantes en cada uno¹⁰.

La interacción entre ejercicios resueltos y el nivel socioeconómico fue significativa (Cuadro 17). El Gráfico 8 muestra que los estudiantes de NSE más

Gráfico 8. Interacción de ejercicios resueltos (ER) y NSE

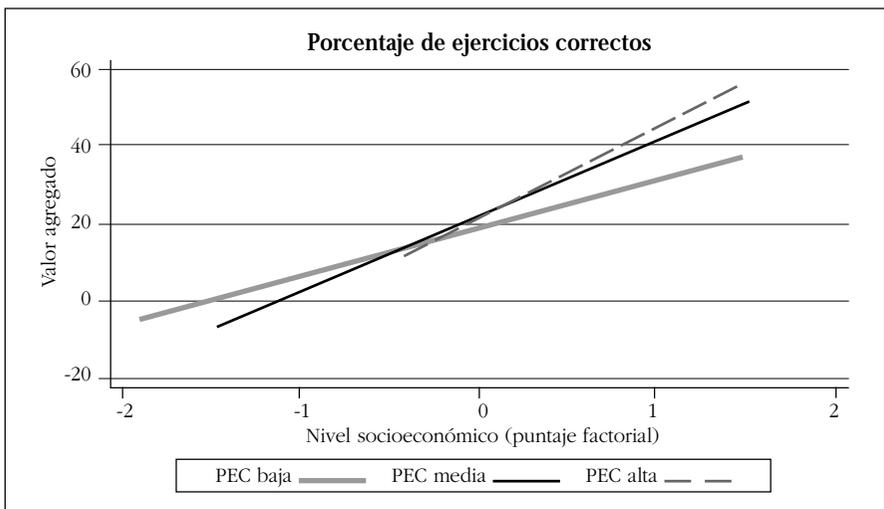


¹⁰ Una forma de identificar visualmente las interacciones significativas es el hecho de que en las figuras las líneas se crucen de manera notable.

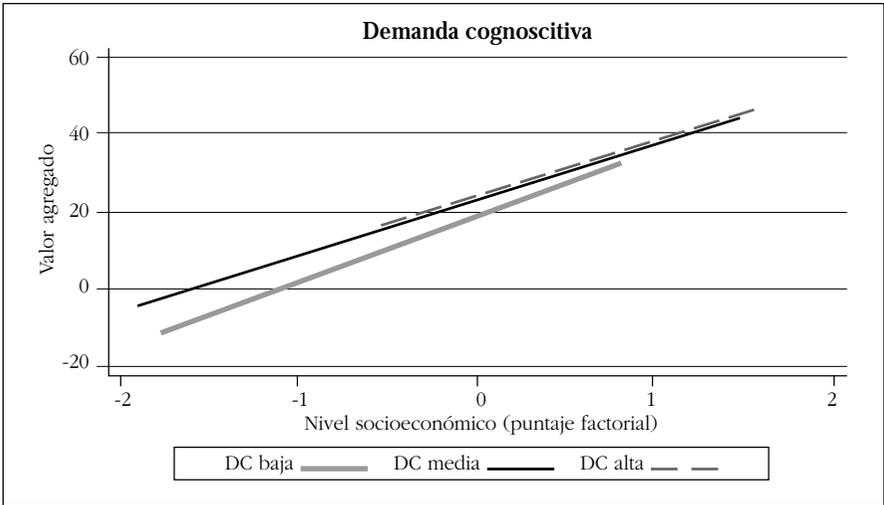
alto tienen valores agregados en rendimiento más altos que los de menores NSE cuando los ejercicios resueltos son mayores (línea punteada). Estas diferencias no son notables o incluso son inversas en los NSE más bajos. En otras palabras, son los estudiantes de mayor NSE los que más se benefician en el rendimiento al resolver más ejercicios; cuando el NSE es relativamente bajo, el peso de los ejercicios resueltos es menos relevante.

La interacción entre ejercicios correctos y nivel socioeconómico fue significativa en el Cuadro 17. En el Gráfico 9 se puede apreciar que en los niveles socioeconómicos más altos el beneficio se da para los que tuvieron niveles altos y medios de ejercicios correctos. En los niveles socioeconómicos más bajos, las ODA no tienen mayor relevancia (incluso hay un cierto mayor valor agregado para el grupo de ODA baja).

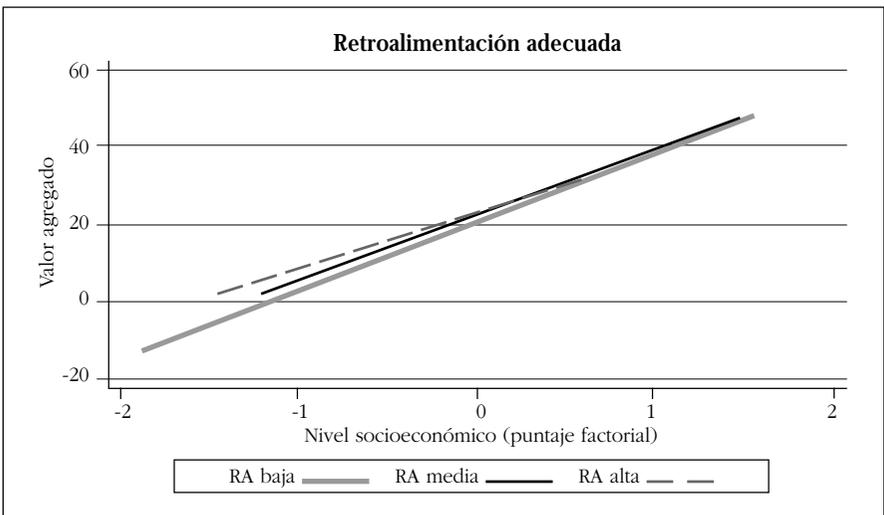
Gráfico 9. Interacción de porcentaje de ejercicios correctos (PEC) y NSE



La interacción entre demanda cognoscitiva y NSE no fue significativa en el Cuadro 17. Por tanto, no sorprende que en el Gráfico 10 no se note mayor interacción entre el NSE y la demanda cognoscitiva. En otras palabras, la demanda cognoscitiva tendría un efecto uniforme y beneficioso en el rendimiento de cualquier grupo socioeconómico (tal vez incluso más notable en el NSE bajo, aunque no es estadísticamente diferente del que se observa en el NSE alto).

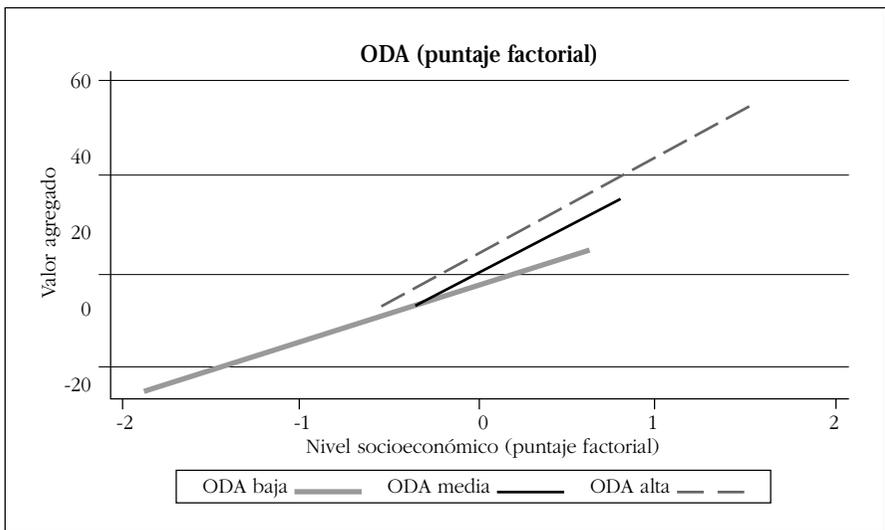
Gráfico 10. Interacción de demanda cognoscitiva (DC) y NSE

La retroalimentación no tuvo una interacción con el nivel socioeconómico en el Cuadro 17. El Gráfico 11 muestra este resultado.

Gráfico 11. Interacción de retroalimentación adecuada (RA) y NSE

En cuanto a la interacción entre la variable que resume los cuatro indicadores de ODA y el NSE se observa que existe una relación positiva y significativa (ver el Cuadro 17), de igual forma a la observada en los gráficos 8 y 9. Este dato es importante pues la variable ODA expresa la tendencia del conjunto de variables, y la conclusión apoya el resultado general de que a mayor NSE, mayor es el beneficio de las ODA altas en el aprendizaje escolar.

Gráfico 12. Interacción de ODA (puntaje factorial) y NSE



6. Discusión

La presente investigación estuvo orientada a analizar el impacto de las oportunidades de aprendizaje sobre el rendimiento, definido como valor agregado (diferencia de rendimiento entre inicios y fines del año escolar). El análisis se realizó para estudiantes de tercero y cuarto grados de primaria en 20 centros educativos públicos de Lima y Ayacucho. La muestra se dividió en tres NSE, de acuerdo con las características promedio de los estudiantes de cada aula. No se puede hablar en este caso de pobreza absoluta, sino de niveles relativa-

mente mayores o menores de esta. Los estudiantes más pobres se congregaron en aulas en zonas rurales de Ayacucho, como sería de esperar dadas las estadísticas nacionales sobre pobreza (por ejemplo, INEI 2000).

El análisis de diferencias en rendimiento entre inicio y fin de año muestra que para el grupo de NSE relativamente bajo casi no hay crecimiento, mientras que para los dos superiores hay un incremento notable (sobre todo en el NSE más alto). Esta es la primera constatación empírica en el Perú de que tengamos noticia de que las diferencias socioeconómicas en el rendimiento observadas a menudo en las evaluaciones del rendimiento no se mantienen constantes sino que se van profundizando de inicio a fines del año escolar. Esto sugiere que el sistema educativo público no estaría ayudando a disminuir las diferencias socioeconómicas de entrada entre los estudiantes, sino que las estaría incrementando. No pensamos que lo anterior sea resultado de un plan, sino lo contrario: hay una notable ausencia de programas para apoyar a los estudiantes que tienen mayores dificultades con el aprendizaje escolar¹¹.

¿Qué podría ayudar a cambiar esta situación? Como se reseñó en la revisión de la literatura internacional, existe abundante evidencia acerca de la asociación positiva entre las oportunidades de aprendizaje y el rendimiento escolar. El presente estudio analizó cuatro variables de oportunidades de aprendizaje, a partir de la codificación de todos los ejercicios y problemas resueltos por los estudiantes en sus cuadernos y cuadernos de trabajo. Los resultados mostraron que:

a) *Cobertura del currículo*: la mayor cantidad de ejercicios que resuelven los estudiantes son de números y numeración. Este es un resultado que se observó también en sexto de primaria en otro estudio (Cueto *et al.*, 2003) y en las evaluaciones nacionales de 1998 y 2001¹². Se puede considerar, por lo tanto, que este es un hallazgo bastante sólido de la incipiente literatura peruana sobre oportunidades de aprendizaje. Esto, hasta cierto punto, no debería sorprender, dado el número de capacidades en el currículo sobre este tema. Lo interesante

¹¹ La asociación entre NSE y rendimiento en el Perú ha quedado clara en muchos estudios; véase, por ejemplo, Cueto y Rodríguez, 2003.

¹² Véase Galindo, 2002, y Zambrano, 2002; ambos estudios se hicieron sobre la base de auto reportes de los docentes.

es que el énfasis en este tema deja poco espacio para aspectos relativamente novedosos como medición y estadística. En algunas escuelas, los estudiantes no llegan a resolver más que una docena este tipo de ejercicios, por lo que cabe la pregunta de cuánto llegan a aprender. El análisis mostró también claras diferencias entre aulas de diferentes NSE: los del nivel más bajo resuelven alrededor de mil ejercicios de matemática menos al año que sus pares del grupo medio, que a su vez resuelven menos ejercicios que los del grupo alto (aunque en este caso la diferencia no es tan marcada). Al interior de las aulas, los estudiantes identificados por los maestros como de más bajo rendimiento resuelven menos ejercicios que sus pares con mejor rendimiento en los mismos salones.

b) *Demanda cognoscitiva*: la mayor parte de los ejercicios resueltos por los estudiantes pertenecen a los niveles *conocer los conceptos y los procedimientos, usar los conceptos y solucionar problemas rutinarios*. Muy pocos problemas fueron clasificados en el nivel de *razonar*. Este resultado es también bastante sólido, en la medida en que confirma las conclusiones del estudio de Cueto *et al.* (2003), a pesar que en este estudio se usó otra taxonomía de demanda cognoscitiva. Sumando este resultado y el anterior, es posible imaginar los cuadernos de los estudiantes: muchas páginas dedicadas a resolver ejercicios de las cuatro operaciones básicas, es decir, a repetir procedimientos de manera más bien mecánica. A diferencia de las otras variables de ODA, en el caso de demanda cognoscitiva no existe mayor diferencia entre estudiantes de diferentes NSE. Por otro lado, los cuadernos de trabajo analizados también corresponden a los niveles más bajos de demanda cognoscitiva; así, se podría decir que los docentes tienen relativamente pocos modelos sobre la base de los cuales enseñar a los estudiantes a razonar matemáticamente. Al interior de los salones de clase, no hay mayor diferencia en el nivel cognoscitivo de los ejercicios que resuelven los estudiantes de alto y bajo rendimiento.

c) *Respuestas correctas*: se encontró que la mayoría de ejercicios resueltos por los estudiantes en sus cuadernos y cuadernos de trabajo tenía respuestas correctas, pero había diferencias entre aulas de diferentes niveles. Los errores eran más probables en las aulas de NSE bajo (es decir, en estas aulas se hacen menos ejercicios y están mal con mayor probabilidad).

d) *Retroalimentación del docente*: menos de la mitad de los ejercicios tiene alguna marca del docente, pero estas son más probables en aulas de

NSE medio y alto. Se analizó también si la retroalimentación era general (para un grupo de ejercicios) o específica (para un ejercicio en particular). En las aulas de NSE bajo la retroalimentación más probable es la específica, mientras que en los otros niveles es más probable que sea general. Esto se podría deber a que los salones de NSE más bajo tienen menos estudiantes y, por tanto, los docentes se toman el trabajo de mirar los ejercicios uno por uno. Finalmente, se encontró que entre 11% y 17% de la retroalimentación brindada por los docentes es equivocada (es decir, escribir “bien” para un ejercicio mal hecho o viceversa). No se encontraron mayores diferencias entre NSE al respecto. Al interior de los salones de clase se encontró que los estudiantes de alto rendimiento recibían retroalimentación con mayor probabilidad que los de bajo rendimiento.

Dado que se tenían datos de inicio y fin del año en los mismos temas, y que se tenía datos de las oportunidades de aprendizaje durante el año, se calculó la contribución de las ODA al incremento en los puntajes. Anteriores estudios en el Perú¹³, han mostrado que en estudios longitudinales, el crecimiento en rendimiento se explica, principalmente, por el puntaje en la prueba inicial. Es decir, los que aprenden más son los que más sabían originalmente. Aun controlando por este efecto, se encontró que la demanda cognoscitiva es una variable poderosa para explicar el incremento de rendimiento (es decir, mientras más ejercicios de niveles altos de demanda cognoscitiva se resuelvan durante el año, mayor será el incremento en los puntajes). Este resultado es muy similar al reportado en Cueto *et al.* (2003), que encontró la misma asociación. Ello, a pesar de que, como se vio antes, los niveles de demanda cognoscitiva son relativamente bajos en los ejercicios resueltos por los estudiantes. Adicionalmente, es interesante notar que en una muestra de estudiantes en EE.UU., Newmann *et al.* (2001) también encontraron que el nivel de demanda cognoscitiva de los ejercicios resueltos por los estudiantes estaba asociado con el rendimiento en pruebas estandarizadas. Así, si consideramos la literatura nacional e internacional sobre las ODA, de todas las variables analizadas aquí, parecería que el nivel de de-

¹³ Por ejemplo, Cueto (2004).

manda cognoscitiva es la que tiene mayor poder explicativo sobre el rendimiento. La hipótesis, por tanto, para futuros estudios es que si se incrementaran los niveles de demanda cognoscitiva mejorarían aun más los puntajes de los estudiantes. Para ello, sin embargo, se requerirían seguramente políticas que involucrasen una revisión de los actuales textos escolares y de los programas de formación y capacitación de docentes.

En el análisis de todos los ítems fue positivo el número de ejercicios resueltos por los estudiantes en la explicación del incremento (es decir, a más ejercicios mayor rendimiento). Este resultado no se halló en el análisis de Cueto *et al.* (2003), por tanto merecería ser replicado. Por un lado, es obvio que el dominio de cualquier habilidad requiere de práctica (es decir, resolver más ejercicios) pero, por otro, el tipo de ejercicios puede tener un peso decisivo (es decir, no debería importar tanto el número de ejercicios como su nivel de demanda cognoscitiva).

En el actual análisis no se encontró relación entre el porcentaje de ejercicios correctos y el incremento en el rendimiento. Este resultado es similar al reportado por Cueto *et al.* (2003), por lo que no parecería importante analizar esta variable en el futuro.

El presente análisis no encontró relación entre la retroalimentación correcta del docente y el incremento en el rendimiento. El estudio de Cueto *et al.* (2003) sí encontró una relación, por lo que será importante confirmar en nuevos estudios si existe tal relación o en qué contextos se encuentra (como se dijo antes, el diseño y muestra del presente estudio y el de Cueto *et al.*, 2003, son diferentes, aunque comparten varias características, como las variables de ODA).

Cuando se combinan las variables de ODA estadísticamente (en un puntaje factorial) invariablemente se encuentra una relación positiva con el incremento en el rendimiento. Este resultado también confirma el encontrado por Cueto *et al.* (2003).

En el presente estudio también se analizó la interacción entre las variables de oportunidades de aprendizaje y nivel socioeconómico. Los resultados muestran una interacción entre ejercicios resueltos, ejercicios correctos

y la variable global de ODA con NSE en la explicación del aprendizaje de matemática a lo largo del año. En otras palabras, si bien hay un efecto principal de las variables de ODA mencionadas antes sobre el aprendizaje, el efecto no es uniforme sino que se modifica de acuerdo con el NSE del estudiante (los más pobres se benefician menos de ODA más altas). Este es un resultado en principio desalentador pues reafirma lo que han mostrado muchos otros estudios: es muy difícil romper el ciclo de pobre rendimiento educativo (y de pobreza en general) con intervenciones puramente educativas. Sin embargo, pensamos que es un resultado que merece mayor análisis, ya que podría explicarse por la relativa baja variabilidad de las cuatro variables de ODA en los niveles socioeconómicos bajos (que como se recordará se circunscriben en el presente estudio básicamente a contextos rurales). Habría que complementar el presente resultado además con datos de observaciones directas de aula en diversos contextos. Las interacciones encontradas en el presente estudio entre ODA y NSE forman parte de lo más novedosos del estudio y merecerían ser replicadas.

En resumen, pensamos que el presente estudio y los anteriores en esta línea señalan la importancia de las oportunidades de aprendizaje como variables explicativas del rendimiento escolar. De ser cierto, habría que pensar en intervenciones que busquen incrementar las ODA, sobre todo en lo que se refiere a elevar los niveles de demanda cognoscitiva de los ejercicios que enseñan y aprenden los estudiantes. Este no sería una tarea fácil, ya que las aulas están básicamente orientadas a resolver problemas que requieren niveles básicos de cognición (como recordar definiciones y aplicar procedimientos de manera mecánica).

Lo más saltante del estudio, sin embargo, es posiblemente el hallazgo de que la escuela pública peruana no estaría ayudando a disminuir las diferencias de entrada entre grupos socioeconómicos, sino todo lo contrario. Esto convierte al sistema público peruano en un sistema esencialmente injusto. Por lo tanto, cualquier intervención para mejorar el rendimiento de los estudiantes no se debería hacer con el criterio de igualdad, sino de apoyo especial para los estudiantes que presentan mayores dificultades (que como se ha visto en el presente estudio, y en muchos otros, provienen, principalmente, de las zonas de mayor pobreza).

Referencias bibliográficas

- Ames, P. (2001). *¿Libros para todos? Maestros y textos escolares en el Perú rural*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Banco Mundial (1999). "Peru Education at a Crossroads. Challenges and opportunities for the 21st century (Vol I)". Informe No. 19066-PE. Washington DC: Banco Mundial.
- Benavides, M. (2002). "Para explicar las diferencias en el rendimiento en matemáticas de cuarto grado en el Perú urbano: Análisis de resultados a partir de un modelo básico". En J. Rodríguez & S. Vargas (Eds.), *Análisis de los resultados y metodología de las pruebas CRE-CER 1998*. Documento de Trabajo 13. MECEP-Ministerio de Educación, pp. 83-108.
- Cervini, R. (2001). "Efecto de la 'oportunidad de aprender' sobre el logro en matemáticas en la educación básica argentina", *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 3(2). Consultada en <http://77redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-cervini.html>
- Cueto, S. (2004). *Factores predictivos del rendimiento escolar, deserción e ingreso a educación secundaria en una muestra de estudiantes de zonas rurales del Perú*. Education Analysis Archives, 12 (35). Disponible en <http://epac.asu.edu/epaa/v12n35/>.
- Cueto, S., C. Ramírez, J. L. y O. Pain (2003). "Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemática en una muestra de estudiantes de sexto grado de primaria de Lima". Documento de Trabajo 43. Lima: GRADE.
- Cueto, S. J. Rodríguez (2003). "Estudios empíricos sobre determinantes del rendimiento escolar en el Perú", en CAB y CIDE (Editores). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica* (pp. 419-450). Bogotá: Convenio Andrés Bello y Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Cueto, S. y W. Secada (2001). "Mathematics Learning and Achievement in Quechua, Aymara and Spanish by Boys and Girls in Bilingual and Spanish Schools in Puno, Peru". Reporte preliminar de investigación para el Banco Mundial.

- Galindo, C. (2002). “El currículo implementado como indicador del proceso educativo”, en J. Rodríguez y S. Vargas (Eds.) *Análisis de los resultados y metodología de las pruebas CRECER 1998* (pp.13-38). Documento de Trabajo 13. Lima: MECEP–Ministerio de Educación.
- IEA (2003). *TIMSS Assessment Frameworks and Specifications 2003*. 2da edición, Boston: Internacional Study Center.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2000). *Compendios Estadísticos Nacionales*. Lima: INEI.
- LLECE (1998). *Primer Informe del Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Mc Donnell, L. (1995). “Opportunity to Learn as a research Concept and a Policy Instrument”, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17 (3), pp. 305-322.
- Newmann, F., A. Bryk y J. Nagaoka (2001). *Authentic Intellectual Work and Standardized Tests: Conflict or coexistence? Improving Chicago’s Schools*. Chicago, Illinois: Consortium on Chicago School Research.
- PISA (2003) *Literacy Skills for the World of Tomorrow. Further Results from PISA 2000*. Programme for International Student Assessment, OECD-UNESCO. Junio.
- Porter, A. (2002). “Measuring the content of instruction: Uses in Research and Practice”. *Educational Researcher*, 31 (7), pp. 3-14.
- Porter, A. & J. L. Smithson (2001). *Defining, developing and using curriculum indicators. CPRE Research Report RR-048*. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education.
- Reimers, F. (2000). (Ed). *Unequal Schools, Unequal Chances. The Challenges to Equal Opportunities in the Americas*. Cambridge, EE.UU: The David Rockefeller Center Series on Latin American Studies, Harvard University.
- Secada, W., S. Cueto y F. Andrade (2003). “Opportunity to Learn Mathematics among Aymara, Quechua and Spanish Speaking Rural and Urban, Fourth

- and Fifth Graders in Puno, Peru”, en L. Burton (Ed.), *Which Way Social Justice in Mathematics Education?*. Westport, CT: Greenwood Publishing, pp. 103-132.
- UMC y GRADE (2001a). “Análisis de ítemes de las pruebas CRECER 1998. Resultados de lógico-matemática en cuarto grado de primaria”, *Boletín UMC 10*. Lima: Ministerio de Educación.
- UMC y GRADE (2001b). “Análisis de ítemes de las pruebas CRECER 1998. Resultados de lógico-matemática en sexto grado de primaria”, *Boletín UMC 13*. Lima: Ministerio de Educación.
- UMC y GRADE (2001c). “El Perú en el primer estudio internacional comparativo de la UNESCO sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercer y cuarto grado”, *Boletín UMC 9*. Lima: Ministerio de Educación.
- W., Doug y M. A. Somers (2001). *Schooling outcomes in Latin America*. New Brunswick: Canadian Research Institute for Social Policy at the University of New Brunswick y LLECE.
- Zambrano, G. (2002). “Las oportunidades de aprendizaje en lógico matemática: Un estudio para cuarto grado de primaria”, en www.minedu.gob.pe/mediciondelacalidad/2003/pdfs_nac/inf04_oda_logico_mate_4to_prim.pdf

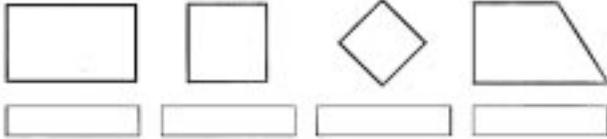
Anexo 1. Ejemplos de ejercicios extraídos de cuadernos de trabajo y cuadernos de los estudiantes por nivel cognoscitivo

Nivel 1: Conocer los conceptos y los procedimientos

Ejemplo 1:

En este ejercicio se demanda al estudiante evocar la definición del cuadrilátero y sus características. De esta manera podrá asignar a cada figura un nombre según el tipo de cuadrilátero.

Escribo el nombre de los cuadriláteros siguientes:

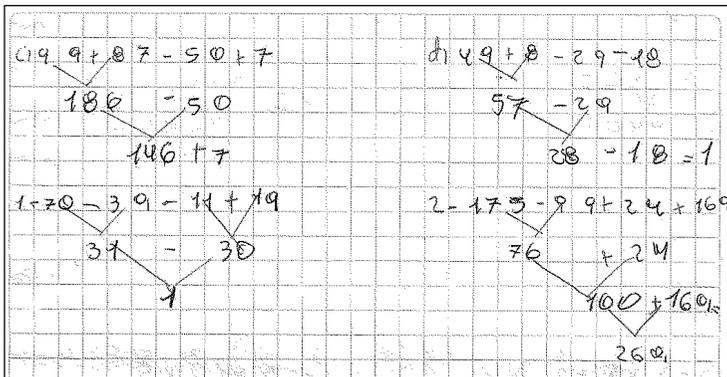


Material:	Cuaderno de Trabajo (OTL4R1)
Grado:	Cuarto
Aspecto:	Geometría
Subnivel de demanda cognoscitiva:	Evocar (1.1)

Ejemplo 2:

La demanda cognoscitiva que requiere el estudiante para resolver las operaciones combinadas presentadas es conocer y aplicar procedimientos algorítmicos de la suma y la resta y obtener un resultado, así como las reglas específicas de ejercicios donde se presentan consecutivamente.

Material:	Cuaderno
Departamento:	Lima
Grado:	Tercero



Aspecto:

Numeración

Subnivel de demanda cognoscitiva:

Computar (1.3)

Nivel II: Usar los conceptos

Ejemplo 1:

Este ejercicio demanda al estudiante que clasifique cuerpos geométricos en dos grupos (poliedros y no poliedros) de acuerdo con características comunes.

Selecciona objetos que estén a mano alrededor y que tengan formas parecidas a las de estos cuerpos geométricos.
 ¿CÓMO PODRÍAMOS USARLOS?

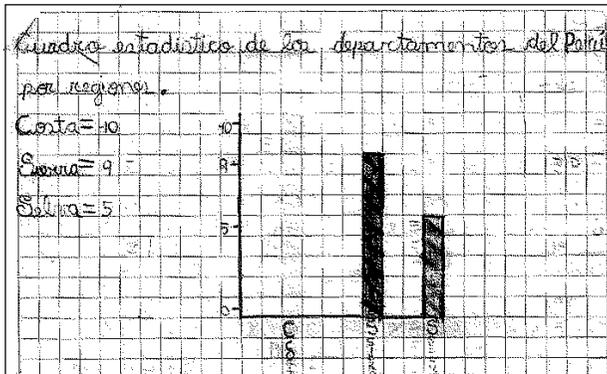
Clasifica estos objetos que tienen formas parecidas a las de estos cuerpos geométricos.
 ¿CÓMO LOS USARÍAMOS?

Poliedros	No poliedros
$C, f, n,$ e, d, l	$a, h, g, b,$ i, k, j, m

Material:	Cuaderno de trabajo (Aprendemos Matemática-MED)
Grado:	Cuarto
Aspecto:	Geometría
Subnivel de demanda cognoscitiva:	Clasificar (2.2)

Ejemplo 2:

La demanda cognoscitiva es *mostrar* información matemática en un diagrama estadístico, en este caso, en un gráfico de barras indicando la cantidad de departamentos que hay en cada región: costa, sierra y selva.



Material:	Cuaderno
Departamento:	Lima
Grado:	Tercero
Aspecto:	Estadística
Subnivel de demanda cognoscitiva:	Representar (2.3)

Nivel III: Solucionar problemas rutinarios

Ejemplo 1:

En este ejercicio se le demanda al estudiante generar un *modelo*, es decir, una ecuación o expresión numérica de suma y resta apropiada para cada afirma-

ción. Esto permitirá plantear una pregunta problemática y luego aplicar procedimientos algorítmicos para solucionarla.

Escribe la expresión numérica que corresponde a cada situación, formula una pregunta y resuelve los problemas.

<p>• Teresita tiene huevos y se le rompieron 8. Ahora le quedan 4.</p> $x - 8 = 4$	<p>• Mi papá me regaló 5 nuevos soles y ahora tengo 28 nuevos soles.</p> $x + 5 = 28$
--	---

Material:	Cuaderno de trabajo (Aprendemos Matemática-MED)
Grado:	Cuarto
Aspecto:	Numeración
Subnivel de demanda cognoscitiva:	Modelar (3.2)

Ejemplo 2:

La demanda cognoscitiva de este ejercicio es tener la habilidad de *seleccionar* el dato faltante y solucionar el problema matemático rutinario presentado. El estudiante tiene que conocer y aplicar los procedimientos algorítmicos para poder detectar que hace falta un dato para resolver los problemas presentados.

Identifico que datos le faltan a cada problema.

Hector compra 320 huevos y
 Datos que falta: Falta la pregunta

2- Santiago come 4 docenas de pan con pollo y le sobraron a Juan.
 ¿Cuántos panes con pollo le quedan?
 Datos que falta: Falta saber cuántos panes comió Juan.

Material:	Cuaderno
Departamento:	Lima
Grado:	Tercero
Aspecto:	Numeración
Subnivel de demanda cognoscitiva:	Seleccionar (3.1)

Nivel IV: Razonar

Ejemplo 1:

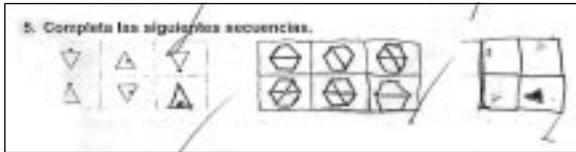
En el siguiente ejercicio se le demanda al alumno el desarrollo de argumentos matemáticos convincentes para *justificar* o probar el enunciado que se emita a partir de información relevante, siendo en este caso el puntaje mínimo que el alumno considere en el juego.



Material:	Cuaderno de Trabajo (Aprendemos Matemática-MED)
Grado:	Tercero
Aspecto:	Numeración
Subnivel de demanda cognoscitiva:	Justificar/Probar (4.8)

Ejemplo 2:

El siguiente ejercicio demanda al estudiante hallar primero el patrón de la sucesión y luego *generalizarlo*, es decir, aplicarlo a todo el ejercicio para poder encontrar la figura que sigue.



Material:

Cuaderno

Departamento:

Lima

Grado:

Cuarto

Aspecto:

Geometría

Subnivel de demanda cognoscitiva:

Generalizar (4.4)

Currículo y equidad de género en la primaria: Una mirada desde el aula

Estudio realizado en tres escuelas estatales de la ciudad Lima¹

Giuliana Espinosa

1. Introducción

En las últimas décadas nuestro país ha realizado un notable avance hacia la equidad de género en el ámbito educativo. Así lo demuestra el análisis de la evolución de indicadores estadísticos del sistema escolar, donde se aprecia que la brecha de género en aspectos como acceso, permanencia y promoción prácticamente se ha cerrado en primaria, mientras que en secundaria se ha reducido de manera significativa. Esto ha llevado a que los niveles de escolaridad de la población estén tendiendo a equipararse en el país para toda la población menor de 20 años².

Respecto de los indicadores de calidad del sistema, las últimas evaluaciones nacionales de rendimiento, realizadas por el Ministerio de Educación, han identificado algunas diferencias significativas por género en el logro académico alcanzado en las áreas de matemática y comunicación. Aunque dichas diferencias no aparecen de manera sistemática en todos los grados evaluados y ni en todas las

¹ La investigadora agradece de manera especial a Marielena Zavala y Alex Ríos por el trabajo y compromiso que han mostrado con esta investigación en todo momento. Agradece también a Tania Pacheco, Alberto Torreblanca y Angélica Montané por su apoyo en la construcción de los instrumentos de evaluación del rendimiento; a Martín Benavides y Liliana Miranda por sus valiosos comentarios y por el apoyo ofrecido en las diferentes fases del proyecto. Finalmente, agradece y dedica esta investigación a todos los directivos, docentes y estudiantes que con su cooperación y buena disposición hicieron posible la realización de la misma.

² Guadalupe y Miranda, 2001.

evaluaciones realizadas, los resultados sugieren que existe una tendencia a que los varones rindan mejor en matemática y las mujeres en comunicación³.

Resultados similares han sido encontrados en estudios internacionales. Por ejemplo, la prueba PISA 2000-2001⁴, que evaluó aptitudes para la vida en estudiantes de 15 años en más de 40 países del mundo, encontró que en 15 de los países participantes los estudiantes varones obtuvieron promedios significativamente más altos en la escala de aptitud para la matemática (en el resto de países las diferencias en esta escala no fueron significativas), mientras que las mujeres de todos los países que participaron en dicho estudio obtuvieron promedios significativamente más altos en la escala de aptitud para la lectura, a excepción de Perú e Israel donde las diferencias no fueron significativas⁵.

Asimismo, otro estudio internacional realizado en 35 países del mundo sobre lectura en cuarto grado de primaria ha arrojado resultados contundentes: en todos los países participantes las niñas rindieron significativamente mejor que los niños en la escala de lectura aplicada (Ogle *et al.*, 2003). Estos resultados aparecen asociados a los tipos de motivación e intereses que expresan hombres y mujeres respecto de las asignaturas evaluadas; así, en el caso de PISA 2000-2001, se encontró que en la mayoría de los países, las mujeres tienden a expresar alto interés por la lectura y poco interés por las matemáticas, mientras que con los varones sucede lo contrario⁶.

Los resultados mencionados sugieren que persisten algunas diferencias de género importantes en los logros educativos y en los tipos de motivación expresados por varones y mujeres. Pese a ello, se percibe que, en términos generales, al menos en los sistemas educativos que han participado de estos estudios, se han visto significativamente reducidas o eliminadas las tradicionales desventajas de las mujeres en los resultados de aprendizaje. Incluso se

³ UMC-GRADE, 2001; Espinosa y Torreblanca, 2002.

⁴ Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (en inglés, Programme for International Student Assessment).

⁵ OCDE / UNESCO-UIS, 2003.

⁶ *Ibíd.*

plantea que es necesario, a la luz de los resultados mostrados por evaluaciones como PISA, que la agenda de equidad de género incorpore el tema de la desventaja de los varones en el área de comunicación.

En materia de marco curricular y normativo, el Perú también acusa avances en lo que a equidad de género se refiere: el sistema educativo ha incorporado en su discurso la necesidad de favorecer desde las aulas la igualdad de oportunidades. La estructura curricular de primaria, por ejemplo, propone trabajar el tema de género como contenido transversal. El diseño curricular de la nueva secundaria, por su parte, establece, dentro del área de desarrollo social, el trabajo directo de contenidos vinculados con el tema de género, estereotipos y discriminación. Además, sugiere el trabajo en clase de temas como “la mujer en la historia peruana” abordando aspectos como su invisibilidad histórica, su situación jurídica y política, los movimientos y organizaciones de mujeres, entre otros.

Sin embargo, pese a que el marco curricular y los estudios mostrados ofrecen información alentadora respecto de la evolución de nuestro sistema educativo hacia la búsqueda de una mayor igualdad de género, Stromsquist (2003), en el análisis que realiza sobre las políticas educativas de nuestro país, señala que estos esfuerzos no han estado debidamente articulados.

Adicionalmente, más allá de la normativa, algunos estudios cualitativos han puesto de manifiesto que otros aspectos menos explícitos, como las creencias de los y las docentes respecto de los roles de género, median entre el discurso y la práctica, generando una suerte de mensaje paralelo, y a veces incluso contradictorio, con las intenciones de equidad explicitadas oficialmente⁷.

Según Sadker y Sadker (1982)⁸, los estudios realizados sobre el tema de currículo con relación a las diferencias de género han detectado seis sesgos principales en los espacios educativos:

- a) El sesgo lingüístico: supone la utilización mayoritaria del género masculino para referirse a ambos sexos. En contraposición a este tipo de

⁷ Tovar, 1998.

⁸ Citado en Marchesi y Martín, 1998.

sesgo se propone el uso de un lenguaje inclusivo en el que hombres y mujeres estén realmente representados y representadas.

- b) El estereotipo: supone la incorporación de estímulos que refuerzan los estereotipos de género en los materiales didácticos y libros de texto. Tales como la asociación de figuras femeninas y masculinas a determinados tipos de ocupaciones, actividades o juegos, o a determinadas características de comportamiento.
- c) La invisibilidad: el papel de la mujer en el desarrollo científico, la historia, las ciencias sociales o el arte apenas ha sido recogido en comparación con la presencia protagónica que se le ha dado a los hombres, generando una suerte de invisibilidad de la mujer en el entendimiento de la naturaleza y desarrollo de la humanidad.
- d) El desequilibrio: es el tipo de sesgo que privilegia el punto de vista masculino y margina u olvida otras alternativas que ayudarían a recoger la contribución de las mujeres. Este problema fue observado por Sadker y Sadker (1982) en el diseño de los materiales curriculares.
- e) La irrealidad: es decir, la visión de la situación familiar tradicional, en la que se considera la pareja formada por un hombre y una mujer y sus hijos, desconociendo variaciones importantes y cada vez más frecuentes de este modelo, como son las familias monoparentales o las familias sin hijos. La forma tradicional de ver a la familia está fuertemente asociada a una distribución estereotipada de roles dentro de ella, donde las mujeres son las que se ocupan de las tareas domésticas y los hombres son los encargados de buscar el sustento fuera de casa.
- f) La fragmentación: la presencia de las mujeres en los materiales curriculares, de acuerdo con Sadker y Sadker (1982), suele aparecer en muchas ocasiones como un añadido al texto básico sin que ello suponga una integración real a su estructura.

La investigación de Sadker y Sadker se realizó sobre la base de análisis de materiales curriculares. Sin embargo, existe evidencia empírica de que esta transmisión de estereotipos no solo se da desde los materiales educativos, sino que se introduce en la propia interacción pedagógica. En una investigación

realizada en nuestro medio, Tovar (1998) encontró que muchas veces el tipo de participación estimulada en las clases refuerza algunos estereotipos de género.

En la línea de ahondar en el entendimiento de este tipo de fenómenos es que se plantea la presente investigación cuyo objeto se formula a continuación.

2. Objeto del presente estudio

Dado el papel innegable de la escuela como agente socializador, introducirse en los procesos que se desarrollan en ella es de particular relevancia para entender los mecanismos de reforzamiento o, por el contrario de cambio, de actuales inequidades sociales como las desigualdades de género.

Este estudio se planteó con el objeto central de retratar el manejo del tema de género desde la dinámica del aula como escenario en el que tienen lugar las principales interacciones didácticas entre estudiantes y docentes. Sin embargo, tal como señala Ogbu (1981), aunque las interacciones didácticas más relevantes se dan en dicho espacio, lo que sucede dentro del aula no puede entenderse aislado de su contexto inmediato, que es la escuela, ni del contexto sociocultural al que, a su vez, esta última pertenece. Por esta razón, se consideró relevante desde el planteamiento del estudio, el análisis de procesos vinculados a la institución educativa en su conjunto, así como la interpretación de la información obtenida considerando las características socioculturales de la población atendida por cada una de las instituciones participantes.

Por otro lado, en este tipo de investigaciones, el carácter formativo de la institución educativa conduce naturalmente a centrar gran parte de la atención en el proceso pedagógico, en lo que se enseña y en lo que se aprende. Lo que se enseña, en teoría, debería responder, a su vez, a lo que se programa o se busca enseñar, es decir, a la intención educativa.

Así, se esperaría, en términos ideales, consistencia entre las intenciones educativas, el desarrollo de las clases y los aprendizajes alcanzados por estudiantes varones y mujeres. Si esta relación fuese así de perfecta, para favore-

cer un aprendizaje determinado bastaría con programarlo adecuadamente. Ergo, para desarrollar una conciencia de equidad de género, sería suficiente tener explicitado tal objetivo en una programación bien hecha.

Sin embargo, pese a que es indudable que una adecuada programación ayuda, sería ingenuo pensar que la relación entre esta y los aprendizajes de los estudiantes es directa y transparente. Por ejemplo, es de central importancia la capacidad de los docentes para desarrollar la compleja tarea de enseñar y el manejo que tienen de los contenidos que han de ser desarrollados en las sesiones de aprendizaje. También existe la posibilidad de enseñar contenidos no programados, que pueden incluso estar en abierta contradicción con las intenciones explicitadas oficialmente. Así, la interacción didáctica está mediada por procesos muy complejos, vinculados también con dimensiones menos explícitas como pueden ser las creencias y valores de los actores que forman parte de ella.

Para abordar esta dimensión menos explícita que acompaña al proceso pedagógico, tal vez uno de los constructos de mayor utilidad en investigaciones educativas de carácter etnográfico sea el de “currículo oculto”. Este constructo fue acuñado por W. Jackson para hacer alusión al “significado latente” de los contenidos, tareas e interacciones escolares.

Según este autor, cada estudiante y cada docente deben dominar el currículo oculto para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela. Así, según los hallazgos que Jackson reporta, en una institución regida por la tradición, muchas veces la vida en el aula exige de los estudiantes paciencia, e incluso, resignación: cualidades frecuentemente dispuestas al servicio del mantenimiento del *status quo*.

Considerando la complejidad del proceso descrito y los numerosos elementos que toman parte en él, el marco del presente estudio buscó aproximarse al tratamiento del tema de género desde diferentes planos del currículo: el intencional, el enseñado y el aprendido.

De esta manera, sobre el denominado *currículo intencional*, es decir, sobre lo explícitamente propuesto en términos de objetivos o propósitos educativos sobre este tema se busca responder dos preguntas: i) ¿Cuáles son las intenciones educativas “conscientes” respecto del tema de género? y ii) ¿Cuáles son

las concepciones e ideas de los y las docentes respecto de los roles de género y de la educación sexual? Sobre el *currículo enseñado*, es decir, sobre lo que se enseña independientemente de si estuvo o no programado, se han planteado las siguientes preguntas de investigación: iii) ¿Qué contenidos vinculados con el tema de género son trabajados en las clases? ¿Cómo son abordados dichos contenidos? iv) ¿Qué mensajes verbales relacionados al tema de género transmiten los y las docentes en las clases? y v) ¿Cuáles son los patrones de participación de alumnos y alumnas promovidos en el aula? Finalmente, sobre el *currículo aprendido*, es decir, sobre aquello que se aprende independientemente de si fue o no enseñado, la investigación buscó responder las siguientes preguntas: vi) ¿Cómo son los patrones de rendimiento de estudiantes varones y mujeres en las áreas de comunicación y matemática? vii) ¿Los niveles de popularidad y aceptación social entre pares son similares para estudiantes varones y mujeres? viii) ¿Cuáles son las concepciones sobre los roles de género que tienen estudiantes varones y mujeres? y ix) ¿Existen diferencias entre las preferencias vocacionales de varones y mujeres?

En el análisis de estos planos curriculares se presta especial atención a aquellos contenidos latentes que refuerzan los estereotipos de género, así como a aquellas medidas pedagógicas que, por el contrario, los combaten. Para identificar la presencia de estos sesgos y prácticas, la presente investigación emplea como insumo la clasificación de tipos de sesgos realizada por Sadker y Sadker (1982) a partir de sus estudios sobre el tema de currículo en relación con las diferencias de género reseñada en el apartado anterior.

3. Metodología y características del estudio

La naturaleza compleja de nuestras preguntas de investigación y la poca experiencia acumulada en nuestro medio sobre el tema exigió una aproximación al objeto de estudio principalmente cualitativa, descriptiva y abierta. Por esta razón se tomaron algunos elementos propios de investigaciones etnográficas:

- a) Se buscó lograr una descripción “densa”, es decir, una descripción fiel de la naturaleza del discurso y significado social del tema de género que tiene cada una de las escuelas en estudio (Wilcox, 1982).

- b) Se observaron los procesos escolares en estudio en el espacio físico y psicológico en que se desarrollan cotidianamente, respetando su orden natural, lo que permitió analizar los códigos, relaciones y significados de estos dentro de su contexto.
- c) El análisis y el acopio de información fueron hechos de forma paralela; de acuerdo con los hallazgos, algunas vetas de análisis fueron abandonadas y otras profundizadas.
- d) Se buscó privilegiar el uso de instrumentos cualitativos, como observaciones, entrevistas a profundidad y análisis documental. Sin embargo, también se hizo uso de instrumentos más estructurados, como registro de frecuencias, escalas y pruebas.

3.1. Escuelas participantes

El estudio se situó en tres escuelas de primaria de la ciudad de Lima, la elección de las escuelas fue intencional y respondió a criterios de tamaño y población atendida (ubicación), tal como se muestra en el cuadro siguiente.

Cuadro 1. Características de la muestra

<i>Escuela</i>	<i>Distrito</i>	<i>Ubicación</i>	<i>Turno</i>	<i>Tamaño</i>	<i>NSE</i>
1	Villa el Salvador	Urbano marginal	Mañana	Pequeña	Bajo
2	Miraflores	Urbana	Mañana	Pequeña	Medio
3a	San Juan de Miraflores	Urbana	Mañana	Grande	Medio
3b			Tarde	Grande	Bajo

Los grupos de aula observados y evaluados pertenecían al tercer ciclo de la primaria, es decir, a quinto y sexto grados. En total fueron ocho secciones de sexto grado y cinco secciones de quinto grado.

3.2. Acopio de la información y aplicación de instrumentos

Escalas aplicadas a los estudiantes

La aplicación de escalas a los estudiantes se realizó durante las últimas semanas de noviembre y la primera de diciembre.

Pruebas de rendimiento: Los estudiantes de las secciones estudiadas fueron evaluados con pruebas estandarizadas de rendimiento en las áreas de comunicación y matemática. Dichas pruebas fueron construidas usando una selección de ítems de las pruebas de cuarto y sexto grados empleadas por el Ministerio de Educación en la evaluación nacional del 2001.

Escala sobre concepciones de género: Esta escala fue aplicada de manera colectiva a todos los estudiantes de los grupos de aula que participaron del estudio. Dicha escala formula ideas sobre aspectos vinculados con el tema de género, a las que los estudiantes debían responder “sí” o “no” según estuvieran de acuerdo o en desacuerdo con la idea expresada. Adicionalmente, se preguntó a los estudiantes sobre las carreras que eran para hombres, las que eran para mujeres y qué les gustaría ser de adultos.

Sociograma: A cada estudiante se le solicitó que nombrara por escrito a tres pares con los que preferiría jugar, tres con los que preferiría no jugar, tres con los que preferiría trabajar y tres con los que preferiría no trabajar. En función de estos resultados se pudo identificar a estudiantes aceptados, populares (líderes), rechazados, aislados y controvertidos. Además, se calculó el “índice de aceptación social” de cada estudiante de la siguiente manera:

$$= \frac{(\text{N}^\circ \text{ estudiantes que lo eligen} - \text{N}^\circ \text{ estudiantes que lo rechazan})}{(\text{N}^\circ \text{ estudiantes de la sección que dieron el sociograma})}$$

Escalas aplicadas a docentes

A todos los tutores de aula se les aplicó una escala sobre concepciones de género. Esta escala fue construida y validada para efectos de la presente in-

vestigación. Además de proporcionar información sobre las ideas de los y las docentes respecto del tema de género, permite reconocer en qué medida la explicación de las diferencias de género responde a una concepción social, biológica o religiosa⁹.

Entrevistas semi estructuradas

A estudiantes: Fueron seleccionados de dos a seis estudiantes por sección considerando los puntajes en el sociograma (se procuró entrevistar a los estudiantes más populares y menos populares de cada grupo). Las entrevistas buscaban explorar con mayor profundidad las opiniones de los estudiantes respecto de la problemática específica de género, tanto desde la conciencia de la problemática social referida a este tema, como desde sus experiencias escolares y de aula.

A docentes: Los docentes encargados de las secciones en estudio fueron entrevistados sobre temas vinculados con el comportamiento de sus estudiantes según el sexo de los mismos. Se indagaron, además, posibles sesgos de género en las percepciones de los docentes acerca de sus estudiantes. También se preguntó a los y las docentes cómo debería trabajarse desde la escuela el tema de género.

Al director(a): La persona responsable de la dirección de la institución fue entrevistada con el propósito de obtener información sobre las intenciones educativas de la escuela y sobre el grado en que estas están plasmadas en el proyecto curricular (con especial énfasis en el tema de equidad de género).

Observaciones

Registros anecdóticos de las sesiones de clase: Cada grupo de clase fue observado por lo menos en una ocasión empleando este tipo de registro, que

⁹ Como se apreciará en los resultados, la escala validada no funcionó como se esperaba en el grupo de docentes de la muestra, por lo que se optó por emplear los ítems de la misma usando otras combinaciones para facilitar el análisis y la comunicación de los resultados.

supone anotar todo cuanto acontece durante el periodo de observación. Aunque las observaciones eran abiertas, se intentó observar al detalle la interacción pedagógica entre el docente y los estudiantes. Asimismo, se observaron los contenidos y prácticas metodológicas empleadas por el docente con especial énfasis en aspectos vinculados con el tema de género.

El tiempo del registro no se fijó por anticipado, se empleó más bien “el criterio de saturación”, es decir, cuando se registraban regularidades y ya no obtenían elementos novedosos se culminaba con la observación.

Registros de frecuencia de interacciones: Como parte de una segunda etapa de observaciones se buscó obtener, mediante un registro de frecuencia, la cantidad de interacciones de diferente índole que se daban en clase entre el docente y los estudiantes de cada sexo. Se seleccionaron las clases de lógico matemática y de comunicación integral, debido a que la literatura especializada ha hallado sistemáticamente en estas dos áreas diferencias significativas por género.

Análisis documental

Proyecto curricular: Se realizó el análisis documental de estos documentos para obtener una impresión de las intenciones educativas de la escuela. Además, se buscó elementos vinculados con el trabajo de valores y en especial con el tema de equidad de género en estos.

Cuadernos: Se recogieron los cuadernos de los “buenos” estudiantes (según el docente). Los cuadernos recabados eran de las áreas de comunicación y personal social. Estos fueron empleados para complementar los análisis de lo enseñado en las clases. Se asume que los cuadernos recogen gran parte de lo “dictado” por el profesor¹⁰.

¹⁰ Este supuesto fue confirmado en las observaciones de aula en las que se registró como práctica generalizada y de mayor frecuencia el dictado de contenidos por parte de los docentes.

4. Resultados

4.1. El currículo intencional

Entendemos por currículo intencional de género el conjunto de propósitos educativos que la escuela se plantea de manera explícita respecto del trabajo de este tema en términos de contenidos y de estrategias para abordarlo. Estas intenciones pueden plasmarse en documentos escritos que rigen el actuar educativo del centro o en las verbalizaciones sobre las intenciones educativas realizadas por docentes y directivos.

En el marco de la presente investigación, el recojo de información sobre las intenciones educativas con respecto al tema de género, fue realizado a través del análisis documental de los proyectos curriculares de centro (PCC), y del análisis de contenido de las entrevistas a directores y docentes de cada escuela.

Sobre el PCC, se encontró que las escuelas investigadas no incorporan elementos propios vinculados con la realidad de cada centro, por lo que los documentos, lejos de suponer una adaptación curricular, son copias casi textuales de fragmentos de la estructura curricular básica (ECB).

A pesar de que la ECB sugiere de manera prioritaria el desarrollo de contenidos transversales como educación en población, que incluye aspectos referidos a población, familia y sexualidad, y como derechos humanos, el análisis de los PCC no da evidencia de la intención de trabajar estos contenidos transversales ya que en dichos documentos no se explicita una estrategia de trabajo de estos temas. Sin embargo, al interior del PCC, principalmente en el área de personal social, se pudo identificar competencias y capacidades relacionadas con el tema de equidad de género, todas ellas tomadas de la ECB vigente.

Otra área en la que existen alusiones a temas vinculados con género y familia es el área de formación religiosa, donde se pone énfasis en los valores de la Sagrada Familia y se le reconoce como modelo para la familia del estudiante. Además, entre las capacidades recogidas de la ECB y copiadas en los PPC se propone que el estudiante pueda identificar y admirar las cualidades presentes en la Virgen María como madre de Dios y de todos.

A pesar de que las competencias y capacidades mencionadas aparecen en los proyectos curriculares de los centros, encontramos que los directores reconocen que estos temas no se abordan a veces por falta de tiempo:

“A. ¿Por qué no se ha trabajado el tema de género?”

B. No lo hemos considerado porque la verdad, no se tiene en cuenta, no hay una política para trabajarla. Y el tiempo es tan corto para tocar tantos temas, tantas problemáticas que se suscitan en nuestra sociedad, que se nos ha escapado, no se ha tenido en cuenta...”¹¹.

Cuadro 2. Frecuencia y porcentaje de docentes según las categorías de contenidos de género que tienen intención de trabajar en la escuela

<i>Categorías</i>	<i>Subcategorías</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Sexualidad	Diferencias físicas entre hombres y mujeres	5	35,7
	Relaciones sexuales	2	14,2
	Normas de comportamiento / protocolo	5	35,7
	Familia y autoestima	2	14,2
	Evitación de riesgos	2	14,2
Equidad de género	Igualdad de derechos entre hombres y mujeres	8	57,1

Como se puede observar en el Cuadro 2 la mayoría de los docentes entrevistados sostiene que un contenido que tenía intención de trabajar era el de igualdad de derechos entre hombres y mujeres. De las ocho personas que manifestaron esta intención, seis laboran en el mismo centro educativo. Por otro lado, en la categoría de sexualidad se observa que predomina la intención de trabajar aspectos vinculados con las diferencias físicas y con normas de comportamiento deseables en varones y mujeres.

Entre los mensajes que los docentes dicen haber tratado de transmitir está el de la reciprocidad y respeto mutuo entre varones y mujeres, aunque como se aprecia en la cita siguiente hay docentes que mezclan estos principios con la idea de que cada sexo tiene su espacio:

¹¹ Entrevista a directora.

“Nosotros somos la réplica, la niña y el niño van creciendo, hombre y mujer son complementos y necesita que haya reciprocidad, que haya entendimiento, respeto y que no debe haber abuso total de hombre hacia la mujer, entre los dos tiene que haber comprensión dentro de su naturaleza, la naturaleza es así nadie lo cambia, el hombre está hecho para esto la mujer para esto, su conocimiento es igual al hombre y debe haber respeto mutuo, eso es lo que he tratado de hablar a ello en cuestión de género”¹².

En las intenciones educativas se evidencia cierta mezcla entre el discurso oficial que promueve equidad y las propias ideas de los docentes respecto de lo que debe ser el comportamiento de hombres y mujeres. Por ejemplo, algunos dicen haberse preocupado por trabajar temas de protocolo y normas de buen comportamiento:

“Hemos hablado también de cómo tenía que comportarse una dama, cómo era un caballero. Incluso una fecha les traje un libro de protocolo, me compré, hicimos lectura de algunas partes que me parecían importantes, etc. En ese sentido trabajaba”¹³.

Con respecto a las estrategias para poner en práctica el desarrollo de los contenidos anteriormente señalados refieren el uso de dramatizaciones, videos, concursos, trabajos en grupos mixtos, lecturas, debates. Solo una de las docentes refirió también trabajar el tema de equidad de género ofreciendo un tratamiento igualitario a varones y mujeres, mostrando conciencia de que la organización del trabajo del día a día también es necesaria para lograr la equidad.

En cuanto a los espacios donde los docentes tenían planeado trabajar los contenidos referentes a género, la mitad de ellos señala el espacio de tutoría como el adecuado. Otros espacios mencionados son las áreas de personal social y de ciencia y ambiente; y, en menor porcentaje, el área de formación religiosa tal como se muestra en el cuadro siguiente.

En términos intencionales, la pobreza de las respuestas reflejó que no existe una idea lo suficientemente articulada de lo que significa trabajar y

¹² Entrevista a profesor de sexto grado.

¹³ Entrevista a profesora de sexto grado.

Cuadro 3. Currículo intencional: Espacio de trabajo del tema de género

<i>Área</i>		<i>Porcentaje</i>
En un área específica	Tutoría	51,1%
	Personal social	21,4%
	Ciencia y ambiente	21,4%
	Religión	21,4%
En todas las áreas de manera permanente		14,2%
Cuando el niño lo solicita		14,2%

desarrollar una cultura de equidad de género en la escuela, lo cual explica, entre otras cosas, que la transversalidad que el tema amerita no sea siquiera considerada ni en las entrevistas ni en los PCC. Así, el trabajo se plantea desde el desarrollo de capacidades que aparecen aisladas y con poca o ninguna vinculación entre ellas. Además, la mayoría de los docentes entrevistados no logra integrar el tema de equidad de género con el de sexualidad, probablemente debido a que su visión de sexualidad está orientada más hacia el trabajo de informar sobre aspectos vinculados con los cambios físicos por los que atraviesan sus estudiantes, con el comportamiento sexual y con la prevención de riesgos.

Para complementar la información obtenida de las entrevistas a los docentes se les aplicó una escala con el propósito de indagar sus concepciones respecto del rol que debe cumplir la escuela en el trabajo del tema de género y de los roles y conductas deseables en varones y mujeres, así como sobre aspectos relacionados con el enfoque de educación sexual que se debe asumir. Aunque la escala originalmente buscaba definir tipologías de docentes en función de cuán tradicionales y estereotipadas eran sus concepciones, este objetivo fue abandonado toda vez que varios docentes no mostraron respuestas consistentes por lo que la escala no funcionaba como tal. Pese a ello, el análisis descriptivo de las respuestas a los reactivos por separado es revelador en el sentido de que muestra la presencia de sesgos importantes en algunos de los docentes encuestados.

En el Cuadro 4 se muestran los niveles de acuerdo que los docentes expresaron con relación a las preguntas planteadas en la escala respecto de

Cuadro 4. Docentes: Grado de acuerdo acerca del papel de la escuela frente a los roles de género y la sexualidad

<i>Ideas</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Indiferente</i>	<i>De acuerdo</i>
Es importante que la escuela fomente una actitud positiva hacia la sexualidad.	2	0	7
Si los y las estudiantes tienen inquietudes sexuales, el docente debe propiciar actos de oración y reflexión basados en la moral religiosa.	6	0	3
Los y las estudiantes tienen derecho a recibir información sobre métodos anticonceptivos.	0	0	9
La escuela debe tocar temas de sexualidad con naturalidad y desde los primeros años.	1	0	8
No debe haber temas tabú en la escuela; los y las estudiantes tienen derecho a informarse.	1	0	8
La escuela debe favorecer el respeto a la diversidad sexual.	1	3	5
La finalidad de la educación sexual en la escuela debe ser preparar para el matrimonio y la vida familiar.	3	3	3
La escuela debe fomentar que las niñas sean participativas, críticas y que den su opinión.	2	0	7
Se debe buscar que sean los niños varones los que asuman el liderazgo desde pequeños, puesto que serán ellos los que tendrán que sostener económicamente a sus familias en el futuro.	6	1	2
La sociedad encasilla a hombres y mujeres en roles que la escuela debe combatir.	2	0	7
Si alguna estudiante muestra interés por estudiar una carrera como metal mecánica, el docente debe intentar persuadirla para que opte por otra carrera más acorde con su género.	6	0	3
Se debe exigir académicamente en igual medida tanto a las niñas como a los niños.	2	0	7
El tema de género no debe ser trabajado en la escuela, porque los roles de la mujer y del hombre ya están definidos.	8	0	1
La escuela debe estimular a las niñas para que asuman posiciones de liderazgo.	2	1	6
La escuela debe cuidar que las adolescentes aprendan a ser recatadas y tranquilas para que los hombres las respeten.	2	5	2
La escuela, en el área de orientación vocacional, debe combatir la idea de que existen carreras especiales para cada género.	1	2	6

qué papel debe asumir la escuela para trabajar temas de sexualidad y roles de género.

El cuadro anterior, elaborado sobre la base de nueve registros, muestra acuerdo total entre los docentes encuestados respecto del derecho a la información que tienen los estudiantes sobre temas como métodos de anticoncepción. De similar manera, todos (salvo uno) consideran que la escuela debe tratar con naturalidad y desde los primeros años temas vinculados con la sexualidad. Aceptan, así, el derecho de los estudiantes a informarse.

Sin embargo, el porcentaje de acuerdo se reduce cuando se pregunta si la escuela debe favorecer el respeto a la diversidad sexual, y más aún, las opiniones se polarizan cuando se pregunta sobre el papel de la educación sexual. Aquí la tercera parte se muestra de acuerdo con la idea de que la finalidad de la educación sexual debe ser preparar para el matrimonio y la vida familiar, mientras que otro tercio de los docentes encuestados manifiesta su desacuerdo con esta idea. Un tercio de los encuestados opina también que el docente debe propiciar actos de reflexión basados en la moral religiosa ante conductas o inquietudes sexuales; el resto se manifiesta en contra de esta idea.

Aunque la mayoría está de acuerdo con la idea de que la escuela debe combatir la rigidez de los roles socialmente atribuidos a mujeres y varones, existen dos docentes que manifiestan su desacuerdo con esta idea. De manera similar, las ideas asociadas a brindar oportunidades de liderazgo y participación a las niñas en similar medida que a los niños son aprobadas por la mayoría de los docentes encuestados. Sin embargo, dos docentes están de acuerdo con la idea tradicional de que deben ser los niños quienes asuman el liderazgo pues en el futuro ellos sostendrán económicamente el hogar. También son dos los docentes que manifiestan su desacuerdo frente a la idea de que las niñas deben desarrollar un espíritu crítico y participativo.

Respecto de lo que la escuela debe hacer cuando los estudiantes cometen una trasgresión del rol de género socialmente asignado, encontramos que un tercio de los profesores encuestados considera que si una estudiante muestra interés por un oficio considerado masculino se debe interceder persuadiéndola para que opte por algo más acorde con su género. Ahora bien, una pregunta que va en una dirección similar es la referida al papel de la orientación

vocacional como área en la que se debe combatir la idea de que existen carreras especiales para cada género: en este caso dos docentes se manifestaron en desacuerdo.

Tal vez una de las ideas más radicales planteadas en la escala es aquella que dice que el tema de género no debe ser trabajado en la escuela porque los roles de la mujer y el hombre ya están definidos. Se esperaba que hubiese desacuerdo unánime con esta propuesta; sin embargo, una de las docentes manifestó su acuerdo con esta afirmación.

El cuadro que se presenta en la página opuesta muestra las opiniones de los docentes frente a las ideas planteadas acerca de los roles de varones y mujeres, así como sobre sus rasgos y habilidades.

Las ideas seleccionadas revelan algunos de los sesgos más comunes en cuanto a lo que habilidades y rasgos de cada género se refiere. Como se puede apreciar, la mayoría de los docentes tiende a manifestar su desacuerdo con dichas ideas; sin embargo, en todos los casos algunos docentes no lo hacen. Sorprende, por ejemplo, encontrar a una docente de acuerdo con la idea de que la pasividad de la mujer es innata.

Con respecto a los roles y conductas deseables encontramos que un tercio de los docentes considera que se ve peor en las niñas hablar de forma soez. De la misma manera, un tercio de los encuestados afirma que el hecho de que un niño juegue con muñecas puede expresar un problema de identidad sexual. Pero lo más sorprendente de todo es que solo uno de los nueve encuestados expresa su desacuerdo con la idea de que los hombres no deben llorar. En apartados posteriores observaremos en qué medida algunos de estos sesgos aparecen de manera significativa en altos porcentajes de estudiantes.

Sobre los ámbitos de acción por género hubo un rechazo generalizado a la idea de que la política es cosa de hombres, aunque una docente se manifestó a favor de esta idea. Lo mismo sucede con la idea de que los quehaceres del hogar son asuntos exclusivamente de mujeres: ocho de nueve encuestados se manifestaron en desacuerdo con esta idea tradicional. Donde el rechazo ya no es tan consistente es frente a las ideas que establecen que las mujeres son menos productivas en espacios laborales.

**Cuadro 5. Grado de acuerdo de los docentes
respecto de ideas sobre rasgos, habilidades y roles de género**

<i>Ideas</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Indiferente</i>	<i>De acuerdo</i>
<i>Sobre rasgos y habilidades...</i>			
Los varones por naturaleza son agresivos.	3	4	2
La mujer es más obediente, respeta más las reglas que el varón.	2	4	3
Los brigadieres deben ser hombres porque son los niños los que imponen mejor la disciplina.	7	0	2
La pasividad de la mujer es algo innato y difícil de cambiar.	6	2	1
La mujer es más humana que el hombre.	4	2	3
El varón es mejor para los deportes.	6	1	2
A un empleador le conviene más contratar hombres que mujeres, porque los hombres rinden más.	5	4	0
Las mujeres, por su naturaleza, tienen mayor potencial para las letras y los hombres para las ciencias y las matemáticas.	7	1	1
Las mujeres tienen problemas espaciales por eso son peores conductoras.	7	1	1
<i>Sobre roles, conductas deseables y ámbitos de acción...</i>			
El decir malas palabras se ve peor en una mujercita que en un varoncito.	4	2	3
Si un niño varón prefiere jugar con muñecas puede estar reflejando un problema en su identidad sexual.	0	5	3
Los quehaceres domésticos son responsabilidad de la mujer.	8	0	1
El tema de género debe ser tocado como un contenido transversal a todas las áreas curriculares.	3	4	1
La mujer que trabaja fuera de casa lo hace por necesidad.	3	4	2
Los hombres no deben llorar.	7	1	1
La mujer debe apoyar las decisiones de su marido para conservar la paz y armonía familiar.	1	6	2
El matrimonio es una institución sagrada que el hombre no debe romper, a pesar de las diferencias.	4	3	2
Es incompatible la ocupación de altos cargos laborales con la maternidad.	6	1	2
La política es tema de hombres.	8	0	1
La mujer es menos productiva en el trabajo porque siempre piensa más en su familia.	7	0	2

4.2. Currículo enseñado de género

En el marco de la presente investigación se entiende por currículo enseñado de género al conjunto de mensajes y contenidos relacionados con este tema que son transmitidos a los estudiantes a través del proceso pedagógico desarrollado en la escuela y, en particular, dentro del aula. Como se ha mencionado en apartados anteriores, no todo lo enseñado responde a las intenciones educativas o programaciones previamente establecidas, ni tampoco las intenciones educativas son totalmente coherentes entre sí. Mucho de lo enseñado no está “alineado” a las intenciones, o lo está solo a algunas de ellas.

Para una aproximación a este plano de la enseñanza, se emplearon como fuentes principales las observaciones de aula realizadas en los grupos de quinto y sexto grados que participaron en el estudio y los cuadernos de los mejores estudiantes de dichos grupos. Además, lo encontrado en estas fuentes fue contrastado con las manifestaciones de docentes y estudiantes recogidas en las entrevistas.

Contenidos de género trabajados en clase: “Levantemos la mano por la educación de las niñas”

De acuerdo con lo observado en los cuadernos, los temas vinculados a género son tratados generalmente en el espacio dedicado al área de personal social y en algunos casos dentro de la hora de tutoría.

En términos generales, los cuadernos de personal social revelan dos tendencias: i) casos donde el manejo del área ha sido muy similar a lo que podría ser la vieja asignatura de ciencias sociales principalmente centrada en contenidos específicos como datos, fechas y personajes de sucesos puntuales de la historia del Perú y ii) casos donde se han introducido, además de los temas tradicionales de historia y geografía, contenidos vinculados con el desarrollo socioemocional de los estudiantes, los valores y la sociedad.

En este segundo grupo, entonces, existen esfuerzos explícitos por trabajar algunos temas vinculados con el género como pueden ser los derechos de

las mujeres, las situaciones de inequidad, los cambios evolutivos de varones y mujeres (principalmente en las etapas de la pubertad y la adolescencia), la sexualidad humana, entre otros.

Aunque de por sí es alentador encontrar que estos contenidos empiezan a ser trabajados expresamente en las clases, lamentablemente se pueden observar deficiencias en su tratamiento. En primer lugar, se ha identificado que no existe articulación entre los temas abordados en el área (por ejemplo, en la mayoría de los casos los pasajes históricos son capítulos totalmente independientes del trabajo del resto de temas). En segundo lugar, tal como sucede con otras áreas, los temas parecen haber sido trabajados muy superficialmente, al nivel de datos concretos, y dictados por el docente o copiados de materiales en supuestas actividades de “investigación” realizadas por los estudiantes.

En varias de las secciones de sexto grado de una de las escuelas se encontró una unidad didáctica dedicada a tratar el tema de las inequidades sociales que afectan a las mujeres. Esta unidad titulada “Levantemos la mano por la mujer” fue hallada en los cuadernos de personal social de dichas secciones. En ella se abordaban temas como las diferencias de acceso a la educación entre varones y mujeres en algunos estratos poblacionales, los casos de abuso sexual de los que las mujeres son víctimas, las dificultades para insertarse laboralmente, entre otros.

El trabajo de esta unidad didáctica, tal como se puede deducir de los cuadernos¹⁴, se realizó dictando a los estudiantes algunas ideas centrales, facilitándoles lecturas pequeñas con estadísticas o conclusiones de investigaciones realizadas por instituciones que trabajan el tema de género, y/o haciéndoles preguntas sencillas sobre su opinión con respecto a los temas tratados, las cuales debían contestar por escrito en sus cuadernos.

Por ejemplo, una de las lecturas encontradas en un cuaderno contenía la siguiente información:

¹⁴ Lamentablemente, estas unidades fueron desarrolladas antes de que se iniciara la investigación, por lo que no hubo observación de estas clases.

“Levantemos la mano por la educación de las niñas

Con cada año de educación, una niña:

- Aumenta sus años de esperanza de vida.
- Desarrolla su capacidad de conocer sus derechos y de manejar recursos.
- Fortalece su identidad personal, integrando aspectos físicos, sociales, sexuales y emocionales.
- Reduce el riesgo de morir por embarazo o parto.
- Reduce el riesgo de muerte infantil de sus futuros hijos.
- Aumenta su capacidad para trabajar, sus ingresos y la productividad del país, amplía su participación en la vida cultural y política del país”¹⁵.

Se observó, en términos generales, que el tema no fue aterrizado a situaciones de la vida de los propios estudiantes, más bien las preguntas apuntaban a recoger sus opiniones respecto de las inequidades de género detectadas en la sociedad. A continuación un fragmento de un cuaderno que muestra el tipo de preguntas empleadas en estas clases:

1. ¿Qué opinas de las niñas? Yo opino que los niños tienen los mismos derechos que las niñas y se diferencian por el sexo.
2. ¿Son iguales las niñas y los niños? ¿Por qué? Sí, son iguales porque la mujer puede trabajar y ganar igual, como ser policía, bombera, ingeniera, abogada, etcétera.
3. ¿Por qué son maltratadas las niñas en algunos lugares de nuestro país? Porque no tienen el apoyo de sus padres y no han tenido una buena educación
4. ¿A qué se debe el abuso sexual en las niñas? Los que abusan de las niñas son unos abusivos y lo que hacen no tiene nombre.
5. ¿En nuestra sociedad cómo se le trata a la mujer? Se le trata igual que al hombre, lo único que se diferencia es en el sexo”¹⁶.

Otro de los contenidos vinculados con el género que fue abordado en muchos de los grupos en estudio fue el de los cambios evolutivos del ser humano, con especial énfasis en el desarrollo sexual. Se trabajaron temas vinculados con las características evolutivas de la pubertad y la adolescencia,

¹⁵ Cuaderno de sexto grado, área de personal social.

¹⁶ Íd.

en un intento aparente por favorecer una mejor comprensión de los cambios físicos, psicológicos y sociales por los que los propios estudiantes de estos grados atraviesan:

“Soy púber porque experimento cambios físicos que son: características físicas biológicas propias del varón (voz varonil, bigotes, acné) y propias de la mujer (voz femenina, menstruación, redondeo de las caderas, crecimiento de los senos). Cambios psicológicos: pienso, siento, actúo como varón y como mujer. Cambios sociales: asumo roles que corresponden al varón y a la mujer y así estoy preparándome para el futuro”¹⁷.

“La pubertad: maduran los órganos sexuales implicados en la reproducción. Esta maduración se manifiesta en las mujeres por el comienzo de la menstruación y en los hombres por la producción de semen y en ambos el crecimiento de sus genitales externos...”¹⁸.

Como se aprecia en una de las citas anteriores el tema de la adolescencia da pie para abordar las diferencias de roles de género. También en muchas ocasiones el tema del desarrollo evolutivo deriva en el trabajo de contenidos vinculados con el comportamiento sexual humano y con la sexualidad:

“¿Qué es la sexualidad? El acto sexual es la comunicación más intensa y directa entre dos amantes. Hacer el amor es un proceso de satisfacciones y deseos encontrados que culminan con el coito y a veces con el orgasmo”¹⁹.

“¿Cuáles son las diferencias biológicas entre hombre y mujer? El ser humano se diferencia por el sexo y también por su forma de sentir y de pensar. El sexo es el conjunto de características anatómicas y fisiológicas que diferencia al hombre y a la mujer. Cuando la niña tiene 11 a 12 años se produce la primera menstruación”²⁰.

De los fragmentos seleccionados se puede inferir que estos temas en muchas ocasiones fueron trabajados básicamente desde un enfoque “sanitario” y descriptivo. Además, lejos de abordarse en los casos presentados como un componente integral de la persona, el tema de la sexualidad se centra en

¹⁷ Íd.

¹⁸ Íd.

¹⁹ Íd.

²⁰ Íd.

el comportamiento sexual, confundiendo ambos tópicos. Este enfoque centrado en la explicación del coito sexual y de los aparatos reproductores, resulta restrictivo e incompleto, ya que no aborda el tema de la sexualidad humana desde su complejidad, ni la relaciona suficientemente con los procesos afectivos y sociales que involucran un desarrollo psicológicamente saludable y pleno.

En otro caso se observó un precario intento de relacionar el acto sexual con dimensiones afectivas y cognitivas como pueden ser la comunicación, la toma de decisiones y la presencia de sentimientos.

“Cuando hay amor, los dos hacen el amor en la cama ya que es un lugar cálido y cómodo, sobre todo placentero. Una vez convencidos lo hacen, el pene del hombre se erecta y luego se introduce en la vagina de la mujer y empieza un largo proceso...”²¹.

Pese a estos esfuerzos, por los contenidos de los cuadernos se puede inferir que la mayoría de estos temas han sido “dictados” por los profesores, y no trabajados lo suficientemente a partir de experiencias de reflexión y debate. Además, por la información ofrecida a los estudiantes se deduce un manejo deficiente del contenido por parte de los docentes.

De forma similar, los temas vinculados con el desarrollo son manejados de manera muy superficial y denotan presencia de estereotipos arraigados socialmente. Por ejemplo, en la mayoría de los casos en los que el tema de la adolescencia fue abordado se identificó una visión estereotipada de esta etapa evolutiva asociada a la tradicional idea que la vincula con un conflicto interno.

“¿Cuáles son las características del adolescente?

La rebeldía, la inconformidad, el rechazo al control que se ejerce sobre ellos, el deseo de actuar libremente.

¿Cuáles son los cambios psicológicos que experimenta el adolescente?

La confusión, la inquietud, la euforia, la depresión, la rebeldía, la inseguridad, el entusiasmo o el aburrimiento”²².

²¹ Íd.

²² Íd.

El tema de “familia” fue abordado como contenido del área de personal social en uno de los grupos en estudio. Sobre este tema se identificó la presencia del sesgo denominado “irrealidad” por Sadker y Sadker (1982), tal como se puede apreciar en el siguiente ejemplo:

“La familia es la célula básica de la sociedad. Es la unión más pequeña formada por una pareja (hombre y mujer) que se ama con el fin de procrear hijos”²³.

En el caso observado, la familia se valora en tanto tiene una función reproductora de la especie. Los roles asignados a las figuras de padre y madre responden a los ámbitos productivo y doméstico propios de un enfoque tradicional.

“Función de la familia reproductora: consiste en la conservación de la especie, su finalidad es procrear hijos con responsabilidad (...) La madre: la madre es la reina del hogar. La primera educadora de sus hijos, respeta y guarda fidelidad al esposo y cumple con sus obligaciones domésticas como son: preparación de alimentos, orden e higiene en el hogar, en el vestido, como velar por la salud corporal y moral de los hijos. (...) El padre: es el jefe del hogar, tiene el deber de trabajar para lograr el sustento diario de la familia. Debe amar a la esposa e hijos para lograr y mantener la unión, el respeto y la comprensión entre los miembros de la familia”²⁴.

Aparentemente, el contenido de familia es trabajado también dentro del área de religión. En una de las observaciones de aula realizadas a un grupo de sexto grado se observó la presencia del sesgo de irrealidad en el contenido dictado por la docente, además, no pudo responder ante las demandas de información que los estudiantes plantearon cuando se referían a situaciones que rompían con la visión prototípica de estos temas.

La profesora dicta el título: “Vivir el amor en el matrimonio”, y a continuación lo siguiente:

“Características en el matrimonio. Son: la unidad indisoluble, amarse y respetarse y ser felices para toda la vida. El matrimonio debe cumplir con el

²³ Cuaderno de quinto grado, área de personal social.

²⁴ Íd.

apoyo mutuo y la procreación. (...) El matrimonio es un camino de santidad, porque es un medio de perfección. En el matrimonio, los esposos cooperan con el amor a Dios y van por el mundo y la Iglesia”.

Luego dicta las preguntas para la actividad que los estudiantes deberán resolver para la siguiente clase:

1. ¿Qué es el matrimonio?
2. ¿Cuáles son las características del matrimonio?
3. ¿Qué fines debe cumplir el matrimonio?
4. ¿Qué edad es ideal para el matrimonio?
5. ¿Cuándo debe casarse una pareja?
6. Lee la Biblia (menciona los capítulos)
7. Dibuja las características del matrimonio
8. Pega en tu cuaderno el matrimonio civil y religioso
9. Pega en tu cuaderno una tarjeta de invitación de matrimonio
10. Recorta y pega dos ediciones de matrimonios
11. Pega la foto de tu familia”.

Un niño comenta: “en Venezuela se casan entre hombres y entre mujeres y tienen hijos”. Otro niño recoge el comentario del compañero y dice que él también ha escuchado eso, agrega, que “a los hombres les meten un glóbulo (sic) de la mujer y así pueden tener hijos”. La profesora responde a los comentarios de los niños diciendo a la clase “ya he hablado con los papás y les he dicho que tenían que hablarles sobre eso porque hay mucho sobre homosexuales en secundaria (sic)” y dicho esto continua con el dictado de la clase sobre el matrimonio religioso.

Como se verá en el siguiente apartado, el sesgo identificado en los fragmentos anteriores se presenta con frecuencia en los mensajes que los docentes transmiten en frases, oraciones o ejemplos empleados en el marco de trabajo de otros temas.

Mensajes de género: Más allá de los contenidos curriculares

Aunque es sumamente importante atender a los contenidos curriculares de género desarrollados en el aula, tal vez lo sea más identificar aquellos mensajes

de género que los estudiantes escuchan en el día a día por medio de ejemplos y oraciones que se transmiten en las interacciones didácticas o en el desarrollo de contenidos de otras áreas. Estos mensajes, sin quererlo, pueden reforzar estereotipos o, por el contrario, combatirlos. En la medida en que son menos conscientes pueden, con mayor probabilidad, reproducir sesgos sociales profundamente arraigados en las propias concepciones de docentes y estudiantes.

Como ya se mencionó, en la clasificación de los sesgos de género realizada por Sadker y Sadker se encuentra el sesgo “estereotipo”, que supone la incorporación de estímulos que refuerzan la asociación de figuras femeninas y masculinas a determinadas ocupaciones, actividades o juegos, o a determinadas características de comportamiento. Se buscó explorar en qué medida dicho sesgo aparece en los cuadernos de los estudiantes y en el desarrollo de las clases.

De manera previa es importante anotar que en la formulación de ejemplos u oraciones que aparecían en los cuadernos analizados se encontró que, respecto del total de formulaciones en las que aparecían personas, aproximadamente en un 58% de los casos los sujetos eran varones, mientras que solo en un 34% los sujetos referían a mujeres. El resto eran ejemplos que contenían figuras de ambos sexos²⁵.

En aquellos casos en los que los ejemplos referían a ámbitos de acción se encontró una distribución diferenciada de varones y mujeres según las categorías *doméstico*, *recreación* y *producción*, tal como se puede apreciar en el Cuadro 6.

El Cuadro 6 muestra claramente que existen patrones de distribución diferente según sexo respecto del ámbito de acción al que las figuras son asociadas. Mientras que las figuras femeninas aparecen en similar número de situaciones vinculadas a los ámbitos doméstico, productivo y de recreación (los porcentajes fluctúan entre 30 y 40%), las figuras masculinas, en su gran

²⁵ El análisis planteó la dificultad de definir si las formulaciones cuyo sujeto estaba planteado en plural masculino de la tercera persona (ellos) incluían implícitamente también a las mujeres.

mayoría, aparecen en situaciones vinculadas con la producción (65%). En cambio, el porcentaje de ejemplos u oraciones en las que figuras masculinas son asociadas al ámbito doméstico es bastante pequeño (6%), si se le compara con el 32,5% de casos de figuras femeninas asociadas a dicho ámbito.

Cuadro 6. Frecuencia y porcentajes de aparición de figuras femeninas y masculinas asociadas a cada ámbito de acción en los cuadernos

Ámbitos	Actividad	Figuras femeninas			Figuras masculinas		
		Frecuencia	% actividad	% ámbito	Frecuencia	% actividad	% ámbito
Doméstico		38	32,2	32,5	12	6	6
Recreación	Leer / escribir	15	12,8		9	4,5	
	Viajar / pasear	13	11,1		17	8,5	
	Jugar / ejercitarse / deportes	7	6,0	37,6	24	12	29
	Cantar / bailar / representar	9	7,7		3	1,5	
	Otros	0	0,0		5	2,5	
Producción/ estudio	Educación básica	7	6,0		17	8,5	
	Educación superior	3	2,6		4	2	
	Ocupación: enseñanza	9	7,7	29,9	14	7	65
	Ocupación: salud	5	4,3		9	4,5	
	Otras ocupaciones	11	9,4		86	43	
Totales		117	100	100	200	100	100

En el cuadro anterior también se aprecia una distribución diferenciada al interior de los ámbitos. Dentro del ámbito productivo, mientras que las mujeres son asociadas principalmente a ocupaciones vinculadas con la enseñanza o con la salud (especialmente a enfermería), la amplitud de ocupaciones con las que se asocia a varones es mucho mayor, lo que se refleja en el alto porcentaje de mensajes en el rubro “otras ocupaciones” (43%). Con respecto a la educación, los porcentajes relativos por género son similares.

A manera de referencia el cuadro siguiente muestra las profesiones, oficios u ocupaciones asociadas a las figuras de cada sexo.

En el rubro de recreación se puede observar que hay un mayor porcentaje relativo de figuras femeninas asociadas con actividades de lectura y escri-

Cuadro 7. Profesiones, oficios y ocupaciones vinculadas con cada género

<i>Tipos de trabajos</i>	<i>Hombres</i>		<i>Mujeres</i>
Profesionales	Abogado Doctor Dentista Policía Profesor Actor	Escritor Ingeniero Astrónomo Astronauta Farmacéutico Sacerdote	Abogada Doctora Profesora Actriz Astronauta
Técnicos / oficios	Gasfitero Electricista Chofer Carpintero Mecánico Albañil Agricultor / pescador Panadero Vendedor Payaso	Escultor Mayordomo Herrero Portero / vigilante Locutor Torero Fotógrafo Árbitro Bancario	Enfermera Florista Ama de casa Secretaria Adivinadora Vendedora Costurera Técnico en computación
Cargos directivos o públicos	Director Alcalde / regidor Capitán	Príncipe Gerente	Directora

tura (especialmente redacción de cartas), en tanto que el porcentaje relativo de figuras masculinas relacionadas con juego es mayor. Sobre esto último, es importante anotar que en muchas ocasiones los tipos de juegos planteados para figuras masculinas y femeninas son los tradicionales. Las figuras masculinas se asocian con deportes de aventura, caza, pesca, fútbol, ajedrez. Las figuras femeninas, en su mayoría, con juegos con muñecas, sogas o yaxes. Por otro lado, el porcentaje relativo de figuras femeninas relacionadas con actividades de canto, baile y/o representación es significativamente mayor también. Cabe señalar, sin embargo, que aunque en pequeña proporción, fueron hallados algunos ejemplos que contradecían el estereotipo.

Otra dimensión importante es la de las cualidades o características que son asociadas con las figuras de cada sexo. Sobre este tema, el Cuadro 8 muestra lo identificado a partir del análisis de los cuadernos.

Como se puede deducir del Cuadro 8, las figuras femeninas son asociadas en mayor porcentaje relativo con las características de amor, cuidado,

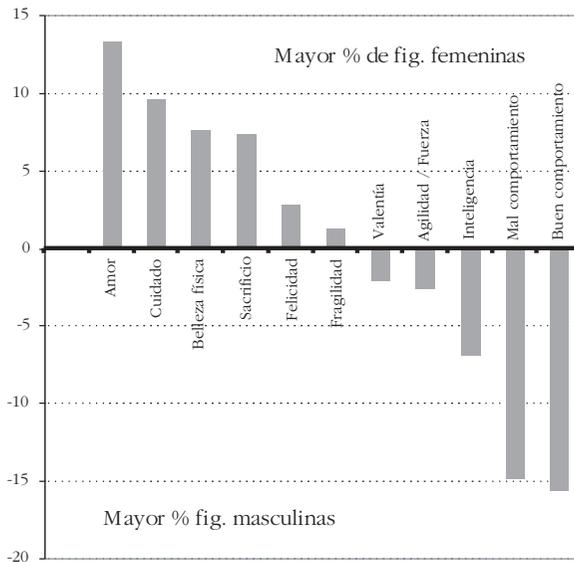
Cuadro 8. Frecuencia y porcentajes de aparición de figuras femeninas y masculinas asociadas con cada característica o cualidad en los cuadernos analizados

<i>Cualidad / Característica</i>	<i>Figuras femeninas</i>		<i>Figuras masculinas</i>		<i>Diferencia (femenino- masculino)</i>
	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	
Amor	19	24	14	11	13
Cuidado	10	13	4	3	10
Belleza física	9	11	5	4	8
Sacrificio	7	9	2	2	7
Felicidad	4	5	3	2	3
Fragilidad	1	1	0	0	1
Valentía	2	3	6	5	-2
Agilidad / Fortaleza física	1	1	5	4	-3
Inteligencia	6	8	19	15	-7
Mal comportamiento	7	9	31	24	-15
Buen comportamiento	13	16	42	32	-16
Total	79	100	131	100	0

belleza física y sacrificio. En el caso de las características asociadas con las figuras masculinas se observa que, curiosamente, las dos más mencionadas son contradictorias entre sí. Por un lado hay un alto porcentaje de mensajes que asocian a los varones con buenos comportamientos (como cumplir con las tareas, prestar los cuadernos, ser cortés) y, por el otro, también hay alto porcentaje de mensajes que los asocian con malos comportamientos (ser travieso, ser posesivo, mentir). Algo que también llama la atención es el mayor porcentaje relativo de asociación de las figuras masculinas con la inteligencia.

Estas diferencias se pueden observar con mayor claridad en el gráfico de barras que se presenta a continuación, donde se muestra la diferencia en porcentajes relativos de mensajes asociados con cada género. Las barras que sobresalen por encima de la línea horizontal que divide el gráfico en dos partes son aquellas cualidades o características asociadas en mayor proporción con mujeres, mientras que las barras que se definen por debajo de dicha línea horizontal muestran las características vinculadas, en mayor proporción, con las figuras masculinas.

Gráfico 1. Diferencias entre el porcentaje de figuras femeninas y el porcentaje de figuras masculinas asociadas con cada cualidad o característica en los cuadernos analizados



El problema de la invisibilidad

Retomando la clasificación de sesgos de género realizada por Sadker y Sadker nos preguntamos, en el marco de esta investigación, en qué medida el sesgo de “invisibilidad” estaba presente en lo enseñado en clase. Este sesgo alude, como se mencionó en apartados anteriores, al escaso recojo que se ha realizado de los aportes hechos por las mujeres en los campos del desarrollo humano, como las ciencias, las artes y la historia, lo que ha derivado en el olvido de la mujer como protagonista del desarrollo de la cultura y la sociedad humana.

Este sesgo se puede apreciar bastante bien si son identificados los personajes que se estudian en la escuela y que se consideran referentes protagónicos de nuestra historia y desarrollo cultural. Para realizar el análisis de cuáles son estos personajes y en qué proporción son varones o mujeres, se emplea-

ron, nuevamente, los cuadernos de personal social y comunicación integral de los mejores estudiantes de cada grupo en estudio.

El siguiente cuadro muestra la frecuencia y porcentaje de personajes de cada sexo que han sido mencionados o desarrollados en los cuadernos analizados.

Cuadro 9. Frecuencia y porcentaje de personajes de la historia, ciencias, artes y religión mencionados o desarrollados en los cuadernos

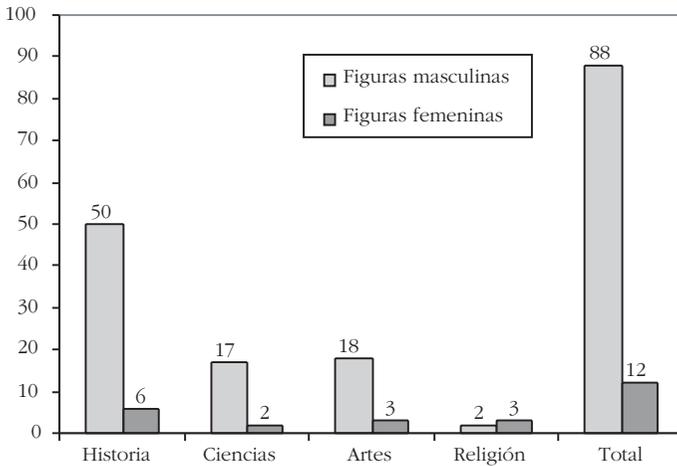
Área	Personajes masculinos				Personajes femeninos			
	Mencionados		Desarrollados		Mencionados		Desarrollados	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Historia	48	33	25	17	7	5	1	1
Ciencias	10	7	15	10	1	1	1	1
Artes	21	14	6	4	4	3	0	0
Religión	2	1	2	1	1	1	3	2
Total	81	55	48	33	13	9	5	3

Tal como se puede apreciar, en todas las áreas, con excepción de religión, son los personajes masculinos los que con mayor frecuencia se mencionan o desarrollan en clase. Como se dijo, el cuadro anterior distingue los personajes que solo han sido mencionados de aquellos que, de alguna manera, han sido desarrollados en clase. Con excepción de dos personajes femeninos (Micaela Bastidas y María Reiche) se encontró que todos los personajes femeninos tratados han sido solo mencionados, generalmente, en medio de listados de personas que participaron en un hecho histórico determinado.

En el siguiente gráfico se pueden apreciar con mayor claridad los distintos porcentajes de aparición de personajes masculinos y femeninos en las diversas áreas vinculadas con el entendimiento de nuestra cultura y sociedad. En términos generales, se observa que solo el 12% de los personajes trabajados en los cuadernos es de género femenino, si a eso sumamos el hecho de que solo en un par de casos estas figuras han sido desarrolladas (y no solo mencionadas),

podemos inferir que los estudiantes varones y mujeres cuentan con pocos referentes culturales femeninos proporcionados desde la escuela.

Gráfico 2. Número de veces que aparecen personajes de cada sexo en los cuadernos analizados, según área de desarrollo humano



Patrones de interacción

Con respecto a la participación de niños y niñas en las actividades educativas se distinguieron aquellas que partían de una demanda realizada por el docente de aquellas que eran espontáneas o voluntarias. Esta información fue recogida a través de una ficha de interacciones aplicada en las sesiones de clase de las áreas de comunicación integral y lógico matemática.

En el Cuadro 10 se presentan los porcentajes de interacciones pedagógicas (estrictamente referidas a contenidos académicos) iniciadas por el docente que fueron dirigidas a varones o mujeres o a toda la clase, y los porcentajes de participaciones voluntarias según sexo.

A través de las observaciones de clases y de los reportes de los docentes, se pudo observar que, salvo raras excepciones, aparentemente los docentes

Cuadro 10. Porcentaje de participaciones de los estudiantes en las clases de matemática y comunicación, según sexo

<i>Tipo de participación</i>	<i>Matemática</i>			<i>Comunicación</i>		
	<i>Mujeres</i>	<i>Varones</i>	<i>Todos</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Varones</i>	<i>Todos</i>
Demandada por docente	26%	27%	47%	32%	33%	35%
Participación voluntaria	29%	71%		33%	67%	

promueven la participación de manera equilibrada y alternada de niños y niñas. Así, en las observaciones realizadas, de las demandas de participación hechas por los docentes en las áreas de lógico matemática y comunicación integral, un 47% y 35% respectivamente fueron dirigidas a toda la clase y el resto de demandas se repartieron en porcentajes similares para cada sexo.

Donde se registran diferencias por sexo, es en el porcentaje de participación voluntaria. Ahí se evidencia una mayor intención de participación por parte de los niños varones tanto en matemática como en comunicación; de hecho en ambos casos la relación entre la participación de varones y mujeres es, aproximadamente, de dos a uno.

Cabe señalar que, aunque esta tendencia se observó en la mayoría de los grupos, en algunos se evidenció mayor porcentaje de participaciones voluntarias iniciadas por niñas.

Sin embargo, los resultados de estas observaciones deben ser considerados de manera referencial. Encontramos, por ejemplo, un caso en el que la docente dirigió todas sus demandas de participación dentro de la clase de matemática a varones. En primera instancia se pensó que esto estaba evidenciando el sesgo tradicional; sin embargo, en la entrevista que se le realizó, ella comentó abiertamente que lo hacía de manera intencional debido a que los estudiantes varones mostraban mayores dificultades en esa área. Esto luego fue corroborado por los resultados de las pruebas y por los testimonios de los propios estudiantes. En el lado opuesto, conocimos a un docente que, durante la observación, equilibraba perfectamente la participación de niños y niñas. Sin embargo, en las entrevistas hechas a los estudiantes, uno de los niños manifestó lo siguiente:

A. ¿Quiénes participan más, los hombres o las mujeres en las clases? (...)

B. Ah! Sí. Más los hombres responden en matemática y las mujeres más en ciencia (y ambiente) o en personal (social).

A. ¿Por qué crees que los hombres responden más en matemática?

B. Porque los hombres estudian más matemáticas y en cambio las mujeres no pueden, por ejemplo, estudian pero el maestro no las toma en cuenta. Más pregunta opiniones de los hombres, más pide el maestro opiniones de los hombres, muy poco pide opiniones de las mujeres.

A. ¿Por qué crees que hace eso el maestro (pedir más opiniones de los hombres en matemática)?

B. Porque una vez dijo que los hombres tienen que tener más responsabilidad en matemática que las mujercitas”²⁶.

En los registros anecdóticos de aula se observó que, independientemente de la frecuencia de participación de niñas y niños en las clases, en algunos grupos las niñas tendían a mostrar signos de mayor timidez al participar. El fragmento que se presenta a continuación fue obtenido de una observación de la clase de inglés en uno de los grupos en los que, más tarde, se evidenció un rendimiento diferenciado entre varones y mujeres a favor de los primeros:

“Durante la clase (el docente) establece competencias de pronunciación de oraciones en inglés entre niños y niñas. La idea es que el grupo de varones y, alternadamente, el de mujeres, repitan al unísono algunas oraciones que él les ha proporcionado en una hoja de trabajo. La competencia se inicia con el grupo de niños que desde sus sitios leen en voz alta y firme la oración señalada. Luego toca el turno a las niñas, el volumen baja significativamente respecto del grupo anterior, realizan el ejercicio con aparente timidez y por esta razón no logran concluir con éxito la oración, todos ríen. La escena se repite varias veces, en medio de la actividad el profesor evalúa en voz alta los primeros resultados del concurso comentando con tono sarcástico ‘por el hecho de ser mujeres vamos a decir que estamos en par’. Niños y niñas se ríen con el comentario. (...).

²⁶ Entrevista a estudiante de sexto grado.

Entre las constantes repeticiones de ejercicio el profesor comenta en tono de broma ‘las niñas hoy han venido sin vida, no han tomado desayuno’. (...) en uno de los intentos las niñas lo hacen mejor que las veces anteriores y él refuerza diciendo ‘¡que lindas!’. Sin embargo, en los ejercicios posteriores se observa que los varones, como grupo, siguen pronunciando con más claridad y en volumen más alto. Además, ante preguntas que el profesor realiza al grupo de clase hay mayor frecuencia de participación espontánea de niños que de niñas”²⁷.

En línea con lo observado, varios docentes y estudiantes entrevistados coincidieron en que las niñas tienden a ser más tímidas o retraídas que sus pares varones, aunque hubo algunas excepciones en las que los docentes manifestaron que sus estudiantes mujeres eran tanto o más participativas y extrovertidas que sus estudiantes varones.

Las sanciones

Con respecto a las medidas disciplinares empleadas por los docentes, estos manifiestan que se refuerza la idea de democracia e igualdad para todos. Señalan, en su mayoría, que brindan un trato igualitario a varones y mujeres. Sin embargo, a pesar de estas percepciones en los docentes, en las entrevistas la mayoría de los estudiantes coincidió en señalar la presencia de castigos diferenciados por sexo. Muchos varones sienten que las medidas disciplinares a las mujeres son menos severas. En algunos contados casos, incluso, se denuncia el uso de castigos físicos a estudiantes varones.

“A. ¿En este colegio has visto situaciones de injusticia entre hombres y mujeres?

B. Bueno la señorita para mí es mala, porque el otro día les dijo a los hombres, ahora como no han traído el fólder les voy a tirar palo entonces, y justo las que no trajeron fólder también eran las mujeres, y entonces dijo ya no voy a tirar palo porque están las mujeres. Cuando debe tirar, debe tirar para todos. A mi amiga María también, le quería tirar y no le tiraron, a los hombres nomás le tiraron y es injusto”²⁸.

²⁷ Observación de aula de una clase de inglés.

²⁸ Entrevista a estudiante de sexto grado.

En el fragmento de entrevista arriba presentado se observa con claridad que, aunque el niño no cuestiona la justicia del castigo, sí percibe como injusto el trato diferenciado a mujeres y varones que denuncia en su profesora. Esto fue algo frecuente entre los testimonios.

“A. ¿Cuáles son las prácticas disciplinares usadas en tu salón?

B. Sacándolos afuera, haciendo ranas, con reglazo en la mano.

A. ¿Las niñas hacen ranas también?

B. Sí, pero mayormente no. Los hombres hacen más. Mayormente no castigan a las niñas porque la docente nos dice que los hombres nunca podemos fastidiar a las niñas porque son delicadas, mayormente castigan a los hombres”²⁹.

“A. ¿Qué hace la docente cuando se portan mal?

B. Tiene un san martín. Les pega, les pone delante. Eso es a veces cuando está amarga. Este año solo ha sacado dos veces nomás y nos ha tirado a nosotros (los chicos). A las chicas solo las amenaza. Cuando ellas hablan, la profesora les habla fuerte”³⁰.

Sin embargo, es preciso señalar que fueron también observadas prácticas de docentes que promovían un trato igualitario tanto en términos de sanciones como de tareas.

En la siguiente página, como cierre del apartado dedicado al currículo enseñado se presenta el registro de observación de una de las clases que a nuestro juicio resulta ejemplar en términos de calidad y equidad.

4.3. Currículo aprendido

En el marco de la presente investigación, la aproximación al llamado currículo aprendido de género se ha realizado a través de escalas aplicadas a los estudiantes y de entrevistas que profundizaban sobre algunos aspectos hallados en las escalas. Entre las dimensiones del currículo aprendido se buscó indagar

²⁹ Íd.

³⁰ Entrevista a estudiante de quinto grado.

Currículo bien enseñado

Observación de una clase de educación física: ejemplo de equidad y calidad

En términos generales el profesor logra establecer un contacto cálido con los estudiantes a través de bromas y una metodología de trabajo participativa. Aprovecha el 100% del tiempo, organizando rápidamente los grupos y de forma tal que la mayoría participa ejercitándose durante casi toda la clase. Cuando es necesario traer pelotas, mover arcos, o hacer ese tipo de trabajos pide ayuda a varones o a mujeres indistintamente.

Establece hacer X ranas como sanción dentro de los juegos para aquellos niños o niñas que se distraen, enfatiza en que no penalizará a los que lleguen últimos sino a los que se equivoquen por no prestar atención. Todos aceptan de buena gana las sanciones porque no son planteadas de manera punitiva sino como parte de las reglas: así cuando alguien por distraído o distraída se equivoca, rápidamente hace unas 10 ranas, no importa si se trata de un niño o de una niña.

El clima es muy agradable, niños y niñas se divierten y participan esforzándose. En la mayoría de los juegos, las competencias son en grupos mixtos según la ubicación de los niños. Mientras los ejercicios colectivos planteados a manera de competencia están en marcha el profesor está atento a lo que sucede, alentando al grupo, dando indicaciones para perfeccionar el desempeño o llamando la atención de aquellos que se distraen. Cuando los estudiantes no comprenden las instrucciones, el profesor detiene el ejercicio, los ordena y vuelve a dar las indicaciones.

En un momento el profesor reúne a los niños y niñas para dar algunas explicaciones de táctica de fútbol (...). Remarca una vez más que lo más importante en fútbol es la atención y la dedicación, pone algunos ejemplos de la selección de fútbol, luego transfiere lo dicho a otras situaciones y dice que todo el que quiere hacer bien su trabajo debe tener capacidad de atender, y pone más ejemplos de la vida cotidiana como el de los choferes de combi. Concluye preguntando a todo el grupo: "Hacer bien las cosas es trabajo de uno o de equipo?", todos responden al unísono: "De equipo", y refuerza preguntando a todos "¿Si falla uno, va a ganar el equipo?" y todos contestan con firmeza: "¡Nooo!"

Luego de realizar las competencias y ejercicios, el profesor pide al grupo que se divida en dos: el de niñas y el de niños. A continuación nombra cuatro capitanes entre los niños y dos en el grupo de niñas. Anuncia que se van a jugar tres partidos: uno de niñas y dos de niños. Cada capitán debe elegir alternadamente a un miembro para su equipo, hasta que todos y todas pertenezcan a alguno. En todos los casos la elección es difícil y aparentemente la espera es incómoda para aquellos o aquellas que son llamados al final. Las niñas arman los equipos con la misma diligencia y atención con que lo hacen los niños.

Los equipos de niñas quedan constituidos por unas seis o siete niñas cada uno, mientras que los equipos de niños tienen alrededor de cuatro miembros. El profesor, considerando el tamaño de los equipos, proporciona a las niñas la cancha más grande que ocupa casi la mitad de la losa y tiene los arcos de metal, y divide la otra mitad de la losa en dos canchas más pequeñas en las que se colocan señales para simular los arcos y donde juegan los niños. Aproximadamente los últimos 20 minutos de la clase son empleados por los equipos para jugar al fútbol, el profesor monitorea y arbitra alternadamente los tres partidos, además da indicaciones para perfeccionar la técnica.

sobre los patrones de rendimiento según el género en las áreas de comunicación integral y lógico matemática, sobre los liderazgos y niveles de aceptación social de varones y mujeres, y sobre los sesgos de género más frecuentes entre los estudiantes. Los análisis de este capítulo, en la medida de lo posible, han sido planteados considerando el nivel socioeconómico (NSE) del alumnado de las instituciones en estudio de forma tal que se han conformado dos grupos: “NSE bajo” y “NSE medio”.

Patrones de rendimiento en comunicación integral y lógico matemática

Como se ha mostrado en apartados anteriores se ha encontrado evidencia empírica sobre la tendencia a que los varones rindan mejor en matemática y las mujeres en comunicación.

El Cuadro 11 muestra los resultados generales en las pruebas de matemática y comunicación entre varones y mujeres para quinto y sexto según el NSE. Al comparar los puntajes promedio, observamos que en el NSE bajo, las

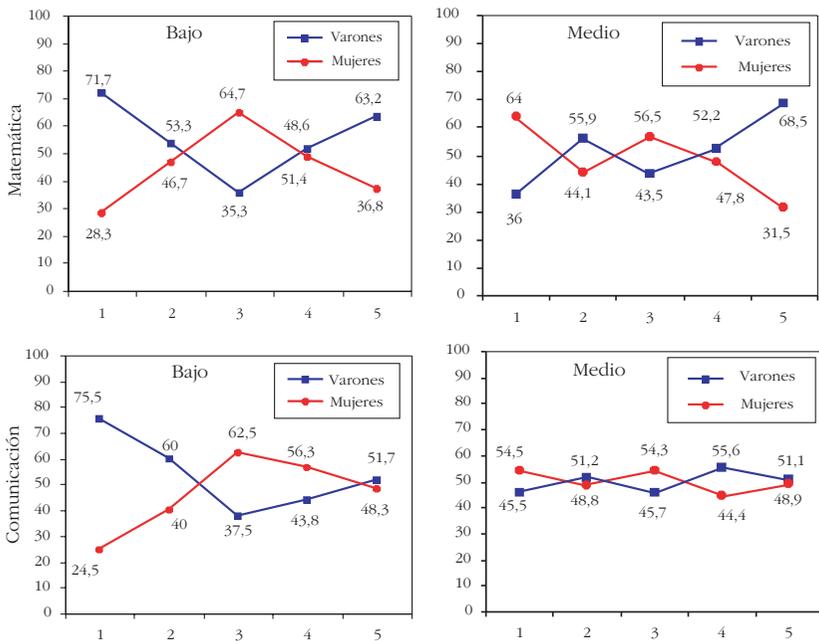
Cuadro 11. Rendimiento promedio de los estudiantes en matemática y comunicación, según grado y sexo

<i>Grupo</i>	<i>Grado</i>	<i>Sexo</i>	<i>Matemática</i>			<i>Comunicación</i>		
			<i>Promedio</i>	<i>P</i>	<i>Error</i>	<i>Promedio</i>	<i>Error</i>	<i>P</i>
Bajo	5to	Varón	500,4	ns	23,5	516,2	32,7	.024
		Mujer	513,2		24,2	538,9	33,2	
	6to	Varón	517,2	.02	17,6	520,9	28,7	
		Mujer	539,6		18,5	541,0	29,0	
Medio	5to	Varón	534,1	ns	29,7	543,8	33,8	ns
		Mujer	489,5		21,5	520,9	31,9	
	6to	Varón	573,1	.044	20,2	544,3	28,9	
		Mujer	558,6		19,3	542,7	28,7	

mujeres alcanzan promedios superiores a sus pares varones en ambas áreas y grados. Para esta submuestra, a excepción de matemática de quinto grado, todos los promedios alcanzan diferencias estadísticamente significativas³¹.

Sin embargo, en el NSE medio, el patrón de rendimiento es inverso al encontrado en el NSE bajo, es decir, en todos los casos, los varones obtienen promedios superiores a los de las mujeres. Aunque estas diferencias solo llegan a alcanzar significación estadística en el área de matemática en quinto grado, el comportamiento de los datos en el NSE medio va en correspondencia con lo habitualmente hallado en otras investigaciones.

Gráfico 3. Porcentajes de estudiantes en cada quintil de rendimiento en matemática y comunicación, según sexo



³¹ A menos que se indique lo contrario se ha utilizado para todos los contrastes de hipótesis el estadístico U de Mann-Whitney debido a que no se halló normalidad en la distribución de los datos.

Para complementar la información obtenida a partir de los promedios se analizó cuál era la proporción de estudiantes varones y mujeres en cada quintil de rendimiento, los resultados de este análisis se muestran en el Gráfico 3.

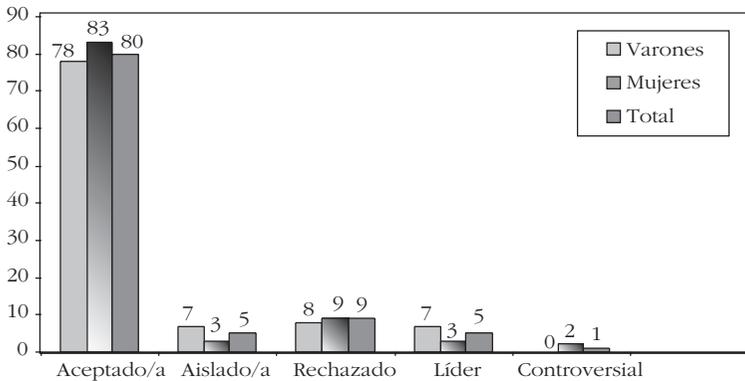
Como se puede apreciar en los gráficos precedentes en el NSE bajo los estudiantes varones tienden a situarse en mayor proporción en los extremos del rendimiento en ambas áreas. En el NSE medio, en cambio, esta tendencia no se observa pues en comunicación los porcentajes de niños y niñas en cada quintil son similares, mientras que en matemática, aunque hay una mayor proporción de varones en el quintil superior; la proporción de varones en el quintil inferior es bastante menor a la de mujeres.

Niveles de aceptación social entre pares

Con el propósito de lograr una aproximación a la identificación de liderazgos sociales en estudiantes de cada sexo se aplicaron sociogramas a los y las estudiantes. En función de las nominaciones y rechazos que recibió cada estudiante por parte de sus compañeros se establecieron cinco categorías: a) Aceptado/a: estudiante que tiene por lo menos una amistad dentro del grupo y levanta poco o ningún rechazo. b) Líder: estudiante popular entre sus pares. Es elegido por más de un tercio de la clase y rechazado/a por pocos o ningún par. c) Rechazado/a: estudiante que es rechazado/a por más de un tercio de la clase y elegido/a por pocos o ningún par. d) Aislado/a: estudiante que no tiene amistades dentro del grupo pero tampoco levanta tantos rechazos. e) Controversial: estudiante que levanta rechazos por parte de un porcentaje importante de pares pero, a su vez, es elegido por otro porcentaje importante de pares.

El gráfico siguiente muestra la distribución de los estudiantes de cada género de acuerdo con las categorías de aceptación social establecidas³².

³² Cabe señalar que debido a que las tendencias son similares en ambos NSE, se decidió presentar el gráfico que integra los resultados para la muestra completa de alumnos.

Gráfico 4. Porcentajes de estudiantes en cada categoría social, según sexo

El gráfico anterior muestra que las distribuciones de ambos sexos son similares, la gran mayoría se ubica en la categoría “aceptado/a” mientras que los porcentajes de estudiantes en el resto de categorías no llegan en ningún caso ni al 10%. Pese a que el patrón es similar, se observa que existe un mayor porcentaje de estudiantes varones líderes en términos de popularidad.

Opinión de los estudiantes sobre temas de género

En este apartado presentaremos los principales resultados obtenidos a partir de la aplicación de la escala de género a los estudiantes, los cuales serán ampliados en el apartado siguiente con información cualitativa proveniente de las entrevistas realizadas a un grupo de ellos.

Sobre el tema de género se aplicó a todos los estudiantes del estudio un instrumento que buscaba explorar las reacciones de los mismos frente a algunas ideas sesgadas de género, dicho instrumento se elaboró *ad hoc* para esta investigación y fue aplicado sin validación previa. Tras la aplicación, fueron descartados del análisis aquellos ítemes que presentaron limitaciones o errores en su formulación. De manera similar, el instrumento incluyó un par de

preguntas de control que permitían identificar a estudiantes con respuestas contradictorias para retirar sus casos del análisis³³.

En el cuadro 12 se pueden observar los porcentajes de estudiantes que expresaron acuerdo con las siguientes ideas de género presentadas en la escala.

Cuadro 12. Porcentaje de estudiantes de acuerdo con cada idea de la escala género, según NSE y sexo

<i>Ítems sobre género</i>	<i>NSE bajo</i>			<i>NSE medio</i>		
	<i>Varón</i>	<i>Mujer</i>	<i>Total</i>	<i>Varón</i>	<i>Mujer</i>	<i>Total</i>
Las niñas deben ser tranquilas para que los niños las respeten.	85,1	93,0	88,6	84,8	81,9	83,4
El decir malas palabras se ve peor en una mujercita que en un varoncito.	77,3	87,7	82,0	82,7	81,9	82,3
Las niñas que juegan fútbol se comportan como si fueran hombres.	51,7	16,4	35,6	20,4	13,8	17,2
Los niños que juegan con muñecas parecen mujercitas.	85,2	75,0	80,6	68,7	66,7	67,7
Los hombres no deben llorar.	36,8	40,3	38,4	43,9	42,6	43,2
Los hombres rinden más en el trabajo que las mujeres.	87,5	27,4	60,2	58,8	19,1	39,3
Los hombres son mejores que las mujeres para las matemáticas.	71,3	4,1	40,6	33,3	11,6	22,7
Las mujeres son mejores que los hombres en comunicación integral.	19,5	75,7	44,6	11,2	43,6	27,1
La política es tema de hombres.	54,0	27,8	42,1	28,9	23,9	26,5
Los quehaceres domésticos son responsabilidad de la mujer.	67,4	49,3	59,4	30,9	41,1	35,9

³³ En total 47 registros fueron retirados por esta razón.

El cuadro anterior muestra que, por lo general, grandes porcentajes de varones y de mujeres de ambos NSE coinciden en estar de acuerdo con la idea de que las mujeres deben mostrar un comportamiento “tranquilo” para ser respetadas y que está peor visto que una mujer diga malas palabras. Estas afirmaciones ofrecen indicios sobre expectativas diferenciadas respecto de lo que debe ser el comportamiento social de una mujer y de un hombre. Al parecer, los estudiantes (varones y mujeres) son conscientes de que la trasgresión de las normas de “buen comportamiento” es menos tolerada cuando la comete una mujer.

También existe un alto grado de acuerdo entre ambos sexos, respecto de la idea estereotipada de que “los hombres que juegan con muñecas parecen mujercitas”, aunque este porcentaje es mayor en el NSE bajo que en el medio (80,6% y 67,7%, respectivamente). Sin embargo, esto no sucede con la idea de que “las mujeres que juegan fútbol parecen hombres”, donde el porcentaje de estudiantes de acuerdo con esta idea se reduce notablemente en los cuatro grupos. Esta diferencia en la percepción general puede hallar explicación en diversas causas. Una de ellas es que por lo menos en una de las escuelas del estudio (la de mayor tamaño) las mujeres participan en la clase de educación física en las mismas actividades que los hombres. Algo que llama la atención sobre este ítem es la alta proporción en términos comparativos de varones de NSE bajo que concuerdan con esta idea.

Por otro lado, es interesante observar que, en algunas dimensiones, los porcentajes de aceptación se diferencian de manera significativa entre ambos sexos especialmente en el NSE bajo. Así, se observa que las niñas tienden a rechazar en mayor proporción ideas estereotipadas que suponen un menosprecio de la habilidad o capacidad de la mujer para desempeñarse en algunos planos. Por ejemplo, mientras que hay una mayoría de las mujeres rechaza la idea sesgada de que los hombres rinden más en el trabajo, los varones en su mayoría aceptan esta idea como cierta. También hay diferencias significativas entre las respuestas de varones y mujeres frente al tema de si “la política es cosa de hombres”, aunque estas son de mayor magnitud en el NSE bajo, donde el 54% de los varones acepta esta idea como cierta mientras que en el resto de grupos la aceptación de esta no llega al 30%.

De igual manera, son amplias las diferencias entre las opiniones de los grupos de varones y mujeres con respecto a las habilidades académicas de los estudiantes. Así, mientras que muchos más varones que mujeres creen que “los hombres son mejores que las mujeres para las matemáticas”, son muchas más las mujeres que opinan que “las mujeres son mejores que los hombres en comunicación integral”. Las diferencias entre los sexos son más acentuadas en el NSE lo que supone que la presencia de estos estereotipos es mucho más marcada en este sector que en el medio.

Finalmente, cabe señalar que son igualmente alarmantes los altos porcentajes de estudiantes que piensan que los quehaceres domésticos son de responsabilidad de las mujeres. Nuevamente, son los estudiantes varones del NSE bajo los que, en mayor porcentaje, aceptan esta idea sesgada como cierta.

El análisis de las respuestas de los estudiantes a los ítemes de esta escala revela la presencia generalizada de una serie de sesgos y estereotipos. Sin embargo, se aprecia que, en términos generales, los estereotipos aparecen con mayor frecuencia en el grupo de los varones que en el de sus pares mujeres y, dentro de esta distinción, son los estudiantes varones del NSE bajo los que parecen tener más arraigadas las ideas estereotipadas de género formuladas.

Es interesante, de la misma manera, identificar otros posibles indicadores de sesgo en las percepciones de género en los estudiantes. Para ello, se les encuestó sobre las carreras o trabajos que consideran que son para mujeres y las que son para hombres y por qué.

Las respuestas de los estudiantes fueron codificadas en función de cuán estereotipadas eran: a) “Totalmente estereotipada”, si solo menciona carreras tradicionalmente consideradas “femeninas” a lo que pueden hacer las mujeres o si prioriza como trabajo para la mujer el quehacer doméstico o similar. De igual manera, el criterio operaría para el caso de carreras y trabajos de varones. b) “Tendencia al estereotipo”, si algunas de las carreras o trabajos que mencionan responden al criterio anterior pero también hay elementos que escapan al estereotipo. c) “Neutro”, si su respuesta no responde a estereotipo alguno, o si pone los mismos trabajos para mujeres y para hombres. d) “Equidad”, si su respuesta denota sentido de equidad en la medida en que rechaza la idea de que existen trabajos específicos para cada género.

Cuadro 13. Porcentaje de estudiantes en cada categoría de opinión sobre trabajo para mujeres, según sexo y NSE

<i>Categoría de opinión</i>	<i>NSE bajo</i>		<i>NSE medio</i>	
	<i>% varones</i>	<i>% mujeres</i>	<i>% varones</i>	<i>% mujeres</i>
Totalmente estereotipado	69,7	56,3	51,9	38,5
Medianamente estereotipado	18,0	23,8	23,6	32,7
Neutro	10,1	8,8	12,3	11,5
Discurso de equidad	2,2	11,3	12,3	17,3

En términos generales se observa que la mayoría de los estudiantes ofrece una respuesta total o medianamente estereotipada ante la pregunta de cuáles son los trabajos apropiados para mujeres. Sin embargo, se observa que aunque las distribuciones tienen tendencias similares, existen diferencias significativas entre los cuatro grupos analizados. Son las estudiantes mujeres del NSE medio las que ofrecen mayor porcentaje de respuestas que denotan sentido de equidad (17%) y menor porcentaje de sesgo o estereotipo (38%). Le siguen sus pares varones con un 12% de respuestas de equidad y un 52% de respuestas totalmente estereotipadas. La distribución del grupo de mujeres del NSE bajo es muy similar a la de este último grupo. Finalmente, una vez más, son los varones del NSE bajo los que muestran una tendencia mayor al estereotipo: la gran mayoría de estos presenta respuestas totalmente estereotipadas (70%) mientras que solo un 2% ofrece respuestas que revelan la presencia de un discurso de equidad.

Cuadro 14. Porcentajes de estudiantes en cada categoría de opinión sobre trabajo para varones, según sexo y NSE

<i>Categoría de opinión</i>	<i>NSE bajo</i>		<i>NSE medio</i>	
	<i>% varones</i>	<i>% mujeres</i>	<i>% varones</i>	<i>% mujeres</i>
Totalmente estereotipado	79,3	67,5	51,9	49,0
Medianamente estereotipado	9,2	17,5	26,4	25,0
Neutro	9,2	8,8	12,3	11,0
Discurso de equidad	2,3	6,3	9,4	15,0

Respecto de la presencia de sesgos en la identificación de carreras para varones, se mantienen las relaciones señaladas en el apartado anterior, aunque en términos generales todos los grupos presentan mayor tendencia a dar respuestas estereotipadas. Es decir, se incrementan para todos los casos los porcentajes de respuestas totalmente estereotipadas.

Los estudiantes fueron encuestados respecto de sus propias preferencias laborales. Así, se les preguntó qué les gustaría ser cuando fueran mayores. Los porcentajes de estudiantes en cada área profesional u ocupacional se presentan en el Cuadro 15.

Como se puede observar, sin importar el NSE, las carreras más populares entre los estudiantes son la medicina (21 y 23%) y el derecho (9 y 10%). Sin embargo, si observamos qué sucede al interior de cada sexo, la distribución de preferencias varía. Por ejemplo, en el NSE medio dentro del grupo de las

Cuadro 15. Porcentaje de estudiantes que elige cada área profesional, según NSE y sexo

Área profesional	NSE bajo			NSE medio		
	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total
Arquitectura y diseño	--	--	--	5,0	3,5	4,3
Administrativas	1,8	--	1,0	3,3	4,3	3,8
Turismo	1,8	2,2	2,0	1,7	3,5	2,6
Arqueología	--	--	--	3,3	1,7	2,6
Ciencias e ingeniería	8,1	3,3	5,9	16,7	4,3	10,6
Deportes	14,4	--	7,9	11,7	--	6,0
Derecho	8,1	9,9	8,9	10,8	8,7	9,8
Educación	1,8	8,8	5,0	1,7	8,7	5,1
Medicina	15,3	27,5	20,8	20,0	27,0	23,4
Fuerzas armadas y policiales	12,6	4,4	8,9	5,0	1,7	3,4
Ciencias humanas y sociales	0,9	1,1	1,0	--	2,6	1,3
Secretariado	0,9	4,4	2,5	--	1,7	0,9
Artes escénicas	0,9	9,9	5,0	--	5,2	2,6
Veterinaria	2,7	3,3	3,0	8,3	8,7	8,5
Técnicos-servicios	1,8	--	1,0	--	0,9	0,4
Puestos de liderazgo	2,7	3,3	3,0	0,8	1,7	1,3

mujeres solo un 4% elige ingeniería, mientras que cerca del 17% de varones elige dicha carrera. En el caso de educación, apenas un 2% de varones la considera una posibilidad de trabajo mientras que 9% de las mujeres la elige. Los deportes también destacan como una actividad preferida por los estudiantes varones del NSE medio (aproximadamente 12%). Similares porcentajes pueden encontrarse en el grupo de varones de NSE bajo, que en un 11% y 10% eligen carreras en el área de deportes y en el área de fuerzas armadas y policiales, respectivamente.

4.4. Opiniones sobre género: ¿Qué nos comentan los estudiantes?

Respecto de los contenidos del discurso se ahondó en la pregunta referida a las profesiones o trabajos para mujeres y para varones. En la mayoría de los casos, las respuestas revelaron presencia de algunos sesgos. Entre los más comunes se encuentran la mención de la debilidad física de la mujer como argumento para no realizar determinados trabajos:

“A. ¿Por qué piensas que el secretariado es un trabajo para las mujeres?

B. Porque las mujeres son más débiles que los hombres, porque las mujeres no deben trabajar tan fuerte como los hombres. Porque nosotras somos débiles.

A. ¿En qué sentido débiles?

B. Porque las mujeres cuando trabajamos no podemos soportar algún peso u otras cosas como cargar o traer algunas cosas”³⁴.

Sin embargo se observó que en algunos casos dicha supuesta debilidad física se confundía con un rasgo de fragilidad general: la percepción de que la mujer es más débil parece haberse difuminado hacia otros ámbitos:

“A. ¿Chofer es difícil o fácil?

B. Difícil a veces. Por que no puedes dormir así cuando viajas.

A. Ahh, chofer de trailer.

³⁴ Alumna de sexto grado.

B. Ajá, o de ómnibus así. Porque, o sea, si un hombre maneja un camión ¿también va a quedar como mujer? No. Si una mujer, se puede, o sea, ¿cómo es carretera no se puede amanecer!

A. ¿Por qué?

B. Porque la mujer es más débil y se cansa más rápido.

A. ¿Qué otro trabajo se te ocurre?

B. Piloto de aviones, es difícil porque una mujer cuando ve varios botones se puede marear. Se marea”³⁵.

“A. ¿Qué trabajos serían para los hombres?

B. Albañil, bombero, policía

A. ¿Por qué esos trabajos serían para hombres?

B. Porque ellos toman el riesgo y hacen trabajos muy pesados. En cambio las mujeres no pueden hacer eso”³⁶.

Otro sesgo que apareció en varios estudiantes entrevistados (principalmente en varones) es el de que las mujeres son menos hábiles y por lo tanto requieren de tareas más fáciles. Las tareas domésticas fueron consideradas por algunos de ellos lo suficientemente sencillas. Veamos algunos ejemplos de lo que dijeron los niños:

“A. ¿Existe algún trabajo que no pueda hacer un hombre o que no pueda hacer una mujer?

B. Tendría que ser un trabajo fácil para las mujeres, que no sea tan difícil.

A. ¿A qué te refieres con fácil?

B. Que no tengan que hacer muchas cosas. Por ejemplo como he puesto acá, por ejemplo las señoras de amas de casa no hacen tanto, solo cuidan la casa, le dan de comer a los niños”³⁷.

“B. ...enfermeras pueden ser las mujeres nada más.

A. ¿Y un hombre podría hacer este trabajo?

B. Puede también, pero más creo es para mujeres. Queda más para mujeres.

A. ¿Por qué?

³⁵ Alumno de sexto grado.

³⁶ Íd.

³⁷ Íd.

B. Porque el hombre tiene que trabajar cosas más duras, por ejemplo, uno diría contador, o sea cosas más difíciles”³⁸.

Otra percepción arraigada en muchos de los entrevistados es que las mujeres son más cuidadosas, ordenadas y trabajadoras que los varones (que son llamados flojos o descuidados), virtudes tradicionalmente atribuidas al género femenino y muy vinculadas con roles domésticos y de servicio:

“A. ¿Por qué crees tú que es un trabajo para mujeres?

B.(...) las ayuda más en las labores de casa, se vuelven más limpiadoras, más ordenadas. Las mujeres son más ordenadas. Las mujeres ponen el orden, saben más cocinar que los hombres, son más higiénicas que los hombres”³⁹.

“B. Yo siempre he pensado que las mujeres saben barrer mejor que los hombres. Porque siempre cuando barren en mi casa los hombres no barren bien, dejan polvo.

A. ¿Y por qué crees que pasa esto?

B. No sé, como son más toscos así, lo hacen más rápido nada más”⁴⁰.

“A. ¿Por qué crees que secretariado es un trabajo para mujeres?

B. Porque ellas lo hacen más bien, porque a veces los hombres somos flojos”⁴¹.

En el fondo, se percibe cierto menosprecio por algunas tareas que son concebidas como intrínsecamente femeninas al punto de que si un varón las realiza se “convierte en mujer”. Veamos el siguiente fragmento de entrevista a un estudiante que mencionó “sirvienta” como trabajo de mujeres, el entrevistador le pregunta si ese podría ser un trabajo desempeñado por varones también:

“A. ¿Y sirvienta?

B. No, porque el hombre no, no, no... [silencio]

A. ¿Si un hombre hace ese trabajo qué pasaría?

B. Se convertiría en mujer.

³⁸ Íd.

³⁹ Alumno de quinto grado.

⁴⁰ Alumno de sexto grado.

⁴¹ Íd.

- A. ¿Cómo se convertiría en mujer?
- B. Hace cosas que haces de la mujer como ama de casa va a estar como sirvientas (sic), como que si una mujer le mande hacer otras cosas, como barrer, lavar los servicios.
- A. ¿Qué pensaría la gente de ese hombre?
- B. Que es una mujer, que tiene sexo femenino, que no se comporta como varón”⁴².

En algunos casos el estereotipo aparece disfrazado de discurso de equidad:

- “A. ¿Si un hombre fuera el secretario de una jefa qué crees que pasaría?
- B. Nada, la misma cosa. Hacer los trabajos de una mujer”⁴³.

Como conclusión, muchos estudiantes vincularon el plano doméstico con el rol femenino y el plano productivo con el rol masculino:

- “A. ¿Y si este señor trabajara haciendo los quehaceres de la casa?
- B. No, ese ya es un trabajo de mujeres. Porque las cosas de limpiar, lavar es como ser, eso ya es de mujeres. Los hombres tienen que hacer otras cosas, trabajar, para que las mantengan”⁴⁴.

Pero existen también muchas respuestas bastante alentadoras. En particular, estudiantes mujeres que ocupan posiciones de liderazgo en sus grupos de aula muestran un discurso con elementos, a veces poco articulados, de equidad de género. En primer lugar existe conciencia de que muchas de las actuales diferencias de género se deben a los procesos de socialización y que, por lo tanto, con estimulación es posible vencer cualquier barrera:

- “A. ¿En qué los hombres son mejores que las mujeres?
- B. No sé, en carga. En cargar las cosas. Ellos pueden cargar diez ladrillos, nosotras qué, tres, cinco.
- A. ¿Y eso por qué sucede?

⁴² Alumno líder de sexto grado.

⁴³ Alumna de sexto grado.

⁴⁴ Alumno de quinto grado.

B. Porque ellos desde antes ya habrán practicado, en cambio a la mujer siempre la han tenido diciendo ayúdame en cosas pequeñas, ayudando a barrer, a trapear.

A. ¿Y si una niña desde chiquita la hacen cargar ladrillos, crees que de grande podría cargar diez ladrillos como los hombres?

B. Sí⁴⁵.

Además, algunos estudiantes son conscientes del principio de igualdad de derecho:

“A. Cuando te preguntamos qué carreras son para mujeres ¿qué dijiste?

B. Que todas tenemos derecho a trabajar. No porque seamos de diferente sexo las mujeres van a estar cocinando o lavando, todos somos iguales”⁴⁶.

“B. Los niños se sienten celosos de las mujeres que podemos y que ellos quieren ser los capaces, los fuertes, los que saben, los que pueden. Por eso. Y las niñas también quieren ser más luchadoras pero eso sí está bien, aunque lo malo es que a veces no saben darse su lugar de mujeres”⁴⁷.

Por otro lado, en términos generales la mayoría de los estudiantes entrevistados respondió que la sociedad es más injusta con las mujeres. Fueron las niñas las que pudieron identificar mayor cantidad y variedad de situaciones de discriminación, aunque algunos varones también mostraron tener conciencia de esta.

Entre las principales dimensiones de la problemática de género se identificaron discriminaciones hacia la mujer de carácter económico y laboral. Asimismo, se mencionaron casos de violencia doméstica contra la mujer y el hecho de ser relegadas a este ámbito (por ejemplo, se consideraron los embarazos adolescentes como obstáculo para el desarrollo profesional y personal de la mujer y, por otro lado, se mencionaron los obstáculos puestos a las mujeres en su participación en política).

Otro tema que se señaló en algunas ocasiones fue el de las mayores dificultades que enfrentan las mujeres para tener acceso a la educación en algunos contextos:

⁴⁵ Alumna líder de sexto grado.

⁴⁶ Alumna de sexto grado.

⁴⁷ Íd.

“A. ¿Con quién crees que la sociedad es más injusta: con las mujeres o con los hombres?

B. Con las mujeres, porque algunas personas no han terminado sus estudios. Por eso las mujeres tienen que trabajar de ama de casa y otras cosas, en cambio los hombres como han estudiado saben y pueden trabajar en cualquier cosa.

A. ¿Por qué crees que las mujeres no han podido estudiar como los hombres?

B. Porque algunas tienen deberes en su casa y algunas desde los 15 o 16 tienen sus hijos y no pueden trabajar”⁴⁸.

Un par de estudiantes manifestó injusticias que sufren en mayor medida los varones. Estas estaban asociadas al trato más rudo que reciben por parte de algunas autoridades y a la mayor severidad de las sanciones de las que son objeto en espacios como la escuela.

“A. También nos habías contado que también abusan los policías de los hombres; ¿por qué?

B. Porque a los hombres más le pegan, cuando los atrapan les pegan, y a las mujeres no tanto, porque son más débiles, las ven más débiles”⁴⁹.

Finalmente, sobre el currículo aprendido la entrevista a los estudiantes buscaba evaluar el tipo de respuesta que los estudiantes varones y mujeres dan frente a los conflictos de género que se pueden generar en el espacio escolar.

Ellos refirieron problemas en diferentes planos, uno de los más mencionados fue el del espacio físico y el uso de los patios, ante este problema fueron reportados dos estilos de confrontación: la pelea por el espacio y la negociación.

“A. ¿En este colegio has visto situaciones de injusticia entre hombres y mujeres?

B. Sí. Que las mujeres no podemos jugar partido y los hombres sí. Porque (los compañeros) dicen que somos machonas y eso no es cierto. Ellos nos

⁴⁸ Íd.

⁴⁹ Íd.

insultan, a veces nos pegan y nos maltratan. Y nosotras también tenemos que defendernos, no nos vamos a poner a llorar”⁵⁰.

“B. Pero, por ejemplo, a veces los hombres se agarran todo (el patio). Pero sabemos hablar, al menos en nuestro salón sabemos hablar, y si vemos que todos queremos jugar en un mismo lado, entonces jugamos todos juntos”⁵¹.

5. Discusión

El presente estudio ha constituido un considerable esfuerzo de aproximación al papel de la escuela en la trasmisión o cambio de los prejuicios e inequidades de género que existen en nuestra sociedad, entendiendo que esta institución constituye uno de los principales agentes socializadores.

La investigación situada en tres escuelas limeñas del Estado reveló, en primera instancia, que existen problemas en el funcionamiento institucional que afectan de manera indiscriminada a todos los niños y niñas que reciben el servicio educativo. La poca o nula articulación entre la práctica y la reflexión docente, el desperdicio de tiempo dentro del horario escolar, el uso excesivo y casi exclusivo de metodologías orientadas a la reproducción, el precario manejo de algunos de los contenidos que se enseñan, entre otros, son problemas que demandan una atención inmediata y que inevitablemente complicaron la observación y registro de la problemática de género dentro de las aulas.

Dado este panorama, en un primer momento temimos haber errado en la elección del tema, pensamos que la baja calidad de las clases en general complicaría todo intento de percibir sutilezas referidas a género, mensajes ocultos, o apuestas pedagógicas concretas para trabajarlo. Sin embargo, en la medida en que fuimos conociendo la dinámica escolar y de aula, rescatamos elementos que a nuestro juicio han revelado la importancia de continuar investigando el tema de género en la escuela.

⁵⁰ Íd.

⁵¹ Íd.

En primer lugar, el estudio ha proporcionado elementos que evidencian que no es posible dar respuesta unívoca a la interrogante sobre el papel de la escuela frente al tema de género. Se han encontrado prácticas escolares y transmisión de mensajes de equidad pero también, y sobre todo, de sesgos y prejuicios socialmente arraigados.

Respecto de las intenciones educativas expresadas en el proyecto curricular del centro hallamos que estas son copiadas sin mayor adaptación de la estructura curricular básica vigente que proporciona el Ministerio de Educación. Por esta misma razón, aunque aparece como parte de las intenciones educativas la necesidad de trabajar el tema de género permanentemente, el proyecto no refleja la reflexión del colectivo docente de las escuelas estudiadas por lo que no necesariamente orienta el sentido de sus programaciones anuales. Así, son las declaraciones de los docentes y de los propios directivos las que nos llevan a percibir que este no es un tema que se programe como un contenido a tratar de manera transversal. Más bien, cuando se trabaja, suele ser abordado dentro de unidades didácticas usualmente vinculadas con las áreas de personal social y/o ciencia y ambiente, donde, por lo general, se tratan temas asociados con características y/o cambios sexuales o con comportamiento sexual humano. Todo esto trabajado desde un enfoque sanitario informativo.

Solo en una de las tres escuelas en estudio el tema de género fue abordado con el propósito de generar conciencia respecto de las inequidades que existen en nuestra sociedad. Aunque el tratamiento del tema fue superficial en la mayoría de los casos, y poco asociado con la problemática de los propios estudiantes, se observó cierto impacto entre algunas de las estudiantes que dieron en las entrevistas respuestas que denotaban un alto grado de conciencia del problema y una actitud combativa frente al mismo. Es decir, se percibió en las entrevistas que un grupo de estudiantes, principalmente mujeres de clase media, asumían una posición crítica frente a las inequidades de género y se identificaban como agentes de cambio. Todo esto dio indicios de la importancia de tratar el tema en clase.

Fue interesante explorar, también, qué pensaban los propios docentes acerca del tema de género y de cómo debería ser tratado en clase. En primer

lugar, las entrevistas y las escalas permitieron concluir que en la mayoría de los docentes no existe un discurso lo suficientemente articulado con respecto a este tema. Hay consenso acerca de la igualdad de derechos y oportunidades que hombres y mujeres deben tener; sin embargo, cuando se explora más a fondo sobre las concepciones y se tratan aspectos específicos sobre planos, roles y ámbitos de acción, emerge entre los docentes una serie de sesgos contradictorios con los principios de equidad que defienden. Está claro, no obstante, que entre el reducido grupo de docentes participantes en la investigación hay algunos que se orientan más hacia un enfoque de equidad mientras que otros lo hacen hacia un enfoque más tradicional. En las observaciones y en las entrevistas a estudiantes se pudo comprobar que los docentes de corte más tradicional tienden a transmitir estos sesgos de género con mayor frecuencia durante sus clases. Por ejemplo, es característico que estos docentes enfatizan constantemente el rasgo de debilidad y fragilidad que les atribuyen a las mujeres por lo que tienden a exigir en menor medida a las niñas y a ser más estrictos con los varones, a quienes además castigan de manera más severa. Los docentes más orientados hacia equidad tienden por el contrario, a demandar, en igual medida, el esfuerzo de varones y mujeres, aplicando el mismo tipo de sanciones, solicitando las mismas tareas y promoviendo trabajo en equipos heterogéneos.

Pese a que existen unos cuantos docentes orientados hacia una postura de mayor equidad, la defensa y la práctica de dicha posición puede ser mucho más difícil, en tanto el sistema privilegia, desde sus hábitos más arraigados, prácticas de enseñanza que estimulan poco el sentido crítico de los estudiantes y que, por el contrario, los llevan a una reproducción mecanizada de los materiales y discursos ofrecidos en clase. Así, se percibió, con contadas excepciones, que los docentes carecen muchas veces del suficiente manejo de fundamentos pedagógicos para cristalizar sus intenciones educativas, más aún cuando estas suponen romper con moldes socialmente impuestos.

En un marco en el que lo enseñado es casi inevitablemente dictado por el docente y copiado por el estudiante, los cuadernos fueron una fuente bastante fiel de los mensajes transmitidos más allá de las intenciones expresadas en la programación. El análisis de estas fuentes permitió corroborar que existe

una transmisión sistemática de sesgos de género en el desarrollo de otros contenidos curriculares, con excepciones notables claro está. Entre los sesgos más frecuentes tenemos el que hemos denominado “estereotipo”, el cual alude a la asociación de figuras masculinas y femeninas con determinados roles, ámbitos o cualidades. Encontramos, así, que entre ejemplos y proposiciones alusivas a otros temas, las figuras masculinas tienden a ser en mayor proporción relativa asociadas con los ámbitos productivos, mientras que las femeninas lo son con el ámbito doméstico. Asimismo, cuando las figuras femeninas aparecen en ejemplos donde realizan actividades productivas como trabajar, se encuentra que los trabajos están principalmente asociados con el ámbito de la salud o con el de la educación, es decir, con el servicio o cuidado a terceros.

En el caso de las cualidades asociadas con figuras masculinas y femeninas también se encontraron resultados reveladores. Las mujeres son en mayor porcentaje relativo asociadas con el amor, el cuidado y la belleza física mientras que los hombres se asocian con buen y mal comportamiento e inteligencia. Ello revela, entre otros sesgos, la preocupación mayor que existe en torno al comportamiento social de los varones. Sobre el particular, la investigación encontró que también en clase los docentes están más pendientes del comportamiento de los varones, los que a su vez suelen ser más inquietos y/o disruptivos que sus pares mujeres.

Otro sesgo que fue hallado en los cuadernos analizados fue el llamado sesgo de “invisibilidad histórica” que alude al escaso acopio que se hace del aporte de la mujer en las áreas de desarrollo histórico y social del ser humano. Aquí se encontró que prácticamente no hay referentes femeninos rescatados más allá de figuras religiosas. En las contadas excepciones a esta regla, hemos hallado que cuando se desarrolla un personaje femenino se alude a su situación familiar y/o estado civil, cosa que no sucede cuando se tratan personajes masculinos.

Finalmente también hemos observado que el llamado sesgo de “irrealidad” aparece con frecuencia, en el área de religión, donde son abordados temas como familia y matrimonio. Aquí el sesgo consiste en ofrecer a los estudiantes una visión prototípica de familia en la que hay una pareja con

hijos felizmente casada. Opciones alternativas a este molde no son tratadas. Incluso cuando los niños mismos preguntan por el tema, este suele ser evitado por el docente.

Estos sesgos identificados en lo que hemos denominado “currículo enseñado” aparecen con bastante frecuencia en las opiniones de los estudiantes varones y mujeres. Y, aunque ello no necesariamente significa que hayan sido aprendidos en la escuela, sí quiere decir que la escuela o los ha reforzado o no ha conseguido combatirlos del todo. Es importante considerar, sin embargo, que los sesgos no se encuentran igualmente arraigados entre todos los estudiantes. Son los varones del NSE más bajo los que presentan mayor tendencia al sesgo. Mientras que las niñas del NSE medio son, en términos generales, las que, en mayor porcentaje, rechazan ideas sesgadas sobre el tema, aunque dentro de este último grupo existen también porcentajes alarmantes de estudiantes con prejuicios de género. Por otro lado, es importante anotar que las preferencias vocacionales de los estudiantes están fuertemente comprometidas con los sesgos hallados en el discurso transmitido por la escuela. Las diferenciaciones en las elecciones vocacionales por género son patentes, aunque, probablemente, estas se hayan atenuado con respecto a tiempos pasados.

Aunque los resultados expuestos puedan sonar pesimistas, consideramos que nos hallamos en un momento propicio para impulsar el cambio. El discurso de equidad como principio es por la mayoría aceptado (lo que supone una fortaleza); sin embargo, son las prácticas y los mensajes ocultos los que están jugando como reforzadores de prejuicios y sesgos contrarios a este principio. En la experiencia de investigación realizada, las devoluciones de información a docentes constituyeron una primera oportunidad de hacer conscientes todos estos problemas. La tendencia inicial de los docentes fue pedir recetas para remediar el problema, aunque, según el análisis de los resultados hallados, los propios docentes pudieron llegar a perfilar algunas medidas y, sobre todo, se hicieron conscientes de que en materia de educación no hay receta que valga.

Por otro lado, ha sido alentador encontrar entre los y las estudiantes, personas en formación dispuestas a liderar el cambio. La escuela debe pro-

porcionarles opción para desarrollar su espíritu crítico y su capacidad asertiva; debe demostrarles con el ejemplo que la igualdad de oportunidades es posible y deseable; en suma, debe permitir que estos niños y niñas, futuros hombres y mujeres, sean capaces de conducirse de manera competente y constructiva frente a los retos de la vida. Aunque, como hemos sostenido, alcanzar este propósito demandará remover las bases de las viejas prácticas de enseñanza aún arraigadas, la información proveniente de investigaciones como la presente ofrece pistas sobre los caminos que han de ser transitados en pro de una educación de mayor calidad para todos.

Bibliografía

- Canada, K. y R. Pringle (1995). "The Role of Gender in College Classroom Interactions: A Social Context Approach", *Sociology of education*, Vol. 69 (3), pp.161-186.
- CEDHIP (1998). "Informe de evaluación de impacto de la propuesta CEDHIP-1997 en estudiantes de los colegios Fe y Alegría". Mimeo.
- Eagly, A. y V. Steffen. *Gender Stereotypes Stem From the Distribution of Women and Men Into Social Roles*, pp. 142-160.
- Espinosa, G y A. Torreblanca (2002). *Resultados de las pruebas de comunicación y matemática de la Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2001*. Mimeo.
- Fernández, J. (coord.) (1998). *Sociedad y género*. Madrid: Pirámide.
- Jackson, W. (2001). *La vida en las aulas*, 6ta edición. Madrid: Morata.
- Gimeno, S. y Perez, A. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*, 9na edición. Madrid: Morata.
- Guadalupe, C y L. Miranda (2001). *El desarrollo de la educación: Informe nacional de la República del Perú elaborado por el Ministerio de Educación para la Oficina Internacional de Educación de UNESCO*. Lima: Ministerio de Educación.

- Marchesi, A. y E. Martín (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Margolis, E., M. Soldatenko, S. Acker y M. Gair (2001). "Hiding and Outgoing the Curriculum", en *The Hidden Curriculum in Higher Education*. Nueva York: Routledge.
- Miles, M y M. Huberman (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, 2da edición. California: Sage Publications.
- Ministerio de Educación (2003). *Manual de crítica y codificación: Estadística básica 2003*. Lima: Ministerio de Educación.
- OCDE (2002). *Conocimientos y aptitudes para la vida: Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. México: Santillana.
- OECD / UNESCO-UIS (2003). *Literacy Skills for the World of Tomorrow: Further Results From PISA 2000*. Disponible en www.pisa.oecd.org
- Ogbu, J. (1981). "Etnografía escolar: Una aproximación a nivel múltiple", en M. Velasco, F. García y A. Díaz (1993) *Lecturas de antropología para educadores: El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Editorial Trotta.
- Ogle, L. et al. (2003). *International Comparisons in Fourth-Grade Reading Literacy: Findings from Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) of 2001*. Washington DC: U.S Department of Education, NCES.
- Rodrigo, M., A. Rodríguez y J. Marreno (1993). *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid : Aprendizaje Visor.
- Sara Lafosse, V., C. Chira y B. Fernández. (1989). *Escuela mixta: Alumnos y maestros la prefieren*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Skelton, A. (1997). "Studying Hidden Currícula : developing a perspective in the light of postmodern insights", *Curriculum Studies*, Vol. 5 (2), pp. 177-192.

- Stromsquist, N (2003). “Las políticas educativas y el género en la actualidad peruana”. Material inédito preparado para el Diploma de Estudios de Género de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Torres, J. (1994). *El currículo oculto*, 4ta edición. Madrid : Morata.
- Tovar, T. (1998). *Sin querer queriendo. Cultura docente y género*. Lima: Tarea.
- Velasco, M., F. García y A. Díaz (Eds) (1993). *Lecturas de antropología para educadores: El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Editorial Trotta.
- Wilcox, K. (1982). “La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: Una revisión”, en M. Velasco, F. García y A. Díaz (Eds) (1993), *Lecturas de antropología para educadores: El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Editorial Trotta.

Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado¹

Yolanda Rodríguez

1. Introducción

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

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

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

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

³ Montero, C. (coord), 2002.

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

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

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

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

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

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

⁵ Little, A., 1995.

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

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

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

1.1. La escuela multigrado y la equidad en la educación

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

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

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

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

⁸ Montero, op. cit.

⁹ Sepúlveda, G. 2000.

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

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

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

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

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

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

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

1.2. Los maestros y maestras de las escuelas rurales multigrado

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

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

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

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

¹³ Sepúlveda, op. cit.

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

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

2. Marco conceptual

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹⁵ Eggen y Kauchak, 2000, p. 42.

¹⁶ *Ibíd.*, pp. 42-43.

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

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

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

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

3. Metodología

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

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

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

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

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

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

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

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

Cuadro 1. Provincia de Cañete: Centros educativos primaria menores

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

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

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

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

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

3.1. Las escuelas seleccionadas

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

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

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

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

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

²⁰ Padrón de Centros Educativos 2003 del Ministerio de Educación.

²¹ Montero, op. cit.

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

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

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

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

4. Resultados

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

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

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

4.1. Organización

Agrupamiento

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

²² Entrevista A1.

²³ Observación / Escuela A1 30.09.04.

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

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

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

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

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

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

²⁴ Entrevista C1.

El uso de tiempo y la atención a cada grado

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

²⁵ Entrevista A1.

²⁶ Íd.

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

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

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

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

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

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

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

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

²⁷ Íd.

²⁸ Íd.

²⁹ Íd.

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

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

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

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

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

Materiales preparados de antemano

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

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

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

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

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

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

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

³⁰ Entrevista C1.

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

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

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

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

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

³¹ Observación / Escuela C1 9.10.03.

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

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

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

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

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

Rutinas establecidas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2. Comunicación

Áreas de desarrollo y diversificación de contenidos

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

³² Entrevista C1.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

³³ Observación / Escuela B1 7.10.03.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

³⁴ Observación / Escuela A1 30.09.03.

³⁵ *Id.*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Clase temática

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

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

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

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

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

³⁷ Entrevista B1.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

³⁸ Entrevista A1.

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

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

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

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

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

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

³⁹ Íd.

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

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

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

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

⁴⁰ Entrevista C1.

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

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

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

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

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

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

⁴¹ Íd.

⁴² Íd.

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

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

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

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

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

4.3. Retroalimentación y monitoreo

Retroalimentación

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

⁴³ Observación / Escuela C1 9.10.03.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁴⁴ Observación / Escuela A1 30.09.03.

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

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

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

⁴⁵ Íd.1.10.03.

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

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

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

⁴⁶ Observación / Escuela C1 6.10.03.

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

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

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

Monitoreo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁴⁷ Entrevista C1.

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

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

5. Conclusiones de política. Algunas ideas para la discusión

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

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

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

⁴⁸ Íd.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.3. La violencia simbólica y la acción pedagógica

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bibliografía

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

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

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

El juego como estrategia para alcanzar la equidad cualitativa en la educación inicial

Entornos lúdicos y oportunidades de juego en el CEI y la familia

Giselle Silva

1. Introducción y justificación del estudio

La educación inicial es reconocida como esencial para el desarrollo humano y social. Esta contribuye de distintas formas a disminuir la pobreza, pues tiene efectos positivos sobre el desempeño escolar y reduce las tasas de deserción y repitencia. Es también indiscutible que en países en vías de desarrollo como el nuestro, las diferencias cuantitativas y cualitativas entre los servicios educativos preescolares son patentes. El sistema educativo peruano adolece, entre otros, de dos problemas centrales: la deficiencia de su calidad y las disparidades internas que atentan contra el principio de equidad¹.

Este trabajo se ocupa del tema de la equidad educativa para el nivel inicial desde una perspectiva cualitativa. Es decir, nos centramos en el análisis de los factores que permiten que las oportunidades de aprendizaje y desarrollo infantil para la educación preescolar se democratizen. No colocamos nuestra atención en el aumento de la cobertura o la disponibilidad de recursos materiales, sino en la búsqueda de modelos pedagógicos que aseguren el acceso de la gran mayoría de los niños a una educación de alta calidad curricular. En ese sentido la equidad y la calidad educativa se asumen como elementos indivisibles, y el tema de los procesos educativos es el eje del debate.

¹ PNEE, 2004.

Según los expertos, un indicador importante de la calidad educativa de los programas infantiles exitosos es el empleo de una metodología basada en el juego². Los hallazgos científicos muestran que la práctica del juego refleja y produce cambios cualitativos y cuantitativos en las diferentes variables del funcionamiento general del niño, entre los cuales podemos mencionar el grado de desarrollo moral y social, la capacidad intelectual, la adaptabilidad, el lenguaje, la respuesta emocional y conductual, los estilos de afrontar y resolver problemas y los modos de percibir e interpretar el mundo circundante.

Además del valor intrínseco del juego como mediador del aprendizaje y del desarrollo infantil, hay otra razón fundamental para considerarlo indispensable en un programa de calidad: su uso como estrategia pedagógica se encuentra asociado a indicadores que reflejan una visión del ser humano y de la educación, en las que la iniciativa y la actividad del niño, así como la interacción horizontal con sus maestros, padres y la comunidad son el centro de las acciones pedagógicas³.

El tipo de enfoque de la educación inicial, su calidad y otras características parecen tener un impacto importante en lo que ocurrirá con los niños cuando cursen la educación básica. Se dispone de algunas investigaciones sobre los resultados a mediano plazo de determinadas orientaciones diferenciales en centros educativos preescolares. Trabajos de autores como Hart, Burts *et al.*⁴ parecen confirmar que si distinguimos entre centros preescolares con programas muy estructurados hacia el aprendizaje de orientación académica y centros con programas centrados en el niño y en aprendizajes basados en el descubrimiento y el juego, los primeros parecen obtener mejores resultados a

² Robert Myers y María Victoria Peralta lo señalan así en sus trabajos sobre calidad educativa. Lo mismo aparece en la Escala para el Mejoramiento y Acreditación de Calidad del Consejo Nacional para la Acreditación de Programas Preescolares de Australia (Myers, 2004).

³ María Victoria Peralta (2004) ha desarrollado cuatro criterios para evaluar la calidad educativa en la dimensión curricular. Estos son el criterio de actividad, el de integralidad, el de participación y el de pertinencia cultural. El uso del juego se señala como indicador en la dimensión de estrategias o metodologías utilizadas, en el criterio de actividad. Asimismo, la Escala para el Mejoramiento y Acreditación de Calidad del Consejo Nacional para la acreditación de programas en Australia, en la dimensión Aprendizaje y Desarrollo señala como concepto clave la relación directa entre juego y aprendizaje (Myers, 2004).

⁴ Casas, 2004.

corto plazo, pero la mayoría de sus estudiantes muestra claras desventajas respecto de los del segundo tipo de centros al finalizar la escuela primaria.

No obstante, la relación juego-desarrollo infantil-aprendizaje (JDA) no es clara para muchos educadores y padres de familia, lo cual se refleja en las prácticas pedagógicas de los primeros y los estilos de crianza de los segundos, así como en sus actitudes frente al juego, el espacio y tiempo que le otorgan para su despliegue, entre otros. Estudios peruanos muestran que para un buen porcentaje de padres y madres el juego es “una pérdida de tiempo”, que se halla desarticulado del aprendizaje formal y puede interferir con este⁵.

No ocurre exactamente lo mismo entre los docentes de educación inicial, quienes ciertamente incorporan el juego en sus prácticas pedagógicas. Sin embargo, este es empleado, por lo general, como un procedimiento auxiliar, que apoya la trasmisión de conocimientos o la adquisición de competencias, y no llega a tener valor en sí mismo como herramienta sistemática, y menos aún, como metodología básica a favor de la maduración integral del niño⁶. Lo anterior se expresa en la estructura curricular básica para la educación inicial, establecida en 2001, donde el juego ocupa aún un lugar secundario en la concepción de educación⁷.

Esta problemática responde, en parte, a que la historia del juego como objeto de estudio es bastante joven. Más reciente aún es el desarrollo de los conceptos *prácticas evolutivamente relevantes* y *juego como estrategia de intervención educativa y evolutiva*⁸. Ahora bien, si las investigaciones y las experiencias educativas exitosas parecen confirmar que la práctica del juego relevante en el marco de la educación inicial conlleva ventajas educativas y evolutivas en los niños, nos interesa conocer cuáles son las características y condicionantes de los entornos lúdicos y las oportunidades de juego de niños que asisten a este tipo de centros, en comparación con niños que asisten a

⁵ Silva, 1999.

⁶ Silva, 1999.

⁷ DINEIP, 2001, p.15.

⁸ Linder, 1999

centros de educación inicial tradicionales. Nos interesa saber, además, si estas dos variables tienen necesariamente relación con factores socioeconómicos.

¿A qué juega el niño pequeño urbano de diferentes niveles socioeconómicos de Lima? ¿Con quién juega? ¿Dónde y con qué materiales? ¿Qué actitudes muestran los padres y maestros frente a sus juegos? ¿Con qué tiempo y de qué espacio dispone el niño para jugar? ¿Hay diferencias entre los entornos lúdicos, las oportunidades y tipos de juego de los niños que asisten a centros de educación inicial tradicionales y los niños que asisten a programas basados en el juego?

Conocer la realidad en estos campos nos ayudará a definir las rutas y los mecanismos para trabajar por la equidad cualitativa en educación inicial en lo que se refiere a enfoques pedagógicos y calidad curricular.

Partimos del supuesto de que es necesario edificar un cuerpo de conocimientos vinculados a la relación JDA que apoye la inclusión sistemática de la práctica del juego relevante⁹ en los programas de atención educativa de niños pequeños. Asumimos que esta inclusión es altamente estratégica para la construcción de un modelo educativo equitativo y de calidad para la infancia peruana. Bajo ciertas condiciones, el uso del juego como herramienta metodológica tendría el potencial de brindar a cualquier niño, sin discriminación, muy buenas oportunidades para desplegar su potencial y alcanzar una madurez evolutiva integral, base indispensable para los aprendizajes presentes y futuros en las diversas áreas educativas.

2. Marco teórico

2.1. La equidad en educación inicial y su relación con el juego

Los esfuerzos tradicionales por impulsar el tema de la equidad en la educación inicial han estado concentrados fundamentalmente en aspectos cuantita-

⁹ “Juego relevante” es la actividad lúdica que da lugar a nuevos desarrollos y aprendizajes. Se asume, por cierto, que no toda actividad lúdica es necesariamente fuente de aprendizaje y que incluso algunos juegos pueden ser dañinos para el niños (los videojuegos, por ejemplo, bajo ciertas condiciones; Lifter, 2000).

tivos. Este enfoque no se ha planteado preguntas respecto del tipo de atención brindada ni de la calidad de la misma, ni se ha cuestionado acerca de si los programas de buena calidad están llegando a las grandes mayorías o solo a unos cuantos privilegiados.

Como señala Myers, “a nivel macro, es evidente que las políticas y los sistemas de seguimiento de programas continúan con el mismo énfasis en promover y evaluar el aumento de la cobertura sin tomar en cuenta la calidad. En muchos casos la extensión de la cobertura se logra por medio de programas de poca calidad y, con demasiada frecuencia, estos programas están dirigidos a las poblaciones de menores recursos; es decir, podemos encontrar programas pobres para los pobres”¹⁰.

La perspectiva de abordar la equidad educativa integrándola indivisiblemente al tema de la calidad educativa supone asumir que la equidad no solo puede observarse desde un enfoque que asume la disponibilidad de recursos materiales y el acceso como indicadores principales, sino que, más bien, ha de estar concentrada en el tema de los procesos educativos y los enfoques que los sostienen, así como en los resultados logrados. En ese sentido asumimos en este estudio el concepto de *equidad cualitativa*, para referirnos al conjunto de condiciones que permiten que los diversos grupos poblacionales tengan un acceso democrático a una educación inicial de buena calidad.

Si bien el concepto de calidad educativa es ambiguo, relativo y dinámico¹¹, hay un consenso de criterios entre los expertos con relación al importante papel del juego como estrategia metodológica en la mediación del aprendizaje y del desarrollo infantil. Por ejemplo, la Escala para el Mejoramiento y Acreditación de Calidad del Consejo Nacional para la Acreditación de Programas Preescolares de Australia señala como primer concepto clave en la dimensión de aprendizaje y desarrollo que “una manera primordial de aprender es por medio del juego”. Como indicadores específicos de atención satisfactoria se menciona, entre otros, los siguientes:

¹⁰ Myers, 2004, B, p. 82.

¹¹ Myers, 2004.

“Los agentes educativos muestran que le dan un alto valor al juego como una forma de aprender y comunican esto a los niños”.

“Se propicia que los niños discutan sus ideas para el juego y escojan las actividades en que van a participar”.

“Los espacios para el juego son variados, por ejemplo, un espacio puede tener juguetes para construcción, ropa para ponerse e instrumentos musicales”.

“Los agentes educativos toman un papel activo pero perceptivo en el proceso de extender los juegos iniciados por los niños, de tal manera que los niños se sienten competentes para resolver problemas que requieren destrezas nuevas”.¹²

A su vez, siguiendo las ideas de María Victoria Peralta (2004) acerca de los criterios de calidad curricular, el uso del juego como estrategia metodológica caracteriza a un currículo activo, al lado de otras dimensiones relacionadas que suponen concepciones muy claras sobre el rol que debe asumir el niño en el aprendizaje, el rol del educador, la relación educador-niño, la distribución del tiempo y el arreglo del espacio físico, el tipo de planificación, las estrategias o metodologías utilizadas y la forma de evaluar los procesos educativos.

La equidad educativa en términos cualitativos está entonces asociada necesariamente al tema de las oportunidades de desarrollo y aprendizaje de los niños pequeños.

2.2. Juego y nivel socioeconómico

La década de los noventa supuso un decrecimiento en la investigación que buscaba vincular la calidad de juego con factores socioeconómicos. Esto estuvo relacionado al descubrimiento de que, en general, los factores provenientes del contexto micro social (factores proximales) tenían mucho mayor

¹² Myers, op. cit, B.87-B.88.

impacto en las conductas humanas que las variables macro sociales (factores distales).

El problema de las investigaciones anteriores a esta década era que habían establecido falazmente que los niños pertenecientes a NSE bajos presentaban “deficiencias lúdicas”, como escasa imaginación o menor despliegue de juego sociodramático. Hoy en día, las supuestas deficiencias han sido atribuidas a factores motivacionales o a diferencias en las oportunidades de cierto tipo de experiencias, más que a diferencias en las habilidades de juego (cognitivas, simbólicas).

Por otro lado, también se descubrió que los escenarios en los que los niños de diferentes clases sociales eran observados influían sobremedida en la calidad del juego que mostraban. Esto llevó a concluir que los niños de clases desfavorecidas tienen simplemente menores oportunidades de exhibir una conducta lúdica de alta calidad, en comparación a las que son capaces de emitir.

Otro aspecto importante es que, en realidad, el juego menos desarrollado se observa en niños que no han tenido o no tienen oportunidad de recibir soporte lúdico de un adulto o un par más experimentado. En ese sentido, la competencia lúdica no tiene necesariamente relación con el NSE. El despliegue lúdico está más asociado a factores motivacionales que a diferencias en las habilidades subyacentes. En ese sentido, no es posible determinar generalizaciones en torno a la relación juego, cultura y NSE, ya que el juego de un niño supone el compromiso de otras variables que lo afectan y determinan, como las diferencias en la personalidad, el género, la edad y otras variables internas al niño y contextuales¹³.

2.3. Una definición de juego relacionada con el desarrollo y el aprendizaje

Para efectos de este estudio es importante adoptar una definición que dé soporte a la relación entre el juego, desarrollo infantil y aprendizaje.

¹³ Johnson, Christie y Yawkey, 1999.

Lifter y Bloom¹⁴ definen el juego como “La expresión de estados intencionales, las representaciones en la conciencia construidas a partir de lo que el niño sabe y sobre lo que está aprendiendo de eventos que suceden. Consiste en actividades espontáneas, que ocurren naturalmente con objetos que comprometen la atención y el interés del niño. El juego puede o no involucrar a cuidadores o pares, puede o no involucrar el despliegue de afecto, y puede o no involucrar la simulación o el *como sí...*”

Esta definición coloca especial énfasis en el compromiso del niño con la actividad lúdica. Estudios recientes dan soporte empírico a la relación entre este compromiso activo y el aprendizaje del niño¹⁵. Así, los niños ponen mayor atención a las actividades evolutivamente nuevas que a las que les son relativamente bien conocidas. En consecuencia, las actividades evolutivamente relevantes son definidas como “actividades que representan nuevos aprendizajes”. Son actividades ubicadas en el umbral del aprendizaje, sobre las cuales el niño coloca atención en el esfuerzo de interpretar y dar sentido a los eventos que van sucediendo.

Johnson *et al.* (1999) asumen que el juego debe enfocarse desde una perspectiva amplia. Estos autores mencionan que muchas actividades que cumplen los cinco criterios siguientes pueden ser asumidas como juego:

- a) Carácter no literal
- b) Motivación externa
- c) Orientación al proceso
- d) Carácter libre y voluntario
- e) Afecto positivo

Tomando en cuenta los aspectos mencionados, construimos una definición de juego que recoge los aportes asociados a nuestros intereses científicos. Lo definimos como “una actividad voluntaria y flexible que supone la participación y dinamización de estados internos del niño, que se orienta al proceso y no a una meta. Se trata de una experiencia generadora de placer que compromete la atención y el interés del niño y que tiene preponderante-

¹⁴ Citados por Lifter, 2000, p. 237.

¹⁵ Bloom, Tinker y Beckwick, 1997; Ruff y Saltarelli, 1993; y Wiiksrom, 1994, citados por Lifter, 2000.

mente un carácter no literal. Es una actividad que ofrece oportunidades para lograr nuevos desarrollos y aprendizajes”.

El niño mientras juega opera en una serie de niveles, dos de los cuales son centrales: el nivel del “como si...” y el nivel real. Los niños desarrollan paulatinamente una clara conciencia de la coexistencia paradójica de ambos niveles y de la “no-literalidad”. Este movimiento flexible de entrada y salida de ambos mundos causa placer y la sensación de un dominio mental que termina siendo “territorial”, a partir de lo cual se despliegan nuevos aprendizajes o se afianzan los que están en curso¹⁶.

2.4. Oportunidades de juego y desarrollo infantil

El desarrollo humano y el desarrollo del juego se encuentran íntimamente conectados: el juego evoluciona de la mano del desarrollo general. El desarrollo general permite acceder a los diferentes niveles de juego, y al mismo tiempo, por medio del juego podemos llegar a elevar los niveles de desarrollo.

Según Johnson *et al.* (1999), existen tres modos de considerar la relación entre las oportunidades de juego y desarrollo infantil:

- a) La conducta de juego de un niño puede servir de “ventana” o “espejo” de su desarrollo, al revelar su estado evolutivo en varias áreas.
- b) El juego puede reforzar las nuevas adquisiciones evolutivas. El juego sirve como contexto y medio para la expresión y consolidación de los logros evolutivos.
- c) El juego puede servir como un instrumento de cambio evolutivo: puede generar transformaciones cualitativas en el funcionamiento del organismo y la organización estructural. El juego puede resultar en desarrollo.

El juego es el principal vehículo para el desarrollo de la imaginación y la inteligencia, el lenguaje, las habilidades sociales, las habilidades perceptivas

¹⁶ Silva, 2003.

y motoras en infantes y niños jóvenes. El desarrollo ocurre naturalmente cuando a los niños sanos se les permite explorar ricos entornos¹⁷.

Si bien es cierto que los progresos evolutivos se logran por diversas rutas y a través de diferentes modalidades (a este principio se le denomina la *equifinalidad*), también es cierto que muchas veces los progresos evolutivos asociados al juego ocurren en compañía de otras variables que pueden ser ignoradas (epifenómeno); ello implicaría que el juego en sí mismo no es el responsable del progreso evolutivo, aunque sí un componente que lo mediatiza¹⁸.

2.5. Tipos de juego desde una perspectiva evolutiva

Los juegos de los niños no son uniformes. Presentan diversas modalidades y cada una de estas tienen relación con un área del desarrollo en particular.

El juego simbólico

El juego simbólico es uno de los más importantes en el repertorio de modalidades de juego infantil. Aparece alrededor del sexto mes de vida y supone una representación mental de la realidad cargada de afecto. Es un logro evolutivo basado en las interacciones vinculares con los cuidadores primarios y tiene una evolución creciente que lo va complejizando y enriqueciendo durante la infancia.

Hay dos tipos de juego simbólico que consideramos en este estudio: el *juego sociodramático*, en el cual el niño adopta roles imaginarios y se involucra completamente como personaje que simula una situación (este tipo de juego tiene un efecto sumamente importante en la adquisición y perfeccionamiento de las habilidades sociales); y el *juego simbólico diferido*, en el cual el niño representa escenas con muñecos u otros accesorios en miniatura, crean-

¹⁷ Frost, 1999.

¹⁸ Johnson *et al.*, 1999.

do escenas o historias completas. El juego simbólico puede tener diversos niveles de complejidad y riqueza, desde la simple transformación de objetos, hasta la creación de secuencias representadas a partir de habilidades socio-dramáticas.

El tipo y el nivel de juego simbólico que el niño exhibe es un potente predictor de las habilidades que mostrará en la escritura y la lectura. Se ha encontrado que las habilidades de clasificación y comprensión espacial se correlacionan con niveles superiores de juego simbólico¹⁹; que parece incrementar el reconocimiento de números y la capacidad de entender la teoría de conjuntos, así como la ejecución de la memoria secuencial²⁰, la habilidad de planificación, el razonamiento hipotético y la comprensión de símbolos abstractos y transformaciones lógicas. El juego simbólico contribuye con los procesos mentales que son necesarios para la transición del jardín de infantes a la escuela primaria²¹.

El juego motor

El juego motor implica, por un lado, el compromiso de todo el cuerpo, en el que se da prioridad a las extremidades como eje de la acción (coordinación motora gruesa) y, por otro, la participación de la coordinación óculo-manual, que lleva al niño a desplegar acciones más finas.

Existen destrezas motoras fundamentales que deben ser desarrolladas durante los años preescolares y afinadas posteriormente durante el periodo de la escuela primaria. Estas no dependen únicamente de la maduración del niño, sino que deben ser estimuladas a través de la instrucción y la práctica regular. Las oportunidades frecuentes de juego libre son fundamentales para el incremento de estas habilidades²².

¹⁹ Rubin y Maioni, 1975, citados por Johnson *et al.*, 1999.

²⁰ Saltz y Johnson, 1974, citados por Johnson *et al.*, 1999.

²¹ Vigotsky, 1967, en Linder, 1999

²² Frost, 1992.

Otros tipos de juego

Los *juegos de reglas* son aquellos que suponen la participación de dos o más niños y cuentan con pautas acordadas por los jugadores. Aparecen alrededor de los 5 años y suponen la puesta en marcha de habilidades sociales y cognitivas elevadas, por lo que tienen incidencia en el manejo de la vida grupal.

Los *juegos de construcción*, si bien pueden ser considerados parte del juego simbólico, tienen una especificidad al involucrar aspectos vinculados al manejo prioritario del espacio. Tienen una incidencia importante en el área lógico matemática.

Los *juegos didácticos* son aquellos que suponen la resolución de un problema por parte del niño. Los hay de varios tipos, pero en este estudio llamamos así a los juegos que tienen una alternativa de respuesta, como la resolución de un rompecabezas o una pieza de encaje.

Los *juegos musicales* son aquellos que estimulan la audición del niño y la combinación de sonidos a fin de buscar una expresión musical.

Los *juegos literarios* son aquellos que involucran la narración o creación de cuentos de manera lúdica o los juegos con palabras.

Los *juegos mediáticos* son aquellos que emplean un intermediario electrónico como una PC o un derivado como los videojuegos (*play station, pinball*, etcétera).

Los *juegos físico-corporales*, más que poner en marcha habilidades motoras, suponen el concurso del cuerpo como objeto de juego (cosquillas, empujones, etcétera).

Los *juegos gráfico-plásticos* podrían ser clasificados como simbólicos en la medida en que, por lo general, el niño busca representar la realidad a través de medios como el dibujo, el modelado o la pintura. Sin embargo, dada su especificidad, los hemos considerado como una categoría aparte.

2.6. Concepto de entorno lúdico

Super y Harkness (1986) propusieron que el juego y las relaciones con los pares no pueden entenderse si no se toma en cuenta el entorno (factores contextuales) en el cual se despliegan. Este entorno incluye tanto los aspectos materiales, como los psicológicos, y puede verse en tres dimensiones: (a) los entornos físicos y sociales, (b) la “psicología interna” de los participantes, especialmente las representaciones mentales de los cuidadores primarios del niño sobre el desarrollo, socialización y educación, y (c) las costumbres culturales sobre cuidado y prácticas educativas.

Nuestro concepto de *entorno lúdico* hace referencia al conjunto de factores externos al niño que tienen un rol directo en el despliegue de su actividad lúdica. En estricto, nos referimos a los factores contextuales proximales que tienen relación inmediata con el juego y no incluimos en este concepto a los factores distales, como la cultura en general o la coyuntura social e histórica vigente. Si bien estos factores generales son tomados en cuenta para comprender el marco general que contextualiza una realidad, el concepto de “entorno lúdico” se refiere fundamentalmente a dos dimensiones:

- a) Condiciones físicas tangibles que contextualizan el juego, como escenarios y materiales con los que el niño cuenta para desplegar su juego. A estas las hemos denominado *entorno lúdico físico*.
- b) Condiciones intangibles que contextualizan el juego, como las representaciones mentales de padres, maestros y otros cuidadores respecto del juego y temas relacionados, que se expresan en actitudes, valores, creencias y conductas derivadas de estas. Esto finalmente se expresa en las oportunidades o restricciones para jugar que estos actores ofrecen al niño. En esta dimensión incluimos las costumbres culturales sobre crianza, desarrollo y educación (enseñanza-aprendizaje). A estas las hemos denominado *entorno lúdico actitudinal*.

2.7. Entorno lúdico físico

Los factores ambientales —el espacio disponible para jugar, cómo este espacio es arreglado y la selección de juguetes y equipamiento, entre otros— pueden

tener un impacto considerable en la conducta de juego de los niños. Los escenarios físicos pueden influir en el tipo, cantidad, duración y calidad de las actividades de juego. La investigación indica que los niños tienden a ser atraídos a formas de juego cognitivamente distintas en escenarios interiores y exteriores: el juego motor grueso es más común en escenarios externos que en escenarios interiores, mientras que el juego de construcción tiende a ocurrir en espacios interiores. Tizard *et al.*²³ reportaron que los preescolares de NSE bajo, a diferencia de los de clase media, tenían mayor juego dramático y episodios más largos de juego en escenarios exteriores que en las aulas. No obstante, estudios en escenarios exteriores han demostrado que los ambientes de recreo en patios al aire libre estimulan tanto o más el juego social, que los ambientes interiores²⁴.

Dentro de las características de los ambientes interiores está la densidad espacial. Smith y Connolly²⁵ encontraron que la reducción del espacio por niño resulta en una disminución de la cantidad de actividad motora gruesa durante el juego. Cuando la densidad espacial aumenta, hay un marcado incremento en la agresión y una reducción significativa del juego grupal.

Una segunda característica de los espacios interiores de juego son las áreas de juego. Diferentes estudios han comparado los patrones de juego de los niños en las diferentes áreas de juego. Los resultados han favorecido las áreas de juego dramático y de bloques, indicando que estas contribuyen a niveles más altos de juego social y cognitivo²⁶.

La investigación conducida en escenarios pensados para la infancia temprana indica que las áreas pequeñas y divididas resultan en un juego de más alta calidad que los espacios grandes y abiertos. Los espacios de juego dividido han sido relacionados con el incremento de interacción verbal, cooperación, juego de pretensión y actividad con materiales educativos mientras que las áreas abiertas han sido asociadas con el incremento en la cantidad de conductas alborotadas, fortuitas y distraídas.

²³ Citado por Johnson *et al.*, 1999.

²⁴ Hartle, 1996, citado por Johnson *et al.*, 1999.

²⁵ Citados por Frost, 1999.

²⁶ Pellegrini, 1994.

2.8. El tiempo como variable del entorno lúdico

El tiempo para jugar es una variable del contexto cultural que afecta el juego y debe ser incluida entre las condiciones intangibles que lo contextualizan. Las actitudes de los adultos sobre el juego son críticas y determinarán cuánto espacio y tiempo otorgarán a esta actividad. Pero también es importante considerar cuánto tiempo el niño exige y logra jugar efectivamente. La cantidad de tiempo necesario para el juego libre varía con la edad de los niños y el contexto de juego. Según Johnson *et al.* (1999), los niños de 4 a 5 años de edad requieren de 30 a 50 minutos diarios; pero para niños de inicial en programas de día completo, es necesario al menos una hora diaria de juego libre.

La cantidad de tiempo de juego que se provee en el contexto escolar está influenciada por las actitudes de los profesores. Esto es, los profesores que tienen actitudes generalmente positivas hacia el juego tienden a asignar más tiempo para jugar en la escuela. Sin embargo, los profesores de grados más altos, que sienten una mayor presión por proveer programas académicos altamente estructurados, tienden a devaluar el rol y el valor del juego y, por lo tanto, asignan menos tiempo para el juego en el colegio²⁷.

2.9. Entorno lúdico actitudinal

Ante la ausencia de un entrenamiento en juego en los programas de preparación profesional, los maestros caen en el mito tradicional de que el juego es una “pérdida de tiempo” y de que es improductivo. La falta de observación del juego infantil en la formación profesional del maestro genera que las percepciones de los niños y profesores sobre las actividades y preferencias lúdicas difieran de manera significativa. Adicionalmente, esta falta de entrenamiento parece afectar las actitudes de los maestros frente a los materiales y equipos, la relevancia del juego, así como su rol en el mismo. Para interactuar

²⁷ Newman, Brody, Beauchamp y Heather, 1996, en Johnson *et al.*, 1998.

durante el juego de los niños es necesario que los profesores sean capaces de ponerse en la perspectiva del niño²⁸.

Estudios en Inglaterra y Estados Unidos²⁹ han revelado una aparente brecha entre la teoría y la práctica con relación al rol del juego en las aulas de centros preescolares. Bennet, Wood y Rogers³⁰ estudiaron los factores que pueden contribuir a esta brecha. Los maestros indicaron que tenían un fuerte compromiso de usar el juego como parte integral del currículo y que creían que el juego provee condiciones ideales para el aprendizaje. Sin embargo, la observación reveló que, a pesar de su fuerte compromiso con el juego, los maestros devaluaban su participación en este y centraban su atención en actividades más formales y de trabajo.

Esta desvalorización del juego fue causada a menudo por limitaciones de tiempo, espacio y de la relación maestra-niño, por la presión curricular para enseñar habilidades básicas y por la creencia de los maestros de que los adultos no deben intervenir en el juego. Además, los maestros a menudo hicieron suposiciones no reales acerca de cómo respondían los niños a las actividades de juego, sobreestimando o desestimando las competencias de los niños o el grado de desafío dado por el contexto de juego. Estos hechos disminuyeron su seguridad para usar el juego como un medio de aprendizaje.

Los padres continuamente influyen de diversa manera en los estilos de juego de los niños pequeños. Existen dos posiciones distintas con relación a la intervención de los adultos en el juego de los niños. Por un lado, está la tutoría en el juego o la enseñanza directiva a los niños de cómo jugar; y por otro, la visión de que el adulto debe tener muy poca presencia durante el juego libre del niño.

Diversos investigadores han estudiado los efectos de la tutoría en el juego simbólico de representación de niños de bajo NSE. La tutoría mejora la calidad del juego de los niños y la creatividad, la solución de problemas, la

²⁸ Frost, 1992.

²⁹ Moyles, 1989; Polito, 1994.

³⁰ Citados por Johnson *et al.*, 1999.

adquisición de perspectiva, la inteligencia verbal, el desarrollo del lenguaje y la fluidez ideacional³¹. También se ha confirmado que la tutoría genera un juego de mayor fantasía y complejidad. Los adultos y profesores generalmente son observadores pobres del juego infantil. Ellos tienen muy poca idea de lo que realmente juegan los niños³².

3. Metodología y datos

Este estudio exploratorio, de naturaleza cualitativa, tuvo como objetivo describir y comparar el entorno lúdico y las oportunidades de juego de niños preescolares limeños urbanos de 5 años, de diferente NSE, que asisten a programas de educación inicial tradicionales y programas educativos basados en el juego (pro lúdicos), tanto en el ámbito educativo, como en el hogar.

Se trata de una investigación de tipo no experimental, *ex post facto*, para la cual se utilizó un diseño descriptivo-comparativo transversal³³.

3.1. Características de la muestra

La muestra fue seleccionada en forma intencional y no probabilística en la variante de sujetos tipo. Estuvo conformada por 26 niños provenientes de diez centros de educación inicial (CEI) de Lima Metropolitana, sus padres y maestras.

Los 26 niños proceden de cinco NSE de la ciudad: A, B, C, D y E. Cada uno de estos niños ilustra, a modo de caso representativo, el universo lúdico visto de manera comparativa entre estos estratos.

Para seleccionar a los niños del estudio se hizo en primer lugar una selección intencional de diez CEI, sobre la base de los siguientes criterios:

³¹ Christie, 1983.

³² Frost, 1992.

³³ Véase Hernández *et al.*, 1996.

- a) Diversidad del enfoque pedagógico del CEI: centros de enfoque pro lúdico y centros de enfoque tradicional con relación a la inclusión del juego como herramienta educativa.
- b) Diversidad de niveles socioeconómicos del CEI, pero en especial de las familias de los niños participantes.
- c) Diversidad de las zonas de Lima.

Se determinó la elección de cinco centros con enfoque pro lúdico y cinco centros con enfoque tradicional. Se buscó un balance entre los NSE de los CEI elegidos, considerando que este aspecto tendría que ser finalmente ratificado al

Cuadro 1. Listado de centros educativos seleccionados para la muestra

<i>Nombre del CEI</i>	<i>Distrito</i>	<i>NSE asumido</i>	<i>Enfoque pedagógico asumido</i>
Kindergarten II Colegio Humboldt	Miraflores Zona sur oeste	A-B	Pro lúdico
Nido Casuarinas	Surco Zona sur este	A-B	Tradicional
Nido Isabel de Orbea	Surco Zona sur este	A-B	Pro lúdico
Nido Retama	Magdalena Zona sur oeste	A-B, C	Pro lúdico
Inicial 5 años, Colegio RDA	Villa El Salvador Zona sur	D-E	Tradicional
CEI 7091	Villa el Salvador Zona sur	D-E	Pro lúdico
CEI 055	Cerro San Cosme La Victoria Zona centro	C, D-E	Tradicional
CEI 068	Bethania La Victoria Zona centro	C, D-E	Tradicional
CEI 023	Pueblo Libre Zona sur oeste	C	Tradicional
Condevilla Señor II	Condevilla-San Martín de Porres Zona norte	C, D-E	Pro lúdico

interior de las familias de cada niño participante. El NSE de las familias de los niños se determinó con la ficha de APOYO Opinión y Mercado S.A.

Una vez identificados los centros educativos, se pidió a las maestras de los niños de 5 años que nos brindaran una lista de tres niños con diversos niveles de madurez y rendimiento. Los criterios para esta evaluación de la maestra fueron los que señalan los reportes bimestrales de cada centro educativo y su evaluación subjetiva, basada en la propia experiencia de la maestra con cada niño. De los 30 casos sugeridos fue posible evaluar a 26.

Para seleccionar a los niños, se establecieron los siguientes criterios de inclusión:

- a) Niños de 5 años cumplidos a la fecha de inicio del trabajo de campo.
- b) Niños de tres niveles madurativos y con rendimiento alto, mediano y bajo para cada CEI.
- c) Niños con por lo menos tres años de residencia en Lima.

Se establecieron los siguientes criterios de exclusión:

- a) Para nidos o colegios privados: niños becados.
- b) Niños con enfermedades crónicas.
- c) Niños con patología psiquiátrica o impedimento físico.

3.2. Técnicas e instrumentos empleados

Las técnicas empleadas fueron la observación natural, los registros etnográficos y las entrevistas a profundidad.

Se emplearon seis instrumentos, los cuales fueron contruidos especialmente para este estudio. El contenido se validó por criterio de jueces y se aplicó un total de cinco pilotos para cotejar su validez ecológica. Estos instrumentos fueron:

- a) Protocolo etnográfico de observación y registro de juegos cotidianos
- b) Historia lúdica para padres sobre sus niños pequeños
- c) Protocolo de registro de espacios lúdicos para aula y para casa

- d) Cuestionarios sobre actitudes hacia el juego infantil para padres y maestros
- e) Protocolo de observación etnográfica sobre oportunidades de juego en el aula

3.3. Procedimiento

Luego de seleccionar la muestra, se aplicó el instrumento *protocolo etnográfico de observación en aula*, para el cual dos observadores calificados observaron a tres niños y a su maestra durante toda la jornada preescolar de un día cotidiano, registrando todas las ocurrencias, y en especial los juegos realizados tanto en el aula, como en el recreo. Se registraron las acciones de las maestras y la administración del tiempo durante el día de clases. Además, se completó el protocolo de espacios lúdicos del aula, a fin de conocer el entorno físico de los espacios exteriores e interiores del centro educativo. En el CEI se tomó en cuenta dos escenarios: aula y patio de recreo. Dentro del aula se registraron los aspectos vinculados con las áreas temáticas disponibles, los materiales lúdicos presentes (su tipo y calidad) y la densidad espacial para el juego dentro del aula. En el patio de recreo se consideró tipo, cantidad y calidad de equipamiento para el juego.

En un segundo momento se acordó una reunión con la maestra para completar el *cuestionario de actitudes para maestras*, en la que se exploraron las ideas de la docente sobre la educación inicial, la metodología empleada, y su concepción sobre el juego, el desarrollo infantil y el aprendizaje. La duración aproximada de esta entrevista fue de 60 minutos y fue aplicada en el aula, a excepción de un caso, en la que se aplicó la entrevista en el domicilio de la maestra.

Como tercer paso, los padres completaron la *ficha de datos sociodemográficos* y se les preguntó acerca la *historia lúdica* de sus hijos, para conocer las conductas lúdicas de los niños, los materiales con los que cuentan en casa, sus costumbres de juego y el uso del tiempo libre. En cuarto lugar se realizó la visita al domicilio de los niños, donde se aplicó el instrumento de *observación etnográfica de casa*, para lo cual se les solicitó a los padres que permitieran a los niños realizar sus actividades de manera cotidiana. En esta

observación asistieron dos personas, una que observaba e interactuaba con el niño, y otra que registraba las actividades del niño durante la tarde. Se registraron todos los juegos desplegados, el uso del tiempo libre y la realización de las tareas preescolares. En esta misma visita se completó el *protocolo de espacios lúdicos en casa*. Esta observación fue registrada fotográfica y anecdóticamente.

Posteriormente se entrevistó a los padres con apoyo del *cuestionario de actitudes para padres*, a fin de explorar sus concepciones acerca de la educación inicial de sus hijos y sobre el papel del juego en el aprendizaje y el desarrollo infantil. El tiempo aproximado de estas entrevistas fue de 45 minutos; algunas se realizaron en el domicilio de los niños y otras en un ambiente proporcionado por el CEI. Una vez recolectados los datos se analizaron cualitativamente, para lo cual se sistematizó la información de acuerdo con criterios creados expresamente para este estudio.

4. Resultados

Los resultados de este estudio son presentados según su relación con: (a) las oportunidades de juego en el CEI, (b) las oportunidades de juego en el hogar, (c) los entornos lúdicos físicos, y (d) el entorno lúdico actitudinal de padres y maestras. Se presenta, además, un análisis de las categorías seleccionadas y una serie de conclusiones derivadas de la observación de los resultados.

4.1. Oportunidades de juego en el CEI

Para determinar las oportunidades de juego se observó todas las secuencias de actividades realizadas en la jornada preescolar, con lo que se establecieron:

- a) Los tiempos destinados a estas secuencias.
- b) La naturaleza cualitativa de las secuencias.

Tiempo destinado a las secuencias de actividades

En total se observó 37 horas efectivas de clase en los diez CEI visitados. El promedio general de los minutos observados por CEI fue de 223. El tiempo menor fue 134 minutos y el tiempo mayor 259.

Las variables tomadas en cuenta fueron:

- Tiempo total de observación en el aula.
- Juego no programado: tiempo que la maestra permite juego, pero en el que ella no ha programado actividades, ni planificado objetivos pedagógicos.
- Juego programado: tiempo durante el cual la maestra ha planificado que se realice juego libre o dirigido en el aula. La maestra tiene objetivos pedagógicos y participa en las actividades.
- Actividades grupales permanentes: tiempo dedicado a actividades rutinarias, como canciones con mímica y ademanes y la identificación del día de la semana y el clima. Incluye el diálogo grupal.
- Actividades académicas: tiempo para desarrollar temas académicos. La maestra expone y los niños oyen, son receptores de un saber previamente planificado. Los niños también responden preguntas.
- Hojas de trabajo: tiempo en los niños realizan tareas en hojas de trabajo que, por lo general, suponen trazar, punzar, recortar, etcétera (coordinación motora fina).
- Actividades gráfico-plásticas: tiempo para actividades de carácter expresivo: pintar, modelar o dibujar para dar a conocer sus experiencias o perspectivas personales sobre un tema planteado por la maestra.
- Narración de cuentos: la maestra narra uno o más cuentos a los niños.
- Recreo: tiempo libre en el que los niños descansan fuera del aula.
- Lonchera: tiempo en el que los niños toman su refrigerio.
- Aseo: tiempo para lavarse las manos, peinarse y/o lavarse los dientes.
- Otros: tiempo destinado a diversas actividades como escuchar música, ensayar para una actuación, crear o recitar poesías.
- Sumatoria de oportunidades de juego efectivo: tiempo de oportuni-

dad de jugar efectivo en el CEI. Es la suma del tiempo no programado, el tiempo de juego programado y el tiempo del recreo.

Naturaleza cualitativa de las secuencias

Los resultados de las oportunidades de juego en el CEI marcan diferencias cualitativas importantes entre los CEI de enfoques juego-desarrollo-aprendizaje (JDA) pro lúdico y tradicional. La diferencia más saltante es la inclusión de juego programado en el aula, presente en los de enfoque pro lúdico y ausente en los de enfoque tradicional.

Cuadro 2. Juego programado en los CEI según enfoque JDA

	<i>Juegos observados</i>	<i>Tipo de juego</i>	<i>Características</i>
Juego en tiempo programado	Bingo	Reglas	Los juegos son planificados por la maestra. Tienen una intencionalidad pedagógica. La maestra participa en las actividades. Los niños muestran afecto positivo al realizar las actividades. Los juegos son variados, dinámicos y suponen movimiento activo en el salón de clase. Buena cantidad de juego simbólico y juegos grupales de reglas. También hay juegos didácticos para estimular el área lógico matemática.
CEIS pro lúdicos	Carrera de carritos	Simbólico diferido	
	Dibujar, pintar	Gráfico-plástico	
	Chapadas	Motor grueso-reglas	
	Hacer castillo	Construcción	
	Tocar instrumentos	Musical	
	El hospital	Sociodramático	
	Ser científico	Sociodramático	
	Rompecabezas	Didáctico	
	Armar hexágonos	Didáctico	
	Ludo	Reglas	
	Escondidas	Simbólico-reglas	
	Hacer nave espacial y autos	Construcción	
	Juego de la casita	Sociodramático-reglas	
	Adivinar colores	Discriminación visual	
	Adivinar voces	Discriminación auditiva	
Juego en tiempo programado CEI tradicionales	Ausente	-.-	

Asimismo, los niños de CEI pro lúdicos tienen en promedio mayor tiempo de juego efectivo que los niños asistentes a CEI tradicionales durante su permanencia en el centro (89' vs. 66'). En ambos tipos de centros se presentan oportunidades de juego no programado a la hora de llegada y durante el recreo. Sin embargo, las oportunidades de juego en el aula a la hora de entrada son más ricas, variadas y dinámicas para los niños de CEI pro lúdicos. En el caso de los centros tradicionales, las oportunidades de juego ocurren con material didáctico de una sola alternativa (rompecabezas) y sentados.

Cuadro 3. Juego no programado por tipo según enfoque JDA

<i>Secuencia</i>	<i>Juegos observados</i>	<i>Tipo de juego</i>	<i>Características</i>
Tiempo de juego no programado en CEI pro lúdicos	Hogar: muñecas y bebé	Sociodramático	Juego libre, activo, creativo, variado, rico en expresión. Muchos materiales disponibles, tiempo y espacio suficientes. Posibilidad de movimiento, espontáneo. Juegos de alta calidad.
	Armar con ladrillos	Construcción	
	La tiendita	Sociodramático	
	Juego con esponjas	Construcción	
	Juego en la computadora	Mediático	
	Palitroques	Coordinación motora fina	
	La cocinita	Socio dramático	
	Tocar xilofón	Musical	
	Pintar	Gráfico-plástico	
	Rompecabezas	Didáctico	
	Casitas con colchonetas	Construcción	
	Carreras de autos	Simbólico diferido	
Intercambio de figuritas	Reglas		
Juegos con el cuerpo	Físico-corporal		
Tiempo de juego no programado en CEI tradicionales	Probar juguetes nuevos	Exploración	Juegos simples, la mayoría de mesa. Los niños permanecen quietos. Juegos de una sola alternativa de solución. Muy poco juego simbólico. La mayoría hace lo mismo.
	Rompecabezas	Didáctico	
	Juegos con el cuerpo	Físico-corporal	
	Bloques lógicos	Didáctico	
	Trasvase de cuentas	Coordinación fina	
Juego de la casita	Simbólico		

Otra diferencia notoria es el tiempo destinado a las otras actividades realizadas durante la jornada preescolar. Si bien en ambos casos hay trabajo académico de ciertos temas, el tratamiento cualitativo de los mismos difiere de manera significativa en los dos tipos de CEI. Los de enfoque pro lúdico usan técnicas lúdicas para introducir los contenidos, mientras que los centros tradicionales emplean una metodología expositiva. Por otro lado, este trabajo académico se presenta en dos bloques para el caso de los centros tradicionales y en un bloque en los centros pro lúdicos. También es importante resaltar que en los centros tradicionales se invierte una gran cantidad de tiempo para la realización de hojas de trabajo, lo que no ocurre en los centros pro lúdicos (59' vs. 4', respectivamente). En estos últimos se invierte el tiempo en activi-

Cuadro 4. Actividades académicas realizadas en el aula en CEI pro lúdicos y tradicionales

<i>CEI / Actividad académica</i>	<i>Temas tratados en actividades académicas</i>	<i>Área pedagógica / evolutiva desarrollada</i>	<i>Características del tratamiento</i>
CEI pro lúdicos	La vida en Egipto	Intelectual: información y atención / concentración	Cuento, diálogo y dibujo expresivo
	Secuencia de la vida cotidiana (mañanas)	Intelectual	Tratamiento vivencial y ordenamiento de tarjetas
	Inglés	Lengua extranjera	Preguntas, diálogo y juego de competencia
	Experimento científico: el tornado	Intelectual: ciencia y ambiente	Explicación, demostración, diálogo y dibujo
	Educación cívica: El Perú y la escarapela	Intelectual: información	Repaso, creación de poesía, dibujo y socialización de la experiencia



<i>CEI / Actividad académica</i>	<i>Temas tratados en actividades académicas</i>	<i>Área pedagógica / evolutiva desarrollada</i>	<i>Características del tratamiento</i>
CEI tradicionales	Trazar, recortar, pegar	Motora fina	Explicación y hojas de trabajo
	Los números	Intelectual: área lógico-matemática	Hojas de trabajo
	Cívica: El escudo	Información y motora fina	Explicación y hojas de trabajo
	Rimas	Lenguaje	Exposición en pizarra y hojas de trabajo
	Los elementos comestibles en una hoja	Intelectual: información y motora fina	Hojas de trabajo
	El proceso digestivo	Actividad intelectual y motora fina	Explicación y hojas de trabajo
	Los oficios	Actividad intelectual y motora fina	Explicación y hojas de trabajo
	Música	Actividad musical	Cantar canciones que se tocan en el órgano
	Inglés	Idioma extranjero	Preguntas y diálogo

dades expresivas y creativas, como la narración de cuentos y las actividades gráfico-plásticas (37' vs. 6').

Un resultado cualitativo vinculado al tipo de juegos desplegados en el recreo salta a la vista. En los centros pro lúdicos los niños suelen realizar juegos motores a la hora del recreo. En los centros tradicionales también llevan a cabo este tipo de juego, pero además se observa la realización espontánea de juegos simbólicos de representación.

Cuadro 5. Juegos realizados en el recreo según enfoque JDA

	<i>Juegos observados</i>	<i>Tipo de juego</i>	<i>Características</i>
Juegos en recreo CEI pro lúdicos	Construcción de casas con colchonetas, llantas y bancas	Construcción	La mayoría de juegos son motores gruesos. También se presentan los juegos reglados y grupales. Es baja pero hay presencia de juego simbólico, que se encuentra integrado al juego motor y de reglas.
	Chapadas simple	Motor grueso-reglas	
	Chapadas del fantasma	Motor grueso-reglas-sociodramático	
	Correr con las llantas	Moto grueso	
	Cartas de Yu-ghi-oh	Reglas	
	Pasamanos	Motor grueso	
	Piscina de pelotas	Motor grueso	
	Triciclo	Motor grueso	
	Tobogán	Motor grueso	
	Bey-Blade	Motor fino-reglas	
	Disfrazarse	Sociodramático	
	Ronda	Reglas	
	Jalarse, arrastrarse	Físico-corporal	
	Trepar	Motor grueso	
	Pasamanos	Motor grueso	
Juegos en recreo CEI tradicionales	Tobogán	Motor grueso	Los juegos son predominantemente motores gruesos, pero llama la atención la presencia reiterada y muy frecuente de juegos simbólicos de representación. En muchos casos la calidad de estos juegos es alta y en otras incipiente. Se observa una necesidad en los niños de representar situaciones.
	Chapadas simples	Motor grueso y reglas	
	Calesita	Motor grueso	
	Juego de la casita	Simbólico de representación	
	Sube y baja	Motor grueso	
	Pasamanos	Motor grueso	
	Rima grupal	Lenguaje	
	Soy el cuerpo humano	Simbólico de representación	
	Escondidas	Simbólico-reglas	
	Tumbando piedras en el tobogán	Motor fino	
	Pandereta	Musical	
	Tomando fotos	Simbólico diferido	
	El refugio (en llantas)	Simbólico de representación	
	Colgarse	Motor grueso	
	Apanado	Agresivo	
Rompecabezas	Didáctico		
Power Rangers	Simbólico de representación		



<i>Juegos observados</i>	<i>Tipo de juego</i>	<i>Características</i>
Peleas	Agresivo	
Soy un avión	Simbólico de representación	
La vacunación	Simbólico de representación	
La cárcel	Simbólico de representación	
La enfermera	Simbólico de representación	
Mamás y bebés	Simbólico de representación	
Las princesas	Simbólico de representación	
Nos atrapa el tiburón	Simbólico de representación	
Los heridos	Simbólico de representación	
Las buenas y las malas	Simbólico de representación	

4.2. Oportunidades de juego en el hogar

Tiempo de juego efectivo

Se observó un total 63 horas en 25 hogares. El tiempo promedio de observación fue de 2 horas 37 minutos (157') entre las 2:00 p.m. y las 6:00 p.m. Del tiempo observado se determinó un tiempo de juego efectivo promedio de 97 minutos por niño, es decir, aproximadamente una hora y media. En el caso de los niños de padres pro lúdicos el juego efectivo duró 104 minutos, en el caso de niños de familias tradicionales el tiempo de juego fue de 96 minutos y los niños de familias ambivalentes jugaron un promedio de 90 minutos.

Actividades de los niños durante su tiempo libre

Independientemente del NSE de los niños, las actividades más frecuentemente realizadas durante la semana —según orden de importancia— son (a) jugar, (b) ver televisión y (c) hacer tareas preescolares.

Durante los fines de semana, el NSE marca las diferencias en el tipo de actividades realizadas y los espacios frecuentados. Los niños de NSE A-B tienden a pasar la mayor parte de este tiempo fuera de casa en clubes o centros de diversión; mientras que los niños de NSE C y D-E suelen frecuentar lugares

cercanos a sus casas como parques, supermercados o permanecen en sus casas. Sin embargo, todos los padres de familia consideran los fines de semana como un tiempo propicio para el juego de los niños, por lo que en todos los NSE se procura buscar un espacio para su despliegue.

Jugar vs. leer cuentos

El 52% del total de los niños prefiere jugar y 11% que le lean cuentos. En cuanto a las preferencias de los padres de familia encontramos que el 37% se inclina por el juego como actividad principal y un 26% por la lectura de cuentos.

El NSE determina la posibilidad de tener acceso a los libros. Así, los niños de NSE C y D- E cuentan o con muy pocos cuentos (uno o dos libros) o con ninguno. En los NSE A-B el leer cuentos es una actividad que se promueve, sin que se llegue a ubicar por encima del juego; los niños de estos sectores cuentan con una gran cantidad de libros de cuentos infantiles (20 o más).

Jugar vs. ver TV

Se observó que en el NSE A-B existe un mayor control del tiempo y de los programas que se permite ver a los niños. Así, encontramos que los niños de NSE A-B miran televisión entre media hora y dos horas; mientras que los niños de NSE C y D-E pueden llegar a destinar de tres a cinco horas a la televisión. Además, los niños de NSE A-B observan básicamente programas para niños o dibujos animados; mientras que los niños de NSE C-D, además de los programas para niños, ven programas para adultos, como telenovelas.

Juego vs. PC

El NSE se encuentra estrechamente relacionado con el acceso de los niños a una PC y su uso durante su tiempo libre. De esta manera, solo los niños de NSE A-B y uno del NSE C pueden “jugar” con una PC. Por lo general, emplean juegos didácticos, de competencia y de entretenimiento, como peleas. Entre los padres, el 41% (11) prefiere que su hijo juegue a que use una PC, y solo el 15% (4) ubica a la PC por encima del juego.

Juegos al aire libre

El NSE determina la calidad de los espacios al aire libre y la frecuencia con la que los niños asisten a estos. Sin embargo, independientemente del NSE, se

observa juegos similares en todos los niños: se dan juegos deportivos, juegos motores y de reglas.

Solo se encuentra una diferencia significativa que consideramos está determinada por el NSE y es el acceso a juegos fijos. Los niños del NSE D-E cuentan con muy pocas oportunidades para jugar con juegos fijos durante su tiempo libre. Con respecto a la frecuencia, tenemos que a menor NSE, menor es la frecuencia con la que el niño acude a un espacio al aire libre de mayores recursos que al parque de su vecindario o a la parte exterior de su casa.

Participación de los padres de familia en el juego infantil

Se encontró que a mayor NSE, mayor era la participación de los padres o de otras personas adultas en los juegos de los niños. Mientras que, por el contrario, en los NSE C y D-E hay una mayor tendencia a que los niños jueguen solos o con sus pares. De esta manera también resaltó que los padres, independientemente del NSE, juegan más con sus hijos que las madres. Pero las madres de NSE A-B y C incluyen entre las actividades que comparten con sus hijos e hijas algo de juego. Las madres de NSE D-E comparten actividades como ver televisión o hacer tareas domésticas, pero no juego.

Tareas preescolares

Todos los niños de los enfoques JDA tradicional y ambivalente de todos los NSE realizan tareas preescolares. Según los padres emplean cotidianamente entre hora y media a dos horas para realizarlas. Suelen realizar estas tareas en compañía de algún adulto, en especial los niños de NSE A-B. Con respecto a las tareas domésticas, ninguno tiene la obligación de colaborar en su casa, pero muchos niños de NSE C y D-E lo hacen de forma espontánea.

Entre los niños de familias pro lúdicas el tiempo de tareas fue de cero minutos, mientras que en los niños de familias tradicionales y ambivalentes el tiempo promedio fue de 25 minutos y 24 minutos, respectivamente.

Tipo de juegos observados

Los juegos de mayor predominancia entre los niños son los que corresponden a la categoría motora gruesa (15 casos). Les sigue en frecuencia los juegos de la categoría simbólico diferida (12) y los clasificados como motora fina (11). Los juegos sociodramáticos aparecen en cuarto lugar (9 casos), seguidos por el juego de reglas (8 casos), las actividades gráfico plásticas (7 casos). Los juegos mediáticos, didácticos, físico-corporales, transformación de objetos, musicales y literarios también aparecen (6, 5, 4, 3 y 2 casos, respectivamente).

Se observó también el juego al que le dedicaron más tiempo los niños y se estableció este como el juego principal de la jornada. Los juegos simbólicos diferidos aparecen en seis niños, seguidos de los juegos motores gruesos (5 casos), los juegos mediáticos (4 casos), los de motora fina y los simbólicos de representación (3 casos cada uno). Los juegos didácticos, literarios y de reglas aparece en un caso cada uno como el principal.

Los juegos más populares

Se observó un total de 66 variedades de juegos que fueron clasificados en 14 categorías según su relación con el desarrollo evolutivo. Esto permite determinar con qué área predominante del desarrollo se encuentra relacionado el juego. Los juegos más populares fueron montar bicicleta (11 casos), jugar escenas con muñequitos humanos y animales (9 casos), video juegos y *pinball* (8 casos), jugar a la mamá y la casita (7 casos), dibujar y pintar (6 casos) y Bey Blade (6 casos).

La categoría que más tipos de juego agrupa es la motora gruesa, tanto en la variedad de juegos, como en la frecuencia con la que se jugaron juegos que suponían los movimientos gruesos del cuerpo. Los juegos de este tipo son practicados tanto por niñas como por niños, y el juego más popular es montar bicicleta y otros vehículos. Por otra parte, una buena cantidad de estos juegos son grupales y de reglas. La segunda categoría que reúne variedad y frecuencia de juegos observados es la simbólica de representación. Este tipo de juego es, sobre todo, practicado por niñas (15 veces), pero también los niños asumen roles (en 8 oportunidades). La situación que más se representa es “ser mamá”, que es jugada en los casos observados exclusivamente por niñas en

siete oportunidades. La tercera categoría que agrupa diversidad de juegos y alta frecuencia de ocurrencia de los mismos es motor fino (20 veces, de las cuales 14 fueron practicadas por varones y 6 por niñas). El juego más popular es el Bey Blade practicado por niños. Los juegos de la categoría simbólica diferida ocurrieron en un total de 18 oportunidades (11 niñas y 7 niños), y entre los de esta, el juego más popular fue la creación de escenas con muñequitos y animalitos. Los juegos mediáticos aparecieron en diez oportunidades, básicamente practicados por los varones (9 veces). Las demás categorías aparecieron con menor frecuencia.

4.3. Entorno lúdico físico

Áreas temáticas en el aula y material lúdico disponible

Independientemente del NSE, los CEI de enfoque pro lúdico concentran mayor variedad y cantidad de áreas, y mayor cantidad de tipos de juguetes por área que los CEI de enfoque tradicional. Además, agrupan mayor cantidad de material lúdico en el área temática de hogar (juego simbólico).

En los CEI de enfoque tradicional se observó que los tipos de juguetes se concentran de manera indistinta entre las áreas de hogar, didáctica y de construcción.

Calidad de los materiales y estado de conservación

La calidad de los juguetes y el mobiliario (material con los que están hechos), así como el estado de conservación de los mismos guarda relación con el NSE del CEI. En los CEI de NSE A-B se observó juguetes y mobiliario de madera y de plástico sólido. En los CEI de niveles C y D-E se encontró material mobiliario y lúdico de fierro con fórmica y *triplay*. Respecto del estado de conservación de los materiales se observó que estos son más nuevos y mejor mantenidos en los CEI de sectores A-B. Tanto la calidad de los materiales, como su estado de conservación fueron independientes del enfoque JDA del CEI.

Densidad espacial para el juego en el aula

El número promedio de alumnos por aula es 22 niños. En seis de los centros

educativos, cinco de ellos de enfoque pro lúdico, los niños se dividen en grupos de cuatro a cinco niños para usar los sectores del aula, así como para hacer actividades de aprestamiento. En uno de los centros pro lúdicos se dividen en dos grupos de 14 niños cada uno. El resto de centros, todos ellos de tendencia tradicional, no se dividen en grupos. La diferencia de no agrupar o no dividir en grupos a los niños hace que en los CEI de enfoque tradicional tengan menor oportunidad real, concreta o física de utilizar los materiales y los juguetes.

Áreas exteriores de juego en el CEI

Todos los centros educativos cuentan con espacios al aire libre para el juego motor. En nueve de los diez CEI se incluyen juegos fijos. Las diferencias en el equipamiento de estos lugares se encuentran principalmente en su cantidad y calidad, y están asociadas al NSE del CEI. Los centros educativos de NSE A-B, poseen mayor cantidad de juegos fijos, contruidos de material plástico sólido o de madera y se encuentran en buen estado de conservación. Mientras que en los centros de NSE C y D-E, tienen menor cantidad y variedad de juegos fijos, son contruidos de fierro y se encuentran en mal estado o deteriorados.

Entorno lúdico físico en el hogar

El entorno lúdico físico de los niños en el hogar guarda estrecha relación con el NSE de las familias, tanto en la cantidad y calidad de los juguetes como en el espacio físico para el juego dentro de la casa y fuera de ella.

Se observó, además, una relación entre el NSE y el número de juguetes que los niños poseen. Los niños de NSE A-B poseen de 100 a más juguetes, los de NSE B entre 50 y 100, los de NSE C entre 10 y 35, y los NSE D-E entre 4 y 20.

Las familias de NSE A-B destinan un lugar especial en la casa para ubicar los juguetes. Este puede ser un cuarto especial para ellos o muebles dentro del dormitorio de sus hijos. Todas las familias de NSE C emplean algún tipo de contenedor (caja, cesta, etcétera) que es ubicado en un lugar fijo de la casa, al igual que algunas de las familias de NSE D-E; aunque también otras

los guardan en diversas partes de la casa al no disponer de ningún sitio fijo o específico para ellos. También ubican algunos juguetes lejos del alcance de los niños con el fin de “preservarlos”.

Los niños de NSE A-B disponen de un lugar especial para jugar: un cuarto o un amplio jardín o patio. Los niños de nivel C y D-E juegan en diferentes lugares de la casa como el dormitorio, la sala, un patio pequeño o la entrada de la casa. Los niños de NSE A-B también pueden jugar en casas de amigos, en clubes o parques de diversiones, pero no en la calle; mientras que la mayoría de los niños de nivel C y D-E tienen oportunidad de jugar en la parte exterior de su casa, en los parques o plazas, las calles o casas de sus amigos.

4.4. Entorno lúdico actitudinal

El enfoque de las maestras sobre el juego

Con relación a la función social de la educación inicial, se observa que las maestras pertenecientes al CEI de enfoque pro lúdico tienden a darle mayor importancia a la maduración evolutiva del niño y al desarrollo socioemocional que las maestras de centros de enfoque tradicional. Estas últimas son más enfáticas en reconocer la función propedéutica como la central, aunque no dejan de incluir en su discurso otras funciones vinculadas al desarrollo socioemocional. En resumen, se puede observar que en este punto, ambos tipos de maestras consideran la función propedéutica y la socializadora, aunque con distinto énfasis.

En lo que difieren fundamentalmente es en el método y en el papel que otorgan al juego para el aprendizaje. Las maestras de centros pro lúdicos usan el juego como mediador del aprendizaje y lo consideran esencial en el desarrollo y el aprendizaje del niño pequeño. Las maestras de centros tradicionales no incluyen el juego libre en su metodología, pero sí actividades lúdicas con un valor instrumental: motivar, incentivar o favorecer un aprendizaje.

Los factores que favorecen la inclusión del juego en los centros pro lúdicos son el apoyo institucional, la presencia de materiales adecuados y,

principalmente, una actitud positiva de la maestra hacia el juego y sus posibilidades pedagógicas.

Otro aspecto central es la capacitación recibida en temas vinculados con el juego, el desarrollo infantil y el aprendizaje. Las maestras de enfoque pro lúdico han recibido capacitación constante y directa sobre estos temas, mientras que las de enfoque tradicional, aunque demuestran que tienen nociones acerca de la relación de estos tres aspectos, no las aplican en la práctica pedagógica.

La confianza en el método lúdico aparece en el discurso de las maestras como un eje de su práctica o como un obstáculo. Los factores que dificultan su inclusión son, en primer lugar, las actitudes tradicionales de las maestras hacia el juego, la ausencia de apoyo institucional, la presión de los padres por el rendimiento académico de sus hijos y las programaciones estandarizadas que deben seguir las maestras bajo el dictado de la dirección del nivel.

El enfoque de los padres de familia

Padres con un enfoque tradicional

Los padres de enfoque tradicional dan prioridad al desarrollo de habilidades cognitivas en sus hijos y valoran altamente la educación formal y el aprendizaje en la lectoescritura. Estos padres consideran predominantemente que la relación entre el juego y el aprendizaje es excluyente. Tienden a presentar escasa o nula conciencia de la relación entre el juego y el desarrollo integral del niño y no admiten fácilmente que se juegue en las aulas de educación inicial, a no ser que se trate de juegos utilitarios que promuevan o faciliten el aprendizaje instrumental. Por lo general, no comparten tiempo de juego con sus hijos y se preocupan por el cumplimiento de tareas preescolares.

Padres con un enfoque ambivalente

Se trata de padres con un enfoque intermedio: reconocen que hay una relación importante entre el juego, el desarrollo infantil y el aprendizaje, pero temen que el empleo del juego en las aulas no permita un franco y efectivo aprendizaje instrumental. Reconocen que el juego facilita una serie de espec-

Cuadro 6. Perfil de actitudes hacia el juego y el aprendizaje

<i>Maestra/ Categoría</i>	<i>Función social de la educación inicial</i>	<i>Método de enseñanza priorizado</i>	<i>Papel del juego en la educación preescolar</i>	<i>Factores que favorecen su inclusión</i>	<i>Factores que dificultan su inclusión</i>	<i>Actitud de la institución respecto del juego</i>
Margot (57) Isabel de Orbea (PL)	Desarrollo socioemocional y propedéutica.	Regio-Enlila; juego mediador del aprendizaje combinado con método tradicional.	Medio para expresar el mundo interno. Mediador de aprendizajes.	Apoyo institucional. Espacio y materiales adecuados. Actitud positiva	Presión por exámenes de ingreso a colegios	Apoya, promueve, se reine para trabajar este método.
Patola Retama (PL)	Maduración integral del niño.	Juego luego existo. Juego y cuerpo, vivencial.	Mediador de aprendizaje y desarrollo. Es esencia del niño.	Apoyo institucional. Materiales adecuados Actitud positiva.	Ninguno	Promueve, parte de la filosofía del CEI.
Gisella (39) Humboldt (PL)	Función socializadora y propedéutica.	Juego libre y Montessori.	Origen de aprendizaje, campo donde se evidencia desarrollo.	Apoyo institucional. Materiales y espacio adecuado. Actitud positiva	Ninguno	Promueve, reuniones de equipo.
Alicia (34) 7091 VES (PL)	Función socializadora.	Niño; eje de la experiencia de aprendizaje. Juego.	Base del aprendizaje. Mediador del aprendizaje.	Actitud positiva, materiales y espacio adecuados; apoyo institucional.	Ninguno	Apoya
Juana Condevilla (PL)	Independencia, socialización y aprestamiento.	Método activo, combinado con tradicional.	Medio de aprendizaje y desarrollo.	Capacitada en USE para implementar metodología juego- trabajo.		
Doris (34) RDA VES (T)	Aprestamiento, función propedéutica.	Tradicional	Valor instrumental para facilitar aprendizaje.	Ninguno	Manejo insuficiente del grupo, falta de materiales y de capacitación.	CEI es de enfoque tradicional.
Elizabeth 068 San Cosme (T)	Aprestamiento, función propedéutica.	Tradicional	Actividades lúdicas incentivan y motivan a los niños.	Ninguno	Actitudes tradicionales y presión de padres por la lectoescritura.	CEI es de enfoque tradicional.
Maritza 055 Bethania (T)	Independencia, autonomía, socialización.	Tradicional	Función expresiva y de relación. No relación con aprendizaje.	Ninguno	Actitudes tradicionales.	CEI es de enfoque tradicional.
Chela (42) Casuanas (T)	Función propedéutica, aprestamiento: desarrollo socioemocional.	Proyecto líder tradicional: desarrollo de habilidades.	Encuentra relación, pero se siente limitada de usarlo.	Materiales. Infraestructura.	Programación estandarizada por parte del CEI.	Poco tiempo para cumplir objetivos académicos. Todas las maestras programan igual.
Ana Pueblo Libre (T)	Autonomía y aprestamiento.	Tradicional: experiencias directas.	Relación débil, motivación.	Ninguno	Actitudes hacia el juego.	CEI de enfoque tradicional.

tos evolutivos de sus hijos, principalmente el desarrollo social, pero buscan asegurarse de que el juego no sea lo que predomine en las aulas. Aceptan que haya actividades lúdicas, e inclusive que el tiempo de juego de sus hijos sea significativo, pues reconocen los beneficios de este para el desarrollo e inclusive para el aprendizaje, pero en última instancia tienen mayor confianza en los enfoques tradicionales.

Padres con un enfoque pro lúdico

Se trata de padres que confían plenamente en el juego como vehículo de aprendizaje y desarrollo integral de sus hijos preescolares. Aceptan y están satisfechos de que en las aulas se emplee el juego como vehículo pedagógico, Facilitan actividades lúdicas en casa y otorgan tiempo irrestricto para brindar oportunidades de juego efectivo para sus hijos. Se trata de padres que buscan oportunidades de juego compartido con sus hijos. Los padres de familia de enfoque pro lúdico pertenecen a los NSE A-B y centran su atención en el desarrollo integral del niño, mostrando un actitud positiva y apertura hacia el juego como método educativo. Sin embargo, los padres pro lúdicos manifiestan lo siguiente:

- Preocupación por una brecha entre la forma de enseñanza (utilizar juego o no) entre el CEI y los colegios de educación primaria, donde ya no se incluye el juego en lo absoluto.
- Deseo de mayor tiempo y espacio para incluir actividades de aprendizaje que preparen para la lectoescritura.

Relación entre el NSE de los padres y su tipo de enfoque JDA

Todos los padres de enfoque actitudinal pro lúdico se ubican entre los estratos A-B (5 casos). Observamos también que todos los casos de enfoque tradicional identificados (11 casos) se ubican entre los sectores C, D-E, y que se aglutinan en el sector D-E de manera contundente (9 casos). El enfoque ambivalente se presenta en todos los NSE (9 casos), mostrando un peso mayor en los niveles A-B (4 casos) y C-D (5 casos). En términos generales, el enfoque tradicional es el más recurrente, seguido del enfoque ambivalente. El de menor frecuencia es el enfoque pro lúdico.

4.5. Análisis de las categorías seleccionadas

Naturaleza del juego

¿Porqué juega un niño? La mayoría de respuestas señalan que el juego es una necesidad innata en los niños, una necesidad biológica (12 respuestas). Estas respuestas se presentan indistintamente en todos NSE. La segunda respuesta en frecuencia, y de manera homogénea entre los NSE, es la necesidad de entretenimiento (8 respuestas). La tercera respuesta en frecuencia es que el juego es un signo de salud: un niño que juega está sano y lleno de vida, y así expresa su libertad (7 respuestas). Esta respuesta está asociada a la primera (necesidad biológica). Aquí la distribución de respuestas se orienta más a presentar esta respuesta entre los NSE A-B y C. Solo se presentó un caso que considera el juego como costumbre o hábito adquirido en el NSE D-E.

Se observa que los padres pro lúdicos (A-B) son los que aglutinan las respuestas asociadas a la necesidad biológica-signo de salud, mientras que los padres ambivalentes y tradicionales combinan sus respuestas entre la necesidad biológica-signo de salud y la necesidad de entretenimiento.

Función del juego

¿Para qué juega el niño? Esta pregunta buscó explorar los valores y bondades que, según los padres, obtiene el niño al jugar espontáneamente.

Se observa que la función con mayor número de respuestas es la educativa, es decir, los padres de los diferentes NSE y enfoques JDA consideran que el niño juega para aprender nociones, roles de género, conocer el mundo, desarrollar su imaginación y descubrir. Esta respuesta se distribuyó homogéneamente (13 respuestas).

La segunda función en frecuencia es la socializadora: jugar permite que los niños hagan amigos, aprendan a compartir, se integren a la vida grupal (9 respuestas). Esta respuesta se aglutina con mayor tendencia entre los padres de los NSE superiores y en los pro lúdicos y ambivalentes; sin embargo, también se manifestó en un padre tradicional y en dos de los NSE D-E.

La función catártica aparece en tercer lugar con 6 respuestas. El juego permite al niño liberar tensión, relajarse y descargar energía motriz. Esta respuesta se distribuye homogéneamente entre todos los NSE, y aparece en los padres de los tres tipos de enfoque JDA.

La función recreativa, es decir, el juego como medio de entretenimiento y diversión para el niño, aparece en cuarto lugar y con mayor frecuencia entre los padres de NSE D-E, tradicionales y ambivalentes. No aparece en los padres pro lúdicos. La función motivadora y psicológica (ganas de vivir y motivar la atención, autoconocerse, solucionar conflictos a partir del juego) aparece en quinto lugar y entre padres pro lúdicos y ambivalentes ubicados principalmente en los NSE A-B y C. En último lugar aparece, en los niveles B y C y en los padres pro lúdicos y ambivalentes (2 respuestas), la función expresiva (expresar el mundo interno y las fantasías). Lo mismo ocurre con la función propedéutica, esto es, el juego como preparación para la vida futura, tanto en el plano físico como mental.

Relación juego-aprendizaje

Se identificó seis tipos de relaciones juego-aprendizaje entre los entrevistados.

La *relación opuesta y excluyente* es la que aglutina mayor cantidad de respuestas (9 tradicionales, 1 ambivalente). Para estos padres el juego y el aprendizaje se oponen, el primero distrae al otro, perturba el desarrollo del aprendizaje formal y supone una pérdida de tiempo. El juego es desvalorizado, mientras que el aprendizaje es supervalorado.

La *relación integral* es positiva y supone que los padres asumen fehacientemente que el juego es vehículo y mediador natural de todo tipo de aprendizaje. Esta tendencia se presenta de manera clara en los padres pro lúdicos (6) y en un padre ambivalente y se ubica en los NSE A-B.

La *relación ambivalente* considera que el juego puede favorecer el aprendizaje, aunque existe el temor de que este no se logre de manera completa. Se presenta en cinco casos, en padres de NSE B, C y D-E.

La *relación intelectual* es también positiva, pero solo asocia el juego en el aula como medio para aprestar al niño o para que este adquiriera nociones intelectuales. Así, los padres que se adscriben a esta tendencia tienen una visión parcial e instrumental de las bondades del juego como mediador de aprendizaje. Se presenta en padres ambivalentes y en los sectores C y D-E y solo en tres casos.

La *relación ausente* está referida a los padres que no encuentran nexo entre juego y aprendizaje y se presenta en dos casos, en el NSE D-E y en padres tradicionales.

Relación juego-desarrollo infantil

Se identificaron cuatro tipos de relación entre juego y desarrollo infantil.

La *relación parcial* (12 casos), en la que padres de todos los sectores y enfoques manifiestan que existe un vínculo entre el juego y algún aspecto del desarrollo del niño.

El segundo lugar en frecuencia (8 casos) es el de *la relación integral*: padres del NSE A-B, pro lúdicos y ambivalentes encuentran relación entre el ejercicio del juego y todos los aspectos del desarrollo del niño.

En tercer lugar, pero cerca del caso anterior (7 respuestas), aparece *la relación inversa*. Se asume que conforme el niño crece debe disminuir su tiempo de juego y aumentar sus responsabilidades formales, sobre todo aquellas vinculadas al aprendizaje escolar. En esta posición se ubican padres del sector C y D-E, tradicionales (6 casos) y ambivalentes (1 caso).

La *relación ausente*, que se manifiesta en dos casos tradicionales del NSE D, señala que no existe relación entre el juego y el desarrollo infantil.

Tiempo de juego en el aula

En este rubro se presenta el tiempo de juego que los padres admitirían en el aula. Se halló cinco tipos de respuestas.

El *juego condicionado* (8 casos): el juego puede presentarse siempre y cuando no interfiera con las tareas escolares y las actividades formales. Esta categoría aparece en los diferentes NSE, pero es más recurrente en padres ambivalentes (6 respuestas).

El *juego rutinario* (3 respuestas): el juego debe estar limitado a momentos específicos de la programación diaria de la maestra, lo cual se acerca a la respuesta *juego condicionado*.

El *juego prohibido* (7 casos): no se debe admitir el juego en el aula bajo ninguna circunstancia. Son padres de NSE D-E y de enfoque JDA tradicional.

Las demás categorías son el *juego ilimitado*, en padres que opinan que las actividades de juego pueden darse sin restricción de tiempo y según las necesidades del niño (NSE A-B y pro lúdicos); y el *juego instrumental* (4 respuestas), en padres que piensan que el juego debe emplearse solo con un fin específico, como motivar a los niños, ayudarlos a descargar tensión o premiarlos por el cumplimiento de tareas.

En general se observa en este rubro que, salvo los que eligieron el juego ilimitado, la mayoría de los padres no está a favor del uso del juego libre en el aula, sino que piensa que este debe estar básicamente condicionado.

Espacios de juego en el CEI

Con relación al contexto en el cual los niños podrían jugar dentro del CEI, se observan dos clases de respuesta entre los padres: las que admiten que el niño puede jugar tanto en el aula como en el recreo (14 casos), y las que consideran que solo pueden jugar en el recreo (11 casos). Solo un padre manifestó estar en desacuerdo con que se juegue en el CEI, en el aula y en el recreo.

Juguetes en el aula

Con relación al tipo de juguetes que debería haber en el aula de un niño de 5 años, los padres entrevistados se inclinan por los juguetes educativos o didác-

ticos. Esta respuesta se presenta, sobre todo, entre los padres de nivel D-E y tradicionales, pero también en siete casos de padres de enfoque ambivalente. Otros tipos de juguetes son mencionados con poca frecuencia y fundamentalmente por los padres de las tendencias pro lúdicas y ambivalentes. En dos casos, los padres no admiten juguetes en el aula.

Entre las elecciones negativas se observan principalmente los juguetes de tipo agresivo: pistolas u otros asociados a guerras o destrucción. Otros juguetes mencionados, en su mayoría por padres pro lúdicos y ambivalentes, son los de material tóxico, los de naturaleza sexual y los electrónicos.

Tiempo de juego en casa

Los padres tradicionales y de nivel C-D son estrictos respecto del tiempo de juego en el hogar y opinan que los niños deben jugar entre una y dos horas al día. Los padres pro lúdicos (A-B) consideran que el tiempo debe ser irrestricto según las necesidades del niño (9 casos pro lúdicos). Un tercer grupo de padres (5 casos) condiciona este tiempo al cumplimiento de tareas preescolares y opta por un equilibrio entre ambos aspectos (4 casos ambivalentes y 1 caso tradicional).

Rol de los adultos en el juego

Se identificaron seis tipos de roles de los padres en los juegos de los niños. Los más tradicionales son: el rol de cuidador, que supone supervisar y velar por la seguridad e integridad física (6 casos, 4 de ellos de padres tradicionales de NSE D-E); el rol instructivo, que implica orientar, guiar y educar al niño durante el juego (4 casos); y el ausente, cuando el padre no participa para no entorpecer el juego o por falta de interés. Los roles menos tradicionales conllevan una mayor participación y compromiso con la actividad lúdica del niño. El rol de facilitador, que supone respetar, permitir y dar oportunidades de juego al niño, llevándolo al parque, dándole juguetes apropiados, etcétera (4 casos); y el rol participativo (7 casos ubicados, sobre todo, en NSE A-B, pro lúdicos y ambivalentes, pero también en los tradicionales: 2

casos). Finalmente, aparece el rol de observador, que implica observar el juego del niño para conocerlo mejor (2 casos en A-B y C, pro lúdico y ambivalente).

4.6. Conclusiones a partir del análisis relacional de los resultados parciales

Las oportunidades efectivas de juego, tanto en el CEI como en el hogar, guardan mayor relación con la actitud hacia el juego de las maestras y los padres de familia, que con el NSE y los consiguientes recursos materiales de los participantes.

Los tipos de juego de los niños parecen ser independientes de los entornos lúdicos específicos y del NSE de los niños, y más bien están relacionados con actividades evolutivamente relevantes que les significan nuevos aprendizajes y desarrollos.

Independientemente del NSE, el enfoque JDA de las maestras, de los padres de familia, y el de cada centro como institución tiene una importante influencia sobre las oportunidades de juego de los niños participantes en el CEI y en el hogar, lo cual revela la permisividad o rigidez que les otorgan para ejercerlas.

En cuanto a la inclusión del juego como recurso pedagógico, las desigualdades de enfoque de los sistemas educativos no necesariamente guardan relación con la disponibilidad de recursos materiales. Al parecer, se trata en gran parte de un asunto de enfoque que deriva en oportunidades y entornos específicos para el ejercicio lúdico infantil.

El entorno lúdico físico en el hogar es la variable que más diferencias presenta según el NSE de las familias participantes y define en buena parte las oportunidades de juego de los niños. Sin embargo, esto no llega a tener un impacto en su juego efectivo. Los tipos, calidad y cantidad de juego se presentan de manera indistinta y variada en los diversos NSE. Los juegos de tipo motor y simbólico de calidad se hicieron presentes en todos los NSE y todos los enfoques JDA.

5. Conclusiones de políticas educativas derivadas de este estudio

Una política general derivada de este estudio es que la ampliación sustantiva de la cobertura actual de programas de educación inicial tendría que ser complementada con medidas que permitan alcanzar y mantener niveles aceptables de calidad educativa. En esta investigación nos hemos concentrado en la dimensión cualitativa de la equidad, es decir, en los procesos educativos y, específicamente, en los enfoques pedagógicos, analizados desde su pertinencia y accesibilidad en los diferentes estratos sociales de nuestra región.

Como se ha visto, el enfoque pro lúdico guarda relación con los criterios de calidad educativa de los programas preescolares. De allí que el despliegue de enfoques que deriven en currículos y programaciones basadas en el juego como mediador del aprendizaje y desarrollo infantil, se haga necesario y conveniente.

Esto no significa que la incorporación de una estrategia lúdica sea suficiente para generar cambios deseables. En realidad, como hemos observado, el uso del juego es el reflejo de todo un enfoque coherente y consistente. Este está asociado a una visión de niño activo y a una concepción de la enseñanza y el aprendizaje, a partir de la cual el alumno es capaz de señalar las rutas que lo llevarán a su mejor desarrollo educativo. Supone, además, asumir que el aprendizaje y el desarrollo evolutivo de los niños pequeños son una unidad indivisible.

Otro aspecto que debe ser tomado en cuenta necesariamente en las políticas educativas del nivel inicial es el de la pertinencia cultural. Peralta (2004) lo señala como uno de los criterios fundamentales de calidad educativa. Este aspecto es especialmente relevante en países como el nuestro, en los cuales los recursos naturales de cada región se prestan de manera privilegiada para las actividades de juego libre y dirigido en el ámbito educativo. Por otro lado, en cuanto a los contenidos del juego, se sabe que estos son específicos a cada grupo cultural y que la expresión simbólica de los niños revela los usos y costumbres del medio social. Los niños son especialmente hábiles y sensibles en reproducir los aprendizajes sociales de sus comunidades respectivas. Adicionalmente, para jugar no es necesario tener acceso a

juguetes industrializados o caros. Las diversas regiones y zonas ecológicas de nuestro país ofrecen naturalmente todo lo que el niño y su imaginación requieren para jugar. En este sentido, la creatividad es un elemento central cuando reflexionamos sobre estos temas. Una educación que incentive la creatividad a través del uso libre de los recursos disponibles, de la recreación de las experiencias cotidianas y de los saberes previos de los niños nos conduciría a mejores horizontes. El juego como herramienta metodológica permite este logro.

Lo dicho tendría que escenificarse en cuatro niveles:

1. En la construcción renovada de la estructura curricular básica de educación inicial, desde del Ministerio de Educación³⁴.
2. En la formación y en la capacitación del cuerpo docente de educación inicial, principalmente en relación con los siguientes temas:
 - El desarrollo infantil de 0-6 años.
 - La teoría del juego y sus vínculos con el aprendizaje y el desarrollo infantil.
 - La calidad educativa (criterios e indicadores) y equidad cualitativa.
3. En la sensibilización e información a los padres de familia y a otros actores comunitarios que influyen en la educación inicial de los niños. La promoción del juego como “puerta de entrada” a un cambio de actitudes y el señalamiento de sus potencialidades educativas son factores que en muchos casos pueden abordarse a partir de una buena política de información.
4. En el diseño técnico de programas de educación preescolar basados en el juego, que tomen en cuenta la indivisible unidad entre aprendizaje y desarrollo evolutivo infantil.

³⁴ Al respecto podemos decir que hemos sido testigos directos de los esfuerzos del actual equipo de DINEIP para la renovación consensuada de la actual estructura curricular básica de educación inicial. En este esfuerzo se ha incorporado con énfasis una visión de niño activo y capaz de generar sus propios conocimientos y aprendizajes, se ha dado importancia protagónica a la pertinencia cultural y al tema de resiliencia, entre otros. El juego en este contexto es valorado, pero hasta la actualidad no tenemos constancia de su incorporación estratégica en los lineamientos del documento mencionado.

Las concepciones de los padres de familia y su influencia en el proceso educativo preescolar influyen sobremanera en el desenvolvimiento de la acción educativa específica. Es necesario sensibilizar a los padres de familia acerca de la importancia del juego para el desarrollo socioemocional de los niños, y sobre la necesidad de abordar estos aspectos en la etapa preescolar. Los padres ambivalentes muestran permeabilidad hacia la incorporación de estos elementos como potencial educativo, en especial, aquellos que se ubican en los NSE C y D-E.

Las desigualdades de enfoque en los sistemas educativos no necesariamente guardan relación con factores económicos. Al parecer, se trata en gran parte de un asunto de actitudes. Sin embargo, los aspectos actitudinales se ven condicionados directamente en algunos puntos por factores económicos, como cuando los padres eligen un CEI cercano a su hogar por la posibilidad de “ahorrar pasaje”. En ese sentido, es necesario reflexionar acerca de la necesidad de ampliar la oferta de centros educativos que ofrezcan educación inicial de enfoque pro lúdico en diversos estratos, principalmente en los sectores de escasos recursos económicos, dando así opción y libertad de elección a los padres de familia.

La difusión de los resultados de información y de estudios que respalden esta perspectiva es un factor importante para ampliar las oportunidades de los padres de familia de acceder a diferentes enfoques educativos.

Bibliografía

- Adcock, S. y M. Patton (2001). "Views of Effective Early Childhood Educators Regarding Systemic Constraints that Affect their Teaching", *Journal of Research in Childhood Education*. Vol. 15, No. 2, Wheaton, pp. 194-208.
- American Montessori Society (Ed.) "Algunas comparaciones del método Montessori con el tradicional", disponible en www.educar.org/articulos/metodomontessori.asp
- Andrade, P (2000). "Juego de imágenes: los niños ayacuchanos desde el imaginario de sus madres", en Panez, Silva y Silva (Eds.) *Resiliencia en el Ande*. Lima: Panez y Silva Ediciones.
- Capella, J. y E. Sánchez Moreno (1999). *Aprendizaje y constructivismo*. Lima: Ed. Massey and Vanier.
- Casas, F. (2004). "El desarrollo social y sus contextos", en *Libro del Primer Congreso Internacional de Educación Inicial. Pedagogía Infantil, Retos, Hallazgos y Posibilidades*. Lima: Centauro Editores.
- Castillo, S. G. (2001). "El juego infantil: una estrategia para el mejoramiento del aprendizaje de habilidades en San Bartolomé de Tupe". Tesis de Licenciatura Facultad de Educación PUCP.
- Cheng, Doris Fui-Wah (2001). "Difficulties of Hong Kong teachers' understanding and implementation of 'play' in the curriculum", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 17, No.7.
- Claux, M., Y. Kanashiro y A. Young (2001). *Modelos psicológicos de la educación*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Córmack Lynch, M. (1997). "Currículo y aprendizaje activo en educación inicial", en Thorne, C. (Ed.), *Piaget entre nosotros*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Chistie, J. (1983). "The effects of play tutoring on young children's cognitive performance", en *Journal of Educational Research*, 76, pp. 326-330.

- DeBord, K. Ph.D. "Who is the Child? The Reggio Approach to Education", disponible en www.ces.ncsu.edu/depts./fcs/presentation/reggio/reggio.ram
- Decroly, O. y E. Monchamp (1986). *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Morata
- DINEIP (2001). *Estructura Curricular Básica de Educación Inicial*. Lima: Ministerio de Educación.
- Einarsdottir, J. (1996). "Dramatic play and print", *Childhood Education*, Olney, Vol. 72, No. 6.
- Ellington, V. *Philosophy of Education*, disponible en <http://www.froebelweb.org/web2002.html>
- Epstein, P., (1996). *Montessori's Education Vision*, disponible en www.montessori.org/Resources/Library/Educational/montedvvision.html
- Flores de Saco, A. (1997). "Significado del aporte de Piaget a la Educación", en Thorne, C. (Ed.), *Piaget entre nosotros*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Frost, J. (1999). *Play and Playscapes*. Nueva York: Delmar Publishers Inc.
- Frost, J. (1997). "Child development and playgrounds", *Parks and Recreation*, Arlington, Vol. 32, No. 4, pp. 54-60.
- Frost, J. (1992). *Play and Playscapes*. Nueva York: Delmar.
- Genovard, C. y C. Gotzens (1990). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana.
- Gitlin-Weiner, Sandgrund y Schaefer (2000). *Play Diagnosis and Assesment*, 2da ed., Nueva York: John Wiley & Sons Inc.
- Guerrero, L. (2004). "Educación Inicial: a la búsqueda del tesoro escondido", en *Pedagogía infantil, retos, ballazgos y posibilidades*, resultados del Tercer Congreso Internacional de Educación Inicial, 2-6 febrero 2004, Lima-Perú. Lima: Centauro Editores.
- Hendrick, J. (1996). "Resumen del Capítulo 13: Principios del Enfoque Reggio Emilia como motivadores de cambio", de *First Steps toward teaching the Reggio Way*.

- Hernández Sampieri R., C. Fernández Collado y L. Baptista (1996). *Metodología de la investigación*. Colombia: Mc Graw Hill.
- Ishigaki, E. y J. Lin (1999). "A comparative study of preschool teachers' attitudes: Toward 'children's right to play' in Japan, China and Korea", *International Journal of Early Childhood*, Bakewell, Vol. 31, No. 1, pp. 40-47.
- Ismodes, A. (1954). "El juego en la educación", tesis de Licenciatura de la Facultad de Educación PUCP.
- Johnson, J. E., J. F. Christie, D. Yawkey, Thomas, (1999). *Play and Early Childhood Development*, 2da edición. Nueva York: Longman
- Kermani, H. y M. Brenner (2000). "Maternal scaffolding in the child's zone of proximal development across tasks: Cross Cultural perspectives", *Journal of Research in Childhood Education*, Wheaton. Vol. 15, No. 1, pp. 30-52.
- Lázaro, A. (1995). "Radiografía del juego en el marco escolar", *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*, Vol. 3, No. 51, pp. 7-22, disponible en www.terra.es/personal/psicomot/juego-pscm.html
- Lifter, K. (2000). "Linking Assessment to Intervention for Children with Developmental Disabilities or At-Risk for Developmental Delay: The Developmental Play Assessment DPA Instrument", en K. Gitlin-Weiner, A. Sand Grund y Ch. Schaefer, (2000), *Play Diagnosis and Assessment*, 2da edición. Nueva York: John Wiley & Sons Inc.
- Linder, T. (1999). *Transdisciplinary Play Based Assessment. A functional Approach to Working with young children*. Paul Brookes Publishing, Baltimore.
- Mellou, E. (1994). "Factors which affect the frequency of dramatic play", *Early Child Development and Care* [H.W. Wilson - Educ.], Vol. 101, página inicial y pp. 59-70.
- Moyles, J. (1989). *Just playing? The role and status of playing early childhood education*. Milton Keynes, England: open University Press.
- Myers, R. (2004). "Estándares de calidad en educación inicial", en *Pedagogía infantil, retos, hallazgos y posibilidades*, resultados del Tercer Congre-

- so Internacional de Educación Inicial, 2-6 febrero 2004, Lima-Perú. Lima: Centauro Editores.
- Newman, J., P. Brody y H. Beauchamp (1996). "Teachers' attitudes and policies regarding play in elementary schools". *Psychology in the Schools* [H.W. Wilson - EDUC]; Vol. 33, página inicial: 61-9.
- Panez, R. (2000). *Cultura recreacional andina*. Lima: Panez y Silva Consultores.
- Paredes, E., A. Fisher y T. Belloso (1994). *Juego-trabajo. Una alternativa para el aprendizaje creativo*. Lima: ASER.
- Pellegrini, A. y I. Jones (1994). "Play, Toys, and Language", en J. Goldstein (Ed.), *Play, Toys and Child Development*. New York: Cambridge University Press, pp.27-45.
- Pellegrini, A. (1984). "The effects of classroom ecology on pre-schoolers' functional uses of language", en A. Pellegrini y T. Yawkey (Eds.) *The development of oral and written languages in social contexts*. Norwood, NJ: Ablex, pp. 129- 141.
- PNEE (2004). Programa Nacional de Emergencia Educativa 2004. Publicado en el portal del Ministerio de Educación: www.minedu.gob.pe
- Peralta, M. V. (2004). "Criterios de calidad curricular para una educación inicial latinoamericana", en *Pedagogía infantil, retos, ballazgos y posibilidades*, resultados del Tercer Congreso Internacional de Educación Inicial, 2-6 febrero 2004, Lima-Perú. Lima: Centauro Editores.
- Polito, T. (1994). "How Play and Work are Organized in Kindergarten Classroom", *Journal of Research in Childhood Education*, No. 9, pp. 47-57.
- Power, T. y J. Radcliffe (2000). "Assessing the Cognitive Ability of Infants and Toddlers Through Play the Symbolic Play Test", en Glitin-Weiner, Sandgrund & Schaefer (2000) *Play Diagnosis and Assessment*, 2da edición. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Pugmire-Stoy, M. C. (1996). *El juego espontáneo. Vehículo de aprendizaje y comunicación*. Madrid: Narcea.

- Rodríguez, G. (1997). *Metodología Juego-Trabajo*. Conferencia publicada en tertulia/5/metodología.htm” [www.ut.edu.co:85/ided/1 tertulia/5/metodología.htm](http://www.ut.edu.co:85/ided/1_tertulia/5/metodología.htm)
- Rivero, J. (1999). *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempo de globalización*. Lima: Tarea.
- Saracho, O. (2001). “Teachers’ Perceptions of Their Roles in Promoting Literacy in the Context of Play in a Spanish-Speaking Kindergarten”, *International Journal of Early Childhood*, Bakewell, Vol. 23, No. 2, pp. 18-31.
- Sarlé, P. (1999). “El juego en el nivel inicial: Un estudio de la intervención docente en la construcción de prácticas de buena enseñanza”, disponible en www.infozeus.com/unc/COMISION3/El_juego_en_el_Nivel_Inicial.doc
- Sarlé, P. “Los rasgos del juego en la educación infantil”, disponible en www.worldbank.org/children/nino/basico/Patricia.htm
- Shim, S., J. Herwing y M. Shelley (2001). Preschoolers’ Play Behaviors with Peers in Classroom and Playground Settings, *Journal of Research in Childhood Education*. Wheaton, Vol. 15, No. 2, pp. 149-163.
- Silva, G. (1999). “Conductas agresivas y prosociales entre niños de 3 a 5 años”. Proyecto: Prevención de agresiones en niños pequeños. Informe diagnóstico. Ministerio de Educación y Fundación Bernard van Leer. Lima: Ministerio de Educación.
- Silva, G. (2003). “El juego como motor y espejo del desarrollo infantil”. Conferencia para el Taller “Todo empezó como jugando. Acerca del Juego y el Jugar” Grupo Carretel: 16 de mayo de 2003, Centro Cultural de la PUCP.
- Singer, D. y J. Singer (1990). *The house of make-believe: Children’s play and developing imagination*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Super, C. y S. Harkness (1986). “The Developmental Niche: A Conceptualization at the Interface of Child and Culture”, *International Journal of Behavioral Development*, No. 9, pp. 545-569.

- Tizard , B., J. Phelps, L. Plewis (1976). "Play in Pre-scholl centres (II) Effects on play of the child's social class and of the educational orientation of the center". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*,17, pp. 265-274.
- Vargas, E. (1954). "El juego como base del proceso educativo durante los primeros años". Tesis de Licenciatura, Facultad de Educación de la PUCP.
- Westby, C. (2000). A Scale for Assessing Development of Children's Play, en Glitin-Weiner, Sandgrund y Schaefer, *Play Diagnosis and Assessment*, 2da edición. Nueva York: John Wisley & Sons Inc.
- Wertsch, J (1985). *Culture, Communication, Cognition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Whiting, B. (1985). "Culture and social behavior", *Ethos*, No. 2, pp. 95-116.
- Zapata, O. *Juego y aprendizaje escolar. Perspectiva psicogenética*. México: Pax. Disponible en <http://victorian.fortunecity.com/operatic/88/articulos/art030.htm>
- Zumaeta, S. V. (2002). "*Diagnóstico del juego dramático de los niños de Tupe de 3 a 5 años*", Tesis de Licenciatura, Facultad de Educación PUCP.

Acerca de los investigadores

MARTÍN BENAVIDES es bachiller en Ciencias Sociales y licenciado en Sociología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, magíster en Políticas Educativas y doctor en Sociología de la Universidad Estatal de Pennsylvania, Estados Unidos. Ha sido estudiante visitante del Nuffield College en la Universidad de Oxford y coordinador de análisis de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación.

Actualmente es investigador principal de GRADE, especializado en temas de política educativa, sociología de la educación, desigualdad y exclusión. Es secretario ejecutivo del proyecto Investigación para una Mejor Educación. Es, además, profesor contratado del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Católica del Perú, donde enseña cursos de metodología, políticas educativas, políticas sociales, sociología de la educación, estratificación y clases sociales.

SANTIAGO CUETO es licenciado en Psicología Educativa de la Pontificia Universidad Católica del Perú y doctor en Psicología Educativa de la Universidad de Indiana, Estados Unidos. Ha sido investigador visitante de la Universidad de California en Davis, director del órgano asesor de la Unidad de Medición de Calidad del Ministerio de Educación y director de la Evaluación de Impacto del Programa de Desayunos Escolares 4808 que funciona en el trapecio andino.

Actualmente es investigador principal y director ejecutivo de Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), secretario ejecutivo del Fondo de

Investigaciones Educativas, representante de Perú en el estudio de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela (RIEME) organizada por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación de España y profesor ordinario del Departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, donde enseña cursos de métodos de investigación y evaluación de programas educativos. Sus dos principales áreas de interés son el desarrollo de sistemas nacionales de evaluación del rendimiento de estudiantes y docentes y los factores que explican el éxito escolar en la educación inicial y básica, especialmente en contextos rurales.

GIULIANA ESPINOSA es bachiller en Psicología en la especialidad Educacional de la Pontificia Universidad Católica del Perú, magíster en Psicología Educacional y tiene una maestría en programas de intervención psicológica en ámbitos educativos de la Universidad Complutense de Madrid. Tiene experiencia en investigación educativa, especialmente en el diseño, desarrollo y monitoreo de proyectos de evaluación a escala nacional.

Desde el año 2002, está a cargo de la jefatura de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación, donde coordina el trabajo de los equipos técnicos y la programación de actividades de corto y mediano plazo de la unidad. Tiene a su cargo, además, la coordinación nacional de las pruebas internacionales, y participación activa en el diseño, organización y participación de las actividades de difusión de resultados de dicha unidad.

GABRIELA GUERRERO es psicóloga educacional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Laboró en el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) como investigadora asistente en el área de Educación. Actualmente, se encuentra realizando estudios de maestría en Desarrollo con especialización en Políticas Públicas en el Institute of Social Studies, en la Haya, Holanda. Sus temas de interés son políticas públicas, evaluación de programas sociales y comprensión de lectura.

JUAN LEÓN es economista de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente se desempeña como investigador asistente en el área de Educación del Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). Entre sus temas

de interés se encuentran calidad educativa, evaluación de programas sociales y políticas públicas.

CECILIA RAMÍREZ es psicóloga educacional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ha realizado estudios de maestría en Investigación Psicológica en la misma universidad. En la actualidad, se desempeña como investigadora asistente en el área de Educación del Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). Sus temas de interés son la evaluación de programas sociales, políticas educativas, educación bilingüe y currículo.

YOLANDA RODRÍGUEZ es bachiller en Ciencias Sociales con mención en Sociología y licenciada en Sociología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Tiene una maestría en Ciencias Políticas de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Ha diseñado y desarrollado proyectos de investigación social en temas de educación, salud pública, ética, descentralización de servicios públicos y derechos humanos. Ha ejercido servicio público en el ámbito de asesoría de alta dirección y jefatura de unidad, coordinando equipos de trabajo y diseñando políticas educativas para jóvenes y adultos, especialmente en ámbitos rurales. Ha sido, además, consultora de la cooperación internacional en el diseño de proyecto de educación rural (integrando en este el enfoque participativo de desarrollo de capacidades y de género); en el diagnóstico sociolingüístico de pueblos de la amazonía boliviana; en la evaluación de programa educativo para mujeres rurales; y en diagnóstico de la educación formal de adultos.

Actualmente ejerce la docencia universitaria en los niveles de pre y post grado, y es directora de investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Cayetano Heredia.

GISELLE SILVA es bachiller en Humanidades con mención en Psicología y licenciada en Psicología con mención en Psicología Clínica de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ha obtenido, además, un doctorado en Psicopatología de Niños y Adolescentes de la Universidad de Zürich-Suiza.

Ha sido consultora principal de proyectos de desarrollo infantil con enfoque de resiliencia para la Fundación Bernard van Leer de Holanda y

otras instituciones y directora de proyectos del “Project Support Programme” de la misma fundación, asistente principal del área de Difusión y Publicaciones Psicológicas del Centro de Desarrollo y Asesoría Psicosocial (CEDAPP); asistente de proyecto psicopedagógicos; investigadora del proyecto “Escuela, Ecología y Comunidad Rural” de la FAO, entre otros. Se ha desempeñado como consultora de la Fundación Bernard van Leer de Holanda, de CEPRODEP, el Ministerio de Educación, de ONG como el Instituto Regional de Desarrollo (IRD)-Apurímac, INIDES-Huancavelica, el Centro Episcopal de Acción Social (CEAS), el Instituto Bartolomé de las Casas, PASMI y Generación.

Ha trabajado como asistente de investigación para FOMCIENCIAS y AMIDEP; ha realizado una pasantía en la clínica diurna del Tagesklinik für Kinder und Jugendpsychiatrie, Zürich, Suiza, y ha sido expositora en numerosas conferencias, charlas y talleres. Cuenta con varias publicaciones sobre resiliencia, violencia y desarrollo infantil.

Actualmente se desempeña como directora y gerente de un proyecto empresarial sobre juego y desarrollo infantil dirigido a niños de 0 a 7 años y diseña juguetes evolutivos para niños pequeños.